

SCIENZE E INCLUSIONE NELLE NUOVE GEOGRAFIE URBANE

A cura di
Chiara Magri, Chiara Mortari,
Sara Bornatici, Loredana Cena

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

SCIENZE E INCLUSIONE NELLE NUOVE GEOGRAFIE URBANE

A cura di
Chiara Magri, Chiara Mortari,
Sara Bornatici, Loredana Cena

POLITICHE
E SERVIZI
SOCIALI

FrancoAngeli 

Questo volume è stato finanziato nell'ambito del PNRR di cui al Decreto Direttoriale n. 124 del 19-07-2023 dal titolo “‘PERFORMING’ / Acronimo PRMG”, CUP C69E23000940006. “Finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU” con riferimento alla Missione 4 Componente 1 “Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'università” Investimento 3.4 “Didattica e competenze universitarie avanzate”, Sub Investimento T5 “Partenariati strategici / Iniziative per innovare la dimensione internazionale del sistema AFAM”.



**Finanziato
dall'Unione europea**
NextGenerationEU



**Ministero
dell'Università
e della Ricerca**



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Gli autori dichiarano che, nella fase di stesura del presente volume, hanno utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico degli autori.

Indice

Prefazione , di <i>Carlo Alberto Romano</i>	pag.	9
Introduzione , di <i>Chiara Magri</i>	»	13
Nota metodologica sull'adozione di un linguaggio ampio e inclusivo	»	16

Parte I – Inquadramento teorico

1. Il quadro teorico dell'innovazione sociale , di <i>Chiara Mortari, Camilla Federici</i>	»	19
1. La fenomenologia urbana e i semi delle disegualanze	»	19
2. La città liquida tra complessità e frammentazione sociale	»	20
3. Metamorfosi degli spazi e l'esempio di welfare generativo	»	22
4. Fragilità e capitale sociale nelle periferie	»	24
5. Laboratori sociali e arte urbana	»	26
Riferimenti bibliografici	»	27
2. L'Università e il territorio: il sistema interagente , di <i>Chiara Magri, Chiara Mortari</i>	»	29
1. Il territorio come aula: il Corso di studi in Educazione Professionale a Lunetta	»	29
2. Ricerca-azione e laboratori di innovazione	»	30

3. Progettare la prossimità: l'integrazione tra accademia e comunità	pag.	32
Riferimenti bibliografici	»	33

Parte II – Trame urbane, gesti educativi. Arte e città in dialogo

3. L'engagement della pedagogia verso la città , di <i>Mari-sa Musaio</i>	»	37
1. La città come luogo per una significazione antropologica ed etica	»	37
2. Immaginare il profilo di una città come attraversamento di soglie	»	39
3. Verso una città delle trame e narrazioni tra generazioni	»	41
Riferimenti bibliografici	»	45
4. Abitare insieme. Note per una pedagogia della città , di <i>Sara Bornatici</i>	»	47
1. La città come questione pedagogica	»	47
2. Vedere l'altro: la cura tra epistemologia e relazione	»	48
3. La relazione: dal margine al riconoscimento reciproco	»	49
4. Le istituzioni, fondamento della città educante	»	51
5. La speranza in azione: educare al futuro	»	52
Conclusioni. Che cosa rende praticabile il vivere insieme	»	54
Riferimenti bibliografici	»	55
5. Arte urbana nel quartiere Lunetta. Adolescenti, processi educativi, narrazioni , di <i>Giampaolo Sabino</i>	»	57
1. Arte, città, educazione	»	59
2. Adolescenti, periferie, comunità	»	61
3. PERFORMING, tra partecipazione e narrazione	»	63
Riferimenti bibliografici	»	66

Parte III – Tradurre la scienza nelle comunità sociali: neurosviluppo, regolazione emotiva e cura genitoriale

6. Interventi precoci di <i>affective neuroscience</i> nei primi mille giorni di vita: applicazione del “Dialogic Book-Sharing” genitore-bambino nei servizi sociosanitari ed educativi della prima infanzia, di <i>Loredana Cena, Alice Trainini</i>	pag. 69
Introduzione	» 69
1. Modello teorico di riferimento per le neuroscienze	» 72
2. La lettura dialogica	» 75
3. Progetto internazionale “Dialogic Book-Sharing”	» 77
4. Disegno dello studio	» 79
Riferimenti bibliografici	» 84
 7. Supporto alla genitorialità e promozione del neurosviluppo nella prima infanzia: interventi con il “Dialogic Book-Sharing”, di <i>Loredana Cena, Alice Trainini, Sara Vitali</i>	 » 91
1. Risultati preliminari	» 91
2. L’esperienza mantovana	» 99
Riferimenti bibliografici	» 109

Parte IV – Comunità in scena: lo storytelling partecipativo per il racconto e lo sviluppo del territorio

8. Cinema, storytelling e pratiche partecipative per lo sviluppo di comunità, di <i>Cristina Maurelli, Carlo Concina</i>	» 113
1. Il cinema come attivatore di comunità	» 113
2. Il video partecipativo e il metodo PVCODE	» 115
3. L’ecosistema narrativo partecipativo	» 117
4. Il docu-film partecipativo	» 119
5. Lo studio di registrazione in università	» 121
6. L’installazione multimediale	» 122
7. Un modello replicabile	» 124
Riferimenti bibliografici	» 124

9. Abitare Lunetta. Narrazioni, pratiche e co-costruzione del quartiere , di <i>Sofia Sodano</i>	pag.	125
1. Etnografia visiva e pratiche dell'abitare: uno studio socio-antropologico sul quartiere Lunetta	»	125
2. Lunetta il "Bronx" di Mantova? Costruzione e lenta decostruzione dello stigma territoriale	»	127
3. Geografie del quotidiano tra socialità e convivenza plurale	»	129
4. La restituzione come processo sociologico	»	132
Riferimenti bibliografici	»	133
 Conclusioni: dalla ricerca all'impatto sociale (restituire il futuro) , di <i>Chiara Mortari, Chiara Magri, Simona Gavioli, Donatella Placidi</i>	»	135
1. Sintesi dei convegni internazionali e diffusione dei risultati	»	135
2. Prodotti multimediali film e intrecci artistici del progetto	»	136
3. Tracce, memorie e sedimentazione dei risultati del progetto	»	138
4. Oltre i confini: l'arte contemporanea unisce centro e periferia	»	138
5. Restituire il futuro: i linguaggi performativi come spazio di negoziazione	»	140
Conclusioni e prospettive	»	141
 Il gruppo autorale	»	145

Prefazione

di *Carlo Alberto Romano*

Il Piano strategico dell'Università di Brescia non è nato per essere un documento programmatico; già negli intendimenti di chi lo ha redatto (fra cui chi scrive) ha inteso porsi come assunzione di impegno e di responsabilità sociale. Al centro della visione promossa dal M° Rettore, prof. Francesco Castelli, compendiate da valori in cui ci riconosciamo, vi è la consapevolezza che la produzione di conoscenza e l'alta formazione non esauriscano il loro compito producendo apprezzabili contributi scientifici tendenzialmente autoreferenziali, ma debbano fra loro integrarsi e, al contempo, contribuire al divenire del contesto sociale in cui insistono.

L'impegno sul territorio si trasforma da componente residuale ed eventuale del rapporto con la comunità non accademica a elemento configurante della proposta di "Terza Missione" se e quando riesce a proporsi come strumento di sviluppo inclusivo, capace di leggere le trasformazioni in atto e di co-progettare risposte efficaci insieme alle comunità locali. Non si deve limitare, quindi a un mero, seppur prezioso, "trasferimento" di saperi, ma deve saper recepire le contraddizioni del territorio (comprenditive quindi di risorse e di fragilità) facendole diventare patrimonio valoriale della presenza e dell'azione universitaria.

L'illuminata idea di collocare il Corso di studi in Educazione Professionale in un'area urbana, distaccata e periferica, quale era il quartiere di Lunetta, ha espresso una scelta di indiscutibile valore politico e pedagogico. Lontana dall'idea di un "confino" urbano, questa decisione strategica ha rappresentato una innovativa modalità di posizionamento delle istituzioni culturali nei luoghi in cui il bisogno educativo e di cura si era evidenziato con urgenza.

Per la comunità studentesca, poi, agire la periferia durante il proprio percorso di studi si traduce in un'esperienza di *performing* e di apprendimento situato difficilmente replicabile nelle aule tradizionali di lavoro e studio universitario; questa scelta apre le porte alle possibilità di apprendere direttamente sul campo, poiché la periferia scaturisce dalla dimensione di caso di studio per diventare un laboratorio vivo, dove “sporcarsi le mani” con le innegabili complessità urbanistiche, sociali e relazionali del contesto. Inoltre, muoversi in un contesto di fragilità consente a chi si appresta alla professione di educatore professionale di frequentare una palestra potenziale unica e straordinaria, nella quale imparare a modificare lo sguardo tradizionale, abituato a vedere solo le marginalità del contesto, in una prospettiva progettuale di crescita e cambiamento. Infine, la presenza fisica dell'Università a Lunetta contribuisce a ridefinire lo spazio urbano, offrendo alle persone residenti un punto di riferimento culturale e istituzionale che trasforma la loro percezione e influisce sulle loro narrazioni, come abbiamo avuto modo di constatare grazie alle interessanti testimonianze raccolte nelle diverse opere autodescrittive che il progetto ha generato.

In questo scenario, i finanziamenti legati al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) non rappresentano solo la risorsa economica, ma divengono lo strumento strategico fondamentale per agire il cambiamento. La cornice del PNRR offre l'opportunità di strutturare interventi a lungo termine capaci di rispondere ai bisogni emergenti di socializzazione, benessere e resilienza, in particolare per le fasce di popolazione più fragili e vulnerabili.

Diviene così naturale che le risorse finanziarie vengano canalizzate verso progetti concreti di rigenerazione non solo urbana, ma anche e soprattutto umana. Attraverso laboratori protetti, spazi di ascolto e iniziative culturali integrate, l'Università ha utilizzato i fondi disponibili per contrastare l'isolamento sociale, amplificato dalle contingenze degli ultimi anni, promuovendo l'empowerment delle persone e il rafforzamento dei legami di comunità, per trasformare le possibili vulnerabilità in una nuova forma di relazione attiva e consapevole.

Il successo di questa visione strategica e l'efficacia delle azioni proposte dipendono tuttavia dalla implementazione di un sistema di consapevoli interazioni. L'Università non può e non deve agire come un soggetto isolato, ma è opportuno che divenga snodo ed elemento propulsore di una fitta rete di relazioni stabili e strutturate con le realtà presenti sul

territorio: da quelle istituzionali come l'amministrazione locale e l'azienda sanitaria, agli enti del terzo settore, alle associazioni e comitati spontanei, fino alle sporadiche presenze di singole persone.

Appare di tutta evidenza come il ruolo giocato dalle istituzioni in questa relazione dialogica non possa essere solo formale ma debba concretamente strutturarsi in una visione sinergica, nella quale ciascun soggetto, con le proprie competenze e capacità, possa essere in grado di avviare un percorso di condivisione autentica, a partire dalle primigenie istanze progettuali per giungere alle soluzioni procedurali più opportune, e mi pare di poter affermare che il rapporto con l'Amministrazione del Comune di Mantova, in questo senso, si sia dimostrato ampiamente positivo. Il mantenimento di questa reciproca tensione collaborativa sarà fondamentale per il prosieguo del percorso.

Se l'Ateneo apporta rigore scientifico, metodologie di ricerca e competenze formative; gli enti territoriali possono contribuire offrendo conoscenza dei bisogni; le altre realtà portano esperienza operativa. Il sistema regge e si sviluppa in questa forma di reciprocità di scambio, trasformando il quartiere di Lunetta in un ecosistema improntato all'innovazione sociale, dove l'integrazione tra didattica, ricerca e azione sociale sul campo configura valori reali, capaci di generare in ultima analisi un impatto, misurabile e riproducibile, per l'intera comunità.

Introduzione

di Chiara Magri

Scrivere l'introduzione a questo volume non rappresenta soltanto un atto di sintesi scientifica, ma il tentativo di restituire la profondità di un'esperienza umana e professionale che ha visto l'Università degli Studi di Brescia farsi parte attiva di un sistema inter-agente di respiro nazionale e internazionale finanziato nell'ambito del PNRR (Missione 4, Componente 1, Investimento 3.4) e dedicato all'internazionalizzazione e all'innovazione del sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM).

Sotto la guida dell'Accademia di Belle Arti di Catanzaro, capofila di un partenariato d'eccellenza che ha unito undici tra le più prestigiose istituzioni AFAM e università italiane, il progetto PERFORMING (PRMG) si è configurato come una piattaforma straordinaria per l'internazionalizzazione e l'innovazione del sistema creativo nazionale. Con un orizzonte temporale di ventiquattro mesi e un investimento complessivo di quasi quattro milioni di euro, il progetto ha ambito a elevare la "performance" da semplice atto estetico, a espressione artistica capace di esplorare la fisicità umana in relazione alle arti visive, alla musica, al cinema e al teatro. Le arti performative e più in generale i linguaggi performativi sono stati utilizzati come motori di una ricerca multidisciplinare volta a riflettere su temi cruciali della contemporaneità. Attraverso otto *work packages* che hanno spaziato dalla produzione musicale e cinematografica fino alle frontiere tecnologiche del meta-verso passando attraverso la ricerca psico-pedagogica e socio-antropologica, PERFORMING ha perseguito una sintesi polifonica che ha generato traguardi accademici di rilievo, come l'istituzione del dottorato di interesse nazionale in *Visual arts, performing arts, new media, new*

technologies, music and cultural heritage e l'organizzazione di un festival internazionale.

In questo alveo di cooperazione, l'Università di Brescia ha orientato la propria azione verso l'indagine della dimensione educativa e socioculturale della performance. Coerentemente con il proprio piano strategico 2023-2028 – basato sui valori di solidarietà, uguaglianza ed equità – l'Ateneo ha inteso riportare l'alta formazione e la ricerca scientifica al centro del dialogo con il territorio. Questa vocazione ha spinto l'Università di Brescia a trasformare la teoria in prassi attraverso la ricerca-azione condotta all'interno del *work package* 1 con il progetto “PERFORMING – Art and Storytelling for Inclusion”. L'obiettivo è stato quello di generare connessioni stabili con la comunità, utilizzando i linguaggi performativi come strumento di public engagement e di cura sociale, con un'attenzione particolare ai contesti di fragilità dove la ricerca accademica ha potuto farsi strumento concreto di crescita e inclusione.

Lunetta, quartiere di edilizia residenziale pubblica caratterizzato da una forte presenza multietnica (circa il 36% dei residenti è di origine straniera), ha rappresentato il laboratorio sociale del progetto. Qui l'Università di Brescia è presente dal 2008 con il Corso di laurea in Educazione Professionale, configurandosi come presidio territoriale di prossimità. Il concetto di università come “presidio di prossimità” implica una responsabilità etica: l'istituzione accademica si assume il compito di abitare la complessità, offrendo strumenti scientifici per interpretarla e trasformarla. A Lunetta, l'Università di Brescia ha operato integrando la formazione degli studenti con l'intervento diretto. Il quartiere è stato vissuto come un’“aula diffusa”, dove la teoria pedagogica e sociologica è stata messa alla prova della realtà quotidiana. Questo approccio ha permesso di costruire un rapporto di fiducia con la comunità, elemento indispensabile per la riuscita di qualsiasi progetto di rigenerazione basato sulla partecipazione.

In questo contesto prende il via nel 2024 il progetto PERFORMING con l'obiettivo di promuovere inclusione e benessere contrastando povertà educativa ed emarginazione sociale attraverso le arti performative, integrate a un impianto scientifico psico-pedagogico ed etnoantropologico. La dimensione di ricerca ha attraversato tutte le azioni del progetto. La ricerca etnoantropologica sul territorio ha alimentato un percorso di cinema partecipativo culminato nella realizzazione del docu-film “Lunetta – Minestrone di stelle”, sviluppato secondo il metodo PVCODE.

Residenti, studenti e lavoratori del quartiere sono stati accompagnati in un processo strutturato di co-progettazione narrativa, passando da oggetti di racconto a soggetti autori. Il film ha decostruito la rappresentazione stigmatizzante di Lunetta e ha proposto uno storytelling “dal dentro”, capace di restituire complessità e vitalità. Le due proiezioni ufficiali hanno registrato il tutto esaurito e il trailer ha raggiunto migliaia di visualizzazioni, evidenziando un impatto concreto sul senso di appartenenza e sulla percezione pubblica del quartiere.

La sistematizzazione delle oltre 60 microstorie raccolte sul campo ha inoltre dato origine alla video-installazione multimediale “Lunetta Storie 4.0”, composta da 50 pannelli e 7 video. L'opera, ospitata presso la sede universitaria del quartiere, rappresenta la traduzione artistica di un'indagine scientifica e si configura come presidio culturale permanente: uno spazio in cui la comunità può riconoscersi, riflettere e dialogare.

Un'ulteriore linea di ricerca pedagogica ha coinvolto oltre 30 adolescenti del Centro di Aggregazione Giovanile (CAG) in un percorso di riappropriazione creativa. Lunetta è celebre per i murales realizzati da artisti internazionali; opere spettacolari che tuttavia riflettono spesso la visione di sguardi esterni. Attraverso laboratori strutturati di musica e arte pittorica, il gruppo di giovani ha realizzato un videoclip e due pannelli intitolati “Lunetta is on fire”, espressione della loro visione identitaria del quartiere. L'intervento, monitorato sul piano educativo, ha rafforzato il senso di cittadinanza attiva e la capacità del gruppo di giovani partecipanti di incidere simbolicamente sul proprio contesto.

Infine, sul versante dell'infanzia e del sostegno alla genitorialità, è stata applicata in alcuni nidi della periferia di Mantova, la metodologia del “Dialogic Book-Sharing” sviluppata da Lynne Murray e Peter Cooper e validata a livello internazionale. La condivisione del libro nella comunicazione intersoggettiva è diventata buona pratica educativa quotidiana. Sono state coinvolte 30 diadi “genitore-bambino” e il percorso è stato accompagnato da raccolta e analisi sistematica dei dati. I primi risultati hanno evidenziato un ampliamento del vocabolario, una maggiore attenzione e un miglioramento nella relazione affettiva genitore-bambino, con ricadute significative sul benessere familiare.

La forza di questo progetto risiede nell'intreccio tra produzione culturale e produzione di conoscenza: ogni azione è al contempo intervento trasformativo e dispositivo di ricerca. Il coinvolgimento di ENAIP Lombardia, Comune, ASST, cooperative, associazioni e residenti con-

figura un ecosistema di welfare culturale in cui la cittadinanza non è destinataria passiva, ma co-ricercatrice.

In conclusione, l'esperienza di Lunetta evidenzia come l'università, quando assume un ruolo di presidio territoriale stabile, possa attivare processi di rigenerazione sociale fondati su evidenze scientifiche e partecipazione comunitaria, con un impatto duraturo. In questo senso, PERFORMING si configura come una *best practice* strutturata in modo replicabile in altri contesti caratterizzati da fragilità sociale e multiculturalità, offrendo un modello trasferibile di welfare culturale integrato tra ricerca, formazione e comunità.

Nel volume sono presenti casi e testimonianze opportunamente modificati nel rispetto della privacy degli interessati.

Nota metodologica sull'adozione di un linguaggio ampio e inclusivo

Il filosofo Ludwig Wittgenstein affermava “I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”, e in questa consapevolezza il gruppo autorale ha lavorato al presente lavoro. La stesura del testo ha imposto una riflessione profonda non solo sulla terminologia utilizzata, ma sull'epistemologia stessa del linguaggio. In linea con il Vademecum sul linguaggio di genere dell'Università degli Studi di Brescia, il gruppo autorale ha voluto compiere lo sforzo, mai esaurito e sempre perfezionabile, di dedicare debita attenzione all'uso del linguaggio ampio e inclusivo. L'obiettivo è appunto di non proporre un testo che, nei limiti riconosciuti del maschile sovra-esteso, determina una rappresentazione limitata, parziale ed escludente del mondo e delle persone. Laddove possibile il gruppo autorale ha scelto di privilegiare l'uso di parole inclusive e ampie per natura: parole invariabili in base al genere, nomi collettivi o formule de-generizzate che hanno permesso di garantire al contempo inclusività e concisione del testo. Per ragioni di aderenza al lessico scientifico a oggi usato è stata tuttavia mantenuta la dicitura “diade genitore-bambino” così come la dicitura “bambino” è stata in alcuni casi conservata, pur nella consapevolezza che anche questi termini debbano riferirsi a tutti i generi.

Parte I

Inquadramento teorico

1. Il quadro teorico dell'innovazione sociale

di Chiara Mortari, Camilla Federici

1. La fenomenologia urbana e i semi delle disuguaglianze

La città rappresenta il luogo d'elezione in cui la fenomenologia dello spazio si intreccia con le stratificazioni sociali, rendendo visibili e quotidiane le disparità di accesso alle risorse. In questo senso, la comprensione e la spiegazione delle disuguaglianze sociali è una delle questioni più complesse della realtà contemporanea. Comprendere le disuguaglianze sociali significa oggi confrontarsi con uno dei nodi più intricati della modernità. Da sempre oggetto d'indagine, questo tema affonda le radici nelle fratture della prima rivoluzione industriale, segnata dal degrado delle condizioni di vita e di salute delle classi lavoratrici. Tuttavia, le disuguaglianze moderne richiedono un cambio di paradigma in quanto non sono più fenomeni isolati, ma processi inseriti in un quadro di mutamento sociale globale.

Le profonde trasformazioni sociali ed economiche delle città hanno messo in evidenza le problematiche di esclusione e povertà che spesso si concentrano in spazi urbani più periferici o isolati, obbligandoci a ridefinire i parametri della deprivazione (Atkinson, 2000). L'approccio inclusivo che caratterizza questa analisi pone al centro le comunità locali e le potenzialità del territorio, in un'ottica d'innovazione sociale e riqualificazione. Il nucleo risiede nel tema dei linguaggi performativi e di quelle metodologie di partecipazione attiva della cittadinanza e delle istituzioni che esprimono una politica delle possibilità.

Oltre la funzione sociale, gli spazi che abitiamo definiscono i confini dell'identità e della salute collettiva. L'esperienza umana si snoda tra le soglie della casa, della scuola e dei luoghi del servizio e del tempo

comune: ecosistemi che modellano il nostro modo di relazionarci e riconoscere l'altro all'interno dello spazio condiviso (Todorov, 1998). Attraverso l'indagine sociale e urbanistica di una specifica porzione di territorio periurbano, questo studio esplora come la qualità dei luoghi e delle interazioni che vi si stabiliscono siano condizioni essenziali del curare, dell'apprendere e del coabitare. L'obiettivo è integrare dimensione materiale e valore simbolico per superare la logica funzionale, trasformando il territorio in un dispositivo inclusivo capace di generare nuove forme di benessere collettivo.

Oggi, osservando la complessa trama della società contemporanea, l'attenzione converge inevitabilmente verso processi e fenomeni della realtà urbana e quelle sperimentazioni che contribuiscono alla rigenerazione dei territori. Questo termine – che ha progressivamente assorbito e superato i concetti di riqualificazione, ristrutturazione e recupero – non si limita al mero ripristino del patrimonio edilizio o degli spazi pubblici. Esso sottende la visione di un sistema interagente: una riorganizzazione dell'assetto urbanistico che integra servizi, infrastrutture e risposte concrete all'esclusione sociale, intrecciando l'abitare con le sfere dell'educazione, della salute, del lavoro e della cultura.

Il richiamo semantico alla “rigenerazione” suggerisce una dimensione organica e vitale, capace di aderire alla natura mutevole e spesso imprevedibile delle dinamiche urbane. Se da un lato questi interventi mirano a una città sistemica, inclusiva e sostenibile (sotto il profilo economico, ambientale e sociale), dall'altro aprono il campo a una riflessione più profonda.

Interrogarsi sulla rigenerazione significa, dal punto di vista di questa ricerca, esplorare la fenomenologia dello spazio urbano: osservare dove la vita rifiorisce e dove, invece, il tessuto sociale resta sfilacciato. È in questa intersezione tra trasformazione fisica e vissuto quotidiano che si annidano i semi delle disuguaglianze, rendendo necessaria una lettura di come – e per chi, con chi – la città venga effettivamente rigenerata.

2. La città liquida tra complessità e frammentazione sociale

In questo scenario, la fenomenologia urbana si pone come lo specchio fedele delle disuguaglianze: la città liquida non è più un tessuto unitario, ma un mosaico di frammenti giustapposti dove la vicinanza fisica non corrisponde quasi mai a una prossimità sociale.

La società occidentale contemporanea è attraversata da una complessità intrinseca, un groviglio di dinamiche spesso indecifrabili. Ci muoviamo in quello che Zygmunt Bauman (2002) definisce uno “spazio virtuale”, una dimensione in cui l’individuo è sospinto da forze globali prive di un centro di controllo visibile, rendendo vana ogni pretesa di prevedibilità. Questo scenario è alimentato da un’accelerazione tecnologica e da flussi migratori che ridisegnano costantemente i confini dell’identità, riflettendo la scomposizione della modernità e una latente crisi dei diritti sociali. In tale alveo di incertezza, la pluralità di formazioni ideologiche e culturali impone un confronto serrato, trasformando la cura delle differenze in una sfida politica e antropologica imprescindibile.

In questo contesto, l’analisi della fenomenologia urbana rivela come la città e le sue frange periurbane non siano meri sfondi geografici, bensì i palcoscenici primari in cui si proiettano le contraddizioni della globalizzazione, la quale polarizza i territori e accentua i divari sistemici (Gallino, 2001). Il tessuto urbano agisce come un sistema di interdipendenze critiche dove germogliano i “semi” delle nuove diseguaglianze. Se la globalizzazione, fin dagli anni Ottanta, ha promesso l’integrazione attraverso lo sviluppo dei sistemi di comunicazione, la realtà odierna mostra un’interconnessione che somiglia più a un ossimoro: un “villaggio globale” iper-connesso ma socialmente frammentato. Questa trasformazione investe ogni fibra dell’esistenza, dai paradigmi culturali agli orientamenti spirituali, fino alla tenuta dei sistemi di welfare, all’interno di una società radicalmente interconnessa che ridefinisce le sue stesse relazioni (Dominici, 2016). I servizi sociali, infatti, si trovano oggi stretti tra la precarizzazione del lavoro, la contrazione dei bilanci pubblici e il progressivo sfaldamento delle comunità locali.

Ciò che emerge è uno sviluppo che ha travalicato i confini economici per farsi condizione esistenziale, imponendo una riflessione urgente su come abitare un tempo in cui la vicinanza fisica non garantisce più la coesione sociale. È proprio in questa frattura tra progresso tecnico e stabilità sociale che si inserisce l’analisi di Ulrich Beck (2013), secondo cui la modernità avanzata è scivolata verso una configurazione definita “società del rischio”. In questo nuovo paradigma, la globalizzazione non si limita a produrre ricchezza, ma genera sistematicamente effetti collaterali e minacce che travalicano i confini nazionali, influenzando radicalmente la vita quotidiana.

Il primo e più pervasivo di questi rischi riguarda l'emergenza di una nuova forma di competizione, ignota alle epoche precedenti: una forza globale e impersonale che agisce come costante generatrice di insicurezza. Se un tempo i rischi erano legati a eventi naturali o alla carenza di risorse, oggi essi sono il prodotto diretto delle nostre decisioni e del nostro sviluppo, rendendo la precarietà una condizione strutturale. Questa transazione ci pone di fronte a una società in cui la produzione di incertezza è diventata una vera e propria "malattia sociale", riscontrabile soprattutto tra le giovani generazioni, spesso schiacciate da quello che appare come un diffuso senso di impotenza relazionale e smarrimento del futuro (Benasayag, Schmit, 2004).

Un secondo rischio è legato alla minaccia ai diritti sociali di cittadinanza e alle tutele del welfare. Il mercato globale spinge le imprese verso siti produttivi a basso costo, innescando inquietanti "gare al ribasso" (race to the bottom) nelle materie dello stato sociale. Questo mutamento delle regole del gioco economico richiede una democratizzazione ulteriore delle istituzioni e lo sviluppo di un pensiero alternativo e critico (Touraine, 2009) affinché esse siano in grado di rispondere alle esigenze della società globale.

Infine, la contrazione degli spazi di negoziazione culturale e la crisi dei luoghi di socialità rappresentano le conseguenze più tangibili della globalizzazione. Vivere in questo flusso può erodere le relazioni sociali e le culture identitarie, generando disorientamento e vuoto culturale. A questo scenario si aggiunge il fenomeno della "gentrificazione": un processo di recupero che, pur riqualificando quartieri degradati, ne trasforma radicalmente la composizione sociale attraverso l'incremento del valore immobiliare. In definitiva, il motore della rigenerazione urbana agisce come un terreno a doppia velocità, da un lato alimenta una crescita economica misurata su parametri puramente convenzionali, dall'altro produce esclusione sistematica per chiunque risulti disfunzionale alla logica del profitto o agli assetti sociali prestabiliti.

3. Metamorfosi degli spazi e l'esempio di welfare generativo

Siamo oggi testimoni di una metamorfosi profonda della modernità che, abbandonata la struttura della società industriale classica, si è assestata sulla dimensione del rischio globale. Come analizzato, questa

“seconda modernità” mette in crisi gli assetti consolidati, traducendosi in una scomposizione sociale che coinvolge ogni individuo al di là delle proprie appartenenze culturali. In questo scenario, il nodo centrale diventa la capacità di governare l’incertezza: se i rischi spesso suggeriscono solo “cosa non fare”, l’allargarsi della forbice delle diseguaglianze impone la ricerca di risposte inedite animate da un’autentica tensione verso il futuro e dal recupero di una dimensione progettuale utopica (Bloch, 1994). Quale futuro ci attende? Cosa siamo chiamati a fare? Su questo crinale s’innesta l’idea che solo attraverso un processo relazionale – capace di intrecciare il sapere scientifico alle arti e ai nuovi linguaggi – sia possibile tradurre la complessità in risposte concrete. Dalle analisi di contesto, emergono alcune principali traiettorie di ricerca fondamentali per l’attivazione di un nuovo protagonismo sociale di seguito descritte.

- Oltre l’isolamento: la cura del legame. L’incontro tra rigore scientifico ed espressione artistica trasforma l’esperienza individuale in confronto collettivo. In questo dialogo, la riscoperta della dimensione comunitaria diventa l’antidoto all’asfissia della solitudine urbana, convertendo il trauma isolato in narrazione condivisa.
- Protagonismo sociale: dal bisogno all’azione. Nei contesti di marginalità o criticità materiale, la comunità evolve da entità passiva e assistita a soggetto attivo del proprio riscatto. Mobilitando risorse interne e istituendo servizi partecipati, il gruppo sociale riafferma la propria capacità di autodeterminazione.
- L’agire come risorsa strategica: la comunità come aula. La comunità supera il mero confine geografico per farsi luogo di saperi esperienziali nati dalle relazioni. Essa diviene un “contesto aula”, un ecosistema di trasmissione culturale, che richiede logiche educative integrate, capaci di insegnare a vivere la complessità del nostro tempo (Morin, 2015). Tale ecosistema si dimostra in grado di restare locale nella qualità dei legami e globale nelle proprie interconnessioni.

In questa visione, il senso dell’abitare evolve dal semplice soddisfacimento di un bisogno a un processo dinamico di integrazione. Si delinea un’organizzazione reticolare, che vede concorrere istituzioni, associazioni e movimenti civili in un’opera di innovazione sociale dove il riscatto delle periferie si configura come la nuova frontiera della creatività umana. È in questo alveo che il welfare si scopre “generativo”: esso non si limita a erogare prestazioni, ma mira a responsabilizzare i sog-

getti, moltiplicare le risorse disponibili e integrare i linguaggi del territorio per tradurre la povertà in progettualità creativa (Mortari, Baraldi, 2019). Il progetto PERFORMING, nella periferia di Mantova, documenta precisamente questa sfida: l'agire comunitario si fa risorsa strategica, restituendo alla comunità di abitanti il ruolo di soggetto attivo, capace di abitare il territorio non più come semplice spettatore, ma come autore della propria storia comune. Un sistema interagente, con cui dare nuova forma e significato ai luoghi del vivere. La comunità, dunque, non si esaurisce in un perimetro geografico, ma si fa spazio dell'agire sociale: un luogo in cui le persone, attraverso la quotidianità, diventano protagoniste di azioni dotate di senso. In questo territorio, l'esistenza non è ridotta a mera riproduzione, ma si nutre di saperi esperienziali costruiti nel tessuto delle relazioni intersoggettive. La comunità evolve così in un "contesto aula", custode di un patrimonio culturale condiviso che genera, tutela e trasmette saperi intrinsecamente sociali. In questa visione, la comunità supera ogni definizione statica: è locale nella densità delle sue strategie relazionali e globale nella capacità di proiettare tali interconnessioni verso sistemi più ampi. L'abitare e i nuovi modelli di convivenza trascendono così il soddisfacimento del bisogno per farsi processo dinamico. Si delinea un'integrazione corale – espressione di una rete tra istituzioni, movimenti, associazioni e società civile – capace di interpretare l'innovazione come una sfida aperta verso ambiti ancora inesplorati. In tale scenario, il riscatto delle periferie si configura come la nuova frontiera della creatività umana: un laboratorio capace di democratizzare le istituzioni e di trasformare i confini locali in ponti di dialogo con il globale.

4. Fragilità e capitale sociale nelle periferie

Lo studio delle periferie contemporanee richiede un approccio multidisciplinare che ponga al centro la dialettica tra individuo e spazio vissuto. Significa parlare delle persone che ci vivono, delle disparità intercettate, di quanto è accessibile a chiunque o privilegio di alcuni per cercare equilibri di coesistenza è inderogabile armonizzare e qualificare un agire, umano, scientifico, economico, politico. Analizzare lo sviluppo di questi territori comporta quindi di indagare l'interazione tra persone, società e ambiente, esplorando le dinamiche che definiscono la

qualità della vita e gli equilibri della convivenza attraverso l'integrazione di prospettive politiche, sociologiche, architettoniche ed economiche. Negli ultimi decenni, il concetto di territorio ha subito una trasformazione radicale, superando la visione di mera risorsa materiale suscettibile di sfruttamento per configurarsi come un sistema complesso, relazionale e interconnesso. In questa prospettiva, l'identità di uno spazio urbano non è un dato predefinito, ma emerge dal processo continuo di interazione tra la comunità e il suo ambiente. Raccontare un territorio significa dunque decodificare i modi in cui la società lo abita e lo investe di valori simbolici, trasformandolo in una costruzione sociale densa di significati progettuali e rendendolo l'elemento cardine nei processi di generazione del capitale sociale e di definizione dell'identità collettiva. Nello specifico dell'esperienza effettuata in una piccola porzione periurbana di Mantova, il quartiere Lunetta, alcuni elementi costitutivi del territorio, tra cui un elevato indice di multiculturalità e flussi migratori, situazioni di marginalità, hanno sortito la necessità di attivare congiuntamente agli attori locali e alla governance, processi di riqualificazione e progettazioni. Storicamente dagli anni Settanta la crisi finanziaria e le vicende legate agli insediamenti industriali portarono alla costruzione di abitazioni di edilizia economica, con un avvicendamento abitativo alto, che non ha facilitato la realizzazione di un'identità del quartiere. Nel tempo i problemi di convivenza sociale e integrazione culturale hanno sortito leva per il sorgere di microcriminalità e devianza, riflettendo caratteristiche dei quartieri cosiddetti difficili. Nato come quartiere dormitorio, Lunetta rappresenta oggi un significativo esempio di rigenerazione urbana, dove l'arte contemporanea ha svolto un ruolo centrale nel ridefinire l'identità del territorio. Lunetta è un quartiere fortemente multietnico, con abitanti provenienti da oltre 50 nazionalità, elemento che contribuisce a una vivace ricchezza culturale e sociale, configurandosi come un vero e proprio laboratorio sociale, dinamico e in continua evoluzione.

Si sono così introdotte, azioni volte a facilitare il dialogo plurale, ridurre l'esclusione sociale, scarsità di servizi, per contrastare fenomeni di disagio sociale povertà e condotte antisociali che per molto tempo hanno compromesso e stigmatizzato il quartiere e la sua comunità. In contesti periferici segnati da criticità socio-economiche stratificate, l'idea di progetto evolve in un dispositivo di ricerca-azione, capace di trasformare lo spazio fisico in un laboratorio di sperimentazione socia-

le. La sfida non consiste solo nel mitigare problematiche insostenibili, ma nel riconfigurare i modi di abitare lo spazio e il tempo attraverso la costruzione di una rete composita, con tanti attori e vari linguaggi performativi per superare barriere sociali e linguistiche. L'efficacia dei processi di innovazione sociale è, infatti, direttamente proporzionale alla densità del capitale sociale mobilitato. Essi trovano la loro massima espressione laddove si realizza una rappresentanza radicale degli attori del contesto. In questa configurazione, la partecipazione non è un mero esercizio consultivo, ma il motore di una nuova *governance* territoriale. La solidità di questo approccio poggia su un equilibrio strategico tra rigore scientifico e operatività territoriale dove l'Università si presta come garante metodologico. La presenza dell'istituzione accademica assicura la scientificità dell'approccio, fornendo gli strumenti per una lettura analitica dei bisogni e una valutazione rigorosa degli impatti. La ricerca diventa così il ponte tra teoria e prassi.

L'approccio partecipativo e della ricerca-azione hanno ribaltato i punti di vista ripiegati su stigma e criticità, e posto come questione centrale la storia della vita quotidiana, dunque la necessità di una trasformazione profonda volta a ri-significare il territorio, restituendogli quella densità di senso indispensabile per attivare nuove dinamiche di sviluppo e coesione sociale. Azioni di supporto e alleanze non sono semplici compiti, ma atti rivolti alla valorizzazione della dimensione territoriale, orientando le energie locali lungo direttrici progettuali condivise. In questa cornice, la periferia smette di essere il luogo della "fragilità" per diventare il terreno su cui innestare sistemi di relazioni e rapporti tra pubblica amministrazione, terzo settore, università, cittadinanza attiva, trasformando il disagio per generare valore pubblico. Ne esce una nuova narrazione dove gli elementi costitutivi di fragilità diventano occasione e pretesto di investimento e valorizzazione del capitale umano e sociale.

5. Laboratori sociali e arte urbana

Nel panorama delle politiche di rigenerazione urbana, il quartiere Lunetta di Mantova si configura come un laboratorio paradigmatico di innovazione sociale. La transizione da "quartiere dormitorio" a ecosistema dinamico non è affidata esclusivamente alla riqualificazione infrastrutturale, ma a una profonda risemantizzazione del tessuto re-

lazionale. Il quadro teorico di riferimento poggia su un approccio di empowerment di comunità, volto a scardinare l'immaginario distopico e di marginalità storicamente associato agli insediamenti di edilizia residenziale pubblica (SAP). L'innovazione, in questo contesto, si manifesta attraverso l'integrazione sinergica tra estetica urbana e welfare di prossimità. Da un lato l'arte contemporanea, veicolata dal festival "Without Frontiers", agisce come catalizzatore d'identità, trasformando le facciate degli edifici in dispositivi narrativi capaci di dialogare con una popolazione multietnica dalle radici plurali. Dall'altro, il modello operativo, attuato tramite la progettualità di "Lunattiva" e dei "Punti Luna", traduce i principi della progettazione partecipata in strumenti concreti di intercettazione del bisogno.

In risposta a fragilità multifattoriali – quali l'alto tasso di sovraindebitamento, la disoccupazione stratificata e la conflittualità sociale – Lunetta propone il superamento del modello assistenziale tradizionale a favore di una "Rete Diffusa". Questo sistema di laboratorio sociale e presidi, come l'Officina delle Idee, mira a trasformare il disagio abitativo in affezione proattiva, promuovendo modalità di aggregazione che contrastino la rassegnazione e la micro-criminalità in favore della cittadinanza attiva, offrendo un esempio di come le comunità territoriali possano riorganizzarsi di fronte alle trasformazioni del welfare locale (Mortari, Baraldi, 2019). In definitiva, Lunetta incarna la sfida contemporanea dell'innovazione sociale: rigenerare il capitale umano e il senso di appartenenza per esportare all'esterno una nuova percezione del territorio, non più come "non-luogo" di isolamento, ma come spazio accogliente di possibilità e resilienza comunitaria.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson T. (2000), *La povertà in Europa*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Beck U. (2013), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bloch E. (1994), *Il principio speranza*. Volume primo, Garzanti, Milano.
- Dominici P. (2016), *Dentro la società interconnessa*, FrancoAngeli, Milano.

- Gallino L. (2001), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Bari.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari C., Baraldi F., a cura di (2019), *Abitare e vivere nella società complessa. Azioni e nuove frontiere del welfare che cambia*, FrancoAngeli, Milano.
- Todorov T. (1998), *La vita comune. L'uomo è un essere sociale*, Pratiche Editrice, Milano.
- Touraine A. (2009), *Il pensiero altro*, Armando, Roma.

2. L'Università e il territorio: il sistema interagente

di Chiara Magri, Chiara Mortari

1. Il territorio come aula: il Corso di studi in Educazione Professionale a Lunetta

L'esperienza in atto a Mantova, così come in altre realtà europee dimostra la necessità di azioni e programmi urbanistici non aprioristici, ma coerenti e rispettosi dei bisogni emergenti, prima di tutto, di chi abita i medesimi spazi e luoghi, anche al fine di prevenire o eliminare forme di disagio.

Le azioni proposte e realizzate nell'arco di tempo di insediamento della sede universitaria nel quartiere Lunetta (dall'anno 2008), sono diventate condizioni per un modello di approccio teso a coniugare teoria e prassi del mandato universitario specificatamente al profilo educativo. L'esperienza condotta s'intende ispiratrice di una vocazione del quartiere per ridefinire e incidere con una specifica connotazione funzionale al territorio e ai suoi bisogni reali, muovendosi entro le coordinate storiche e metodologiche che definiscono l'evoluzione di questa figura professionale (Poffa, 1993).

I bisogni emersi raccolti in anni di ricerca-azione e lavoro comune con le istituzioni e associazioni, hanno prodotto domande esplicite che interpellano, relativamente a ruoli, funzioni e identità che i cittadini riconoscono. Il modello d'intervento implementato nella didattica universitaria della sezione mantovana, si configura come un ecosistema formativo capace di raccordare il rigore accademico con l'operatività delle associazioni e delle agenzie territoriali. Tale approccio non si limita alla trasmissione di saperi, ma sperimenta una sinergia attiva orientata al benessere, alla prevenzione, all'integrazione e alla coesione sociale,

agendo direttamente nel contrasto ai fenomeni di violenza e devianza. La “ragion d’essere” di questa esperienza risiede in una peculiare interpretazione della Third Mission, dove l’Università esce dalle proprie mura per farsi attore sociale. La standardizzazione del metodo di lavoro e l’enfasi sull’operatività, applicativa della didattica, non sono semplici scelte procedurali, ma rispondono all’esigenza etica e scientifica di rendere comunicabili, visibili e misurabili i risultati raggiunti. In questo contesto, il mandato formativo dell’Educatore Professionale (SNT/02) trova la sua piena realizzazione: la formazione universitaria si apre al territorio attraverso una condizione di trasparenza istituzionale – formalizzata in convenzioni e documenti programmatici – e si concretizza in una vasta mappatura di enti e agenzie. Questa rete, che vede interagire attori come l’Università di Brescia, Comune di Mantova, Fondazione UniverMantova, Fondazione ENAIP e ASST C. Poma, costituisce un *unicum* nel panorama nazionale: un sistema interagente dove la componente accademica e i servizi territoriali condividono finalità e progettualità, trasformando il quartiere e la città in una vera e propria aula diffusa.

La collocazione nel quartiere e le azioni realizzate dal Corso di studi nel suo rapporto co-costruito con il territorio sono diventate condizioni per coniugare teoria e prassi del mandato universitario. In questo modo, l’attività laboratoriale e la ricerca diventano strumenti fondamentali per rafforzare il senso di appartenenza e di coesione tra l’accademia e la società civile, trasformando la scoperta scientifica in un bene comune condiviso con il territorio. La lungimirante intuizione di innestare, nel solco della didattica professionalizzante, azioni di sistema e progetti di rete ha radicato ancoraggio territoriale, ha permesso di superare i vecchi paradigmi formativi, in favore di una didattica che vive di legami e sinergie sistemiche. Il risultato è un patrimonio di pubblicazioni, convegni e modelli operativi che non solo validano il lavoro svolto, ma spalancano orizzonti innovativi nel dialogo tra accademia e società.

2. Ricerca-azione e laboratori di innovazione

La sperimentazione promossa dal Corso di studi si sviluppa in uno spazio che supera i confini fisici dell’aula per abitare una dimensione relazionale e immateriale. Tale ambito assume la forma di un network

dinamico dove, da un lato, si intrecciano le agenzie del territorio e l'università e, dall'altro, agisce una molteplicità di soggetti impegnati nella trasmissione di esperienze e nella creazione di nuove reti sociali. In queste pagine si è scelto di adottare una prospettiva d'indagine descrittiva che, pur senza la pretesa di esaurire l'intera complessità del fenomeno, intende porre le basi teoriche per approfondire il metodo che guida l'incontro tra il sapere accademico e il contesto territoriale leggibile attraverso le lenti della teoria della complessità applicata alle scienze sociali (Turner, Baker, 2019). Questo legame si traduce concretamente in un impegno di *public engagement*, attraverso il quale l'Università esce dal proprio isolamento per coinvolgere attivamente la comunità in un processo di crescita culturale e scientifica. Il quartiere si configura oggi come un laboratorio di ricerca sulle modalità di relazione, dove il contributo di ciascuno è orientato a comprendere come l'intreccio tra scienza e cultura possa favorire o ostacolare la comunicazione all'interno di un nuovo ecosistema comunicativo e sociale (Dominici, 2016). Osservare un contesto – sia esso uno spazio abitativo o di lavoro – significa inevitabilmente riflettere sull'agire individuale: i comportamenti, infatti, non sono fenomeni isolati ma frammenti di una realtà interconnessa, in cui ogni componente determina il significato delle altre. In questo sistema, l'interazione si fonda sulla comprensione immediata dell'altro, trasformando il fare in un codice condiviso per conoscersi. Proprio laddove mancano basi culturali comuni, come avviene nei contesti periurbani caratterizzati da flussi migratori e da un'articolata ridefinizione delle identità (Chambers, 2003) sono i linguaggi performativi a diventare determinanti, superando le barriere linguistiche e permettendo un'interazione autentica basata sull'evidenza del comportamento. Tale dinamica stimola la nascita di nuove identità urbane fondate sull'ibridazione e l'integrazione culturale nei laboratori di campo (Colombo, Genovese, Canevaro, 2006). Attraverso la metodologia della ricerca-azione, il Corso di studi – spesso in sinergia con altre realtà del sistema universitario – promuove seminari, conferenze pubbliche e festival culturali che invitano la cittadinanza composta da persone di ogni età, a partecipare a un dialogo aperto. Non si tratta solo di trasferire conoscenze, ma di alimentare una società più informata e consapevole, capace di intercettare le aspettative della collettività e di promuovere un confronto intergenerazionale costante. In questo modo, l'attività laboratoriale e la ricerca diventano strumenti fondamentali per rafforzare il senso di ap-

partenenza e di coesione tra l'istituzione accademica e la società civile, trasformando la scoperta scientifica in un bene comune condiviso con il territorio.

3. Progettare la prossimità: l'integrazione tra accademia e comunità

Lo scambio costante con il territorio e la società civile non rappresenta un elemento accessorio, ma l'alimento vitale che orienta la ricerca e l'insegnamento verso questioni di reale valore sociale. In questa prospettiva, l'esperienza universitaria si trasforma radicalmente per divenire sia un luogo di apprendimento innovativo, sia una motrice di formazione aperta e inclusiva, capace di contribuire attivamente al benessere della comunità attraverso il contrasto al disagio e alle disuguaglianze, manifestazioni del disagio psichico e sociale nella modernità (Ehrenberg, 2010). I vari microcontesti di lavoro, esplorati attraverso i laboratori di campo, non rimangono esperienze isolate. Grazie alla rielaborazione in aula dell'esperienza concreta, essi diventano il pretesto per ragionare sui nuovi bisogni sociali e sulla produzione di risposte congruenti per i servizi alla persona. Si richiama qui la necessità di apprendere dall'esperienza di Bion (1972), dove l'accadimento grezzo viene trasformato in pensiero capace di generare riflessione e astrazioni. In questo solco, la prossimità si configura come la chiave di volta del sistema interagente. Riprendendo le riflessioni maturate in *Fare e pensare le relazioni* (Mortari, 2018), la prossimità non è intesa come semplice adiacenza fisica, ma come una postura etica e clinica che permette di abitare il confine tra sé e l'altra persona. Progettare la prossimità significa dunque:

- abilitare lo scambio relazionale per trasformare l'incontro con il territorio in uno spazio di pensiero dove le agenzie e l'Università co-costruiscono significati;
- gestire la connessione con la didattica offrendo una "presenza" che è presidio di coesione e costruzione di legami recuperando il valore del contatto autentico con il reale contro la progressiva dematerializzazione dell'esperienza contemporanea (Han, 2022).

A guidare l'intero processo sono il modello teorico sistemico e psicodinamico – che prevede la costruzione di una rete di relazioni autentiche con le istituzioni – e una metodologia operativa che sceglie di impiantare la progettazione con il territorio direttamente nel cuo-

re della didattica. È questa fusione tra lo studio accademico e la *vita vissuta* della comunità sociale, a rendere il percorso formativo particolarmente motivante per docenti e studenti, rendendo l'Università un sistema realmente interagente e trasformativo. Al di là delle architetture istituzionali, emerge un indirizzo comune che orienta il mandato accademico verso dimensioni culturali e scientifiche in cui la preparazione professionale si fonde con l'esercizio del confronto. In questo spazio, imparare ad aprirsi all'Altro – anche e soprattutto laddove vi è divergenza – diventa competenza cardine di ogni ruolo e, in particolare, dell'Educatore professionale, interrogando i nuclei profondi della temporalità, dell'alterità e della responsabilità etica verso il prossimo (Lévinas, 2022). Paradossalmente, possiamo concludere che ciò che confluisce nei rapporti costruiti tra Università e territorio non sia solo una questione di prossimità o distanza fisica; essa si configura, piuttosto, come una misura costante tra la dimensione sociale e quella morale. Il sistema interagente non è dunque un ingranaggio impersonale, ma un tessuto vivo che riconosce la centralità dell'individuo. Come suggerito da Alain Touraine (2009): «L'azione sociale è sempre subordinata a quanto vi è in essa di meno sociale: il soggetto umano, creatore al di sopra di leggi sociali». È precisamente in questa tensione tra la norma sociale e l'irriducibilità del Soggetto che la sezione mantovana trova la sua missione più profonda: formare figure professionali capaci di abitare le istituzioni senza smarrire l'umano, trasformando la “distanza” in uno spazio di incontro creativo e generativo.

Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma.
- Chambers I. (2003), *Paesaggi migratori*, Meltemi, Roma.
- Colombo A., Genovese A., Canevaro A., a cura di (2006), *Immigrazione e nuove identità urbane*, Centro Studi Erickson, Milano.
- Dominici P. (2016), *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ehrenberg A. (2010), *La società del disagio. Il mentale e il sociale*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
- Han B.-C. (2022), *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*, Einaudi, Torino.
- Lévinas E. (2022), *Il tempo e l'altro*, a cura di Nodari F., Piccola Biblioteca Mimesis, Milano.

- Poffa F. (1993), *Formazione e ruolo dell'educatore professionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Touraine A. (2009), *Il pensiero altro*, Armando, Roma.
- Turner J.R., Baker R.M. (2019), “Teoria della complessità: una panoramica con potenziali applicazioni per le scienze sociali”, *Systems*, 7(1), art. 4. DOI: 10.3390/systems7010004

Parte II

*Trame urbane, gesti educativi.
Arte e città in dialogo*

3. *L'engagement della pedagogia verso la città*

di *Marisa Musaio*

1. **La città come luogo per una significazione antropologica ed etica**

Lo sguardo verso la città è rispecchiamento da sempre di istanze e di appelli che richiamano l'esigenza di affrontare cambiamenti storici, ambientali, culturali, sociali, rispecchiando bisogni e aspettative di individui e comunità. Potremmo dire che intorno alla città si catalizza nel corso dei tempi il senso dell'aspirazione umana più profonda a progredire, crescere, aprirsi al futuro. Ora come luogo di ospitalità per singoli individui e collettività, ora come meta ambita e luogo di trasformazione non esente da dinamiche estranianti, pur sempre la città emerge come spazio del "tra" (Jullien, 2025), ossia come "luogo" dove avviene la mediazione tra individuo e società, tra istanze personali e collettive, tra desideri e aspettative mancate. È grazie al ruolo di mediazione che le istanze di liberazione e di realizzazione vengono poste al centro delle priorità umane e sociali, da perseguire veicolando progressivamente anche *l'attenzione per la cura*, per la *promozione della salute*, per *l'educazione e la formazione* delle nuove generazioni, in vista di raggiungere finalità di *dialogo, accoglienza e solidarietà* (Musaio, 2021). In questa direzione si pone il ruolo di *engagement* esercitato dalla pedagogia verso la città come insieme di luoghi capaci di coniugare l'attenzione per le molteplici e sfaccettate condizioni di vita e di bisogno delle persone con le istanze di promozione umana. La pedagogia attenta alla trasformazione dei "territori" (Malavasi, Parricchi, 2025; Gramigna, Gola, Marcelli, 2025; Mancaniello, Marone, Musaio, 2026), concorre a delineare in questa direzione un impegno incalzante sul piano delle ricerche, esperienze, azioni, progettualità,

per accrescere un “senso della città” in risposta a molteplici esigenze e cambiamenti (Musaio, 2024).

Nel tentativo di andare al di là di finalismi soltanto economicistici, la riflessione pedagogica esercita un’importante connessione tra esigenze territoriali e istanze antropologiche e valoriali, guardando all’impegno per l’educazione come nesso intrinseco che lega ogni riflessione e progettualità alla promozione delle potenzialità di tutti i soggetti, all’attenzione per una città che sa *prendersi cura* di ogni persona, in particolare dei più *fragili*, in vista di costituire una città come *comunità* che supera i mali contemporanei dell’indifferenza, dell’estraniamento e della solitudine del cittadino globale (Bauman, 2008). L’*engagement* pedagogico verso la città si delinea primariamente di carattere *antropologico ed etico*, in vista di riattingere i molteplici significati della nostra esperienza in rapporto allo spazio, agli spazi al plurale, agli spazi come luoghi identitari e relazionali, alla valorizzazione dei paesaggi (Musaio, 2026).

La relazione con i luoghi si profila come attivazione del principio di *agency* e coscientizzazione (Paltrinieri, Spampinato, 2024), affinché possiamo passare da soggetti spettatori passivi a soggetti co-progettisti della vita urbana attraverso l’azione collettiva. In questa direzione la pedagogia promuove una relazione con la città come luogo del molteplice, dell’incontro tra singolarità e realtà plurime, per coniugare i frammenti scomposti delle esistenze, riaggregare storie e presenze tra loro distaccate e lontane. Pensiamo all’esplorazione del ruolo sociale e umano dei luoghi che le persone possono compiere attraverso l’esperienza delle arti per sviluppare forme di *agency*, di identificazione e responsabilizzazione attraverso esperienze di percezione diffusa ed espressività umana, come veicoli di riflessione e di costruzione di immaginari diversi e anche alternativi rispetto all’autoreferenzialità delle esperienze quotidiane. Il ruolo delle arti è quello di fungere da dispositivo per attuare percorsi di riflessività individuale e collettiva, capace di risvegliare un senso di comunità, attraverso esperienze estetiche che promuovano azioni collettive mirate a trasformare la quotidianità. Emerge da qui la necessità di attraversare spazi, intercettare cambiamenti, bisogni e fragilità, ma anche le aspettative di benessere e di una crescita non solo materiale ed economica, ma soprattutto umana ed etica. È questa una prospettiva di città al servizio delle persone e della comunità (Mancini, 1996; Arena, Iaione, 2015), che consente di rintracciare il senso dell’esperienza uma-

na in rapporto agli altri e ai luoghi, per comprendere che l'individuo autocentrato egoisticamente rischia di piegarsi a logiche eterodirette anche dalla realtà artificiale, perdendo di vista la relazionalità come fondamento intrinseco che ci costituisce. Dall'attenzione a tali articolazioni di un discorso sull'engagement pedagogico verso la città, emergono le sottolineature in ordine al recupero di alcuni riferimenti essenziali come: la relazione, il senso della cura educativa, le relazioni solidali, la prossimità piuttosto che la distanza, il dialogo che si alimenta del confronto, della cooperazione e della solidarietà. Sono queste le coordinate pedagogiche che consentono il superamento di una logica di risposta ai bisogni, per aprirsi al “paradigma della solidarietà e della responsabilità” (Mancini, 1996), per riuscire a percorrere un indispensabile rinnovamento istituzionale, organizzativo e di pensiero, perseguendo quella rinascita civica (Moroni, 2013) tante volte soltanto evocata ma ancora in difficoltà nel costruire alleanze tra istanze etiche e riferimento alle condizioni di vita e di esistenza colte in situazione.

2. Immaginare il profilo di una città come attraversamento di soglie

Attraversata da innumerevoli crisi sul piano ambientale, sociale, economico, oltre che da trasformazioni demografiche, da disuguaglianze, dall'impatto delle migrazioni, dall'emersione di nuove forme di povertà, la città tende a profilarsi oggi come *laboratorio di pensiero e di pratiche* per rivedere il significato e l'“idea di città” (Rykwert, 2002) come responsabilità condivisa da esercitare verso gli spazi in cui le persone abitano e danno senso alla propria esistenza (Sennett, 2018).

È significativo rilevare come l'attenzione per i vissuti che accompagnano il modo di abitare e riconoscersi appartenenti a una città (Quaglia, 2025) siano al centro oggi delle giovani generazioni impegnate a non spegnere la speranza, a reagire a un'era di collasso ambientale e umanitario. Con riferimento a diverse città, in particolare a quelle maggiormente esposte a problemi di conservazione nei confronti di un immenso patrimonio culturale e artistico, pensiamo nel nostro Paese in particolare a Venezia, si mobilitano sensibilità, si attivano iniziative per rendere credibile un impegno verso le città per farne il catalizzatore di domande intorno al futuro, non a caso si parla della città come della “casa dell'avvenire”, riprendendo quel filone di studi pedagogici già da

tempo attenti a sottolineare l'impegno dei giovani per la città (Lizzola, Noris, Tarchini, 2000).

Nella ripresa di questo impegno verso la città si assiste a un profilo di progettualità che vede coinvolti le persone giovani nel riportare al centro il tema dell'abitare, non solo come condizione materiale, ma come esperienza culturale, emotiva e collettiva che conduce a interrogarsi sulla città attingendo al richiamo che proviene dalla letteratura, dalle storie, dall'uso della parola, dagli sguardi che possono aiutare a leggere la realtà in modo più profondo, anche per immaginare nuove possibilità¹.

Allo stesso modo è presente da tempo, per esempio nella metropoli milanese, l'impegno di soggetti culturali ed editoriali, pensiamo alla Fondazione Feltrinelli, per fare della città un impegno articolato di *ricerca, formazione e promozione* di spazi aperti al pubblico, per costruire un vero e proprio hub di innovazione sociale, culturale e urbanistica che coinvolga in un impegno partecipato cittadinanza e istituzioni, persone giovani e adulte, nella prospettiva di discutere e scrivere insieme il futuro urbano².

Se la trasformazione dei territori impone da sempre sfide volte a rintracciare nuove risposte e strategie in grado di restituire ricadute sul piano ambientale, culturale, educativo, sociale, economico e politico, è anche vero che occorre interpretare queste sfide come *processi di trasformazione* capaci di rispecchiare e parlare soprattutto a quei soggetti che potranno leggere e impiegare il patrimonio culturale di ogni città per "reimmaginare futuri", per la costruzione insieme di "un nuovo contratto sociale per l'educazione" (UNESCO, 2023). In questa direzione il tema della città assume sin da subito una declinazione ampia e di respiro plurale, come rispecchiamento non solo della conservazione passiva di risorse ma come sperimentazione di capacità, potenzialità e sensibilità che sono rintracciabili in maniera trasversale in ogni età della vita. Gli studi pedagogici più recenti, che coniugano la lettura della città dal punto di vista delle istanze educative, pongono l'accento sulla necessità di sviluppare modelli di welfare e città capaci di rispecchiare l'attenzione alle età della vita col fine di *ri-connettere generazioni* (Chianese, Cornacchia, 2022), al fine di superare modelli di sviluppo territoriale "targhettizzati" per età e rispondenti soltanto a finalità di consumo. In

1. Cfr. www.instagram.com/p/DRiH7BZDsGk/.

2. Cfr. <https://fondazionefeltrinelli.it/partecipa/scrivere-citta-domani/>.

gioco c'è piuttosto la necessità di riportare l'attenzione su quali siano gli stili di vita con cui le diverse fasce d'età sono capaci di riconoscersi negli spazi, superando il senso di indifferenza ed estraneità reciproca (*foreignness*) tipica dell'attuale epoca (Han, 2015), per recuperare il senso dell'alterità (*otherness*) come riconoscimento della differenza propria e dell'altra persona, e non come tendenza a sviluppare più che altro "immunoreazioni" che conducono a segnare soltanto confini (*borders*), muri (*walls*), piuttosto che imparare a vivere le transizioni che conducono a valorizzare le soglie (*thresholds*) di attraversamento che aprono alla possibilità di intravedere e mettersi alla prova con la propria capacità di cambiamento (Musaio, 2025). La soglia, o le soglie che si profilano oggi essenziali per riprendere un discorso ampio sul senso della città, sono anche quelle che individuano e specificano il contributo delle diverse età della vita nella direzione di saper 'tessere' legami, superando il senso di distanza intergenerazionale.

3. Verso una città delle trame e narrazioni tra generazioni

Lo scenario di impegno riflessivo e progettuale che si apre alla considerazione della scienza pedagogica diventa quello di trasformare lo spazio (geometrico/fisico) della città in luogo carico di significato e di relazioni. La sottolineatura della differenza tra "nonluoghi" e luoghi identitari, di cui siamo grati da tempo a Marc Augé, ci ha ormai erudito su come siamo chiamati a superare la questione dell'anonimato degli spazi, per tendere invece verso spazi che siano in grado di rispecchiare le identità. Le ricerche più recenti mostrano come i patrimoni culturali e artistici rappresentino uno strumento attivo per rigenerare tessuti urbani problematici, tessere reti sociali, attivare e riattivare nuove modalità di solidarietà e di partecipazione attiva nelle aree urbane, determinando impatto sociale ed economico, oggi diventato cruciale. I tessuti sociali delle singole comunità, attraverso la custodia della memoria collettiva e delle identità territoriali, che si delineano spesso anche intorno e attraverso traumi e difficoltà (Granata, 2025), mostrano che la città è una trama e un intreccio di dimensioni, di beni materiali e al tempo stesso immateriali, che occorre saper intercettare e promuovere.

La città come "trama" viene a sovrapporsi alla lettura strettamente spaziale e urbanistica, proponendo una lettura narrativa, l'intreccio di

storie, relazioni sociali, memorie ed esperienze (Baldi, 2006). L'ambiente urbano si configura come un vero e proprio "tessuto" composto da fili diversi rappresentati dalle vite e dai movimenti di chi lo abita. Essenziali diventano in tal senso quei percorsi di ricerca sulla dimensione *pedagogica ed educativa* della "narrazione" svolta in relazione al ruolo di custodia e di trasmissione non solo di beni materiali ma anche di un sistema di valori immateriali da riuscire a tramandare alle future generazioni attraverso iniziative di conoscenza, condivisione e promozione delle potenzialità dei diversi territori e quartieri. In relazione alla città, alle periferie e ai processi di rigenerazione oggi in atto, la ricerca pedagogica svolge un ruolo cruciale di sapere trasversale capace di connettere ambiti diversi, molteplici interlocutori, istanze sociali, presa in carico dei bisogni, risposte di cura, promozione culturale, etica, estetica e politica. La pedagogia interviene non solo in risposta alle emergenze e alle criticità, ma come attivazione di un'idea e proposta di città che risponde ad alcune dimensioni essenziali come la progettazione, l'intervento, la promozione delle risorse potenziali delle persone e delle comunità, in vista del raggiungimento di fini educativi che intrecciano cura, promozione del benessere e del bene comune. Ponendosi all'incrocio tra trasformazioni territoriali, processi formativi, attivazione di cittadinanza attiva e forme più flessibili di welfare urbano, l'engagement pedagogico verso la città promuove un *concetto di città* non solo come sfondo inanimato in cui si consumano le esistenze, ma come *dispositivo pedagogico* per la promozione di identità, relazioni e senso di appartenenza dei soggetti che la abitano.

Sviluppare un engagement pedagogico verso lo spazio urbano significa trasformare la città da *luogo di transito* a *spazio di possibilità educativa e intergenerazionale*.

Superando le principali derive contemporanee, dalla privatizzazione e mercificazioni degli spazi, alla tendenza a viverli come espressione della polarizzazione tra quartieri gentrificati e periferie, l'engagement pedagogico riconosce nello spazio urbano una sorta di *testo* stratificato, denso di storie, anche di difficoltà e disuguaglianze, per rileggerlo soprattutto come spazio della "rigenerazione sociale e umana", per l'incubazione di modalità innovative di cura, di inclusione (Campioli, 2020), di apprendimento di competenze civiche, riflessive e pratiche, che si configurano oggi come essenziali per i professionisti chiamati a intervenire negli ambiti socio-educativi.

L'engagement pedagogico verso la città mira a decostruire anche l'idea del soggetto cittadino considerato come mero consumatore di servizi urbani, per restituire centralità a una declinazione pedagogica e sociale del soggetto come colui che abita lo spazio all'insegna dell'attenzione a ogni persona, alle relazioni, allo stile con cui ogni soggetto ha modo di riconoscere il proprio benessere in quanto interconnesso a quello delle altre persone, anche secondo un'estetica dello spazio pubblico in quanto condiviso insieme agli altri.

La città diventa così un grande laboratorio permanente nel quale l'educazione rintraccia forme di traduzione concreta e in situazione, insieme alle condizioni per esercitare la cura verso le nuove generazioni, verso chi sta crescendo, ma anche verso le persone più fragili, come per esempio le persone anziane (Trabucchi, 2020).

Capitalizzando gli insegnamenti pedagogici provenienti da voci che nel passato recente hanno posto l'accento sull'ambiente come "terzo educatore", da Dewey a Montessori, a Malaguzzi, per citare soltanto alcune delle voci principali, la pedagogia non considera più la città come il contenitore di interventi e servizi, ma come soggetto educativo attivo. Lo spazio urbano modella le relazioni, i comportamenti e le identità, trasformando l'ambiente in una dimensione estesa di apprendimento e formazione, non a caso si parla di aula diffusa, di città diffusa, in interazione con le risorse del tessuto sociale, culturale e ambientale. In tal senso esercitare un engagement pedagogico significa coinvolgere attivamente soggetti, cittadinanza, giovani, persone adulte e anziane, nella riprogettazione e cura degli spazi attraverso pratiche di *community planning* (Block, 2020), volte a promuovere inclusione, promozione di contesti accessibili e a misura di persona, apprendimento intergenerazionale per favorire scambio di saperi ed esperienze tra le generazioni, per rinsaldare il senso di comunità.

Dagli esiti recenti di progetti di interesse nazionale sui temi delle nuove geografie del welfare urbano, emerge come è esattamente la ricerca pedagogica a contribuire e a far emergere dinamiche generative e trasformative. L'auspicio è che il dibattito scientifico sui temi che riguardano la città possa tradursi in orientamenti capaci di incidere sulle politiche pubbliche, sulle metodologie di intervento, sulle competenze professionali e sulle forme di cittadinanza che vogliamo costruire per le città del presente e del futuro.

La rilettura della città attinge pertanto a una esposizione e impegno di carattere riflessivo, progettuale e prospettico della scienza pedagogica

in collaborazione interdisciplinare con innumerevoli ambiti di studio e ricerca, per tendere a una coprogettazione del profilo di una città del futuro non solo come spazio neutro o di attraversamento asettico, né come mero contesto esterno delle nostre azioni, ma come *scenario ecosistemico di educazione e di cura tra le generazioni*.

In uno scenario di contaminazione fra saperi cadono gli steccati dei diversi settori e si realizzano dialoghi tra pedagogisti e architetti, urbanisti, esperti di innovazione culturale, design strategico, ma anche tra figure professionali nel campo della pedagogia e medicina accomunati dalla medesima sensibilità per la *promozione del ben-essere della persona e per l'umanizzazione della cura*, in particolare per i soggetti più fragili come le persone anziane. Così facendo si recuperano importanti coordinate valoriali per i futuri operatori educativi i quali hanno necessità di conoscere e stare a contatto con figure professionali, persone che operano nel volontariato e cittadinanza che dedica quotidianamente il proprio impegno alla cura degli spazi, alla sensibilizzazione verso la donazione del tempo e delle risorse a chi ne ha più bisogno, alle esperienze di incontro tra generazioni attraverso luoghi e attività all'interno del tessuto cittadino.

Con la partecipazione di associazioni, cooperative, iniziative di volontariato, si rigenerano dinamiche di aiuto, avvalendosi di un lavoro condiviso che trasforma stili e modi di vivere gli spazi dei quartieri in modo costruttivo, educativo, formativo e culturale. Accanto alla città dell'economia competitiva e del risultato, si profila così la città per la costruzione delle relazioni, della cura, oltre che di un nuovo paradigma degli stili di vita. Riscoprire la città attraverso il riferimento stringente alle condizioni di vita dei soggetti, alla specificità dei luoghi, alle responsabilità istituzionali ed educative, alle buone pratiche per l'attivazione di sensibilità e cittadinanza attiva corrisponde a una vera e propria riscoperta e declinazione educativa della città, che conduce all'affermazione di percorsi di ricerca e formazione per le future generazioni affinché sentano come proprio bene comune lo spazio intorno, l'impegno per la promozione e valorizzazione del patrimonio artistico-culturale, delle esperienze estetico-artistiche, in quanto attivatrici di cura, di empatia e di una rinnovata coesione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Arena G., Iaione C., a cura di (2015), *L'età della condivisione. La collaborazione tra cittadini e amministrazioni per i beni comuni*, Carocci, Roma.
- Baldi V. (2006), *Raccontare la città*, Mondadori, Milano.
- Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura nella città*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bauman Z. (2008), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Block P. (2020), *Community. La struttura dell'appartenenza*, Ayros, Milano.
- Campoli S. (2020), *Città inclusiva e senza limiti. Progettare luoghi per le persone nella società contemporanea*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna.
- Chianese G., Cornacchia M. (2022), *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Gramigna A., Gola G., Marcelli A.M. (2025), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e trasformazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Granata S. (2025), *La forza della memoria. Voci dal Vajont*, Cleup, Padova.
- Han B.-C. (2015), *Burnout Society*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Jullien F. (2025), *Sciogliere. Filosofia pratica della mediazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Lizzola I., Noris M., Tarchini W. (2000), *Città laboratorio dei giovani. Politiche giovanili come esperienza di pedagogia sociale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Malavasi P., Parricchi M., a cura di (2025), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Mancaniello M.R., Marone F., Musaio M. (2026), "Il patrimonio che cura: rigenerazione e benessere della comunità", in Chello F., Ferrario S., a cura di, *La città come comunità educante. Ripensare il vivere in città a partire da uno sguardo interdisciplinare e intersezionale* (in corso di pubblicazione),
- Mancini R. (1996), *Esistenza e gratuità: antropologia della condivisione*, Cittadella, Assisi.
- Moroni S. (2013), *La città responsabile. Rinnovamento istituzionale e rinascita civica*, Carocci, Roma.
- Musaio M. (2025), *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*, Vita e Pensiero, Milano.
- Musaio M. (2026), "Spazi, luoghi, paesaggi: per un'educazione estetica nella città", in Birbes C., Bornatici S., a cura di, *Educare, imparare outdoor: sapere pedagogico, buone pratiche, traiettorie future*, Pensa MultiMedia, Lecce.

- Musaio M. (2021), “Pedagogia della città e processi di rigenerazione”, in Musaio M., a cura di, *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, Vita e Pensiero, Milano.
- Musaio M. (2025), *Pedagogia liminale. Per un'educazione alla risonanza sensibile*, Vita e Pensiero, Milano.
- Musaio M., Righettini C. (2025), “L’incubazione di innovativi profili pedagogici ed educativi nei quartieri e nello scenario del welfare urbano”, *Journal of Health Education in Practice*, 2: 24-31.
- Musaio M. (2024), “Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche”, in Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A., a cura di, *La pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno SIPED di Aosta (15-16 dicembre 2023)*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 34-40.
- Musaio M., a cura di (2021), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, Vita e Pensiero, Milano.
- Paltrinieri R., Spampinato F., a cura di (2024), *Arti come agency. Il valore politico e sociale delle arti nelle comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglia R. (2025), *Il laboratorio della città nuova*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Rykwert J. (2002), *L'idea di città*, Adelphi, Milano.
- Sennett R. (2018), *Costruire e abitare. Etica per la città*, trad. it. di Spinoglio C., Feltrinelli, Milano.
- Trabucchi M. (2020), *L'anziano e la città. L'impegno della comunità urbana a favore degli anziani*, Erickson, Gardolo (TN),
- UNESCO (2023), *Re-immaginare. I nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, UNESCO ed Editrice La Scuola, Brescia.

4. *Abitare insieme. Note per una pedagogia della città*

di Sara Bornatici

1. La città come questione pedagogica

Che cosa rende praticabile il vivere insieme? È la domanda che P. Ricoeur pone a proposito delle pratiche sociali e della loro capacità di instaurare legame collettivo, una capacità che non appartiene agli individui isolati ma alle collettività in quanto tali, e che si attesta o si perde attraverso le pratiche concrete con cui una comunità si riconosce e si riproduce nel tempo (Ricoeur, 1993). Non è una domanda astratta, ma una questione che descrive una condizione permanente di rischio. Il legame sociale non è un dato, ma una conquista fragile che può, in ogni momento, fallire o disfarsi. Ed è precisamente questa fragilità, non la solidità delle strutture, ma la tenuta delle relazioni, a costituire il problema pedagogico fondamentale della città contemporanea. Il presente contributo, senza pretesa di essere esaustivo, assume questa domanda e prova a rispondervi attraverso quattro categorie non da intendersi quali premesse, ma costruite nel corso dell'argomentazione: la cura, la relazione, le istituzioni, la speranza. Ciascuna di esse non è separabile dalle altre; insieme, queste quattro dimensioni descrivono ciò che si potrebbe chiamare una città praticabile: non una città perfetta, ma una città che ha imparato a costruire le condizioni del proprio vivere comune.

Abitare insieme non è un'espressione metaforica, allude all'abitare non semplicemente come occupazione di un luogo, ma al modo in cui ci si prende cura di esso, lo si trasforma, lo si consegna. Una città educa attraverso tutto ciò che è, non solo attraverso ciò che intende fare: attraverso la qualità delle sue relazioni pubbliche, la creazione e implementazione dei suoi servizi, il modo in cui tratta chi si trova ai suoi

marginari. Le periferie urbane non si esauriscono in questa prospettiva, in un problema di pianificazione territoriale, ma configurano un indicatore pedagogico di prima grandezza, dicono qualcosa di essenziale su come una comunità concepisce la propria responsabilità verso i più vulnerabili, e dunque su come intenda, o non intenda, educare.

Il paradigma della *Learning City*, elaborato dall'UNESCO (2021) e oggi presente in novantuno Paesi, ha reso istituzionalmente esplicita questa intuizione. Una città che apprende riconosce le biblioteche, i mercati, i parchi, i cortili, gli spazi di accoglienza quali luoghi di formazione, e si organizza per sostenere e connettere ciò che in essi accade (UNESCO, 2015): un apprendimento significativo accade sempre in un contesto relazionale e comunitario in cui la qualità educativa di una città dipende dalla qualità delle sue reti di relazione, dalla cura con cui quelle reti vengono costruite e mantenute.

2. Vedere l'altro: la cura tra epistemologia e relazione

L'essere umano viene al mondo come potenzialità non ancora realizzata: non possiede, all'origine, la mappa per vivere, ma deve costruirla. È questa condizione di incompiutezza costitutiva, la dipendenza dagli altri, la fragilità, il non avere sovranità sulla propria vita, a rendere la cura non una scelta ma un'esigenza ontologica. Prendersi cura non significa innanzitutto dispensare attenzione affettiva, ma orientare l'esistenza verso il bene attraverso una pratica che implica una specifica forma di conoscenza (Mortari, 2021): saper vedere l'altro nella sua singolarità, percepirne i bisogni, comprenderne il contesto. Questo vedere richiede una disposizione attiva che deve essere appresa e coltivata. La cura ha dunque una dimensione epistemologica irriducibile: trasforma il modo in cui si conosce, non solo il modo in cui ci si comporta (Mortari, 2006). In un contesto urbano, questa dimensione epistemologica allude a saper guardare le periferie non come luoghi di assenza, di servizi mancanti, di opportunità negate, ma come presenza, quali territori densamente abitati da forme di vita, di sapere, di relazione che uno sguardo non educato alla cura non riesce a cogliere. P. Freire aveva identificato in questo sguardo miope la concezione depositaria dell'educazione, che tratta chi apprende come un contenitore vuoto in attesa di essere riempito da chi sa (Freire, 1971). Il problema non è solo etico ma epistemo-

logico: un'educazione che non vede è un'educazione che non può essere davvero efficace, in quanto costruisce su fondamenta che non riconosce. In siffatta prospettiva, la città non si presenta soltanto come contesto dell'azione educativa, ma come suo soggetto: un ambiente dinamico e relazionale capace di insegnare l'umano (Malavasi, 2020), di incidere sulle forme della convivenza e di attivare processi di trasformazione morale e civile.

Si evince pertanto come la cura operi su tre livelli distinti ma interconnessi. Il primo è epistemologico: la cura come forma di attenzione che permette di vedere l'alterità nel suo essere singolare e il contesto nella sua complessità. Il secondo è metodologico: la cura come modo di stare nella relazione educativa, come disponibilità a essere interrogati da ciò che si incontra, senza perdere la lucidità del giudizio e la responsabilità del gesto. Il terzo è valutativo: la cura come criterio con cui si misura la qualità di un'istituzione educativa, non qualcosa che si fa quando avanza il tempo, ma lo standard a partire dal quale si giudica se un'organizzazione sta facendo bene il proprio lavoro.

3. La relazione: dal margine al riconoscimento reciproco

La natura spazializzata dei rapporti umani segna le relazioni educative in modo costitutivo: ogni relazione accade in uno spazio, e quello spazio non è uno sfondo neutro. Esso genera comportamenti, orienta incontri, rende alcune persone visibili e altre invisibili, in modo latente ma non per questo meno impattante sul piano cognitivo, affettivo, relazionale, agendo, in questo senso, come un autentico soggetto pedagogico (Amadini, 2024; Gennari, 1988).

La città non è semplicemente il luogo in cui le relazioni accadono: è essa stessa una struttura relazionale. Ogni configurazione urbana implica sempre un piano valoriale, uno spazio configurato che è al tempo stesso configurante, capace di proporre a chi lo abita un particolare progetto di esistenza (Nosari, 2024).

Quando quello spazio è progettato per funzioni anziché per persone, quando le piazze si uniformano e i cortili si chiudono, la relazione si riduce a transazione: un'interazione regolata da un principio di equivalenza che esclude l'eccedenza, la sorpresa, la trasformazione reciproca. Una relazione educativa, al contrario, è un incontro in cui entrambe le

parti si modificano e il sapere che emerge si costruisce nell'interazione e trasforma chi insegna non meno di chi apprende.

Le periferie urbane portano questo problema alla sua forma più acuita. Segnate spesso dalla mancanza di spazi che favoriscano l'incontro, ricevono servizi pensati altrove, in base a diagnosi formulate da chi non conosce quei contesti dall'interno. Ne consegue che più risorse vengono investite, più i soggetti destinatari si sentono trattati come oggetti di intervento piuttosto che come soggetti di un processo comune. Le pratiche sociali non sono semplici comportamenti coordinati, ma forme di agire comune in cui i partecipanti si riconoscono reciprocamente come agenti (Ricoeur, 2005). Quando questa dimensione del riconoscimento reciproco viene meno, la pratica si degrada in prestazione. La capacità di agire dei singoli e delle comunità non è una proprietà che si possiede in astratto, ma una facoltà che si attiva o si blocca a seconda della qualità delle relazioni in cui si è inseriti.

L'invisibilità delle periferie al di là dal configurarsi come un mero dato di fatto, è il prodotto di uno sguardo che non sa vedere. Chi progetta interventi educativi e sociali tende a portare con sé categorie già formate, e finisce per cercare nei contesti che incontra solo ciò che quelle categorie gli permettono di riconoscere. Il risultato è che l'esperienza di chi abita i margini, le forme di sapere, di relazione, di resistenza quotidiana che vi prendono forma, rimane invisibile, non perché assente, ma perché non riconosciuta. M. De Certeau ha chiamato questa esperienza quotidiana e silenziosa *un'arte del più debole*, non debole nel senso di impoverita o mancante, ma assumendo la prospettiva di tutto ciò che la razionalità tecnocratica non riesce a registrare e che tuttavia continua a produrre vita (De Certeau, 2010). Nelle periferie, come ovunque, l'uomo comune non attende il permesso per abitare: traccia traiettorie imprevedibili, reinterpreta spazi che non ha scelto, costruisce relazioni e significati negli interstizi di un sistema che non lo vede. De Certeau distingue in questo le strategie, la pianificazione di chi dispone di un luogo proprio da cui organizzare il mondo, dalle tattiche del quotidiano, che «hanno come luogo solo quello dell'altro», eppure ne sanno trasgredire e riscrivere le regole in continuazione. Per l'educatore che lavora nelle periferie, saper riconoscere queste tattiche, prima ancora di proporre interventi, è la condizione perché l'incontro sia autentico e la relazione non si riduca a una prestazione.

Le periferie non si esauriscono tuttavia nella mancanza, esse configurano al contempo luoghi in cui emergono progettualità coraggiose,

capaci di tradursi in un invito a diffondere cura degli spazi, delle persone che li abitano, dei legami che vi si intrecciano. Ricostruire questo tessuto richiede un impegno collettivo, diffuso, quotidiano. L'educazione si compie autenticamente solo nel gesto della restituzione: restituire ciò che si è appreso, sotto forme rinnovate, è l'atto attraverso cui la relazione educativa diventa generativa, e il sapere ricevuto si trasforma in risorsa per la comunità (Bornatici, 2025; Mottana, 2017).

4. Le istituzioni, fondamento della città educante

La cura e la relazione presentano tuttavia un limite strutturale. Esse non si producono per decreto, né si possono prescrivere, ma dipendono da condizioni che devono essere create e mantenute, condizioni che una comunità non può affidare alla disponibilità discontinua e diseguale dei singoli. Si pone allora la questione delle istituzioni, ovvero in quale modo la cura possa tradursi in struttura e la relazione educativa cessare di essere un'eventualità contingente per diventare una possibilità sistematica e universalmente accessibile. La vita buona non si realizza soltanto nel rapporto diretto con l'altra persona, con chi è più prossimo: si realizza con e per gli altri, in istituzioni giuste. Le istituzioni sono il livello in cui la sollecitudine interpersonale trova una forma stabile, replicabile, accessibile a chiunque ne abbia bisogno, indipendentemente dalla fortuna di incontrare qualcuno di generoso. In questo senso le istituzioni non sono il contrario della cura ma la sua forma matura: la cura diventata struttura, la relazione diventata garanzia. La distinzione tra istituzione come struttura di garanzia e istituzione come apparato burocratico è però tutt'altro che scontata. Un'istituzione burocratica risponde a logiche di efficienza interna e misurabilità degli output che possono contraddire le esigenze della relazione formativa. Un'istituzione che funziona come struttura di garanzia, al contrario, si organizza in modo da rendere possibile ciò che senza di essa sarebbe impossibile o casuale: l'incontro significativo, il riconoscimento reciproco, la costruzione condivisa di sapere. Nel contesto urbano, tuttavia, nessuna istituzione può svolgere da sola il compito dell'educazione. La Dichiarazione di Pechino sulle *Learning Cities* ha riconosciuto come costruire una città educante sia un processo continuo, che richiede il coinvolgimento di tutti gli attori della comunità (UNESCO, 2014). L'UNESCO, nel suo documento sul

nuovo contratto sociale per l'educazione del 2021, ha tradotto questa consapevolezza in un'indicazione precisa: le istituzioni devono porsi come soggetti in relazione di reciprocità, che portano le proprie risorse e riconoscono quelle dell'altro, che apprendono mentre insegnano. La *governance* educativa di una città che voglia essere davvero una *Learning City* non configura dunque una mera questione di coordinamento, ma è essa stessa un atto educativo. Nello specifico, emergono tuttavia criticità che rischiano di minare questa proposta. Sul piano empirico, le istituzioni urbane operano frequentemente in condizioni di frammentazione poiché i servizi educativi, sociali e sanitari rispondono a logiche e finanziamenti separati, rendendo difficile quella integrazione sistemica che il paradigma della *Learning City* presuppone. Sul piano politico, la *governance* partecipativa richiede una condivisione del potere decisionale che entra spesso in tensione con gli interessi di singoli attori istituzionali e con le logiche della programmazione a breve termine (Malavasi *et al.*, 2024). Sul piano epistemico, infine, il rischio più insidioso è che un'istituzione, nel perseguire un ordine interno impeccabile, espella il disordine, e con esso ogni possibilità di iniziativa e creatività (Morin, 2022), riducendo il paradigma della città educante a cornice retorica, adottata nei documenti programmatici ma priva di ricadute sulle pratiche concrete e sui criteri con cui si valuta la qualità dell'azione istituzionale. Riconoscere queste criticità non indebolisce la proposta, ma la radica nella realtà, sottraendola all'ingenuità di chi scambia un orizzonte normativo per una condizione già data.

5. La speranza in azione: educare al futuro

Il cinismo costituisce una delle tentazioni più insidiose per chi opera in contesti educativi difficili: non nella sua forma più esplicita, che dichiara apertamente l'inutilità di ogni sforzo, ma in quella più sottile di chi continua ad agire pur avendo cessato di attribuire senso a ciò che fa. Contro questa disposizione, la pedagogia necessita di una categoria che non si riduca né all'ottimismo ingenuo di chi ignora le difficoltà strutturali né alla rassegnazione di chi le conosce ma rinuncia ad agire, una categoria teoricamente fondata e pedagogicamente operativa quale è la speranza.

Come scrive P. Freire (2014), «la sola speranza non trasforma il mondo. Agire sulla base di questa ingenuità è il miglior modo di cadere

nella disperazione, nel pessimismo e nel fatalismo. Ma privarsi della speranza nella lotta per migliorare il mondo è un'illusione frivola. [...] Perché la speranza è una necessità ontologica che ha bisogno di ancorarsi nella pratica». La speranza ha dunque bisogno di prassi, di azione riflessiva che si interroga su se stessa, apprende dai propri errori, si corregge. Senza prassi si volatilizza in attesa passiva; senza speranza la prassi si meccanizza in routine senza senso (Orsenigo, 2025).

Ogni generazione è chiamata a riconoscere che il futuro è da riaprire continuamente: essere adulti significa aver cura del futuro, non consegnare un mondo già definito (Lizzola, 2021). Questa responsabilità intergenerazionale è al cuore di ogni pedagogia autentica. Chi la incarna non si riconosce nel ruolo di fonte di soluzioni né in quello dello specialista che applica competenze tecniche a problemi predefiniti, ma è piuttosto una presenza capace di abitare l'incertezza senza dissolversi in essa, di scorgere risorse dove altri vedono solo deficit e di tessere connessioni là dove le logiche dominanti generano separazione. È la figura dell'educatore che Freire incontra nei contesti popolari: non qualcuno che detiene un sapere da trasferire, ma qualcuno che genera le condizioni perché il cambiamento diventi pensabile e praticabile da parte di chi lo vive.

L'educazione che lascia un sedimento duraturo non è quella che accumula informazioni ma quella che allena la capacità di sentire, di rispondere, di essere presenti (Dewey, 2023). La speranza è, in questo senso, una forma di ricettività orientata al futuro: la disponibilità a percepire le possibilità che il presente contiene, anche quando non sono ancora visibili.

La speranza non è infine una virtù privata, ma una pratica collettiva che richiede strutture di sostegno capaci di creare contesti in cui la riflessione sull'esperienza sia possibile e gli errori divengano occasioni di apprendimento e non di sanzione. La speranza si configura così come categoria di politica urbana, riguarda il modo in cui le istituzioni si strutturano per sostenere non solo i singoli educatori, ma l'intero tessuto comunitario che li circonda. In questo senso, la figura educativa che opera nella città non può che essere, come nota Houssaye, condannato all'utopia, non per debolezza o ingenuità, ma perché solo chi rifiuta di accontentarsi dello stato delle cose può restituire alla città la propria vocazione formativa. Non si può chiedere a chi lavora in condizioni difficili di mantenere la speranza da solo (Houssaye, 2022).

Conclusioni. Che cosa rende praticabile il vivere insieme

La domanda che apre questo contributo non ammette una risposta univoca. Costruire una città praticabile è un compito regolativo, un orizzonte di senso che guida l'azione senza mai esaurirsi in un risultato definitivo. Come riconosciuto dalla stessa Dichiarazione di Pechino sulle *Learning Cities*, non esiste una soglia oltre la quale una città possa dirsi compiutamente educante, esiste invece un processo continuo, che richiede impegno politico, cultura condivisa e attenzione costante alle persone (UNESCO, 2014).

Ciò che emerge dall'argomentazione non è un elenco di condizioni da soddisfare in sequenza, ma un sistema circolare in cui ciascuna categoria genera le altre. La cura, come forma di conoscenza epistemologicamente fondata, rende possibile una relazione in cui entrambi i soggetti si trasformano; quella relazione, quando diventa pratica condivisa, chiede di essere istituzionalizzata per non restare affidata alla generosità delle singole persone; le istituzioni, a loro volta, non reggono nel tempo senza un orientamento che le tenga aperte al futuro, senza speranza, intesa non come ottimismo ma come prassi collettiva. E la speranza, infine, si alimenta della cura, di quella disposizione a vedere le possibilità dove uno sguardo non attento intravederebbe soltanto deficit.

Questa circolarità non è tuttavia garantita. S. Cassese (2021) ha descritto la condizione contemporanea come quella di individui sempre più simili a volti nella folla, più società che comunità, uniti dalla rete ma non da un progetto condiviso, espressione di un neoindividualismo che erode progressivamente le basi del vivere comune. È precisamente in questo contesto che la domanda di Ricoeur acquista tutta la sua pregnanza pedagogica, perché il legame sociale non si produce spontaneamente, ma richiede cura, strutture e orientamento al futuro. Hannah Arendt (1989) cogliendo tale condizione, riconosceva nel mondo comune non un dato ma una costruzione fragile che ogni generazione è chiamata a ricevere, abitare e trasmettere, e che può dissolversi ogni qualvolta si cessa di agire in concerto e si ritirano nella privatezza dei propri interessi.

In questo senso, la città praticabile non è il risultato di una buona politica educativa, ma il prodotto di una cultura diffusa, una concezione condivisa di che cosa significa abitare insieme in modo responsabile. Ricoeur (1993) aveva identificato nelle pratiche sociali il luogo in cui

il legame collettivo si attesta o si perde, riconoscendo che tale capacità non appartiene agli individui isolati, ma alle collettività in quanto tali. Abitare insieme significa dunque farsi carico di questo legame, non come obbligo esterno ma come responsabilità che precede e fonda ogni azione, quella che Arendt chiama responsabilità per il mondo comune, il tributo che si paga alla pluralità prima ancora di muovere il primo passo (Arendt, 1989).

Una città che educa non è una città che ha risolto le proprie contraddizioni, ma una città che ha imparato a lavorarci, che ha sviluppato la capacità collettiva di riconoscere nelle fratture del vivere comune non segnali di dissoluzione irreversibile ma occasioni di rigenerazione del legame. Questa capacità non si improvvisa e non si delega; si costruisce nel tempo, attraverso pratiche condivise, istituzioni che la sostengono e una speranza che la orienta. Riconoscere nell'interdipendenza tra cura, relazione, istituzioni e speranza la struttura stessa della propria responsabilità educativa è, per una città, il primo atto del suo farsi comunità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2024), "Abitare la città: lo sguardo pedagogico", *Civitas Educationis*, XIII, 1.
- Arendt H. (1989), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Bornatici S. (2025), "Giving back to the community. Educare città che imparano a restituire", *QTimes webmagazine*, XVII, 3: 147-156.
- Cassese S. (2021), *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*, I Solferini, Milano.
- De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Dewey J. (2023), *Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Gennari M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- Houssaye J. (2022), "Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza", in Lucisano P., Marzano A., a cura di, *A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma, 25-26 novembre 2021, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Lizzola I. (2021), *Aver cura della vita. Dialoghi a scuola sul vivere e sul morire*, Castelveccchi, Roma.
- Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

- Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A., a cura di (2024), *La pedagogia nella città che cambia*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Morin E. (2022), *Svegliamoci!*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2021), "I modi della cura educativa", in Mariani A., a cura di, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma.
- Mottana P. (2017), "Un'educazione fondata sulla restituzione", *Studi sulla Formazione*, 20: 35-42.
- Nosari S. (2024), "La vita della città o del principio pedagogico del divertimento", in Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A., a cura di, *La pedagogia nella città che cambia*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Orsenigo E. (2025), "Tenersi nell'instabile del tempo presente. Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura", *Effetti di Lettura*, 4(1): 64-72.
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014), *Conference Report: International Conference on Learning Cities. Lifelong Learning for All: Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities, Beijing, 21-23 October 2013*, UIL, Hamburg.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015), *UNESCO Global Network of Learning Cities. Guiding Documents*, UIL, Hamburg.
- UNESCO (2021), *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO, Paris.

5. *Arte urbana nel quartiere Lunetta.* *Adolescenti, processi educativi, narrazioni*

di Giampaolo Sabino

L'aumento delle mostre dedicate alla *street art* degli ultimi anni ha consegnato un'inedita presenza dell'arte urbana nell'immaginario collettivo. Nata come gesto sotterraneo, come atto urbano di protesta, oggi questa forma artistico-espressiva viene sempre più percepita come accessibile, inclusiva e priva di codificazioni rigide, legittimata anche all'interno degli spazi museali cittadini, tanto da essere sempre più finanziata e celebrata come estetica urbana ampiamente condivisa. Infatti, la *street art* riempie le pagine delle riviste d'arte, attira i flussi turistici, è commissionata dalle amministrazioni pubbliche come protagonista di progetti comunitari partecipativi, di progettazioni ibride che usano la strada come laboratorio culturale e sociale. Questo passaggio evolutivo, tuttavia, non dissolve del tutto la sua natura situata: un'esperienza artistica contestuale ai luoghi cittadini, capace di attraversare muri, strade, interstizi urbani per esprimere un'urgenza visiva, di presenza talvolta fastidiosa, irruenta e ostile, con il preciso intento di contestare, dialogare, provocare una visibile rottura nel tessuto sociale urbano, manifestando tensioni, desideri e contraddizioni.

In questo scenario, la progettazione di interventi artistici negli spazi pubblici viene sovente narrata quale processo di "restituzione alla comunità", all'interno del paradigma dell'*urbanismo tattico*: un approccio alla rigenerazione urbana definito sulla base delle reazioni dei fruitori dei luoghi, e che utilizza interventi temporanei, a basso costo e a forte impatto visivo, per migliorare la vivibilità degli spazi pubblici. Tuttavia, tale narrazione rischia di eludere una questione cruciale: chi definisce cosa significa "restituire" e quale "comunità" viene realmente ascoltata nei processi partecipativi e decisionali? In che modo la tensione verso

una “intenzionalità trasformatrice” insita nelle provocazioni artistiche diventa occasione di incontro, di relazioni personali e cura di legami sociali? Non di rado, infatti, le pratiche artistiche urbane finiscono per ignorare i vissuti di chi abita quotidianamente quei luoghi, soprattutto se portatori di dissenso, conflitto o semplicemente di sguardi non allineati all'estetica del decoro urbano. Il rischio conseguente è quello di una “muralizzazione forzata” dei centri urbani, che utilizza la *street art* come trucco estetico di riqualificazione delle facciate degli edifici e dello spazio pubblico, anziché uno strumento critico – in qualità di processo sociale – di *rigenerazione* della totalità delle condizioni dell'abitare, che affermi la “bellezza collaterale”, riempiendo il vuoto di senso e restituendo dignità e vivibilità a spazi altrimenti votati all'anonimato e all'impersonalità (Musaio, 2024).

Il presente contributo intende approfondire l'interesse pedagogico in ciò che persiste oltre la superficie cromatica dei muri – l'eccedenza simbolica, relazionale e sociale che sopravvive allo sbiadire dell'acrilico – al fine di interrogarsi sulla città come laboratorio educativo, sociale e partecipativo, ove la bellezza dell'arte diviene esperienza estetica significativa e valore a base sociale e comunitaria, che cura e promuove il benessere delle persone (Musaio, 2021). Si assume, infatti, che «un'educazione estetica intenzionalmente pedagogica è chiamata a interpretare quanto i graffiti, i loro motivi e i loro stili lasciano intravedere, impronte emblematiche dell'immaginario collettivo» (Malavasi, 2020, p. 91). In quanto «matrice di ogni comprensione del mondo» (Bruzzone, Diodato, 2024), l'esperienza estetica si offre alla nostra sensibilità e a essa dischiude talune profonde verità, attraverso cui possiamo cogliere il significato e il valore delle cose stesse. L'estetica, dunque, è anche matrice dell'etica, ove l'educazione possa orientarne la qualità esistenziale.

All'interno dello scenario tracciato, il progetto PERFORMING – ordito di queste pagine – si configura come un laboratorio di cittadinanza attiva, uno spazio di sperimentazione pedagogica in cui l'educazione vive la città e la trasforma, ascolta la voce di chi abita ponendo le basi di un nuovo patto educativo comunitario tra generazioni, istituzioni e territorio. L'incontro con l'arte nello spazio urbano può divenire così un dispositivo di apprendimento per rintracciare forme di responsabilità condivisa e di consapevolezza civica orientate alla trasformazione socioculturale del contesto. Infatti, la dimensione estetica dell'esperienza umana svolge un ruolo cruciale nel permettere la comprensione delle re-

lazioni reciproche tra le parti all'interno dei sistemi complessi, favorendo la connessione tra elementi e totalità. L'educazione estetica, l'arte e la creatività costituiscono lenti interpretative, chiavi di lettura e dispositivi conoscitivi: strumenti per osservare, analizzare e comprendere il reale, ma anche energie trasformative che consentono di immaginarsi altrimenti e di attivare processi di cambiamento (Gramigna, Zanazzi, 2024).

1. Arte, città, educazione

L'incontro tra *arte* e *città* è, talvolta, generatore di forme di dissenso, di attrito e di resistenza connaturate nella stessa dimensione estetica: il gesto artistico urbano irrompe nella vita civica perturbando quella *kalocrazia* – la «tirannia del bello» – che tende a espungere ombre, contraddizioni e imperfezioni (Han, 2019). È la «negatività della ferita» che attraversa l'esperienza estetica autentica, che scuote violentemente, espone al rischio, destabilizza l'esistente (Han, 2019, p. 46). L'arte nello spazio pubblico urbano, proprio perché eccede la logica estetizzante della pacificazione visuale, introduce una frattura che interroga chi osserva, disturba il *comfort* percettivo, produce domande, ostenta antinomie, e in virtù di ciò apre anche a inedite possibilità di relazione. In questo senso, le dissonanze eventuali nell'incontro con l'opera non sono un incidente, bensì la qualità del nostro accedere al senso delle cose, il divenire della condizione stessa della valenza educativa – e quindi politica – insita nell'incontro artistico. Difatti, «la bellezza è propriamente, ontologicamente *relazione*, si dà nell'incontro, non esiste per sé o per me» (Bruzzone, Diodato, 2024, p. 8). Le opere diventano così occasioni di incontro e dialogo tra soggetti nella prospettiva dell'«estetica relazionale» (Bourriaud, 2002), allorquando si crea un universo di interazioni umane e sociali. In ottica kantiana, il bello è parte sostanziale del processo conoscitivo, in quanto «allo stabilirsi della conoscenza partecipano sia la facoltà dell'immaginazione sia l'intelletto. [...] In presenza del bello, le facoltà conoscitive, cioè l'immaginazione e l'intelletto, si trovano fra loro in un libero *gioco*, in un accordo armonico» (Han, 2019, pp. 29-30). E in questa possibilità ludica è pensabile rintracciare l'occasione di una alterazione dello sguardo che disvela cammini nuovi: l'opera urbana sconvolge la contemplazione di un paesaggio per farne oggetto di profonda comprensione e autentica trasformazione.

Al riguardo, Paulo Freire (1971) delinea un riferimento imprescindibile: la trasformazione del mondo implica, per il pedagogista brasiliano, un lavoro pedagogico capace di rendere visibile l'oppressione, generare coscienza critica e abilitare l'azione collettiva degli esclusi. L'educazione diviene quindi concettualizzata come un processo di umanizzazione che restituisce ai soggetti la propria capacità di interpretare e trasformare la realtà (Freire, 2024), e l'arte, soprattutto se situata in contesti periferici o svantaggiati, può allora diventare un tramite privilegiato di questa presa di coscienza, quando rompe l'ordine simbolico dominante e apre spazi di parola, presenza e possibilità. L'arte urbana, in questa prospettiva, non è mero ornamento, ma diviene pratica critica e radicale di liberazione, ove l'educazione autentica permette che il mondo divenga oggetto di reale trasformazione. L'educazione, infatti, «svolge un ruolo decisivo, liberando e potenziando la peculiare sensibilità estetica di un soggetto o, al contrario, disciplinandola e “formattandola” secondo modalità precostituite e socialmente legittimate» (Bruzzzone, Diodato, 2024, p. 7). La dimensione estetica, infatti, è intrinsecamente annodata al principio che agisce nell'etica, leva che permette all'essere umano di scegliere il bene e il giusto (Musaio, 2024), allorché *l'umano* sia invitato a scorgere nella bellezza un intimo invito alla relazione e alla cura per l'altra persona, testimonianza di una comprensione del mondo in relazione al bene comune (Malavasi, 2020).

L'arte, come intuiva Dewey (2023), non è un ornamento del vivere umano, bensì un «campo di esperienza» in cui sensibilità, intelligenza e azione si intrecciano e nutrono vicendevolmente. L'estetico diviene una forma del *conoscere* e del *convivere*: un'esperienza che, quando è partecipata, genera apprendimenti, responsabilità e senso di appartenenza. Infatti, è possibile riconoscere come l'esperienza estetica, alla luce della prospettiva deweyana, sia parte del processo transazionale che lega in modo dinamico l'essere umano al proprio ambiente naturale e sociale (Dewey, 2023). L'individuo modifica l'ambiente e, al contempo, ne è intimamente trasformato; ove la conoscenza emerge dalla riflessione sui problemi incontrati e dalla capacità di portarli alla coscienza. Poiché il rapporto tra individuo e ambiente è precario, aperto e rischioso, l'esperienza è sempre in divenire. Pertanto, l'arte nello spazio pubblico, interrompendo la mera contemplazione, trasforma la percezione in partecipazione e la bellezza in responsabilità condivisa (Dewey, 2014). Infatti, la piena conoscenza del reale deriva dall'esperire come atto in divenire

e nasce quando vengono elaborati gli aspetti problematici dell'esistere, portandoli alla coscienza e riflettendo su di essi (Ivi).

Di conseguenza, educare attraverso l'arte disvela l'invisibile, creando le condizioni di ascolto, di riconoscimento e di appartenenza per aprire spazi partecipativi in cui la comunità tutta possa interrogare se stessa. Infatti, l'efficacia di un gesto artistico ha da essere misurata anche dalla sua capacità di *generare comunità*, sfidando lo sguardo dominante e stigmatizzante, per costruire un rapporto generativo tra arte, territorio e identità. Diversamente, se declassata a un orpello decorativo anche l'opera più formalmente valida rischia di perdere la sua forza relazionale e politica, e quindi educativa. L'arte urbana, invero, è depositaria di una peculiare interazione socio-istituzionale che, come una lemniscata, incessantemente interpella i vissuti e le esperienze quotidiane di chi abita un luogo e dei soggetti attori che orientano l'abitare quel luogo, generando una relazione che oltrepassa la soggettività individuale per domandarsi gli effetti sull'esistenza collettiva.

2. Adolescenti, periferie, comunità

Alla luce del quadro tracciato, l'arte urbana si configura quale possibile strumento educativo in grado di riattivare legami comunitari, stimolare la partecipazione critica e promuovere la responsabilità civica, dal momento che essa permette la valorizzazione dei luoghi, restituendo visibilità agli abitanti e voce alle memorie personali e aspirazioni collettive. L'esperienza della bellezza diventa, infatti, un bene comune che educa: alle relazioni, alla cooperazione, alla responsabilità verso i luoghi (Musaio, 2021). Tuttavia, la mancanza di opportunità educative nell'adolescenza per sviluppare potenziali talenti e aspirazioni è una privazione che spesso accompagna situazioni di povertà socioeconomica e culturale, influenzando lo sviluppo personale e comunitario. Le arti performative possono diventare un efficace strumento educativo e, quando hanno una natura multiculturale, promuovono l'apertura e il dialogo con ciò che appare "diverso", ove la narrazione si configura come lo strumento pedagogico preferito attraverso il quale si può raccontare se stessi e co-costruire la propria identità (Biffi, 2010). Ma ciò deve trovare ancoraggio ai contesti reali.

In modo peculiare, il mantenimento di un tessuto sociale adatto al perfezionamento di comunità *significative* e *significanti* è una sfida

impellente, tanto più che le disuguaglianze socioeconomiche minano le basi della coesione sociale e della democrazia. Infatti, nel contesto odierno l'educazione è chiamata a configurarsi come atto *politico*, spazio di resistenza civica e dispositivo di liberazione e rigenerazione sociale. La tensione trasformativa del camminare pedagogico, dunque, non può non lasciarsi interrogare dalle nuove povertà che convivono nei contesti sociali e comunitari, specie se periferici, e in modo particolare attenzionando le persone più vulnerabili e le persone giovani. In riferimento a queste ultime, assistiamo a una sempre più larga maggioranza di adolescenti e giovani residenti in Italia che non avvertono una significativa presenza delle istituzioni politiche e sociali (ARC, 2024). Infatti, la Gen. Z – composta da adolescenti e giovani adulti nati tra il 1997 e il 2012 – sta attraversando una fase di maturazione esistenziale nella graduale assunzione di impegni e responsabilità, anche in riferimento alla partecipazione attiva nella vita civica e politica. Tuttavia, la crescente marginalità dai circuiti sociali e pubblici viene considerata una prodromica avvisaglia del crollo della fiducia nelle istituzioni e di una conseguente distanza dalla vita democratica (Ivi).

Nel novero delle scienze umane, non è nuova la nozione che vede nel coinvolgimento attivo delle giovani generazioni un elemento imprescindibile di trasformazione culturale per dare vita a una comunità solidale e responsabile, sostenibile e in mutamento. Ciononostante, i dati succitati raccontano di un cambiamento già da tempo in atto nella relazione tra l'individuo e la società, e dunque delle forme della partecipazione e della contribuzione. Se da un lato è riscontrabile una crisi generalizzata delle forme tradizionali di partecipazione – ad esempio nella partecipazione al voto – e della fiducia, in particolare verso le istituzioni, si apre la possibilità dell'emersione di nuove forme e modalità della partecipazione e più ampiamente dell'espressione dei giovani europei (Ivi). La Gen. Z mostra un forte desiderio di partecipazione e di impegno sociale (Marta, Bignardi, Alfieri, 2021), manifestazione tangibile di una spinta al coinvolgimento e alla partecipazione, che si traduce in attività di volontariato e impegno sociale e solidale. Le persone giovani della Gen. Z vogliono far sentire la propria voce, condividere le proprie storie e idee, e contribuire attivamente alla costruzione di una società più giusta e sostenibile. La riflessione pedagogica deve accogliere questi movimenti intenzionali, conoscendo e ri-conoscendo le spinte proattive che i giovani mostrano per indirizzare le pratiche educativo-didattiche

e di impegno civico, in favore di una partecipazione civica concreta e trasformativa.

In modo peculiare, le periferie urbane – talvolta esiziali *periferie esistenziali* – non devono essere lette unicamente come luoghi di marginalità, bensì interpretate come contesti complessi in cui coesistono difficoltà e risorse, fragilità e potenzialità educative: è urgente spostare lo sguardo dai soli pregiudizi verso una lettura più ricca dei territori, ove le periferie non siano immaginate solo come *oggetti* di intervento urbano, ma come *soggetti* educativi a pieno titolo, capaci di esprimere pratiche culturali, relazioni sociali significative e strategie di trasformazione sociale (Zannoni, 2021). Infatti, l'agire pubblico partecipativo è essenziale per trasformare un progetto comunitario condiviso in realtà, nel fornire supporto sociale, identità e senso di scopo, nel segno di una attenzione alle fragilità e alle vulnerabilità umane.

3. PERFORMING, tra partecipazione e narrazione

La prospettiva di generare un futuro di partecipazione responsabile e solidale, ripristinando le trame che legano al territorio e alla comunità, rimane una sfida aperta. Appare fondamentale riflettere attorno al concetto di progettazione partecipata: strumento di pianificazione che prevede il coinvolgimento delle persone abitanti di un territorio nei processi di trasformazione urbana e implica l'introduzione di percorsi dinamici e interattivi, fondati sul confronto tra figure professionali e cittadinanza. In questa prospettiva, l'arte urbana, di là da essere concepita come mera decorazione, può essere intesa come un processo educativo che favorisce e apre possibilità di incontro tra giovani, figure educative, cittadinanza e istituzioni. L'esperienza artistica situata – quando accompagnata da processi di ascolto e di co-progettazione – favorisce il passaggio dall'osservare al prendersi cura, dalla fruizione alla responsabilità condivisa verso lo spazio comune.

Si prende qui in esame la linea di ricerca di stampo pedagogico e rivolta a un target di adolescenti, parte del più ampio progetto di ricerca PERFORMING. L'ipotesi di lavoro, incentrata sugli aspetti educativi della *performance* e della performatività, muove dalla domanda se in contesti vulnerabili e periferici, i linguaggi artistici performativi possano facilitare l'espressione di sé, favorire processi di *empowerment*,

inclusione e coesione sociale nel lavoro educativo con gli adolescenti. In particolare, il concetto di *performance* trascende la mera “esecuzione” o “recitazione” per il raggiungimento di un obiettivo, abbracciando varie sfaccettature artistiche come libera pratica di auto-espressione anche di coinvolgimento, caratterizzata da una certa imprevedibilità che ne fa in qualche modo un evento irripetibile. Di conseguenza, la componente educativa della performance consisterebbe nel fornire a tutte le persone l'opportunità di comunicare, ciascuno con il proprio potenziale e le proprie caratteristiche, utilizzando non solo forme convenzionali di linguaggio (qual è quello verbale in senso stretto), ma anche, e soprattutto, promuovendo modalità alternative di interazione e relazione. L'ipotesi di lavoro, dunque, interroga l'esperienza estetica e performativa – ove situata e partecipativa – in ordine alla capacità delle persone più giovani di interpretare e prendersi cura dello spazio pubblico, attivando processi di apprendimento per una cittadinanza responsabile, capaci di rafforzare la coesione sociale.

Il progetto ha coinvolto circa 60 adolescenti del quartiere in un percorso volto alla scoperta e al riconoscimento dell'arte urbana locale, alla rielaborazione delle proprie emozioni attraverso linguaggi espressivi e alla realizzazione di un manufatto artistico destinato alla comunità. L'intervento, sviluppato in collaborazione con il Centro di Aggregazione Giovanile (CAG), si è configurato come un'esperienza partecipativa orientata all'impegno condiviso e alla presenza civica. A seguito di una fase di co-progettazione con le figure educative, è stato costituito un gruppo di adolescenti e studenti del Corso di laurea di Educazione Professionale, accompagnato dalla definizione di un patto formativo elaborato attraverso un processo di progettazione pedagogica condivisa, volto a instaurare una relazione collaborativa, non estrattiva, tra componenti del gruppo di ricerca e partecipanti: “Wild Style Lunetta”.

Un focus group itinerante sul tema “L'arte urbana nel mio quartiere” ha accompagnato i partecipanti nel quartiere Lunetta, soffermandosi su luoghi e murales quotidianamente presenti ma spesso non tematizzati, esplorandone i significati espliciti e impliciti. Parallelamente, sono state integrate diverse tecniche espressive e partecipative – tra cui fotografia, scrittura breve, laboratori artistici, attività musicali e produzione video – con l'obiettivo di favorire processi di narrazione e condivisione di saperi impliciti. Uno stimolo volto a raccogliere parole associate al quartiere, che ha restituito una pluralità di rappresentazioni: accanto a riferimenti

a violenza, spaccio e insicurezza, sono emersi elementi positivi quali amicizia, unità, presenza del CAG, spazi verdi, murales e legami significativi. Queste dimensioni, lungi dall'escludersi reciprocamente, delineano una geografia simbolica ambivalente del quartiere, difficilmente intercettata da narrazioni unicamente *deficit-oriented*.

Attraverso la somministrazione di un questionario esplorativo, inoltre, è emerso un generale apprezzamento per il contesto territoriale, pur in presenza di criticità. Le persone partecipanti hanno evidenziato un forte senso di appartenenza al quartiere, individuando nel CAG, nelle relazioni amicali e negli spazi di socialità elementi centrali della propria esperienza quotidiana. Le rilevazioni restituiscono un'immagine complessa del quartiere, percepito al contempo come contesto segnato da problematiche sociali e come spazio generativo di relazioni, appartenenza e crescita. È emersa inoltre l'importanza del mantenimento delle tradizioni culturali, quali musica e cibo, intese come elementi di connessione identitaria in un contesto interculturale aperto e inclusivo. Sebbene i murales siano stati ampiamente apprezzati, molte persone adolescenti non si sentono pienamente rappresentate da essi. Da qui è nata l'esigenza di sviluppare prodotti artistici più aderenti al proprio punto di vista, tra cui un murale, un brano musicale e un cortometraggio realizzato con il supporto del duo *From Punjab*, che ha accompagnato il gruppo di giovani nelle fasi di ideazione, ripresa e produzione.

La fase finale ha previsto, poi, una restituzione alla comunità attraverso la realizzazione collaborativa di un artefatto: un'ipotesi murale frutto dell'espressione condivisa, "Lunetta is on Fire". Questo è stato poi inserito all'interno della collezione di Lunetta, passaggio che ha inteso spostare il processo educativo dall'espressione individuale alla responsabilità pubblica, promuovendo forme di paternità collettiva e cittadinanza attiva.

In questa prospettiva, il progetto PERFORMING si configura non solo come intervento territoriale, ma come dispositivo relazionale ed espressivo centrato sui soggetti. Esso ha favorito l'emersione di narrazioni personali e collettive, contribuendo a contrastare stereotipi e rappresentazioni semplificate del contesto. Attraverso l'esperienza artistica e performativa, il quartiere si trasforma in spazio educativo e relazionale, capace di generare partecipazione, senso di appartenenza e nuove forme di narrazione condivisa. Nel complesso, il progetto ha assunto il quartiere non come semplice sfondo, ma come spazio di

indagine, interpretazione critica e cura condivisa. Il valore del progetto risiede, dunque, nei processi attivati – ascolto, co-progettazione, mediazione simbolica e restituzione pubblica – che hanno favorito il passaggio da una fruizione passiva del territorio a una sua narrazione, critica e responsabile.

Riferimenti bibliografici

- ARC – Centre for the Anthropology of Religion and Cultural Change (2024), *Rapporto Italia Generativa 2023*. Testo disponibile al sito: www.italiagenerativa.it (consultato il 22 maggio 2026)
- Biffi E., a cura di (2010), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourriaud N. (2002), *Relational Aesthetics*, Les Presses du réel, Dijon.
- Bruzzone D., Diodato R., a cura di (2024), *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*, FrancoAngeli, Milano.
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (2023), *Arte, educazione, creatività*, Cappa F., a cura di, Feltrinelli, Milano.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (2024), *L'educazione come pratica della libertà*, Mimesis, Milano.
- Gramigna A., Zanazzi S., a cura di (2024), *Pensarsi diversi. L'educazione estetica è trasformazione sociale*, Volta la Carta, Ferrara.
- Han B.C. (2019), *La salvezza del bello*, Nottetempo, Milano.
- Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Marta E., Bignardi P., Alfieri S., a cura di (2021), *Adolescenti e partecipazione. Indagine Generazione Z 2019-2020*, Vita e Pensiero, Milano.
- Musaio M. (2024), “La bellezza trasformativa nella comunità”, in Bruzzone D., Diodato R., a cura di, *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*, FrancoAngeli, Milano.
- Musaio M., a cura di (2021), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, Vita e Pensiero, Milano.
- Zannoni F. (2021), *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*, FrancoAngeli, Milano.

Parte III

Tradurre la scienza nelle comunità sociali: neurosviluppo, regolazione emotiva e cura genitoriale

6. *Interventi precoci di affective neuroscience nei primi mille giorni di vita: applicazione del “Dialogic Book-Sharing” genitore-bambino nei servizi sociosanitari ed educativi della prima infanzia*¹

di Loredana Cena, Alice Trainini

Introduzione

Le neuroscienze, in particolare le *affective neuroscience* (Panksepp, 2004), esplorano in modo specifico aspetti neurochimici endogeni e neurobiologici delle reti affettive del cervello, ci consentono di comprendere meglio i processi emotivi che intervengono nelle diverse esperienze comportamentali e aprono interessanti, complesse prospettive di ricerca sulla natura degli stati affettivi. L'esperienza emozionale può venire studiata attraverso l'attività cerebrale sub-neocorticale e corticale (Damasio *et al.*, 2000): mentre nell'amigdala avviene la prima, inconscia, elaborazione dell'evento osservato, la corteccia orbito frontale sarebbe deputata all'elaborazione dell'informazione a livelli più consci (Damasio, 2005). Un'altra prospettiva è quella di Mark Solms, neuroscienziato e psicoanalista che ha fondato la neuropsicoanalisi, che indica il tronco encefalico come sede neurologica principale della coscienza: secondo il pensiero di Solms, la coscienza sarebbe dotata di un contenuto qualitativo proprio, costituito dagli affetti, che risultano essere la condizione essenziale per l'emergenza delle funzioni coscienti. A una coscienza cognitiva, rivolta verso il mondo esterno, Solms contrappone una coscienza emotiva, un sentire primitivo, viscerale, che ha una funzione adattativa (Solms, 2021). Panksepp (2012) invece prende in considerazione i processi mentali di base, le funzioni cere-

1. Come precisato nella nota metodologica sull'uso del linguaggio ampio e inclusivo, in questa parte, per mere ragioni di aderenza al lessico scientifico a oggi usato è stata mantenuta la dicitura “diade genitore-bambino” così come la dicitura “bambino”.

brali e i comportamenti emotivi per localizzare i meccanismi neurali dell'espressione emotiva, i sette sistemi affettivi di base: ricerca, paura, collera, desiderio sessuale, cura, sofferenza, gioco. Viene descritta una tassonomia evolutiva delle emozioni e degli affetti basata sul metodo sperimentale, con un paradigma clinico nuovo per il trattamento dei disturbi affettivi: con *BrainMind* si indicano gli aspetti sottostanti innati, geneticamente determinati ed epigeneticamente raffinati dei sentimenti emotivi (Panksepp, 2010). Gli approcci emotivi del processo primario del *BrainMind* e l'*affective brain*, il cervello affettivo, sono argomento di studio anche della attuale Psicologia clinica perinatale: con *BodyBrainMind* viene esplicitata una sequenza circolare di comunicazione unitaria e continua che struttura progressivamente il cervello e la mente che il cervello produce, comprende e inizia dalle esperienze corporee, dal body al brain e poi dal brain al mind di ogni soggetto a partire dal periodo perinatale (Imbasciati, 2019). Le neuroscienze dimostrano come il cervello non sia dato dalla natura, cioè dal genoma, se non nella sua macromorfologia, mentre la sua micromorfologia e la sua funzionalità vengono a costruirsi per l'esperienza individuale, nella forma di reti neurali e connessioni sinaptiche, che costituiscono la memoria di ciò che quel cervello ha imparato – capacità affettive comprese – a seguito di tutte le esperienze relazionali lungo la sua vita (Imbasciati, Cena, 2018). Questa costruzione, al suo inizio si impianta e viene condizionata – trasformata – su connessioni neurali genetiche caratteristiche della specifica specie animale, e sviluppata a seconda dello specifico corpo di quella specie. La denominazione linguistica di *bodybrainmind* si presenta utile per ricordare la continua intercomunicazione tra corpo e mente e viceversa, su cui si basa la costruzione della mente individuale a partire dal periodo perinatale che, nella sua sequenza, riassume il continuo equilibrio psicosomatico di connessione tra quella mente e quel corpo (Imbasciati, 2020). Il cervello si costruisce progressivamente dalle esperienze attraversate dal singolo individuo, fin dalla sua primissima infanzia, anzi dall'età fetale (Imbasciati, 2005). Le esperienze interpersonali fanno sì che nel cervello si strutturino le prime reti neurali, il cui funzionamento condiziona l'elaborazione di ogni successiva esperienza e quindi il successivo sviluppo del cervello. Ne deriva l'importanza di una adeguata cura della situazione di vita degli infanti, e pertanto dei genitori e della famiglia, per evitare circostanze avverse che possono predisporre a sviluppi psicopatologici. I neonati e i

bambini piccoli dipendono dagli adulti per l'accudimento primario e per regolare i loro livelli emozionali e di stress. La qualità delle interazioni genitore-bambino è protettiva dello sviluppo psicofisico e neuromentale del bambino a partire dall'epoca perinatale e in età successive (Cena, Imbasciati, Baldoni, 2010).

Per tali ragioni, le ricerche che l'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale² del Dipartimento Scienze Cliniche e Sperimentali dell'Università di Brescia sta svolgendo da diversi anni nel periodo dei primi mille giorni di vita del bambino in relazione con i suoi genitori, sono focalizzate sulla promozione della "qualità" di tali relazioni affettive primarie (Cena, Imbasciati, Baldoni, 2010, 2012) attraverso progetti di prevenzione e di *Early Childhood Intervention* (Imbasciati, Dabrassi, Cena, 2007; Imbasciati, Dabrassi, Cena, 2011; Imbasciati, Cena, 2015a; Imbasciati, Cena, 2015b).

Nei progetti di intervento precoce, la funzione della comunicazione verbale e non verbale nelle interazioni genitore-bambino ha una importanza peculiare. Gli studi dell'*Infant Research* hanno messo in evidenza come la persona alla nascita manifesti già competenze comunicative primarie, apprese durante il periodo prenatale, che si sviluppano se adeguatamente stimolate da chi ha il ruolo di caregiver (Imbasciati, Cena, 2010). La teoria dell'attaccamento indica come nello scambio comunicativo genitore-bambino sia prevalente l'aspetto non verbale della comunicazione, costituita dalla gestualità corporea, dalla postura, dal tono muscolare, dal tatto, dalla prossemica, dal tono e timbro della voce, dal contatto visivo, dalle espressioni del volto, e la psicoanalisi infantile ha messo in evidenza come, nei primi mille giorni di vita, questi mediatori sensoriali siano "significanti" che veicolano i significati trasmessi dalle emozioni (Imbasciati, 2020).

Secondo un approccio integrato tra le teorie dell'*Infant Research*, neuroscienze, attaccamento e psicoanalisi (Imbasciati, Cena, 2017), la relazione genitore-bambino costituisce la base della psiche infantile: l'investimento affettivo del genitore passa attraverso scambi comunicativi a formare il primo Sé del bimbo. Attraverso un rispecchiamento empatico, durante le comunicazioni affettive insite nelle transazioni fatte di sguardi reciproci, la madre psicobiologicamente sintonizzata, sincroniz-

2. www.unibs.it/it/node/988.

za lo schema comportamentale spaziotemporale della sua stimolazione con le manifestazioni spontanee dei ritmi organici del bambino. Questa “sensibilità” consente alla madre di valutare le espressioni non verbali degli stati emozionali e dell'eccitamento affettivo del bambino, di regolarli e ritrasmetterli al piccolo all'interno della diade (Schoore, 2003a, 2003b).

Gli affetti del genitore vengono comunicati più o meno consapevolmente nella relazione intersoggettiva diadica non verbale-corporea con il bimbo (Imbasciati, Cena, 2018): lo studio della comunicazione non verbale-corporea è pertanto un elemento importante nella ricerca attraverso l'osservazione del bambino piccolo in relazione con i suoi genitori. Attualmente, le tecnologie ci consentono di utilizzare nuove strumentazioni per effettuare video registrazioni delle interazioni genitore-bambino (Tronick, 1978; Beebe, Lachmann, 1998; Stern, 1998; Downing, Ziegenhain, 2001; Murray *et al.*, 1996) che possono essere riviste in tempi diversi da più ricercatori per un'analisi dettagliata e minuziosa dei comportamenti, al fine di valutare la qualità della relazione tra il bimbo e chi si prende cura di lui, in primis i suoi genitori (Imbasciati, Cena, 2010). Attualmente, la ricerca sta sviluppando nuove prospettive di utilizzo delle valutazioni del comportamento nell'interazione genitore-bambino attraverso rilevazioni di dimensioni verbali e non verbali della comunicazione diadica con sistemi internazionali standardizzati di codifica “Coding system” (Murray, Cooper, Bozicevic, 2026) e con modelli di progettazione ingegneristica (D'Alvia *et al.*, 2020) che consentano parallele rilevazioni di parametri neurofisiologici (*heart and respiratory rates, electrodermal activity*). Progetti multidisciplinari come *INFANTIA Innovative Non-invasive Framework for Advanced Neurophysiological Tracking in Infancy and Attachment* (D'Alvia *et al.*, 2026) si propongono di individuare nuove modalità di rilevazione di parametri integrati per fornire ulteriori indicazioni sulla sincronia comportamentale e sui fattori di rischio e protezione del neurosviluppo nella prima infanzia.

1. Modello teorico di riferimento per le neuroscienze

Gli studi si stanno evolvendo verso la ricerca di un'interfaccia tra le neuroscienze affettive, comportamentali e cognitive attraverso diverse

indagini ad esempio per decodificare i sentimenti emotivi del cervello (Panksepp, 2003) in relazione alle implicazioni delle cure materne, espressione genica e trasmissione delle differenze individuali nella reattività allo stress attraverso le generazioni (Meaney, 2001), alla neurobiologia del comportamento materno (Numan, 2003), alla natura neurale delle emozioni umane e le loro implicazioni ad esempio per la psichiatria biologica (Liotti, Panksepp, 2004).

Il nostro modello teorico di riferimento delle *affective neuroscience* è la teoria dei sistemi emotivo-motivazionali interpersonali di base (Lichtenberg, Hadley, 1989) e i suoi sviluppi (Gilbert, 1989; Liotti, 2005, 2017; Panksepp, 2012) che hanno messo in evidenza la presenza di nuclei portanti che guidano e organizzano le dinamiche relazionali dell'individuo, sulla logica delle predisposizioni di base che sono presenti nel neonato già alla nascita e che poi, a seguito dell'esperienza, si organizzeranno nel singolo individuo. L'attività dei sistemi sensori motori, in particolare quello dei neuroni specchio, ha permesso di evidenziare come nelle interazioni il volto sia un'interfaccia relazionale molto importante sia nell'esprimere un'emozione che nel riconoscerla nell'altro. Il meccanismo "mirror" prevede che gli stessi neuroni che si attivano in un soggetto quando vive un'emozione si attiveranno anche quando semplicemente la osserva nell'altro. Questo meccanismo è alla base di una risonanza visceromotoria che consente di "sentire" l'emozione dell'altro, rivivendola in se stessi e consente la "sintonizzazione emotiva", il riconoscimento e la "sincronizzazione sul *timing* dell'altro": per essere e vivere assieme la dimensione intersoggettiva non è sufficiente che il soggetto comprenda l'emozione dell'altra persona con cui è in interazione, ma è necessario partecipi con lei nello stesso tempo in cui la sta vivendo e viceversa. Questo meccanismo sensorimotorio e neurobiologico sembra contribuire anche a questa dimensione strettamente temporale, non solo emozionale (Belluardo, 2023).

Le espressioni facciali vengono analizzate dalla ricerca sperimentale già dai primi giorni di vita (Field *et al.*, 1982; Meltzoff, Moore, 1997) ed è stato dimostrato come, nonostante la presenza di questa predisposizione, le esperienze che il bambino potrà fare impattano enormemente sulla processazione delle informazioni e su come il sistema si organizza e si attiva effettivamente in funzione dell'ambiente e delle esperienze. Studi condotti tramite un'analisi dell'attività cerebrale attraverso EEG durante l'osservazione delle espressioni facciali nelle interazioni precoci

tra madre e bambino a due mesi di vita hanno indagato gli esiti a nove mesi: i bambini con madri più propense al rispecchiamento delle emozioni mostrano un'attivazione dei sistemi dei neuroni specchio molto più intensa rispetto ai bambini meno esposti al rispecchiamento (Rayson, 2017). Anche il gruppo di ricerca del professor Ferrari (De Stefani *et al.*, 2019; Nicolini *et al.*, 2019) che ha indagato questo tipo di processi in bambini nati con paralisi facciale congenita ha rilevato che, a causa di tale impedimento motorio periferico fin dalla nascita, questi riscontrano difficoltà nel riconoscimento delle espressioni facciali e hanno un'attivazione fisiologica molto meno intensa. È stato rilevato che il loro sistema nervoso autonomo è meno attivo durante le dinamiche emozionali e hanno difficoltà a stimare la durata, cioè il timing delle espressioni facciali altrui. I meccanismi di base della intersoggettività verrebbero particolarmente compromessi, confermando così la rilevanza della dinamica sensorimotoria delle espressioni facciali per le relazioni.

Le ricerche sperimentali relative allo *sguardo* nella interazione duale genitore-bambino dimostrano che, se il genitore segue lo sguardo del figlio e lo posa sullo stesso oggetto osservato dal bambino, quest'ultimo è motivato a soffermarsi molto di più su questo oggetto. In tale dinamica si possono individuare i prodromi dello sviluppo dell'attenzione. Quando genitore e bambino sono assieme, nel timing, l'attenzione resta focalizzata sullo stesso oggetto più a lungo (Yu, Smith, 2016) e la ricerca sperimentale dimostra che, se il genitore guarda lo stesso oggetto fissato prima dal bambino, la risposta cerebrale delle aree deputate all'attenzione e al processamento visivo (valutata tramite elettroencefalografia EEG) è molto più intensa di quando il genitore guarda nella direzione opposta, cioè vi è un potenziamento dell'esperienza attentiva e cognitiva favorita da questa congruenza della direzione dell'attenzione (Rayson *et al.*, 2019).

Il *pointing* è un altro potente meccanismo che veicola l'attenzione del bambino e favorisce il processamento di quanto egli osserva: è stato dimostrato che, se il genitore interagisce con un oggetto precedentemente indicato dal bambino, la percentuale di interazioni del bambino con quello stesso oggetto sarà nettamente superiore di quanto non accada quando il genitore interagisce con un altro oggetto, che non era stato indicato (Begus, 2014).

Dall'intersoggettività primaria – l'interazione uno a uno – (Trevarthen, 1979), caratterizzata dalle *espressioni facciali* dell'interazione

diadica emozionale, con il *gazing* – seguire lo sguardo – e il *pointing* – indicare e condividere l’esperienza – avviene il passaggio alla intersoggettività secondaria – l’interazione triadica in cui si ha una condivisione più ampia dell’ambiente circostante – (Trevvarthen, 1978). La dimensione relazionale intersoggettiva rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo cognitivo ed emotivo: quello che accade durante questa dinamica relazionale è che i processi cognitivi, di apprendimento, vengono potenziati, come nell’esempio dello sguardo che va nella stessa direzione; l’attività cerebrale legata al processamento visivo e attentivo viene fortemente intensificata. È proprio in questo ambito, cioè nella *dimensione cooperativa e intersoggettiva*, che i processi cognitivi ed emotivi sono pienamente funzionali e consentono al bambino di esprimere il suo potenziale.

Attraverso queste comunicazioni visive-facciali, uditive-prosodiche, tattili-gestuali il bimbo e il genitore progressivamente imparano a vicenda le strutture ritmiche l’uno dell’altro e, attraverso una interazione intensa, è possibile si realizzino momenti di sincronia biocomportamentale e affettiva. Le *affective neuroscience* ci aiutano a comprendere la natura neurobiologica dei sentimenti emotivi di base all’interno del cervello umano, esplorano la possibilità di come i cambiamenti affettivi siano connessi a modificazioni neurobiologiche, ai cambiamenti funzionali nei sistemi emotivi di base del cervello; individuano le implicazioni per il futuro sviluppo nella ricerca dei correlati neurobiologici degli stati affettivi (Panksepp, Davis, 2020), le connessioni tra il cervello affettivo e la coscienza centrale, alla ricerca di una comprensione di come l’attività neurale generi sentimenti emotivi (Panksepp, 2008).

2. La lettura dialogica

L’acquisizione del linguaggio avviene attraverso progressive fasi che si succedono con modalità simili, ma al tempo stesso questo processo è caratterizzato da grandissime variabili individuali che riguardano non solo i tempi, ma anche i modi e le strategie di attenzione e di apprendimento. Lo sviluppo dell’attenzione e linguistico può essere favorito dalle esperienze ambientali e in questa prospettiva la comunicazione, anche attraverso l’utilizzo della lettura da parte del caregiver al bambino, si è dimostrata efficace a partire dalla prima infanzia (Bus, Van IJzendoorn,

1995; Demir-Lira *et al.*, 2019; Leech *et al.*, 2022). L'attenzione focalizzata del genitore sul libro guida e sostiene il bambino a orientare la sua attenzione sul libro stesso; se questa buona pratica educativa viene utilizzata precocemente e quotidianamente può favorire lo sviluppo dell'attenzione focalizzata nel bambino ed è propedeutica alle successive richieste scolastiche.

Nella prima infanzia la lettura avviene attraverso lo scambio interattivo: adulto e minore possono focalizzare l'attenzione su aspetti comuni e condivisi guardando le illustrazioni, facendo domande e parlando della storia, con modalità differenti a seconda dell'età e capacità (Rowland *et al.*, 2016). Rispetto a un giocattolo, un puzzle o una costruzione, il libro ha sue peculiarità: prevede dei personaggi e una storia che favoriscono lo sviluppo del pensiero e la narrazione. Le immagini colorate attivano la rappresentazioni *iconica*, collegata alle percezioni di vista e udito, che codifica la realtà attraverso immagini e consente di evocare mentalmente una realtà assente; la rappresentazione iconica favorisce lo sviluppo della *rappresentazione simbolica*, connessa alle capacità linguistiche; la rappresentazione simbolica richiama la realtà attraverso il linguaggio, che consente al bambino di disporre di un sistema di codifica più potente e flessibile delle forme di rappresentazione precedenti; il linguaggio è arbitrario e consente di ragionare in termini astratti, mentre l'immagine conserva una stretta somiglianza con la realtà che rappresenta (Bruner, 1964, 1968). Attraverso la condivisione di una storia vengono stimulate nel bambino le emozioni, l'immaginazione, la fantasia, la creatività, la narrazione, il pensiero e la mentalizzazione. A differenza di altre attività, nella pratica educativa della lettura i genitori hanno l'opportunità di etichettare gli oggetti più frequentemente e di fornire ai bambini un feedback linguistico più coerente e informativo (Snow, Goldfield, 1983; Wells, 1985). La lettura condivisa ha un impatto significativo sullo sviluppo del vocabolario, sulla comprensione orale, sulla consapevolezza fonemica e sulle capacità di riconoscimento delle parole (Centre for Community Child Health, 2008).

La lettura condivisa rappresenta un momento di contatto affettivo tra genitore e bambino che gli consente di apprendere e di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni (Causa, 2002): è importante parlare al bambino, nominando gli oggetti che si usano, leggendogli storie per aiutarlo a formare un vocabolario ricco, ma soprattutto considerare che la vicinanza di chi ha il ruolo di

caregiver durante i momenti di dialogo o di condivisione di una lettura permetterà al bambino di formare e rafforzare le competenze legate alle relazioni, al riconoscimento e al controllo delle proprie emozioni e di conseguenza al rapporto con se stesso e con il mondo. Quando il genitore dà un nome alle cose e alle azioni fornisce al bambino due stimoli nello stesso momento: da una parte nomina gli oggetti che possono essere percepiti (*object presenting*) e dall'altra comunica al figlio la sua volontà di dialogare attraverso il corpo, la vicinanza, il tocco, la mimica facciale e le parole, anche se non vengono comprese pienamente nel loro significato verbale (a seconda della età dell'infante); tono, timbro e prosodia della voce del genitore trasmettono il suo stato affettivo-emotivo: sfogliare, toccare, condividere un libro con un bambino in età precoce rappresenta dunque un'esperienza emozionale intensa, che viene memorizzata e stimola lo sviluppo neuromentale del bambino (Imbasciati, Cena, 2020).

3. Progetto internazionale “Dialogic Book-Sharing”

Una metodologia di “condivisione” del libro nella prima infanzia, diversa dalla “lettura” di una persona adulta a un bambino che ascolta passivamente (Peskin, Astington, 2004), è stata strutturata nel “Dialogic Book-Sharing” (DBS) (Cooper *et al.*, 2014), ideata dai ricercatori Lynne Murray e Peter Cooper dell'Università di Reading (UK): il DBS è una modalità “intersoggettiva” genitore-bambino di utilizzo di libri illustrati, per la prima infanzia e l'età prescolare. La metodologia è costituita da sessioni non di lettura, ma di “condivisione dialogica” del libro, applicata in steps successivi, con l'obiettivo di coinvolgere il bambino attraverso il racconto della storia, condividendo con lui ciò che narrano le immagini e avendo cura di rispettare i tempi, il “ritmo” e le modalità preferite dal bambino stesso. I libretti che vengono proposti nel DBS devono avere specifiche caratteristiche: poche parole, immagini e disegni che rappresentino azioni prototipiche per i bambini, quanto più vicine alla esperienza infantile. Non è tanto il contenuto narrativo e testuale del libro a definire un buon intervento di “Dialogic Book-Sharing”, ma è l'interazione tra genitore e bambino che stimola, attraverso un dialogo strutturato, attività quali la capacità di attenzione, l'apprendimento lessicale e migliora la qualità dell'interazione stessa, creando un'esperienza

emotiva e affettiva intensa nella diade (Murray *et al.*, 2016). La persona adulta deve prestare “attenzione” a ciò che interessa al bambino, coinvolgerlo attivamente, nominando e indicando ciò che sta guardando, formulando commenti, ponendo domande, collegando il contenuto del libro all’esperienza infantile, attraverso l’uso di vocalizzazioni e gestualità (Vally *et al.*, 2015). In questo modo è facilitata una sorta di circolarità e scambio emozionale, che favorisce lo sviluppo di una relazione e del legame di attaccamento.

L’utilizzo del libro attraverso queste modalità educative favorisce processi cognitivi come la mentalizzazione: durante le sessioni di DBS, il bambino è guidato dal genitore a riflettere sull’esperienza e sullo stato mentale proprio e altrui. Gli effetti positivi di questo intervento psicoeducativo favoriranno lo sviluppo di funzioni cognitive fondamentali per gli apprendimenti scolastici.

Murray e Cooper hanno sviluppato una serie di ricerche randomizzate e controllate (Cooper *et al.*, 2014; Murray *et al.*, 2016; Dowdall *et al.*, 2020) per valutare l’efficacia della loro metodologia, soprattutto in regioni svantaggiate del Sud Africa e del Brasile. I possibili benefici del “Dialogic Book-Sharing” sono stati studiati anche nella popolazione europea (Murray *et al.*, 2018; Murray *et al.*, 2023), ma non ancora in Italia.

L’apprendimento della metodologia DBS avviene attraverso una formazione, propedeutica alla sua applicazione: Murray, Cooper e loro collaboratori formano figure facilitatrici (psicologi, psicopedagogisti, educatori esperti) con un training; le figure facilitatrici formate insegneranno l’applicazione DBS ai genitori, presentando progressivamente le differenti modalità di utilizzo del libro mediante la “condivisione dialogica” intersoggettiva, in un setting di apprendimento grupppale (4-6 genitori). I genitori dopo aver appreso tale metodo lo applicheranno nella propria vita quotidiana con il loro figlio. Per il contesto italiano, Murray e Cooper hanno strutturato una metodologia di 4 sessioni progressive della durata di circa 90 minuti ciascuna per 4 settimane, condotte da un facilitatore: al termine di ogni sessione di gruppo è prevista una breve sessione individuale di 5 minuti con ogni diade genitore-bambino, in cui il facilitatore osserva il genitore mentre pratica il DBS con il suo bambino e gli fornisce un supporto.

4. Disegno dello studio

Su queste premesse, l'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale, Dipartimento Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia promuove lo studio "Interventi precoci di affective neuroscience nei primi mille giorni di vita: applicazione del Dialogic Book-Sharing genitore-bambino nei servizi sociosanitari ed educativi del territorio italiano".

La metodologia DBS applicata nelle interazioni genitore-bambino promuove: lo sviluppo dell'attenzione e del linguaggio del bambino; la relazione diadica genitore-bambino; la sensibilità e la reciprocità del genitore che favoriscono la regolazione emotiva e l'empatia.

Gli obiettivi dello studio sono esplorare nelle interazioni genitore-bambino l'impatto dell'intervento DBS sullo sviluppo dell'attenzione e linguistico del bambino e l'effetto sulla relazione genitore-bambino valutata attraverso le videosservazioni del loro comportamento durante le interazioni.

Sono invitate a partecipare allo studio, con adesione volontaria e gratuita, diadi genitore-bambino di età compresa tra 14 e 20 mesi. Il programma di intervento precoce si basa sulla metodologia "Dialogic Book-Sharing" adattata al contesto italiano, strutturata in 4 incontri settimanali della durata di circa 90 minuti ciascuno, che si svolgono presso il servizio sociosanitario, materno-infantile ed educativo frequentato dalla diade genitore-bambino.

Criteri di inclusione:

- madri e padri che abbiano una conoscenza della lingua italiana per comprendere e rispondere alle domande relative alla rilevazione dei dati dello Studio;
- bambini e bambine di età compresa tra 14-20 mesi al momento della prima valutazione.

Criteri di esclusione:

- bambini e bambine che hanno una compromissione fisica o intellettiva diagnosticata;
- madri e padri affetti da una condizione fisica o psichiatrica diagnosticata che potrebbe compromettere la loro capacità di partecipare al programma di intervento.

Partecipano gruppi di diadi genitore-bambino che frequentano i servizi sociosanitari, materno-infantili ed educativi che aderiscono al progetto. In ogni servizio vengono costituiti due gruppi:

- gruppo sperimentale (Index): presso un locale dedicato del servizio di loro riferimento, i genitori vengono riuniti e, guidati da una per-

sona facilitatrice formata, apprendono la metodologia DBS in sessioni di circa 90 minuti ciascuna una volta a settimana per 4 settimane. Al termine di ogni sessione vengono dedicati 5 minuti a ogni diade genitore-bambino per l'applicazione individuale del DBS;

- gruppo di controllo: le diadi genitore-bambino sono inserite in una lista d'attesa e viene loro garantita la possibilità di partecipare all'intervento DBS quando la procedura sperimentale è conclusa.

Per valutare se si sono verificati cambiamenti a seguito dell'intervento DBS vengono effettuate tre rilevazioni dati in entrambi i gruppi, in parallelo: 1 – *Baseline* (nella settimana precedente all'intervento); 2 – *post-Treatment* (nella settimana successiva alla conclusione dell'intervento per il gruppo Index e dopo 4 settimane dal *baseline* per il gruppo di Controllo); 3 – *Follow-up* (dopo 6 mesi dalla rilevazione *baseline*) (Tab. 1).

Tab. 1 - Timeline

GRUPPO INDEX						
T0	Sessione DBS1	Sessione DBS2	Sessione DBS3	Sessione DBS4	T1	T2
Baseline, nella settimana precedente l'intervento	Settimana 1	Settimana 2	Settimana 3	Settimana 4	Post-treatment, nella settimana successiva alla conclusione dell'intervento	Follow-up, 6 mesi dopo la rilevazione baseline
Questionari Video osservazioni interazioni genitore-bambino					Questionari Video osservazioni interazioni genitore-bambino	
GRUPPO CONTROLLO						
T0					T1	T2
Baseline	Settimana 1	Settimana 2	Settimana 3	Settimana 4	Dopo 4 settimane dalla rilevazione baseline	Follow-up, 6 mesi dopo la rilevazione baseline
Questionari Video osservazioni interazioni genitore-bambino					Questionari Video osservazioni interazioni genitore-bambino	Questionari Video osservazioni interazioni genitore-bambino

In ogni sessione di rilevazione dati vengono esaminati:

- fattori socio-demografici ed economici (età, sesso, nazionalità, titolo di studio, professione, condizione economica) con questionari compilati dal genitore;
- attenzione e sviluppo linguistico del bambino attraverso questionari self-report per il genitore;
- stato affettivo del genitore (ansia, depressione e stress) attraverso compilazione di questionari self-report da parte del genitore;
- qualità delle interazioni genitore-bambino attraverso videosservazioni del comportamento della diade, che viene codificato con specifico *Coding System* (Murray, Cooper, Bozicevic, 2026) che rileva i parametri comportamentali del genitore (sensibilità e reciprocità) e del bambino.

Il progetto è stato applicato negli anni 2023-2024 in servizi sociosanitari ed educativi del territorio nazionale nelle città di: Brescia, Bergamo, Monza Brianza, Busto Arsizio (VA), Abano Terme (PD), Mantova, Como, La Spezia, Firenze, Roma, Napoli, Salerno (Cena *et al.*, 2023a).

Nel 2025 è stata estesa la sua applicazione nei servizi educativi della città di Brescia, nei servizi sanitari di Novara e negli Asili Nido della città di Mantova nell'ambito del progetto PERFORMING.

4.1. *Analisi dei dati*

Vengono effettuate statistiche descrittive sulle variabili socio-demografiche e cognitive-comportamentali (misurate con i test e le scale auto ed etero-somministrate) utilizzando indici sintetici come medie, deviazione standard, mediane e interquartile-range. Inoltre, test parametrici e non parametrici sia per campioni indipendenti che per campioni appaiati sono utilizzati per il confronto, tra gruppi e pre-post-intervento, degli end-point primari e secondari. I confronti longitudinali vengono effettuati utilizzando un approccio *intention to treat* utilizzando modelli lineari generalizzati misti (*generalized linear mixed models*) univariati, utilizzando i punteggi dei test come variabili dipendenti, mentre il tempo (baseline, post-trattamento e follow-up) sarà un fattore ripetuto – *within* – nei soggetti e il gruppo (sperimentale vs controllo) come fattore – *between* – tra soggetti. Di interesse è la valutazione del fattore interazione: gruppo x tempo al fine di verificare l'effetto longitudinale del trattamento diverso tra i due gruppi di studio.

4.2. Trattamento dei dati, privacy e aspetti etici della ricerca

I dati raccolti dall'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale sono conservati e trattati secondo le normative vigenti sulla privacy in ottemperanza al d.lgs. 30/06/2003 n. 196 e successive autorizzazioni e in ottemperanza dell'informativa al trattamento dati ai sensi dell'art. 13 del regolamento europeo 679/2016 "Codice in materia di protezione dei dati personali". I dati personali delle persone partecipanti vengono raccolti e archiviati elettronicamente e sono utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca scientifica. Qualunque informazione raccolta durante lo studio e in particolare i dati personali sono ritenuti di natura strettamente confidenziale. La ricerca rispetta altresì il Codice di condotta internazionale dell'APA e i principi della Dichiarazione di Helsinki; quindi, alle persone partecipanti vengono spiegati in dettaglio tutti gli obiettivi della ricerca e la metodologia di analisi utilizzata. I genitori disponibili a partecipare all'iniziativa educativa ricevono dai facilitatori dell'unità operativa dell'Osservatorio la nota informativa sullo studio e la richiesta di compilare e firmare il consenso informato.

Il progetto è approvato dal Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali dell'Università di Brescia (Verbale n. 12/2021 del 15/12/2021) e dal Comitato Etico degli Spedali Civili di Brescia (Prot. NP5205, 27/09/2022).

La ricerca tiene conto delle specifiche implicazioni etiche connesse al coinvolgimento di bambini piccoli facendo riferimento al documento "Child protection policy and code of conduct – misure e strategie per la protezione dei minori nella ricerca scientifica e codice di condotta"³ redatto dalla commissione dedicata dell'Università di Brescia (Romano, Cena, Cacace, 2020).

4.3. Implicazioni cliniche e sociali

La letteratura internazionale ha indicato gli effetti positivi della metodologia "Dialogic Book-Sharing" sullo sviluppo cognitivo dei bambini e sul miglioramento della qualità della relazione genitore-bambino, ma non

3. www.unibs.it/sites/default/files/2021-04/Child%20protection%20policy.pdf.

ci sono ancora dati riferiti al contesto italiano; la metodologia DBS è stata applicata in Italia, ma non ancora con scopi di ricerca: gli studi di questi anni (Imbasciati, Cena, 2023) hanno consentito la raccolta dei primi dati, negli sviluppi futuri sono previste inoltre rilevazioni neurofisiologiche.

L'intervento DBS, oltre agli effetti benefici rilevati dalle ricerche, potrebbe avere ulteriori implicazioni cliniche e sociali: i miglioramenti della qualità delle interazioni caregiver-bambino sono relativi allo sviluppo di una maggiore sensibilità di chi ha il ruolo di caregiver ai segnali del bambino e questo intervento psicoeducativo potrebbe rivelarsi funzionale come supporto alla genitorialità. Il genitore può venire coinvolto in modo piacevole con il proprio bambino in un'attività condivisa strutturata che richiede attenzione e impegno congiunti (Armstrong-Carter *et al.*, 2021) e questo può attivare un processo di condivisione di stati affettivi positivi. Come indicato in letteratura, una sincronia genitore-bambino positiva migliora la regolazione emotiva dei bambini (Abney *et al.*, 2021). Il libro diventa un "mediatore" nella interazione e una risorsa quando la relazione può presentare difficoltà comunicative da parte del genitore e/o del bambino.

La regolazione emotiva è un processo protettivo per lo sviluppo neuromentale del bambino e, nella prospettiva preventiva di un "futuro dei primi mille giorni di vita" (Imbasciati, Cena, 2018), è fondamentale che il bambino possa apprendere adeguati processi autoregolatori nelle interazioni con il genitore, già a partire dalla prima infanzia, attraverso diverse azioni quotidiane in cui il genitore sia responsivo e si possano creare momenti di sincronia diadica positiva.

Nell'apprendimento della funzione di regolazione emotiva il bambino impara progressivamente a riconoscere i suoi stati emotivi, a regolarli in funzione dell'ambiente e ad avere sempre maggiore fiducia nelle sue capacità, senza dover ricorrere a regolatori esterni.

Nell'ottica di una promozione della salute mentale perinatale, i progetti di *Early Childhood Intervention* promossi dall'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale si pongono come obiettivo il potenziamento dei fattori protettivi dello sviluppo del bambino in relazione con i suoi genitori. In particolare, nel presente progetto, la condivisione del libro potrebbe diventare una buona pratica educativa quotidiana, utile per contrastare l'uso eccessivo di *device* tecnologici che, nella nostra epoca, vengono proposti ai bambini sempre più precocemente diventando un'abitudine già nella prima infanzia.

Studi in letteratura hanno rilevato che la disregolazione emotiva può rappresentare un fattore di rischio per lo sviluppo di *addiction* in adolescenza (De Berardis *et al.*, 2020; Yang *et al.*, 2022; Cena *et al.*, 2022a; Cena *et al.*, 2022b; Cena *et al.*, 2023b; Cena *et al.*, 2023c). Attualmente si rileva un'attenzione da parte dei clinici per le “new addiction” (internet, smartphone, ludopatia), a come possa svilupparsi una dipendenza patologica, quale sia la sua diffusione e come intervenire per la prevenzione e il trattamento.

L'applicazione dell'intervento psico-educativo DBS nella prima infanzia ha anche implicazioni sociali, consente un potenziamento delle risorse educative offerte nei contesti di servizi educativi e sociosanitari, centri per la prima infanzia, strutture materno-infantili e rappresenta un'opportunità strategica per i possibili effetti e ricadute positive in termini di prevenzione e promozione della salute mentale perinatale delle famiglie che frequentano questi servizi e un'opportunità, in risposta a nuovi bisogni sociali ed educativi.

Riferimenti bibliografici

- Abney D.H., daSilva E.B., Bertenthal B.I. (2021), “Associations between infant-mother physiological synchrony and 4- and 6-month-old infants' emotion regulation”, *Developmental Psychobiology*, 63, 6. DOI: 10.1002/dev.22161
- Armstrong-Carter E., Miller J.G., Obradović J. (2021), “Parent-child physiological synchrony: concurrent and lagged effects during dyadic laboratory interaction”, *Developmental Psychobiology*, 63, 7. DOI: 10.1002/dev.22196
- Beebe B., Lachmann F. (1998), “Co-constructing inner and relational processes: self and mutual regulation in infant research and adult treatment”, *Psychoanalytic Psychology*, 15: 1-37.
- Begus K., Gliga T., Southgate V. (2014), “Infants learn what they want to learn: responding to infant pointing leads to superior learning”, *PLoS One*, 9, 10: e108817. DOI: 10.1371/journal.pone.0108817
- Belluardo M. (2023), Conferenza alla X edizione del Corso di Perfezionamento in Psicologia Clinica Perinatale, Università degli Studi di Brescia.
- Bruner J.S. (1964), “The course of cognitive growth”, *American Psychologist*, 19, 1: 1-15. DOI: 10.1037/h0044160
- Bruner J.S. (1968), *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma.
- Bus A.G., Van IJendoorn M.H. (1995), “Mothers reading to their three-year-olds: the role of mother-child attachment security in becoming literate”, *Reading Research Quarterly*, 30: 998-1015.

- Causa P. (2002), “La lettura ad alta voce”, *Medico e Bambino*, 9: 611-612.
- Cena L., Imbasciati A., Baldoni F. (2010), *La relazione genitori/bambino*, Springer Verlag, Milano.
- Cena L., Imbasciati A., Baldoni F. (2012), *Prendersi cura dei bambini e dei loro genitori*, Springer Verlag, Milano.
- Cena L., Rota M., Trainini A., Zecca S., Bonetti Zappa S., Tralli N., Stefana A. (2022a), “Investigating adolescents’ video gaming and gambling activities, and their relationship with behavioral, emotional, and social difficulties: protocol for a multi-informant study”, *JMIR Research Protocols*, 11, 2: e33376. DOI: 10.2196/33376
- Cena L., Rota M., Calza S., Trainini A., Zecca S., Zappa S.B., Nodari L.S., Stefana A. (2022b), “Prevalence and types of video gaming and gambling activities among adolescent public school students: findings from a cross-sectional study in Italy”, *Italian Journal of Pediatrics*, 48, 1: 108. DOI: 10.1186/s13052-022-01299-2
- Cena L., Trainini A., Masè D., Poli Martinelli D., Cunegatti F., Nodari L.S., Zecca S., Bonetti Zappa S., Leviti C. (2023a), “Prevenzione e interventi precoci a supporto della relazione genitore-bambino: il Dialogic Book-Sharing”, in Imbasciati A., Cena L., a cura di, *Psicologia Clinica Perinatale*, FrancoAngeli, Milano.
- Cena L., Trainini L., Zecca S., Bonetti Zappa S., Cunegatti F., Buizza C. (2023b), “Socio-emotional, cognitive, affective disorders and substance use in a sample of students in first- and second-grade high school in Italy: a comparison among students’, parents’, and teachers’ perceptions”, *Psychology in the Schools*. DOI: 10.1002/pits.22950
- Cena L., Trainini L., Zecca S., Bonetti Zappa S., Cunegatti F., Buizza C. (2023c), “Loneliness, affective disorders, suicidal ideation, and the use of psychoactive substances in a sample of adolescents during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study”, *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. DOI: 10.1111/jcap.12412
- Centre for Community Child Health (2008), *Policy Brief No. 13: Literacy in Early Childhood*. Testo disponibile al sito: www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm (consultato il 22 maggio 2026),
- Cooper P.J., Vally Z., Cooper H., Radford T., Sharples A., Tomlinson M., Murray L. (2014), “Promoting mother-infant book sharing and infant attention and language development in an impoverished South African population: a pilot study”, *Early Childhood Education Journal*, 42: 143-152.
- D’Alvia L. et al. (2020), “Heart rate monitoring under stress condition during behavioral analysis in children with neurodevelopmental disorders”, *IEEE Medical Measurements and Applications (MeMeA) Conference Proceedings*, art. n. 9137306. DOI: 10.1109/MeMeA49120.2020.9137306
- D’Alvia L., Del Prete Z., Rizzuro E., Palermo E., Apa L., Brignani D., Buizza C., Cena L., Falciati L., Galli J., Gobbo M., Negro F. (2026, in

- press), *INFANTIA. Innovative Non-invasive Framework for Advanced Neurophysiological Tracking in Infancy and Attachment*.
- Damasio A.R., Grabowski T.J., Bechara A., Damasio H., Ponto L.L., Parvizi J., Hichwa R.D. (2000), "Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions", *Nature Neuroscience*, 3, 10: 1049-1056. DOI: 10.1038/79871
- Damasio A.R. (2005), *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Drakontos, Barcelona.
- De Berardis D., Fornaro M., Orsolini L., Ventriglio A., Vellante F., Di Giannantonio M. (2020), "Emotional dysregulation in adolescents: implications for the development of severe psychiatric disorders, substance abuse, and suicidal ideation and behaviors", *Brain Sciences*, 10, 9: 591. DOI: 10.3390/brainsci10090591
- Demir-Lira Ö.E., Applebaum L.R., Goldin-Meadow S., Levine S.C. (2019), "Parents' early book reading to children: relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input", *Developmental Science*, 22: e1274.
- De Stefani E., Nicolini Y., Belluardo M., Ferrari P.F. (2019), "Congenital facial palsy and emotion processing: the case of Moebius syndrome", *Genes, Brain and Behavior*, 18, 1: e12548. DOI: 10.1111/gbb.12548
- Dowdall N., Melendez-Torres G.J., Murray L., Gardner F., Hartford L., Cooper P.J. (2020), "Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis", *Child Dev*, 91(2): e383-e399. DOI: 10.1111/cdev.13225
- Downing G., Ziegenhain U. (2001), "Besonderheiten der Beratung und Therapie bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen - Die Bedeutung von Bindungstheorie und videogestützter Intervention", in Suess G.J., Scheuerer-Engelisch H., Pfeifer W.K.P., Hrsg., *Bindungstheorie und Familiendynamik*, Psychosozial, Gießen.
- Field T.M., Woodson R., Greenberg R., Cohen D. (1982), "Discrimination and imitation of facial expression by neonates", *Science*, 218, 4568: 179-181. DOI: 10.1126/science.7123230
- Gilbert P. (1989), *Human nature and suffering*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Imbasciati A. (2005), *Constructing a mind*, Routledge, London.
- Imbasciati A., Dabrassi F., Cena L. (2007), *Psicologia Clinica Perinatale. Vademecum per tutti gli addetti alla nascita (genitori inclusi)*, Piccin, Padova.
- Imbasciati A., Cena L. (2010), *I bambini e i loro caregivers*, Borla, Roma.
- Imbasciati A., Dabrassi F., Cena L. (2011), *Psicologia Clinica per lo sviluppo del futuro individuo: un uomo transgenerazionale*, Espress Edizioni, Torino.
- Imbasciati A., Cena L. (2015a), *Psicologia Clinica Perinatale per le professioni sanitarie e psicosociali. Vol. 1: Neonato e radici della salute mentale*, FrancoAngeli, Milano.

- Imbasciati A., Cena L. (2015b), *Psicologia Clinica Perinatale per le professioni sanitarie e psicosociali. Vol. 2: Genitorialità e origini della mente del bambino*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2017), *Psicologia Clinica Perinatale. Neuroscienze e Psicoanalisi*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2018), *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia Clinica Perinatale: prevenzione e interventi precoci*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A. (2019), *Una vita con la psicoanalisi: costruzione del cervello e futuro dell'umanità*, Mimesis, Milano.
- Imbasciati A. (2020), *BodyBrainMind*, Mimesis, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2020), *Psicologia Clinica Perinatale Babycentered*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2023), *Psicologia Clinica Perinatale. Promozione della salute mentale dei genitori per lo sviluppo neuromentale del bambino*, FrancoAngeli, Milano.
- Leech K.A., McNally S., Daly M., Corriveau K.H. (2022), "Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: insights from a nationally representative sample of Irish families", *Early Childhood Research Quarterly*, 58: 242-253.
- Lichtenberg J.D., Hadley J.L. (1989), *Psychoanalysis and motivation*, Analytic Press, Hillsdale (NJ).
- Liotti G., Panksepp J. (2004), "On the neural nature of human emotions and implications for biological psychiatry", in Panksepp J., ed., *Textbook of Biological Psychiatry*, Wiley, Hoboken, NJ.
- Liotti G. (2005), *La dimensione interpersonale della coscienza*, Carocci, Roma.
- Liotti G. (2017), *L'evoluzione delle emozioni e dei sistemi motivazionali. Teoria, ricerca, clinica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Meaney M.J. (2001), "Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations", *Annual Review of Neuroscience*, 24: 161-192.
- Meltzoff A.N., Moore M.K. (1997), "Explaining facial imitation: a theoretical model", *Early Development and Parenting*, 6, 3-4: 179-192. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0917(199709/12)6:3/4<179::AID-EDP153>3.0.CO;2-R
- Murray L., Fiori-Cowley A., Hooper R., Cooper P.J. (1996), "The impact of postnatal depression and associated adversity on early mother-infant interactions and later infant outcome", *Child Development*, 67: 2512-2526.
- Murray L., De Pascalis L., Tomlinson M., Vally Z., Dado H., MacLachlan B., Cooper P.J. (2016), "Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socio-emotional outcome", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57: 1370-1379.

- Murray L., Jennings S., Mortimer A., Prout A., Melhuish E., Hughes C., Duncan J., Holmes J., Dishington C., Cooper P.J. (2018), "The impact of early-years provision in Children Centres (EPICC) on child cognitive and socio-emotional development: study protocol for a randomized controlled trial", *Trials*, 19(1): 450.
- Murray L., Jennings S., Perry H., Andrews M., De Wilde K., Newell A., Mortimer A., Phillips E., Liu X., Hughes C., Melhuish E., De Pascalis L., Dishington C., Duncan J., Cooper P.J. (2023), "Effects of training parents in dialogic book-sharing: The Early-Years Provision in Children Centres (EPICC) study", *Early Childhood Research Quarterly*, 62: 1-16.
- Murray L., Cooper H., Bozicevic L. (2026), *Coding System* (in corso di pubblicazione).
- Nicolini Y., Manini B., De Stefani E., Coudé G., Cardone D., Barbot A., Bertolini C., Zannoni C., Belluardo M., Zangrandi A., Bianchi B., Merla A., Ferrari P.F. (2019), "Autonomic responses to emotional stimuli in children affected by facial palsy: the case of Moebius syndrome", *Neural Plasticity*, 2019: 7253768. DOI: 10.1155/2019/7253768
- Numan M., Insel T.R. (2003), *The neurobiology of maternal behavior*, Springer, New York.
- Panksepp J. (2003), "At the interface between the affective, behavioral and cognitive neurosciences: decoding the emotional feelings of the brain", *Brain and Cognition*, 52: 4-14.
- Panksepp J. (2004), *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*, Oxford University Press.
- Panksepp J. (2008), "The affective brain and core-consciousness: how does neural activity generate emotional feelings?", in Lewis M., Haviland J.M., Barrett L.F., eds., *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York.
- Panksepp J. (2010), "Affective neuroscience of the emotional BrainMind: evolutionary perspectives and implications for understanding depression", *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 12(4): 533-545.
- Panksepp J., Biven L. (2012), *The Archeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*, W.W. Norton & Company.
- Panksepp J., Davis K. (2020), *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evoluzionistico*, Raffaello Cortina, Milano.
- Peskin J., Astington J. (2004), "The effects of adding metacognitive language to story texts", *Cognitive Development*, 19: 253-273.
- Rayson H., Bonaiuto J., Ferrari P.F. et al. (2017), "Early maternal mirroring predicts infant motor system activation during facial expression observation", *Scientific Reports*, 7: 11738. DOI: 10.1038/s41598-017-12097-w
- Rayson H., Bonaiuto J.J., Ferrari P.F., Chakrabarti B., Murray L. (2019), "Building blocks of joint attention: early sensitivity to having one's own gaze followed", *Developmental Cognitive Neuroscience*, 37: 100631. DOI: 10.1016/j.dcn.2019.100631

- Romano C.A., Cena L., Cacace S. (2020), *Child Protection Policy and Code of Conduct* [online], Università degli Studi di Brescia, Brescia, disponibile su: www.unibs.it/sites/default/files/2021-04/Child%20protection%20policy.pdf (consultato il 15 giugno 2026).
- Rowland C., Noble C., Lingwood J., Coates A. (2016), “How does shared book-reading help boost child language development in the early years?”, *LuCiD Evidence Briefing*, 3.
- Schore A.N. (2003a), *La regolazione degli affetti e la riparazione del Sé*, Astrolabio, Roma.
- Schore A.N. (2003b), *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*, Norton, New York.
- Snow C.E., Goldfield B.A. (1983), “Turn the page please: situation-specific language acquisition”, *Journal of Child Language*, 10: 551-569.
- Solms M. (2021), *The Hidden Spring: A Journey to the Source of Consciousness*, W.W. Norton & Company.
- Stern D.N. (1998), *Le interazioni madre-bambino*, Raffaello Cortina, Milano.
- Trevarthen C., Hubley P. (1978), “Secondary intersubjectivity: confidence, confiders, and acts of meaning in first year”, in Lock J., ed., *Action, Gesture and Symbol*, Academic Press, London.
- Trevarthen C. (1979), “Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity”, in Bullowa M., ed., *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tronick E., Als H., Adamson L., Wise S., Brazelton T.B. (1978), “The infant’s response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction”, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1): 1-13.
- Vally Z., Murray L., Tomlinson M., Cooper P.J. (2015), “The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65: 865-873.
- Wells G. (1985), *Language development in the pre-school years*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Yang H., Wang Z., Elhai J.D., Montag C. (2022), “The relationship between adolescent emotion dysregulation and problematic technology use: systematic review of the empirical literature”, *Journal of Behavioral Addictions*, 11(2): 290-304. DOI: 10.1556/2006.2022.00038
- Yu C., Smith L.B. (2016), “The social origins of sustained attention in one-year-old human infants”, *Current Biology*, 26(9): 1235-1240. DOI: 10.1016/j.cub.2016.03.026

7. *Supporto alla genitorialità e promozione del neurosviluppo nella prima infanzia: interventi con il “Dialogic Book-Sharing”*¹

di Loredana Cena, Alice Trainini, Sara Vitali

1. Risultati preliminari

Nell’ambito del progetto PERFORMING l’intervento Dialogic Book Sharing è stato applicato dalla dott.ssa Sara Vitali nell’asilo nido di Lunneta e in altri nidi del Comune di Mantova e di Porto Mantovano, con i genitori.

Tab. 1 - Servizi

2025	Nido Peter Pan MN	Terapie Integrate MN	Totale 30 genitori
	Terapie Integrate MN	Nido Porto Mantovano	
	Nido Pomino MN	Nido Porto Mantovano 2	

Il campione totale è composto da 30 genitori, suddivisi in 21 partecipanti nel gruppo Index e 9 nel gruppo di Controllo.

I due gruppi risultano omogenei per diverse variabili socio-demografiche (Tab. 2).

In entrambi i gruppi si osserva una netta prevalenza di madri (95% nell’Index vs 89% nel Controllo) e di persone di nazionalità italiana (86% nell’Index vs 89% nel Controllo). L’età media dei genitori è pari

1. Come precisato nella nota metodologica sull’uso del linguaggio ampio e inclusivo, in questa parte, per mere ragioni di aderenza al lessico scientifico a oggi usato è stata mantenuta la dicitura “diade genitore-bambino” così come la dicitura “bambino”.

a 36 anni per il gruppo Index (range: 28-45) e a 34 anni per il gruppo di Controllo (range: 24-41). Il 100% delle persone partecipanti dichiara di essere in regime coniugale o di convivenza. Per quanto riguarda il livello di istruzione, in entrambi i gruppi la maggior parte delle persone partecipanti ha un livello di istruzione alto: il 48% del gruppo Index e il 56% del gruppo di Controllo è in possesso di una laurea.

La maggior parte delle persone partecipanti risulta occupata (81% nell'Index vs 89% nel Controllo), a fronte di una quota minoritaria di persone disoccupate (14% nell'Index vs 11% nel Controllo).

Tab. 2 - Caratteristiche socio-demografiche dei genitori

<i>Variabile</i>	<i>Index (N = 21)</i>	<i>Controllo (N = 9)</i>
Genere		
Maschi	1 (4,8%)	1 (11,1%)
Femmine	20 (95,2%)	8 (88,9%)
Età media (range)	36,3 (28-45)	36,7 (24-41)
Nazionalità		
Italiana	18 (85,7%)	8 (88,9%)
Brasiliana	1 (4,8%)	1 (11,1%)
Ghanese	1 (4,8%)	–
Albanese	1 (4,8%)	–
Stato civile		
Coniugato	21 (100%)	9 (100%)
Titolo di studio		
Licenza media inferiore	1 (4,8%)	–
Diploma scuole formazione professionale	2 (9,5%)	1 (11,1%)
Licenza media superiore	8 (38,1%)	3 (33,3%)
Laurea	10 (47,6%)	5 (55,6%)
Condizione professionale		
Occupato	17 (81,1%)	8 (88,9%)
Casalingo	1 (4,8%)	–
Disoccupato	3 (14,3%)	1 (11,1%)
Livello economico		
Standard modesto, senza particolari difficoltà	9 (42,9%)	6 (66,7%)
Medio-alte (casa di proprietà, vacanze, ecc.)	12 (57,1%)	3 (33,3%)

Si riscontra invece una lieve differenza nelle condizioni economiche percepite: nel gruppo Index la maggioranza (57%) dichiara uno standard “medio-alto” (es. casa di proprietà, possibilità di concedersi vacanze), mentre nel gruppo di Controllo la maggior parte dei rispondenti (67%) definisce la propria situazione come “modesta, ma senza particolari difficoltà”.

I dati relativi ai figli delle persone partecipanti mostrano una sostanziale coerenza tra i due gruppi dello studio (Tab. 3).

I bambini del gruppo Index hanno un’età media di 16 mesi (range: 14-20), mentre quelli del gruppo di Controllo hanno un’età media di 17 mesi (range: 15-20). In entrambi i gruppi prevale il sesso femminile, con il 52% nell’Index e il 78% nel Controllo.

In entrambi i gruppi, la maggior parte dei bambini è nata a termine (81% nel gruppo Index e 89% nel gruppo di Controllo).

Il peso medio alla nascita era circa 3090 grammi nel gruppo Index e 3107 grammi nel gruppo di Controllo.

Tab. 3 - Caratteristiche dei bambini

<i>Variabile</i>	<i>Index (N = 21)</i>	<i>Controllo (N = 9)</i>
Genere		
Maschi	10 (47,6%)	2 (22,2%)
Femmine	11 (52,4%)	7 (77,8%)
Età media mesi (range)	16 (14-20)	17,11 (15-20)
Nato a termine		
Sì	17 (81,0%)	8 (88,9%)
No	3 (14,3%)	1 (11,1%)
Dato mancante	1 (4,8%)	
Peso medio alla nascita (range)	3090,25g (1400-4200)	3106,67g (2260-3620)

In entrambi i gruppi la maggior parte dei genitori ha dichiarato che: non ci sono state complicazioni nel corso della gravidanza (91% nel gruppo Index e 100% nel gruppo di Controllo); non ci sono state complicazioni durante il parto (76% nel gruppo Index e 100% nel gruppo di Controllo); la salute della prole alla nascita era buona (76% Index e 100% Controllo). Quanto alla tipologia di parto del gruppo Index si

registrano: 10 parti fisiologici, 1 parto indotto, 2 cesarei d'urgenza e 6 cesarei programmati.

Quanto al gruppo di Controllo si registrano: 7 parti fisiologici, 1 parto indotto e 1 cesareo d'urgenza (Tab. 4).

Tab. 4 - Dati clinici dei bambini

<i>Variabile</i>	<i>Index (N = 21)</i>	<i>Controllo (N = 9)</i>
Complicazioni durante la gravidanza		
No	19 (90,5%)	9 (100%)
Sì	1 (4,8%)	–
Dato mancante	1 (4,8%)	–
Complicazioni durante il parto		
No	16 (76,2%)	9 (100%)
Sì	3 (14,3%)	–
Dato mancante	2 (9,5%)	–
Salute bambino alla nascita		
Buona	16 (76,2%)	9 (100%)
Con qualche problema	5 (23,85%)	–
Tipologia parto		
Fisiologico	10 (47,62%)	7 (77,8%)
Cesareo programmato	6 (28,57%)	–
Cesareo urgenza	2 (9,5%)	1 (11,1%)
Indotto	1 (4,8%)	1
Dato mancante	2 (9,5%)	–

Tutti i bambini frequentano l'asilo nido, in media per circa 7 ore al giorno (min-max: 4-8) nel gruppo Index e per 8 ore nel gruppo di Controllo (min-max: 8-9) (Tab. 5).

L'inserimento al nido è avvenuto mediamente a 11 mesi nel gruppo Index e a 10 mesi nel gruppo di Controllo.

Si riportano alcuni dati descrittivi del comportamento del bambino rilevati con il questionario *CBCL – Child Behavior Checklist 1½-5* (Achenbach, Rescorla, 2000).

I punteggi medi ottenuti sulla scala *CBCL – Emotionally Reactive* (problemi di reattività emotiva: il bambino è disturbato da cambiamenti nella sua routine, ha movimenti nervosi o spasmi, ha cambiamenti

Tab. 5 - Dati frequenza servizi educativi

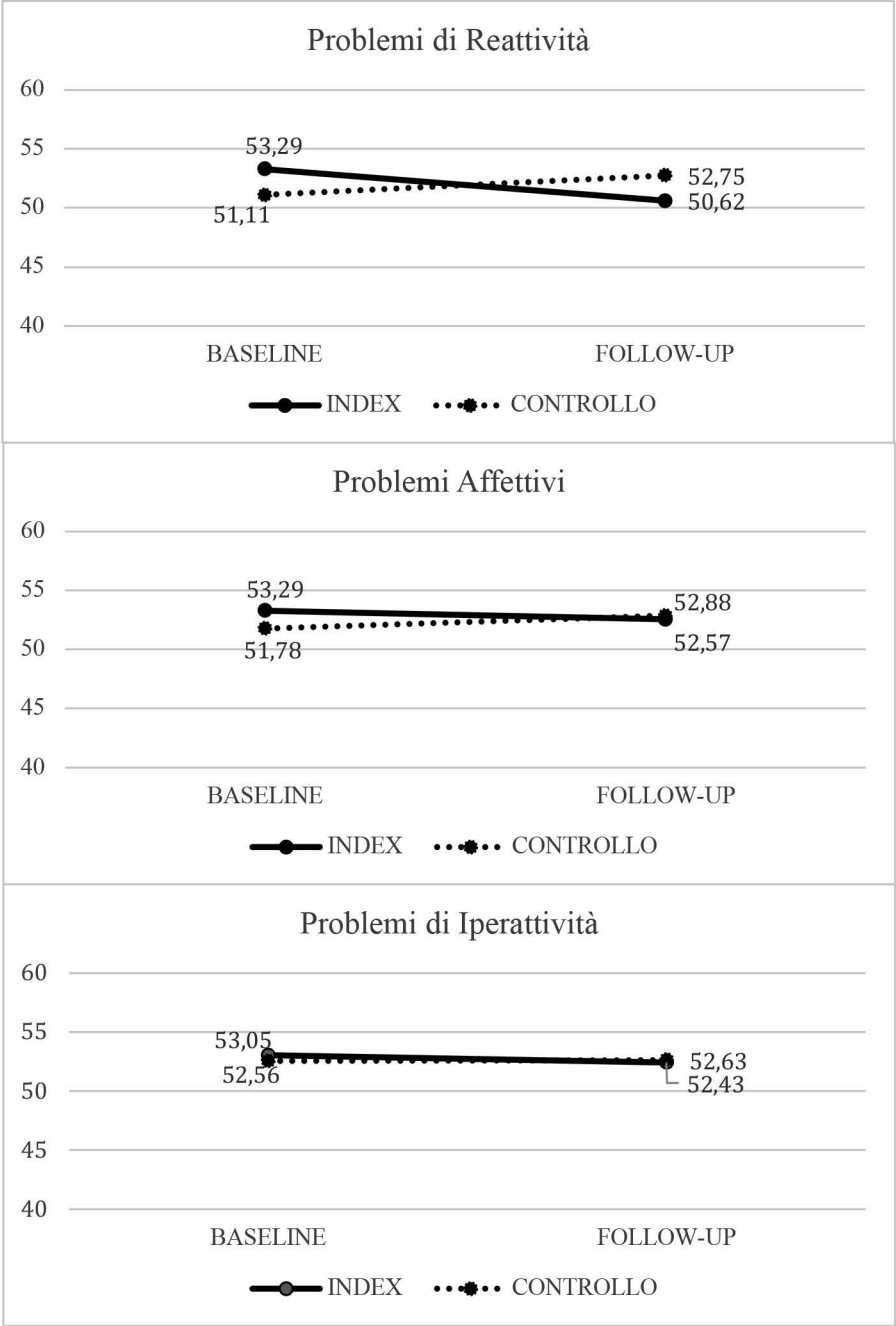
<i>Variabile</i>	<i>Index (N = 21)</i>	<i>Controllo (N = 9)</i>
Frequenza asilo nido		
Sì	21 (100%)	9 (100%)
No	0	0
Ore nido		
Media	6,52	8,11
Mediana	8,00	8,00
Deviazione std.	1,692	,333
Minimo	4	8
Massimo	8	9
Mesi nido		
Media	10,86	9,78
Mediana	10,00	8,00
Deviazione std.	3,568	3,962
Minimo	6	7
Massimo	17	18

improvvisi di umore, è spesso imbronciato, è lamentoso, ecc.) dal baseline al follow-up diminuiscono nel gruppo Index (da 53,29 DS = 4,18 a 50,62 DS = 1,12) e aumentano nel gruppo di Controllo (da 51,11 DS = 2,98 a 52,75 DS = 4,86) (Fig. 1).

I punteggi medi ottenuti sulla scala CBCL – *Depressive/Affective Problems* (problemi affettivi: il bambino piange molto, non mangia volentieri, sembra infelice, è stanco, mostra poco interesse per le cose che lo circondano, dorme poco, è lento o privo di energia, sembra triste o depresso, ecc.) dal baseline al follow-up diminuiscono nel gruppo Index (da 53,29 DS = 4,34 a 52,57 DS = 3,56) e aumentano nel gruppo di Controllo (da 51,78 DS = 1,64 a 52,88 DS=5,74) (Fig. 1).

I punteggi medi ottenuti sulla scala CBCL – *Attention Deficit/Hyperactivity Problems* (problemi di attenzione/iperattività: il bambino non riesce a concentrarsi e a prestare attenzione a lungo, non riesce a stare fermo, è irrequieto, vuole tutto subito, passa rapidamente da un'attività all'altra, ecc.) dal baseline al follow-up diminuiscono nel gruppo Index (da 53,05 DS = 3,14 a 52,43 DS = 3,79) e aumentano nel gruppo di Controllo (da 52,56 DS = 2,30 a 52,63 DS = 4,69) (Fig. 1).

Fig. 1 - Problemi di reattività, affettivi e di iperattività



Si riportano alcuni dati descrittivi relativi allo sviluppo comunicativo e linguistico del bambino rilevati con il questionario CDI – *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* (Fenson *et al.*, 2000).

Nella rilevazione di *follow-up*, la maggior parte dei genitori del gruppo Index (42,9%) dichiara che i loro bambini «formano frasi di più parole», rispetto al 33,3% dei genitori del gruppo di Controllo.

Nel gruppo Index la maggior parte dei bambini (95,2%) «usa gesti comunicativi», rispetto all'88,9% del Controllo.

Dopo 6 mesi dal baseline, nel gruppo Index tutti i bambini (100%) indicano un oggetto da loro desiderato, rispetto all'88,9% dei bambini del gruppo di Controllo.

Nel gruppo Index tutti i bambini (100%) indicano un oggetto nominandolo, rispetto all'88,9% dei bambini del Controllo.

Al *follow-up*, l'85,7% dei bambini del gruppo Index «gioca a fare finta», rispetto al 66,7% dei bambini del gruppo di Controllo.

La maggior parte dei bambini del gruppo Index (76,2%) «capisce cose non presenti o eventi passati», rispetto al 66,7% dei bambini del gruppo di Controllo.

Il 61,9% dei bambini del gruppo Index pronuncia le parole «sostituendo alcuni suoni» (creatività), rispetto all'11,1% dei bambini del gruppo di Controllo.

Nel gruppo di Controllo, il 77,8% dei bambini si esprime in modo comprensibile prevalentemente per i suoi familiari; nel gruppo Index, invece, questa percentuale scende al 38,1%, indicando che le parole pronunciate risultano comprensibili anche al di fuori del nucleo familiare.

Al *follow-up*, il 90,5% dei genitori del gruppo Index afferma che ai loro bambini piace «molto» o «moltissimo» leggere libri con loro, nel gruppo di Controllo la percentuale si abbassa al 77,7% (Tab. 6).

Al *follow-up*, il 90,4% dei genitori del gruppo Index afferma che a loro piace «molto» o «moltissimo» leggere libri insieme ai loro figli, nel gruppo di Controllo la percentuale si abbassa al 88,9% (Tab. 7).

L'elaborazione dei restanti dati, tra cui l'effetto del DBS sulla qualità delle interazioni genitore-bambino è in progress.

Le interazioni videoregistrate nel pre-intervento, nel post e nel *follow-up* a sei mesi di distanza vengono codificate con “Coding System” (Murray, Cooper, Bozicevic, 2026).

Tab. 6 - Gradimento lettura condivisa: bambini

Al bambino piace leggere con il genitore? – Follow-up				
GRUPPO			Frequenza	Percentuale
Index	Valido	Un po’	2	9,5
		Molto	9	42,9
		Moltissimo	10	47,6
		Totale	21	100,0
Controllo	Valido	Un po’	1	11,1
		Molto	3	33,3
		Moltissimo	4	44,4
		Totale	8	88,9
	Mancante	Sistema	1	11,1
	Totale		9	100,0

Tab. 7 – Gradimento lettura condivisa: genitori

Al genitore piace leggere con il bambino? – Follow-up				
GRUPPO			Frequenza	Percentuale
Index	Valido	Un po’	2	9,5
		Molto	4	19,0
		Moltissimo	15	71,4
		Totale	21	100,0
Controllo	Valido	Molto	2	22,2
		Moltissimo	6	66,7
		Totale	8	88,9
	Mancante	Sistema	1	11,1
Totale			9	100,0

I risultati preliminari dello studio² presentati nel presente capitolo sono stati comunicati e divulgati attraverso un evento internazionale di public engagement: *International Academic Conference “The first 1000 days of life. Neuroplasticity, Intersubjectivity, DBS Interventions. Healthy emotional neuromental development”*, organizzato presso l’Univer-

2. Si ringrazia Chiara Buizza, Professoressa Associata di Psicologia Clinica, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia, per l’elaborazione statistica dei dati.

sità di Brescia il 29 aprile 2026. Sono state invitate a partecipare tutte le persone con il ruolo di “facilitatore” formato, che hanno applicato l'intervento DBS nei servizi educativi del territorio nazionale, i genitori che hanno aderito allo studio, le figure professionali interessate alla metodologia, la dirigenza che ha autorizzato l'intervento nelle istituzioni educative.

A Mantova il 30 aprile 2026 è stata organizzata la conferenza internazionale Progetto PERFORMING “Supporto alla genitorialità e promozione del neurosviluppo nella prima infanzia: interventi con il Dialogic Book-Sharing”, a cui ha partecipato la prof.ssa Lynne Murray e in cui sono stati presentati i risultati preliminari dello studio a un pubblico interessato e partecipe di genitori, educatori, personale dei servizi sociosanitari ed educativi, dirigenti dei comuni di Mantova e Porto Mantovano.

2. L'esperienza mantovana

Nel presente paragrafo viene descritta da Sara Vitali l'esperienza di applicazione del “Dialogic Book-Sharing” negli asili nido di Mantova.

Nel 2023 mi sono formata come facilitatrice dello studio “Dialogic Book Sharing” attraverso l'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale dell'Università di Brescia, con l'intenzione, poi avveratasi, di applicare il metodo nel territorio del Comune di Mantova.

Grazie a un lavoro di rete istituzionale già presente tra l'Università di Brescia, la sua sede mantovana del Corso di studi in Educazione Professionale e i servizi educativi del Comune di Mantova, abbiamo avuto l'autorizzazione a entrare in due nidi comunali nel 2023 stesso, e altri due nidi nel 2024. In questa prima fase sono stati coinvolti 15 genitori suddivisi in quattro gruppi, che hanno appreso la metodologia e l'hanno applicata con i loro bambini.

La letteratura pedagogica evidenzia come la continuità educativa e l'alleanza tra servizi e famiglie rappresentino fattori protettivi per lo sviluppo infantile (Bronfenbrenner, 1979). I servizi educativi di Mantova sono molto attivi e sensibili rispetto al coinvolgimento dei genitori nel mandato educativo dei propri figli, tanto che il progetto si è inserito in un ventaglio di altre opportunità già presenti e operative. Già dai pri-

mi incontri è stato evidente per i nidi ospitanti la differenza qualitativa nell'attitudine all'apprendimento delle prime parole da parte dei bambini coinvolti, nonché la soddisfazione rimandata dai genitori stessi per aver sperimentato una modalità relazionale mediata dagli albi illustrati. Il DBS si inserisce all'interno delle prospettive intersoggettive dello sviluppo, secondo cui il bambino apprende nella relazione e attraverso esperienze condivise di attenzione, emozione e significato (Stern, 1985; Trevarthen, 1998). Questa esperienza si è rivelata da subito peculiare poiché portatrice di abitudini e competenze educative e relazionali diverse da quelle precedenti, una ricchezza del bagaglio genitoriale e con esiti visibili in termini di miglioramento del linguaggio e relazione affettiva all'interno della diade. Questo a conferma degli studi sul Dialogic Book Sharing, che evidenziano effetti positivi sullo sviluppo linguistico, attentivo e socio-emotivo del bambino all'interno della relazione con la persona nel ruolo di caregiver (Murray *et al.*, 2016; Cena *et al.*, 2024).

Il disegno di ricerca ha previsto il coinvolgimento di genitori di bambini tra i 14 e i 20 mesi di vita, iscritti ai nidi comunali selezionati dal Comune. Si sono scelti quei nidi che non avevano già un esubero di proposte rivolte alle famiglie e che quindi avrebbero potuto aderire di buon grado.

Nel 2025 grazie al progetto PERFORMING l'applicazione ha potuto usufruire di un'accelerazione e intensificazione dell'applicazione del DBS, con una finestra di 12 mesi e l'attivazione di un assegno di ricerca dedicato. Naturalmente la sperimentazione dei due anni precedenti aveva posto le basi per un corale entusiasmo da parte dei servizi educativi e delle coordinatrici dei nidi che avevano già partecipato e osservato le peculiarità del metodo.

2.1. *Il lavoro di sensibilizzazione*

Il presupposto per poter partire con il DBS è dedicare tempo e qualità alla sensibilizzazione, cioè la “chiamata” dei genitori di tutti i nidi comunali a partecipare al training e quindi allo studio in essere. Fin da subito sono emerse alcune criticità rispetto alla partecipazione, legate principalmente a due aspetti:

- la comprensione dell'importanza del DBS in fase di coinvolgimento dei genitori;
- l'organizzazione logistica di spazi e tempi.

Riguardo al primo punto, la sensibilizzazione nasconde una questione: il fatto che non si possa esplicitamente spiegare ai genitori in cosa consista l'attività, per non inficiare il campione e per non influenzare la raccolta dati. Questo significa che le conversazioni con i genitori debbano essere incentrate in modo particolare sugli obiettivi e sulle potenzialità del percorso, evidenziandone l'importanza e il possibile impatto sulla crescita dei propri bambini e omettendo i dettagli sulle modalità fattive del percorso.

Una conversazione così profonda necessita di una base di fiducia tra le persone coinvolte. Per questo la fase di sensibilizzazione può trarre grande vantaggio da una cordata di soggetti uniti negli intenti: a partire dalla cornice, cioè le istituzioni e gli enti che aderiscono allo studio, al personale educativo fino all'alleanza necessariamente precostituita con i genitori target. In presenza di chiarezza e adesione concertata al metodo e alle sue potenzialità è possibile attivare momenti di scambio profondi e incisivi, che risignificano gli scopi su scala individuale o di nucleo familiare, dando nuova luce alla necessità di ritagliare tempo e disponibilità da parte dei genitori.

Riguardo al secondo punto, cioè l'organizzazione logistica, essa è legata alla disponibilità dei nidi di dedicare uno spazio al proprio interno al gruppo dei genitori in orario di apertura, oppure di ampliare gli orari per consentire una partecipazione pomeridiana.

Il metodo prevede un incontro settimanale per quattro settimane consecutive solo con i genitori e la persona facilitatrice (training), che termina con un momento di pochi minuti delle singole diadi partecipanti per l'applicazione del metodo in presenza del facilitatore che può supportarli e fornire qualche suggerimento per meglio aderire alle indicazioni fornite. Quindi il gruppo di minori partecipanti deve essere nello stesso luogo, ma in una stanza separata per la prima parte che dura circa 60-90 minuti, fino al ricongiungimento degli ultimi 5 minuti. L'estemporaneità della proposta di attivare il DBS di questi anni ha affrontato queste difficoltà, mentre se fosse un servizio "permanente" tutto questo potrebbe essere evitato poiché considerato parte integrante del percorso educativo dei bambini.

Nell'esperienza mantovana, in quei nidi in cui non si è raggiunto il numero minimo di partecipanti, è stato attivato un luogo "altro" cioè extra nido, in cui svolgere gli incontri di training in orario extra lavorativo, ospitando al contempo i bambini in una stanza attigua, con la presenza di alcune educatrici professionali dell'università.

2.2. *Nido e famiglie: due mondi?*

Al di là delle strategie creative sperimentate, pare importante riportare questo elemento della connessione tra i due “mondi”, quello della famiglia e quello del servizio educativo, che rischia di ridursi al momento della consegna dei bambini al mattino e del loro recupero nel pomeriggio. Le famiglie contemporanee, sempre più indaffarate nel cavalcare le insidie della quotidianità da una parte; i servizi educativi che rilanciano con occasioni sempre più interessanti e di valore per incontrare i genitori e sfuggire alla logica della mera delega, dall'altra (penso a laboratori, feste di sezione, riunioni con i genitori, ecc.) Queste proposte spesso vanno a vuoto o raccolgono poche adesioni da parte delle famiglie.

Come possiamo ricucire la relazione, offrendo così ai bambini e alle bambine un'esperienza di continuità educativa invece che di strappo o semplicemente alternanza di figure – nel migliore dei casi?

Può il servizio di asilo nido assolvere, oltre che alla cura, anche a tutti i bisogni educativi e affettivi dei bambini? Riescono le famiglie e i servizi a essere “contigui” rispetto alle modalità educative e di progresso per i bambini... senza “parlarsi”?

Quale differenza possiamo aspettarci di raggiungere in un sistema di accompagnamento di minori 0-3 anni in cui essi possano esperire ambienti di vita basati su un'alleanza fatta di fiducia “fondata” e non cieca, consapevole e non teorica, profonda e non superficiale? Queste sono solo alcune delle domande che affiorano dall'esperienza.

Di fatto nel 2025 possiamo dire che la sensibilizzazione non si sia mai fermata, consentendo di aprire un nuovo gruppo ogni mese o quasi, anche in contesti nuovi, come ad esempio il nido comunale di Porto Mantovano.

Nel tempo abbiamo forse affinato il modo in cui parliamo del DBS, presentandolo non come un metodo fine a se stesso, ma come opportunità per chi ne prende parte, sia per trarne un vantaggio individuale sia per contribuire alla ricerca scientifica sullo sviluppo dei primi mille giorni di vita.

Nel corso del 2025 sono stati coinvolti genitori provenienti da cinque nidi comunali, una Tagesmutter, un nido privato per un totale di 30 genitori.

2.3. Ruolo della persona facilitatrice

In qualità di facilitatrice il mio ruolo è quello di applicare le diverse fasi dello studio attenendomi al metodo appreso, al protocollo dello studio dell'Università di Brescia approvato dal comitato etico e con la raccolta dei dati e delle video osservazioni. I genitori disponibili, prima di partecipare all'iniziativa educativa ricevono la nota informativa sullo studio e la richiesta di compilare e firmare il consenso informato. In ogni fase dell'applicazione dell'intervento DBS l'ancoraggio rimane saldo alla teoria, che viene convogliata e spiegata ai genitori attraverso i contenuti delle quattro sessioni. Come già enunciato nei capitoli precedenti, il Dialogic Book Sharing è un'esperienza intersoggettiva tra caregiver e bambina o bambino. Questo spazio "funziona" se ci sono alcuni presupposti comportamentali (e sostanziali) da parte del caregiver, come ad esempio l'essere sempre positivi, prestare attenzione e seguire gli interessi del bambino, non dire mai "no" o "hai sbagliato" ma sempre lodare gli sforzi di linguaggio e interazione del bambino. Questo costruisce un clima di fiducia e favorisce l'esplorazione e l'apprendimento del bambino, in linea con il paradigma del legame sicuro di attaccamento (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978). Offrire uno spazio sereno e positivo durante la condivisione del libro incoraggia il bambino a "osare", esprimendosi con il linguaggio o con l'attivazione, consentendogli di apprendere in uno spazio sicuro e divertente, e al contempo rafforzando la relazione con il caregiver. Il piacere condiviso e il gioco costituiscono contesti privilegiati per lo sviluppo emotivo e simbolico del bambino (Winnicott, 1971).

La figura facilitatrice del gruppo dei genitori ricopre di fatto un ruolo simile alla persona nel ruolo di caregiver. È suo il compito di costruire un ambiente accogliente e non giudicante per le mamme e i papà presenti, ascoltandoli attivamente e accogliendo i loro pensieri, favorendo un clima di scambio di esperienze emotive e di superamento di ostacoli. È suo anche il compito di favorire l'apprendimento, utilizzando un registro linguistico comprensibile ma non annacquato, vicino all'esperienza quotidiana, aiutando le persone presenti a fare collegamenti con la propria esperienza. Suo il compito di intercettare eventuali difficoltà e favorire il dialogo attorno a esse, senza dare risposte sapienti ma facendo circolare il supporto tra pari e dandosi il tempo di applicare il DBS con fiducia e senza la pretesa di risultati immediati ed eclatanti.

È suo anche il compito di valorizzare i progressi ed evidenziare le trasformazioni avvenute nelle quattro settimane. Insomma, il training è un DBS nel DBS, una sorta di matrioska coerente al metodo, sia nella forma sia nella sostanza.

Ad esempio, ricordo una mamma che lamentava il fatto che non riusciva ad attirare l'attenzione del figlio di 18 mesi sul libro, poiché il bambino spesso si distraeva con quanto aveva attorno a sé o preferiva arrampicarsi. Al secondo incontro del gruppo questa mamma era molto frustrata poiché era l'unica che non era di fatto riuscita ad applicare il DBS. Le mamme si sono consultate su questa difficoltà, accogliendola e prendendola a cuore ed è emersa un'idea. Il libro della seconda settimana ritrae bambini che fanno azioni rumorose. Il gruppo ha suggerito a questa mamma di fare al contrario: invece che partire dal libro e poi riprodurre quanto visto, avrebbe potuto prima compiere l'azione (ad esempio suonare la pentola con il mestolo tipo tamburo) e poi fargli vedere che anche i bambini del libro lo stavano facendo. Questo approccio ripetuto nei giorni seguenti ha cambiato in pochi giorni l'interesse del bambino verso i libri, tanto che la sua attenzione è migliorata nelle settimane e mesi seguenti.

2.4. Famiglie: accesso, aspettative, feedback

Partecipare al DBS è una scelta che comporta un investimento di tempo e di energie. Non è come compilare un modulo privacy all'ingresso di una visita medica, richiede di dedicare un tempo di circa 4 ore complessive per le tre rilevazioni previste per la raccolta dati (compilazione questionario e video osservazioni), le quattro sessioni di 60-90 minuti per quattro settimane, l'applicazione a casa del DBS tutti i giorni per 5-10 min.

Per una famiglia con uno o più minori questo implica sicuramente una buona motivazione, cioè avere compreso che i vantaggi tratti da questa esperienza superano le questioni logistiche. Nella mia esperienza chi ha aderito e partecipato al DBS sono stati genitori già molto investiti nell'educazione e nella cura dello sviluppo della prole. Verosimilmente questi genitori avevano già messo in atto strategie per fornire alla prole gli strumenti adeguati alla loro età. Case piene di libri e giochi di ogni genere, partecipazione a eventi ad esempio in biblioteca, esposi-

zione a esperienze significative. In questi casi che sono stati la grande maggioranza se non il totale del gruppo di genitori partecipanti, il DBS va a modificare il modo in cui padri e madri offrono le esperienze alla prole. Si potrebbe dire che il genitore passi da un'esecuzione di attività come ad esempio leggere i libri, a una acquisizione di abitudini consapevoli. Non più solo lettura ma condivisione. Un pensiero più consapevole rispetto a quando propongo il libro, dove lo propongo, come lo uso, quali parole utilizzo, cosa osservo, come ascolto. In sintesi, potremmo parlare di una presenza diversa. Non solo (io genitore) sono nella stessa stanza con te (bambino), ma sono presente a questa esperienza che condividiamo.

I genitori traggono diversi vantaggi dall'esperienza e raccontano che anche al di fuori del momento DBS è cambiata la relazione. Sono meno correttivi, dicono meno volte "no" quando non è necessario, li osservano e sono più inclini a incentivare la loro attivazione piuttosto che la passività.

Spesso i genitori iniziano il percorso con alte aspettative sui progressi della prole (numero di parole, numero di minuti di concentrazione, frasi complesse, ecc.) e naturalmente questo aspetto è importantissimo per il DBS e viene misurato dalla ricerca. Tuttavia, per il genitore l'esperienza più decisiva riguarda le proprie competenze: il saper attendere i tempi del bambino, il capire cosa vuole dire anche se non ha ancora la parola, l'esperienza del divertimento condiviso, la capacità di essere presente, appunto.

Un altro vantaggio per il genitore è entrare in rete con altri che vivono esperienze simili e con i quali potersi confrontare su temi profondi legati al benessere dei propri figli. Hanno un tempo di una settimana tra un incontro e l'altro per sperimentarsi e poi si ritrovano in un luogo accogliente in cui portare le proprie domande, riflessioni, apprendimenti. Persone del proprio vicinato che poi si rincontrano al parco o fuori dal nido.

Inizialmente le persone che partecipano non sono un gruppo. Lo possono diventare nel corso delle settimane, grazie ad alcuni passaggi che accadono e che non sono scontati. Vengono normalizzate le fatiche attraverso un reciproco riconoscimento e una condivisione informale. Si esce (o almeno questo è l'intento) da una focalizzazione incentrata sulla prestazione e sull'esecuzione di uno standard di comportamento associato al "perfetto genitore". Si attraversa il confronto, posizionando la

propria esperienza all'interno di un preciso metodo che è il DBS, con la sua base teorica e valoriale. Emergono le differenze tra gli stili educativi di ciascun partecipante e grazie al confronto e al dialogo focalizzato sul DBS possono anche costruirsi alleanze spontanee tra i genitori, offrendo un'esperienza che intercetta possibili solitudini.

2.5. Testimonianze dei genitori

«Leggere è sempre stata un'attività speciale da condividere con i miei bambini. I libri per l'infanzia sono sempre stati la mia passione e condividerla con i miei cuccioli è qualcosa che sognavo e facevo già da quando erano nella mia pancia. Sabrina è la seconda bimba, quindi non ha quasi mai avuto il privilegio di “avermi tutta per sé” per leggere insieme. Questo percorso di scoperta è stato quindi l'occasione per apprendere insieme un nuovo modo di “vivere il libro”. Sabrina ha adorato sedersi sul secondo scalino delle scale di casa e giocare insieme a me a stupirsi delle immagini. Ho scoperto un modo nuovo di farmi guidare dalle sue scelte e la riflessione si è estesa a tanti campi di esperienza: dare fiducia, seguire più che indirizzare. Non posso dire di aver visto immediatamente una progressione delle emissioni verbali o delle conoscenze, ma è un approccio che ora abbiamo acquisito (inutile sottolineare che l'ho trasferito anche alla lettura con Carlo il più grande) e i cui risultati si colgono sempre di più.»

«Per noi il book sharing è stato un momento prezioso fatto di tempo lento. Una piccola finestra di connessione nella frenesia delle giornate quotidiane.»

«Grazie a questo progetto abbiamo potuto cambiare punto di vista, considerando i libri non più come un solo oggetto fatto di parole e immagini, bensì un legame tra due persone. Il mio bambino ha tratto molteplici benefici: ha incrementato l'interesse per la lettura e arricchito molto il suo lessico.»

«Il rituale quotidiano, così come il luogo dedicato a quel momento, hanno fatto sentire Luca al sicuro, aumentando, di volta in volta, anche i suoi tempi di attenzione. La partecipazione attiva durante la lettura ha generato in lui un forte entusiasmo che tuttora esterna nei confronti dei libri.»

«Come mamma ho potuto apprendere l'importanza del tempo di qualità. Ho sperimentato nuove modalità di approccio e interazione con i libri, cambiando radicalmente le abitudini di lettura usate fino a quel momento.»

«L'aspetto per me, decisamente più interessante, è stato quello relativo alle emozioni. Non avrei mai immaginato di poter trattare questo tema con il mio bimbo così piccolo. Grazie a questo progetto ho invece potuto creare i presupposti per un dialogo significativo e profondo.»

«Da mamma ho apprezzato di non avere l'ansia di dover applicare in modo rigido le indicazioni ma di poterle adattare al mio bimbo, anche scegliendo il momento giusto della giornata e partendo dalle sue preferenze e dai suoi interessi. Mio figlio ha cambiato la prospettiva sul libro: prima era abituato a noi che leggevamo e lui che ascoltava, invece adesso è più attivo, lo prende come un gioco e un'attività divertente e coinvolgente per lui!»

«Mentre modificavo il tipo di domande poste a Lucia ho visto che si attivavano in lei ragionamenti nuovi. Ad esempio, ha collegato il personaggio del libro a un suo gioco di carte che raffigurano le emozioni, è andata subito a prenderlo per farmi vedere che erano le stesse espressioni della scimmietta!»

«Questa settimana ho provato ad animare di più il libro insieme a Giulio e anche lui si è divertito molto: quando il personaggio corre lui si alza per correre, quando i bambini ballano lui si alza e finge di ballare. Lo vedo più coinvolto e mi chiede spesso di guardare insieme i libri!»

2.6. Effetti non misurabili

Accanto agli esiti osservabili e misurabili dal punto di vista della ricerca – come lo sviluppo linguistico, attentivo o comunicativo – l'esperienza mantovana a cui ho avuto il privilegio di partecipare, ha evidenziato una serie di trasformazioni difficilmente quantificabili.

Si tratta di aggiustamenti “intra”, apparentemente leggere inclinazioni di un sentiero a monte che però a valle diventa un vero e proprio

cambiamento di rotta. Tra queste, ad esempio, lo sguardo del genitore sul bambino, che passa da una dinamica di sapiente-discente a una relazione tra esploratore (bambino) e il suo supporto (genitore). Il rafforzamento di alcune competenze del genitore, come la sua capacità di attendere e osservare, mettendosi in una postura di accompagnatore gentile. La qualità del tempo condiviso attraverso l'oggetto-libro, che rafforza il legame tra i due e restituisce fiducia al genitore e autostima al bambino. La riduzione dei vissuti prestazionali legati alla genitorialità, spostando il focus dal risultato al piacere dell'esperienza, con un effetto protettivo sullo sviluppo del bambino e sul senso di sé del genitore. La letteratura sulla salute mentale perinatale sottolinea come la qualità delle prime interazioni madre-bambino rappresenti un elemento centrale per il benessere emotivo di entrambi, e come le difficoltà relazionali precoci possano essere associate anche alla depressione post partum (Murray, Cooper, 1997; Murray, Halligan, Cooper, 2010).

Dare dignità agli aspetti non immediatamente misurabili significa riconoscere che una parte rilevante dell'esperienza educativa e relazionale si gioca su livelli qualitativi. Gli scambi all'interno della diade sono caratterizzati da un piano comunicativo e affettivo che si esprime con azioni "micro", spesso non verbali ma veloci e continue. Lo sguardo, il tono di voce, la pausa di attesa, la scelta di una parola o un'altra, l'intesa reciproca senza verbalizzazione. Alcuni di questi elementi vengono presi in esame dalla codifica dei video che registrano le interazioni delle diadi prima dell'intervento, dopo quattro settimane e dopo sei mesi. Questi video sono preziosi per dare una misura dell'impatto del DBS a livello relazionale e per misurare con strumenti scientifici le trasformazioni qualitative e affettive.

2.7. Riflessioni dalla pratica

Il Dialogic Book Sharing è uno strumento potente che risponde a molteplici domande, riportando al centro il bambino e la relazione con la persona che ha il ruolo di caregiver.

Da un lato è uno strumento educativo che incide sullo sviluppo del pensiero e del linguaggio fin dalla tenera età dei 14 mesi, seminando possibili rigogliosi sviluppi futuri. Entra nelle esperienze di apprendimento del bambino con un approccio gentile e rispettoso dei suoi tempi,

aiutandolo a compiere il passo successivo in base al suo livello potenziale di quel dato momento.

Il DBS è anche un'occasione relazionale, che si svolge inizialmente come evento temporaneo per le quattro settimane di training, ma che contamina la relazione della diade anche al fuori di quel momento, modificando il linguaggio utilizzato dal genitore, costruendo un'intesa reciproca che sconfinava e cresce nelle settimane e mesi a venire.

Inoltre, il DBS può essere un dispositivo comunitario, una scintilla che raduna genitori con bambini di simile età e pone le basi per la condivisione e lo scambio, che possono evolvere in amicizie e nuovi legami, fino a costruire un senso comune di appartenenza, rispondendo così all'urgenza di superare la dimensione di solitudine spesso vissuta in silenzio nelle famiglie di ogni ceto e provenienza.

Riferimenti bibliografici

- Achenbach T.M., Rescorla L.A. (2000), *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*, VT: University of Vermont, Burlington.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*, Basic Books, New York.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Cena L., Trainini A., Murray L., Cooper P., Calza S., Belluardo M. (2024), "Early parent-child intervention with Dialogic Book-Sharing: effects on child communicative and socio-emotional development and on parenting. Study protocol for a multicentre randomised controlled trial in Italy", *Trials*, 25, 1: 395.
- Fenson L., Pethick S., Renda C. *et al.* (2000), "Short-form versions of the MacArthur communicative development inventories", *Applied Psycholinguistics*, 21: 95-111.
- Murray L., Arceche A., Fearon P. *et al.* (2010), "The effects of maternal postnatal depression and child sex on academic performance at age 16 years: a developmental approach", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(10): 1150-1159.
- Murray L., Cooper P.J., eds. (1997), *Postpartum depression and child development*, Guilford Press, New York.
- Murray L., De Pascalis L., Tomlinson M. *et al.* (2016), "Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African

- community: effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12): 1370-1379.
- Murray L., Halligan S., Cooper P.J. (2010), “Effects of postnatal depression on mother-infant interactions and child development”, in Wachs T., Bremner G., eds., *Handbook of Infant Development*, vol. 2, 2nd ed., Wiley-Blackwell, Oxford.
- Stern D.N. (1985), *The interpersonal world of the infant*, Basic Books, New York.
- Trevarthen C. (1998), “The concept and foundations of infant intersubjectivity”, in Bråten S., ed., *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Winnicott D.W. (1971), *Playing and reality*, Tavistock, London.

Parte IV

Comunità in scena: lo storytelling partecipativo per il racconto e lo sviluppo del territorio

8. *Cinema, storytelling e pratiche partecipative per lo sviluppo di comunità*

di *Cristina Maurelli, Carlo Concina*

1. Il cinema come attivatore di comunità

“Fare cinema” può diventare uno strumento educativo capace di attivare processi di cambiamento ed empowerment? La nostra più che decennale esperienza¹ ci dimostra che, quando la narrazione per immagini si sviluppa in forma partecipata, diventa uno spazio in cui le persone possono interrogarsi sulla propria identità e ridefinire il proprio rapporto con gli altri e con il mondo. Il cinema, sia di fiction che documentario, da solo strumento di rappresentazione, diventa un dispositivo capace di rendere visibile la possibilità di trasformare la realtà. Partecipare alla realizzazione di un film partecipativo permette di acquisire consapevolezza nuove, prima fra tutte, la possibilità di incidere sulle narrazioni che riguardano un luogo o una comunità e poterne così modificare la percezione, sia all'interno del gruppo sia verso l'esterno. La diffusione pubblica del film amplifica ulteriormente questo processo. Le proiezioni mettono in relazione pubblici diversi, favorendo l'incontro tra sguardi e contribuendo a ridefinire rappresentazioni spesso semplificate o stereotipate.

Ma cosa significa, concretamente, fare cinema? Innanzitutto, significa imparare a rappresentare l'altro. Decidere come raccontare una persona, implica osservazione e interpretazione, e coinvolge dimensioni fisiche, psicologiche e socioculturali. È un esercizio critico che si riflette inevitabilmente anche su chi racconta, attivando un processo di autoriflessione. Il lavoro di storytelling permette inoltre di confrontarsi con

1. Cfr. www.pvcode.it.

una molteplicità di punti di vista e di allargare così la propria visione del reale. Una situazione, un luogo, un evento può essere visto, compreso e raccontato in modi diversi a seconda delle persone coinvolte e questa consapevolezza consente di accogliere la prospettiva che esistano sguardi differenti e pluralità di esperienze. Il “fare cinema” è, per sua natura, un lavoro collaborativo. Richiede organizzazione, rispetto dei tempi e delle idee altrui. La condivisione di ruoli e responsabilità favorisce dinamiche di cooperazione e contribuisce a costruire relazioni più solide tra i partecipanti. L'esperienza comune, fatta di entusiasmo, ma anche di difficoltà e confronto, rafforza il senso di appartenenza e genera nuove forme di coesione del gruppo.

Partecipare alla realizzazione di un film e condividerlo pubblicamente ha un impatto significativo anche sul piano individuale: aumenta l'autostima, rafforza la fiducia nelle proprie capacità e stimola la creatività (Shaw, 1998). Il processo offre a ciascuno la possibilità di trovare un proprio spazio, indipendentemente dalle competenze tecniche, e di sperimentare nuove modalità espressive. Infine, il confronto con la realtà attraverso il linguaggio cinematografico consente di acquisire una maggiore consapevolezza della propria condizione. L'atto di “maneggiare” creativamente la realtà permette di prenderne distanza e, al tempo stesso, di riconoscerne le potenzialità di trasformazione. Le immagini prodotte diventano così strumenti attraverso cui rileggere la propria esperienza e immaginare nuove possibilità di cambiamento, non solo individuale ma anche sociale.

Pensare e raccontare per immagini implica sempre un cambio di posizione: da persone che fruiscono dei contenuti, a persone che creano i contenuti. Questo passaggio apre alla sperimentazione di nuovi linguaggi e modalità espressive, offrendo la possibilità di esplorare forme di comunicazione, magari mai percorse prima. Poiché il processo è condiviso, il racconto diventa esperienza collettiva. Narrare insieme non significa soltanto costruire una storia, ma generare uno spazio relazionale in cui possono emergere nuove forme di appartenenza.

In questo senso, il cinema si configura come un attivatore di comunità, capace di innescare dinamiche di cambiamento che si estendono oltre il gruppo coinvolto.

2. Il video partecipativo e il metodo PVCODE

Per video partecipativo (*Participatory Video*, PV) si intende l'insieme di pratiche e tecniche che permettono a un gruppo di persone o a una comunità di realizzare un film, di finzione o documentario, su argomenti, esperienze o storie che riguardano direttamente quella collettività (Lunch, 2006). In questo processo, le persone partecipanti diventano protagoniste di questa attività creativa: sono loro a decidere cosa raccontare e come farlo, accompagnate da educatori e facilitatori che sostengono il percorso senza sostituirsi al gruppo.

Questo approccio si inserisce nel quadro delle pratiche partecipative e dialogiche, in cui la produzione di conoscenza è intesa come processo condiviso. Richiama le riflessioni di Paulo Freire sulla pedagogia critica, fondata sulla co-costruzione del sapere e sulla valorizzazione dell'esperienza vissuta. Allo stesso modo, il video partecipativo si colloca nel campo dei *participatory media*, dove la produzione audiovisiva diventa strumento per restituire voce e visibilità a soggetti e comunità spesso marginalizzati (White, 2003).

Il video partecipativo sposta il baricentro del processo creativo, riconoscendo alle persone la capacità di costruire e condividere, grazie al cinema partecipato, il proprio sguardo sul mondo. In questa prospettiva, il cuore del progetto non è soltanto il prodotto finale, ma il processo stesso. Come già evidenziato in precedenti lavori sul video partecipativo (Maurelli, 2019) è nello spazio del fare, dell'immaginare e del costruire insieme che si attivano dinamiche di apprendimento, consapevolezza e relazione.

Il metodo PVCODE (*Participatory Video for Community Development*) è una metodologia strutturata che guida gruppi di non professionisti nella realizzazione di un prodotto audiovisivo, dalla scrittura alla diffusione. Il metodo è applicabile in contesti diversi e si rivolge a comunità intese come gruppi di persone accomunate da un'esperienza, una condizione o un contesto condiviso. Elemento fondamentale è che il gruppo si riconosca come tale: il senso di appartenenza costituisce infatti il punto di partenza per l'attivazione del processo creativo e partecipativo. Il PVCODE integra dimensione educativa e produzione audiovisiva, prevedendo la definizione di obiettivi di apprendimento e sviluppo all'interno di ogni fase. Il percorso si articola in cinque momenti principali, che costituiscono una struttura flessibile, adattabile alle caratteristiche del gruppo e del contesto.

Le fasi del processo sono:

1. Corso “diventare videomaker”

Il percorso prende avvio con un'introduzione ai linguaggi e alle tecniche dell'audiovisivo. Le persone acquisiscono conoscenze di base relative allo storytelling, alla regia, alla fotografia, al suono e al montaggio, insieme a elementi di recitazione. Questa fase ha l'obiettivo di fornire strumenti minimi per poter agire consapevolmente nel processo creativo.

2. Esercitazioni pratiche

Alla teoria si affianca subito la pratica. Attraverso esercitazioni in piccoli gruppi, chi partecipa sperimenta i diversi ruoli e inizia a lavorare in team. Si realizzano per esempio brevi interviste o riprese di sequenze “fiction” in improvvisazione, preludio del lavoro più corposo che seguirà più avanti. Questo momento porta spesso alla realizzazione di un primo prodotto filmico “leggero”, che consente di comprendere concretamente il funzionamento del processo e di rafforzare la motivazione delle persone partecipanti.

3. Ideazione del film

Si entra quindi nel cuore creativo del progetto. Il gruppo individua le tematiche, definisce le modalità e costruisce collettivamente la struttura narrativa: l'idea iniziale e lo sviluppo dei personaggi e della sceneggiatura in caso di fiction, o i luoghi, le situazioni e le persone da intervistare in caso di film documentario. È una fase in cui emergono visioni a volte anche divergenti e che grazie a un lavoro di facilitazione e mediazione vengono trasformate in scelte condivise.

4. Realizzazione

La fase operativa prevede l'organizzazione della produzione, la distribuzione dei ruoli, la preparazione delle riprese e la realizzazione del film. I partecipanti si alternano nelle diverse funzioni, sperimentando responsabilità e competenze. Il processo si conclude con il montaggio, momento in cui il materiale raccolto prende forma e significato.

5. Condivisione e promozione

Una volta completato, il film viene condiviso con la comunità e con pubblici più ampi. Le proiezioni rappresentano un momento fondamentale di restituzione, in cui il lavoro realizzato diventa occasione di con-

fronto, riconoscimento e apertura verso l'esterno. Spesso l'interesse dei media con articoli e servizi tv potenzia questo effetto.

3. L'ecosistema narrativo partecipativo

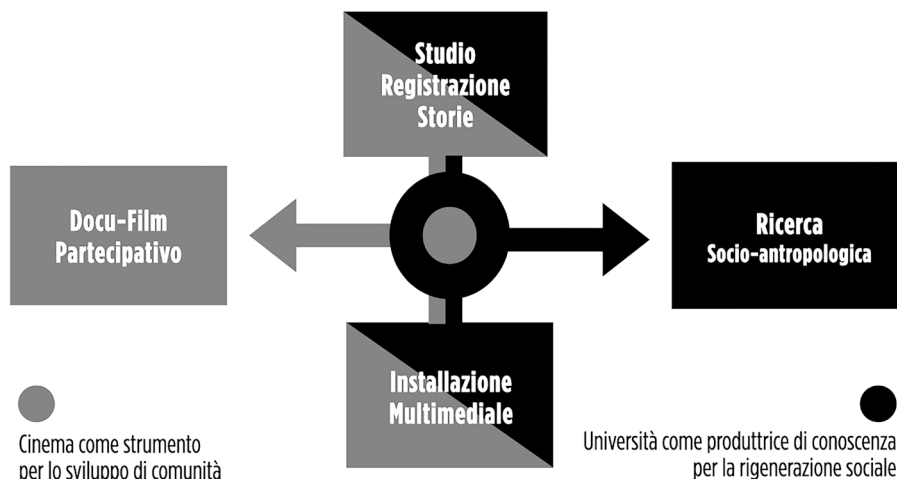
Il terzo task del progetto PERFORMING aveva l'obiettivo di attivare processi di inclusione sociale e di ridefinizione delle narrazioni territoriali attraverso pratiche di storytelling e produzione audiovisiva partecipata. Il contesto in cui si è sviluppato, come è noto, è quello di Lunetta-Mantova, un quartiere caratterizzato da una significativa complessità sociale e culturale, spesso oggetto di rappresentazioni esterne semplificate o stigmatizzanti. In questo scenario, la nostra azione si è fin da subito prefissa di "raccontare" il quartiere, attraverso le persone che lo vivono (perché ci abitano, lavorano o studiano) facendo loro assumere, un ruolo attivo nella costruzione delle narrazioni che li riguardano.

Più che come una semplice azione progettuale, questa parte del progetto è stata pensata e strutturata, proprio, come un ecosistema narrativo partecipativo: uno spazio in cui pratiche educative, ricerca socio-etnografica e produzione artistica si potessero intrecciare dando luogo a processi di trasformazione individuale e collettiva. In questo senso, il valore del progetto non risiede unicamente nei risultati prodotti, ma nella capacità di attivare processi duraturi. Il docufilm "Lunetta – Minestrone di Stelle", l'archivio video delle storie delle persone del quartiere e l'installazione "Lunetta Storie 4.0", che descriveremo tra breve, rappresentano sì esiti concreti, ma sono al tempo stesso strumenti attraverso cui il progetto continua a vivere e a generare effetti nel tempo.

In questo ecosistema articolato, che trova nel metodo PVCODE il proprio principio generativo, le pratiche narrative diventano strumenti per leggere e trasformare la realtà. Si struttura attorno a due dimensioni fondamentali, rappresentate simbolicamente nel seguente modello grafico (Fig. 1) che restituisce visivamente le relazioni tra i diversi elementi.

Da un lato, la dimensione istituzionale e di ricerca dell'Università come produttrice di conoscenza e attrice attiva nei processi di rigenerazione sociale, dall'altro, la dimensione operativa e trasformativa del cinema inteso come strumento per lo sviluppo di comunità e per l'attivazione di processi partecipativi. L'interazione tra queste due dimensioni genera uno spazio di lavoro in cui, come detto, ricerca, educazione e produzione artistica si intrecciano.

Fig. 1 - L'ecosistema narrativo partecipativo



Il processo di video partecipativo, da cui prende forma il docu-film realizzato dalla comunità, rappresenta uno degli esiti più visibili del progetto, ma non ne esaurisce la complessità. Parallelamente, lo studio di registrazione delle storie rappresenta uno spazio dedicato all'ascolto e alla raccolta delle testimonianze individuali, contribuendo alla costruzione di un archivio condiviso. Accanto alla produzione audiovisiva si sviluppa una ricerca socio-antropologica a cura di Sofia Sodano (capitolo 9), che accompagna il progetto fornendo strumenti di lettura e interpretazione dei contesti, delle relazioni e delle narrazioni emergenti. Questi materiali trovano, poi, una nuova forma nell'installazione multimediale "Lunetta Storie 4.0" a cura di Carlo Concina, che traduce i contenuti emersi in un ambiente espositivo aperto alla comunità. L'installazione si configura come uno spazio di restituzione, riconoscimento e dialogo, in cui il progetto continua a vivere. L'interazione tra questi elementi genera un sistema in cui ogni componente contribuisce a rafforzare le altre. Il progetto si configura così non come una sequenza di attività, ma come un dispositivo complesso, in cui il sapere accademico e la pratica cinematografica si incontrano per attivare processi di produzione culturale, costruzione di senso e trasformazione sociale.

4. Il docu-film partecipativo

Come detto, il progetto prende forma attraverso un processo che non si limita alla produzione di contenuti, ma costruisce uno spazio di relazione, ascolto e co-costruzione del senso. Il coinvolgimento reale nei processi decisionali e creativi diventa dunque fondamentale e la partecipazione elemento chiave, perché è proprio il linguaggio cinematografico a trasformarsi in strumento di mediazione tra dimensione individuale e dimensione collettiva. Il processo genera conoscenza tra le persone coinvolte, attivando anche dinamiche di confronto e collaborazione che contribuiscono a rafforzare il senso di appartenenza e a ridefinire le relazioni all'interno del gruppo. Il “fare cinema” insieme diventa così un'esperienza generativa, capace di produrre legami e nuove forme di riconoscimento reciproco. In questa prospettiva, il docu-film “Lunetta – Minestrone di stelle”² non rappresenta semplicemente un film da mostrare alla collettività tutta, ma il cuore del processo partecipativo attraverso cui le narrazioni individuali si trasformano in racconto collettivo.

Il processo ha preso avvio, come previsto dalla metodologia del PVCODE, dalla costruzione del gruppo e da una prima fase formativa, in cui le persone partecipanti hanno potuto apprendere i fondamentali del linguaggio audiovisivo attraverso momenti teorici e pratici. Questa fase non ha avuto solo una funzione puramente tecnica, ma ha consentito alle persone di iniziare a riconoscersi come soggetti attivi del processo e ha permesso di mettersi alla prova sperimentando i diversi ruoli di una troupe cinematografica.

Il gruppo, composto da abitanti del quartiere, studenti, operatori e individui con background, età e provenienze differenti, si è dunque costituito come comunità narrativa, capace di tenere insieme differenze e punti di vista plurali. In particolare, ampia attenzione in questa fase è stata data a momenti di brainstorming ed esercizi guidati sul proprio modo di vivere il quartiere, sulla propria idea di “casa”, sulle proprie geografie del cuore. Esperienze, percezioni e vissuti sono diventati il punto di partenza del racconto.

Attraverso, dunque, incontri laboratoriali, il gruppo è stato accompagnato nell'emersione delle storie, nella selezione dei contenuti e nella

2. Il film è disponibile alla visione sul sito www.pvcode.it alla pagina www.pvcode.it/2026/02/19/lunetta-minestrone-di-stelle/.

costruzione della struttura narrativa. Il film, ancora su carta, ha preso forma come spazio di relazione tra voci diverse, evitando semplificazioni e restituendo la complessità del contesto, ampliando lo sguardo oltre il gruppo, includendo soggetti e realtà significative del quartiere. Le riprese dei luoghi e le interviste nelle diverse location hanno, infatti, colto spazi chiave della vita di Lunetta: dai murales all'area cani, dal campo da basket alla moschea, dalla biblioteca al consultorio, permettendo di raccontare l'importanza delle associazioni e delle organizzazioni attive sul territorio. Il set si è, infatti, spostato nei luoghi della vita quotidiana, trasformandosi in un dispositivo mobile di ascolto. Le interviste ai diversi soggetti del quartiere sono diventate non solo momenti di raccolta di contenuti, ma anche occasioni di incontro e confronto, evidenziando somiglianza e vicinanza di vissuti per esempio tra chi è migrato dal sud d'Italia e chi dal sud del mondo, mostrando esigenze e bisogni affini tra chi vive la sua giovinezza nel quartiere e chi invece la sua terza età.

Si è così costruita una narrazione ampia e articolata, capace di mettere in relazione dimensioni diverse (religiose, sociali, educative, artistiche e istituzionali) e di restituire il quartiere come spazio complesso, attraversato da molteplici forme di vita e di relazione. Il film mantiene la tensione tra questi punti di vista diversi, restituendo una visione stratificata del quartiere.

All'interno del processo, il mio ruolo e quello di Carlo Concina si configurano come una regia condivisa, che unisce competenze narrative, metodologiche e tecniche. La nostra funzione non è stata quella autorale nel senso tradizionale, ma quella di facilitazione del processo: abbiamo progettato il percorso, accompagnato il gruppo nelle scelte narrative e garantito coerenza al racconto, mantenendo aperto lo spazio di partecipazione. Questo lavoro richiede un equilibrio costante: orientare senza dirigere, sostenere senza sostituire, costruire forma senza imporre un punto di vista esterno.

Il docu-film ha rappresentato il primo momento di restituzione pubblica del lavoro svolto nel quartiere diventando uno spazio in cui le voci degli abitanti trovano forma e visibilità. La proiezione pubblica è stata l'ultima fase del processo. Il passaggio dallo spazio laboratoriale a quello pubblico ha attivato nuove dinamiche di riconoscimento e confronto. Il film non è stato solo visto, ma condiviso, diventando occasione di dialogo tra chi ha partecipato al processo e chi vi è entrato in contatto

per la prima volta. La sua presentazione pubblica ha generato una forte partecipazione emotiva e comunitaria, evidenziando come la narrazione condivisa possa attivare processi di riconoscimento e appartenenza. Non si tratta di raccontare un territorio dall'esterno, ma di costruire una narrazione "dal dentro", capace di restituire complessità, contraddizioni e ricchezza di vissuti. Il docu-film si inserisce, dunque, in un processo più ampio di ridefinizione dell'immaginario legato al quartiere. Attraverso una narrazione costruita dall'interno, il progetto contribuisce a mettere in discussione rappresentazioni semplificate o stigmatizzanti. Non si tratta di sostituire una narrazione con un'altra, ma di aprire uno spazio in cui la complessità possa emergere. Il film diventa così un dispositivo generativo, capace di incidere sul modo in cui la realtà viene percepita e raccontata.

Il docufilm partecipativo, in sintesi, da un lato, interviene sul piano individuale, favorendo processi di consapevolezza, espressione creativa ed empowerment. Dall'altro, opera sul piano collettivo, contribuendo alla costruzione di nuove narrazioni condivise e alla trasformazione degli immaginari legati al quartiere. Infine, si apre verso l'esterno, attraverso la diffusione del prodotto audiovisivo con le proiezioni cinematografiche e la diffusione delle pratiche partecipative utilizzate in contesti educativi, accademici e politici, attivando così un dialogo con pubblici sempre più ampi.

5. Lo studio di registrazione in università

Accanto al processo di realizzazione del docu-film, il progetto ha attivato uno spazio dedicato alla raccolta delle storie: un piccolo studio allestito presso la sede universitaria del quartiere Lunetta.

È un luogo pensato per favorire l'ascolto, creare condizioni di fiducia e permettere alle persone di raccontarsi in prima persona. La sua funzione non è solo quella di registrare testimonianze, ma di costruire un contesto in cui la parola possa emergere con autenticità.

Lo studio è stato concepito come un ambiente accogliente, in cui la presenza della videocamera non fosse percepita come intrusiva. L'allestimento ha contribuito a definire uno spazio sospeso rispetto alla quotidianità, in cui il tempo del racconto potesse trovare una propria dimensione.

Le interviste raccolte hanno dato vita a un archivio di storie che attraversano il quartiere da molteplici prospettive. Voci diverse, per età, provenienza, ruolo sociale, hanno contribuito a costruire una narrazione plurale, fatta di esperienze quotidiane, ricordi, difficoltà e desideri.

Ogni testimonianza ha rappresentato un frammento di un racconto più ampio, in cui il quartiere emerge come spazio vissuto, abitato, interpretato.

Entrare nello studiolo ha significato, per molte persone partecipanti, assumere un ruolo diverso: non più individui che “stanno a guardare” o che interloquiscono occasionalmente, ma soggetti narranti, decisi a esporsi e mostrare la propria posizione sul quartiere. E proprio la videocamera è diventata uno strumento di mediazione, capace di attivare un processo di riflessione su di sé e sulla propria esperienza, un’occasione di ripensamento e rifocalizzazione rispetto al luogo in cui si vive. Allo stesso tempo, la videointervista consente di trasformare questa esposizione in opportunità, diventando parte di un racconto più ampio e a più voci.

Le storie raccolte nello studiolo non sono rimaste chiuse in un archivio. Al contrario, hanno contribuito alla ricerca socio-antropologica e trovato una nuova forma nell’installazione multimediale. Rielaborate e restituite in forma diversa, mantenendo il legame con chi le ha generate, partecipano a una differente e plurale narrazione del quartiere.

6. L’installazione multimediale

Il percorso trova, infine, una sua sintesi nell’installazione multimediale “Lunetta Storie 4.0”³, a cura del videoartista Carlo Concina. Rappresenta la traduzione visiva, spaziale e narrativa dell’intero processo, una modalità di restituzione capace di rendere accessibili e condivisibili le storie, le relazioni e le conoscenze emerse.

“Lunetta Storie 4.0” come detto, nasce dall’intreccio tra i diversi livelli del progetto: le interviste raccolte, i materiali della ricerca socio-antropologica, di cui si darà ampio spazio nel capitolo 9 firmato da Sofia Sodano, le fotografie e i testi prodotti. L’installazione traduce così

3. La clip video di presentazione della installazione multimediale è disponibile sul sito www.pvcode.it nella pagina dedicata al progetto.

la complessità del progetto in un'esperienza spaziale, in cui contenuti diversi convivono e dialogano tra loro. Non si tratta di una semplice esposizione, ma di uno spazio da attraversare: un ambiente in cui la persona che lo visita è chiamata a entrare in relazione con i contenuti, costruendo un proprio percorso di lettura.

È composta da 50 pannelli espositivi e 7 schermi in verticale in cui scorrono le videointerviste. Le voci degli abitanti, le immagini, i dati e le riflessioni si intrecciano. E chi visita viene guidato attraverso una narrazione del quartiere organizzata per aree tematiche, è chiamato a orientarsi tra storie, prospettive e interpretazioni diverse. La dimensione immersiva dell'installazione consente inoltre un coinvolgimento diverso rispetto alla visione del film. La persona che visita l'installazione non è passiva, ma diventa parte attiva di un'esperienza che richiede attenzione, tempo e partecipazione. Muoversi tra i pannelli e i video significa attraversare storie, entrare in contatto con vissuti, costruire connessioni. L'installazione diventa così uno spazio di incontro tra chi ha partecipato al progetto e chi vi accede dall'esterno.

Ospitata all'interno della sede universitaria del quartiere, l'installazione assume una funzione che va oltre quella espositiva. Si configura come un presidio culturale permanente: uno spazio in cui la comunità può riconoscersi, riflettere e dialogare. La scelta di collocare l'installazione nel quartiere, all'interno della sede universitaria, non è neutra. Significa restituire i contenuti al contesto che li ha generati, mantenendo vivo il legame tra narrazione e territorio e proponendo l'istituzione universitaria come parte attiva di questo processo. Restituire, in questo caso, significa attivare nuove possibilità di lettura del territorio e nuove forme di relazione tra i soggetti coinvolti. Le storie raccolte e rielaborate continuano a generare significato, contribuendo a ridefinire l'immaginario del quartiere, a contrastare le sue rappresentazioni negative e a contribuire alla sua rigenerazione.

In quanto spazio permanente, l'installazione permette al progetto di proseguire oltre la sua fase operativa. Non solo conserva le tracce del lavoro svolto, ma continua a produrre effetti: incontri, riflessioni, nuove narrazioni.

7. Un modello replicabile

Il percorso sviluppato all'interno di PERFORMING mostra come le pratiche narrative, quando sono condivise, possano diventare strumenti efficaci di attivazione sociale e culturale. Il cinema partecipativo, lo spazio di ascolto dello studiolo, la ricerca socio-antropologica e l'installazione multimediale non rappresentano momenti separati, ma parti di un unico processo che mette al centro le persone e le loro storie. Attraverso questo intreccio di pratiche, il nostro terzo task ha costruito un ecosistema capace di produrre conoscenza, generare relazioni e incidere sugli immaginari. Le narrazioni emerse non si limitano a descrivere il quartiere, ma contribuiscono a ridefinirne il senso, aprendo nuove possibilità di lettura e di azione.

Questa esperienza evidenzia come sia possibile attivare processi di co-creazione in cui ricerca, educazione e produzione artistica si incontrano, dando forma a modelli replicabili in contesti diversi. In questo senso, il progetto non si esaurisce nei suoi esiti, ma propone un approccio: un modo di lavorare con le comunità, basato sull'ascolto, sulla partecipazione e sulla costruzione condivisa di significato.

Più che offrire risposte definitive, il progetto pone domande: si interroga sul modo in cui i luoghi vengono raccontati, il ruolo delle istituzioni, in particolare dell'Università, nella produzione di conoscenza e le possibilità offerte dalle pratiche visive nel costruire nuove forme di rappresentazione. È in questa apertura che risiede il suo valore più profondo: nella capacità di generare spazi fisici, simbolici e relazionali, in cui le persone possano riconoscersi, raccontarsi e immaginare, insieme, nuovi modi di abitare il mondo

Riferimenti bibliografici

- Lunch N., Lunch C. (2006), *Insights into Participatory Video: A Handbook for the Field*, Insightshare, Northampton.
- Maurelli C. (2019), *Video partecipativo - Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*, Dino Audino Editore, Roma.
- Shaw J., Robertson C. (1998), *Il videotape. L'uso partecipativo in educazione e riabilitazione*, Erickson, Trento.
- White S. (2003), *Participatory Video: Images that Transform and Empower*, Sage, New Delhi.

9. *Abitare Lunetta. Narrazioni, pratiche e co-costruzione del quartiere*

di *Sofia Sodano*

1. **Etnografia viva e pratiche dell'abitare: uno studio socio-antropologico sul quartiere Lunetta**

Come dice il nome, Lunetta è come la luna: tante persone la guardano dall'esterno, tanti dicono di esserci stati, ma pochi sanno veramente com'è fatta. (Hamza – Abitante di Lunetta)

Se l'ecosistema narrativo partecipativo descritto da Cristina Maurelli nel capitolo 8 trova nel metodo PVCODE il suo principio generativo e operativo, la ricerca socio-antropologica si inserisce in questo dispositivo complesso per offrire la sponda analitica e interpretativa. La suggestione di Hamza apre così lo spazio della riflessione etnografica: questa frase, pronunciata da un giovane intervistato trasferitosi a Lunetta con la propria famiglia, rappresenta il sentito condiviso da diversi abitanti del quartiere. Sintetizza al contempo la postura epistemologica e il senso dell'intera indagine.

Lunetta si configura come un quartiere periferico caratterizzato storicamente da un'alta densità di edilizia residenziale pubblica¹. La narrazione di tali contesti periferici e popolari è spesso riduttiva e raramente generata dagli abitanti stessi. Nel discorso pubblico, la rappresentazione tende a oscillare tra due estremi: il polo più frequente alimenta un racconto stigmatizzante che criminalizza il quartiere e chi vi abita. L'estremo opposto, invece, tende a romanticizzare e idealizzare la vita

1. Il quartiere conta circa 3.800 residenti al 10/06/2025 secondo l'Ufficio Statistica del Comune di Mantova. I dati di Aler Mantova riferiti al 2025 riportano che l'Edilizia Residenziale Pubblica (ERP) nel quartiere ospita circa 1500 individui in 800 nuclei abitativi.

nella periferia come più autentica, creativa o solidale, occultando le disuguaglianze, le tensioni e i conflitti effettivamente esistenti (Stébé, 1999; Slater, 2017).

In questo scenario, la collaborazione tra le arti audiovisive, la ricerca socio-antropologica e le metodologie partecipative ha trovato un terreno non solo fertile, ma scientificamente necessario. Questo approccio interdisciplinare ha permesso di produrre conoscenza e di approfondire le dinamiche sociali, urbane e storiche del territorio per mezzo di un solido corpus metodologico: le interviste qualitative con i residenti realizzate all'interno dello studio di registrazione universitario, l'osservazione partecipante durante il laboratorio di produzione del documentario "Lunetta – Minestrone di Stelle" e la partecipazione a Rete Lunetta che raggruppa le associazioni del terzo settore locale, ma anche lo studio e la ricerca di archivi storici. È stato così possibile intercettare il punto di vista interno, osservando e ascoltando i modi plurali di abitare lo spazio da parte di chi concretamente lo attraversa ogni giorno.

Riprendendo le parole di Hamza, sebbene molte persone guardino Lunetta dall'esterno, «pochi sanno com'è fatta veramente». L'operazione condotta dal progetto PERFORMING non ha annullato lo sguardo esterno, anzi. Molti non residenti sono venuti a vedere il documentario e a visitare l'installazione. Ciò che ha generato un'ampia partecipazione e un profondo interesse è stata proprio la possibilità di ascoltare direttamente la voce dei cittadini, accedendo a uno sguardo che non vuole vantarsi di essere "più vero" o "più giusto", ma diverso, nuovo, situato al di fuori dalle polarizzazioni e dalle semplificazioni mediatiche.

Durante il lavoro sul campo, il ricorso, da parte delle persone abitanti il quartiere, a metafore che attingono a un lessico extraterrestre o mitologico è emerso più volte nelle autorappresentazioni. Giovanna, insegnante in pensione, ha raccontato come sentisse il bisogno di aggiungere: «Guardatemi, non ho le antenne, non sono un'extraterrestre!» quando diceva ai suoi alunni di abitare a Lunetta.

Se lo sguardo antropologico rimane uno sguardo esterno e condivide con l'esplorazione dell'ignoto, di un mondo extra-terrestre un senso di iniziale stupore e distanziamento, tale postura non si traduce in un giudizio, bensì in uno strumento per ricostruire e riordinare le conoscenze partendo dal vissuto, dalla quotidianità e dall'etnografia.

L'indagine socio-antropologica ha permesso così di operare uno spostamento dello sguardo, analizzando Lunetta come spazio prodotto dalle

pratiche (Lefebvre, 1976). Esplorare la vita quotidiana, le interazioni e le reti relazionali dei residenti ha consentito di decostruire quelle che Matteo, educatore che nel quartiere vive e lavora, definisce «narrazioni mitologiche». L'obiettivo della ricerca diventa quindi anche quello di sfruttare lo sguardo antropologico per produrre una nuova narrazione di Lunetta nella sua reale complessità e ordinarietà, senza negare o amplificare le difficoltà strutturali che lo attraversano, ma restituendogli dignità sociologica.

2. Lunetta il “Bronx” di Mantova? Costruzione e lenta decostruzione dello stigma territoriale

Per comprendere l'importanza di una narrazione “dal dentro” è necessario approfondire la costruzione dello stigma che grava tuttora sul quartiere. Lunetta, nata negli anni Settanta per rispondere al fabbisogno abitativo legato all'industrializzazione mantovana, ha visto la propria immagine pubblica cristallizzarsi negativamente intorno alla metà degli anni Ottanta. Le testimonianze delle persone residenti e la ricerca d'archivio convergono su un momento preciso: la pubblicazione, nel 1986, di un articolo giornalistico pubblicato su *La Repubblica* che per la prima volta marchiò l'area come il «Bronx di Mantova» (Guzzanti, 1986).

Questa operazione di etichettamento ha innescato i meccanismi descritti da Loïc Wacquant (2007) sotto la categoria di *stigma territoriale*. Lo stigma si manifesta quando una determinata porzione di spazio urbano viene associata stabilmente, nell'immaginario collettivo e nel discorso pubblico, a dinamiche di degrado, devianza e insicurezza, generando una forma di violenza simbolica che si esercita sui luoghi e, di riflesso, sulle persone che li abitano. Da quel momento, la storia e densità sociale del quartiere è stata appiattita su un'unica dimensione svalutativa.

Evidenziare la presenza di questo stigma non significa occultare i disagi reali che il quartiere affronta. Chi risiede nel quartiere da lungo tempo ricorda come, tra gli anni Ottanta e Novanta, si siano concentrati nel territorio episodi di microcriminalità e situazioni di forte marginalità e disagio sociale. La stessa dimensione del degrado urbano affonda le radici in precise scelte urbanistiche e architettoniche. La progettazione originaria di Lunetta, concepita come un quartiere popolare “moderno”

dotato di alloggi economici ma anche di ampi spazi verdi, scuole e servizi pubblici, si è scontrata con pesanti limiti economici e strutturali. Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, l'esaurirsi dei finanziamenti pubblici e l'aumento dei costi costruttivi portarono all'interruzione di parti fondamentali del piano urbanistico, determinando un'urbanizzazione incompleta.

Al contempo, un forte *turn-over* abitativo e la rapidità dei nuovi ingressi hanno ostacolato il radicamento delle famiglie, indebolendo le reti di vicinato. L'“utopia urbanistica”, come viene definita da alcuni architetti e residenti storici intervistati, che mirava a generare una socialità quotidiana e a evitare il modello del quartiere-dormitorio, è sfumata, lasciando spazio a criticità strutturali.

Ancora oggi, le interviste restituiscono una profonda stanchezza da parte di chi risiede rispetto all'immagine di quartiere insicuro veicolata ancora dalla narrazione esterna, in particolare dai media. Un dato empirico conferma questa percezione: l'analisi delle notizie pubblicate dai due principali quotidiani locali tra il 2021 e il 2025² mostra che i disordini, i disagi e la criminalità rappresentano circa un terzo dei temi trattati. I restanti due terzi della copertura giornalistica si focalizzano invece su iniziative sociali e cittadine, progetti culturali e interventi di riqualificazione dello spazio pubblico. Esiste, dunque, un processo concreto di de-stigmatizzazione in atto, guidato da pratiche territoriali e da un racconto alternativo (Briata, Bricocoli, Tedesco, 2009).

Ciò nonostante, l'etichetta del “Bronx” sembra mantenere un peso maggiore e continua a produrre effetti concreti sulle traiettorie biografiche delle persone residenti. Le persone più giovani ricordano il passaggio dalle scuole elementari di Lunetta alle scuole medie del centro cittadino come il momento della scoperta o dell'impatto con lo stigma. Per esempio, alcune hanno subito l'esperienza di essere additate preventivamente per piccoli furti o disordini in classe. Altre persone non venivano accompagnate sotto casa o dentro il quartiere dai genitori dei propri compagni o questi non autorizzavano i propri figli a rendergli visita a Lunetta. Anche gli adulti riferiscono di ritrovarsi spesso a dover gestire reazioni di stupore o timore ingiustificato da parte di interlocutori esterni quando comunicano la propria residenza.

2. Archivi articoli online della *Gazzetta di Mantova* e di *La Voce di Mantova* con parola chiave “Lunetta”, dallo 01/01/2021 al 26/08/2025.

L'interiorizzazione di questo stigma (Wacquant, 2008) emerge chiaramente nella struttura stessa delle interviste. Di fronte alla richiesta di descrivere il proprio quartiere, le persone raramente ricorrono a proposizioni affermative. La narrazione si struttura principalmente per via negativa: «Lunetta non è pericolosa», «Qua non c'è il degrado che dicono», «Non siamo diversi dagli altri quartieri», ecc. Questa postura svela la pressione identitaria esercitata dallo stigma: l'appartenenza viene definita per negazione o per opposizione a esso. Sebbene emergano strategie diversificate per decostruire o occultare tale etichetta (Goffman, 1963), resta la prima a essere nominata mostrando come sia radicata e anticipata nell'interazione quotidiana. È proprio allora attraverso il recupero della memoria del quartiere e la raccolta e analisi delle pratiche e relazioni quotidiane che la ricerca fa emergere Lunetta nella sua ordinarietà, sottraendola alle narrazioni degradanti o riduttive.

3. Geografie del quotidiano tra socialità e convivenza plurale

Al di là dello stigma, Lunetta si rivela uno spazio pluralmente vissuto, all'interno del quale coesistono pratiche e usi del territorio che superano le immagini sociali astratte e univoche. Le voci raccolte descrivono un quartiere costantemente co-prodotto attraverso l'interazione tra l'esperienza quotidiana dei soggetti e i dispositivi urbani e istituzionali (servizi, istituzioni, spazi pubblici, politiche sociali) che orientano le possibilità del fare. Se Henri Lefebvre (1976) teorizza lo spazio come prodotto dall'uso e Michel de Certeau (1984) individua nelle pratiche ordinarie il modo in cui gli abitanti “fanno” la città giorno per giorno, Lunetta si colloca pienamente all'interno di questa cornice. Richard Sennett (2018) distingue la *Ville*, l'ambiente costruito nella sua materialità fisica e istituzionale, e la *Cité*, lo spazio relazionale e vissuto in cui le persone abitano e fanno la città. Nello scarto tra la pianificazione della *Ville* e l'autenticità della *Cité*, la socialità emerge lungo i percorsi abituali, nei micro-luoghi, negli spazi informali. La sociologia urbana contemporanea dimostra che nei quartieri popolari la vita sociale raramente si concentra in un unico nucleo o centro (Cellamare, 2020). Prende forma piuttosto attraverso una costellazione di micro-luoghi, spazi informali e di prossimità.

All'interno di queste geografie del quotidiano, luoghi apparentemente anonimi si riscoprono come densi dispositivi di incontro e legame (Low, 2000): l'area cani si trasforma in uno dei pochi luoghi di interazione e socialità adulta nel quartiere; il campetto da basket diventa lo spazio di espressione e aggregazione dei giovani, generando appartenenza; la biblioteca, la parrocchia e la moschea agiscono come nodi vitali dei tessuti comunitari e generazionali. Variabili quali l'età, il genere, la condizione lavorativa, il background migratorio o l'anzianità di residenza differenziano l'uso e l'accesso a questi spazi. Per alcune persone residenti, il quartiere costituisce un ambiente relazionale denso; per altre, rimane uno spazio puramente funzionale, vissuto unicamente nel tragitto casa-lavoro o nella propria abitazione.

Dentro a questa diversità di usi del quartiere, i discorsi degli abitanti restituiscono l'immagine di una convivenza attraversata da numerose tensioni strutturali, in cui coesistono mondi sociali differenti. A Lunetta si incrociano traiettorie biografiche eterogenee, generazioni distanti e oltre cinquanta nazionalità differenti (di cui quasi il 35% di origine straniera³). Questa composizione produce spesso forme di mera co-presenza spaziale piuttosto che di reale convivenza.

La nostalgia e il desiderio di forme di vicinato più dense e tradizionali rimangono sentimenti diffusi soprattutto tra chi abita nel quartiere da più di quarant'anni. L'abitudine di salutarsi tra i pianerottoli, la conoscenza reciproca tra vicini e la partecipazione alle feste di quartiere sono dimensioni che questi residenti percepiscono come fortemente indebolite rispetto al passato. È nello scarto tra questa memoria nostalgica, e talvolta idealizzata, e la complessità del presente che allora prende forma per qualcuno una sensazione di distanza e insicurezza. «Non siamo più noi», «Una volta mi sentivo più al sicuro [...] Conoscevo tutti sul mio pianerottolo», sono alcune delle frasi pronunciate dagli abitanti storici che sembrano far emergere maggiormente la perdita dei vecchi punti di riferimento e di riconoscimento collettivo che a un peggioramento delle condizioni di sicurezza della zona.

Parallelamente, l'aumento della popolazione residente con background migratorio negli ultimi trent'anni ha favorito il consolidamento di nuovi luoghi significativi all'interno del quartiere. La moschea e le chiese evangeliche funzionano infatti come spazi di aggregazione

3. Dati sui residenti dell'Ufficio Statistica del Comune di Mantova al 10/06/2025.

fondamentali: non solo luoghi di culto, ma spazi quotidiani di ritrovo, orientamento e mutuo aiuto riconosciuti dalle comunità che vi appartengono. Lo stesso ruolo è ricoperto per altri cittadini, spesso senza background migratorio, dalla chiesa cattolica e dalla parrocchia. La socialità, dunque, non è assente, ma si riorganizza entro spazi che rispondono a bisogni e appartenenze specifiche, spesso invisibili agli occhi della popolazione che non vi appartiene.

Per le generazioni più giovani, abitare la Lunetta multiculturale viene descritto come una risorsa e una ricchezza, un fattore che permette il riconoscimento tra pari e che partecipa alla costruzione di una nuova identità di giovani cittadini italiani. Allo stesso modo, le persone inserite attivamente nelle reti associative del territorio leggono la diversità come un valore da enfatizzare per generare partecipazione comune.

Il quadro complessivo rivela comunque una struttura a “vite parallele”: gruppi sociali differenti condividono l’abitare in questa zona, ma non frequentano i medesimi luoghi di riferimento. Dietro la nostalgia di abitanti storici e il senso di distanza tra la cittadinanza e le pratiche di socialità delle persone giovani, affiora un desiderio comune: superare la semplice co-presenza fisica per rinforzare una convivenza partecipata.

Questa dinamica di convivenza è resa complessa anche da fattori urbanistici e strutturali. Numerosi studi di sociologia urbana e politiche della casa dimostrano che l’architettura dei grandi complessi di edilizia pubblica, se non supportata da spazi comuni di qualità e da una costante manutenzione, tende a isolare i microcontesti abitativi. Ciò trasforma i ballatoi e i cortili progettati per essere zone di incontro, in potenziali zone di frizione, amplificando la percezione di distanza e di conflitto tra gruppi (Cellamare, 2020; Kearns, Forrest, 2000). Inoltre, anche la qualità dell’edilizia può impattare positivamente o negativamente sulle relazioni di vicinato. Uno degli architetti che ha contribuito alla riqualificazione e costruzione di nuovi palazzi a Lunetta intorno agli anni 2000 ha ribadito come alcuni degli edifici costruiti unicamente in cemento possano amplificare i rumori tra appartamenti diversi, rendendo le relazioni di vicinato più fastidiose.

In particolare, nell’analizzare il ruolo delle condizioni abitative nei contesti ad alta diversità sociale ed etnica, i difetti strutturali dei manufatti, come la permeabilità acustica delle pareti o l’esposizione dei ballatoi, riducono drasticamente la privacy dei residenti, amplificando i micro-conflitti quotidiani e trasformando gli spazi di potenziale incon-

tro in zone di tensione. Lo scivolamento delle relazioni di vicinato verso forme di distanza, diffidenza reciproca o isolamento non è dunque comprensibile unicamente rispetto alla diversità degli abitanti, ma è anche l'esito di fattori architettonici e urbanistici materiali e concreti (Marzocchi, 2014).

4. La restituzione come processo sociologico

L'atto conclusivo di questa ricerca-azione non si esaurisce nella stesura di un rapporto scientifico destinato esclusivamente al mondo accademico, ma si realizza anche nel momento della sua restituzione pubblica. All'interno dell'ecosistema di PERFORMING, la restituzione ha assunto due forme principali e interconnesse: la proiezione del docu-film "Lunetta – Minestrone di stelle" e l'allestimento dell'installazione multimediale "Lunetta Storie 4.0". Da una prospettiva sociologica, l'analisi dell'impatto di questi momenti rivela come la restituzione stessa abbia agito come un dispositivo trasformativo e generatore di partecipazione sociale.

Il primo dato rilevante è la risposta comunitaria: le due proiezioni ufficiali (nel centro di Mantova e a Lunetta) del docu-film hanno registrato il tutto esaurito e generato nuove richieste di promozione. Questo fenomeno partecipativo non è solo semplice curiosità; rappresenta un bisogno di riconoscimento da parte delle persone che vi hanno preso parte e abitano Lunetta. Per un quartiere storicamente abituato a vedere i media esterni varcare i propri confini spesso per produrre un racconto riduttivo e stigmatizzante, assistere a una narrazione complessa costruita "dal dentro" ha generato un forte interesse e valore.

Il cerchio della ricerca si chiude con la collocazione permanente dell'installazione "Lunetta Storie 4.0" all'interno della sede universitaria del quartiere. L'opera non si configura come una mostra statica, ma come un archivio vivente della memoria biografica del territorio e come uno spazio e dispositivo di ascolto e studio. L'allestimento offre alle persone residenti la possibilità di vedere e rivedersi, di ascoltare punti di vista diversi dai propri e di comprendere i molteplici significati che i medesimi luoghi possono assumere per soggetti differenti, mappando i modi di vivere plurali che caratterizzano Lunetta.

I pannelli espositivi offrono spunti di riflessione scientifica, guidando il visitatore verso una nuova comprensione che tiene insieme

la dimensione micro delle pratiche quotidiane e le dinamiche sociali macro-strutturali che animano il contesto. La possibilità di ascoltare direttamente e dunque di analizzare, studiare e interpretare le risposte delle interviste riportate negli schermi offre invece l'opportunità di varcare ulteriormente le soglie del mondo della ricerca e della cittadinanza.

Tutto questo processo contrasta direttamente lo stigma territoriale, offrendo uno spazio fisico e simbolico in cui la comunità può specchiarsi e dialogare con l'esterno. Lunetta cessa di essere una "Luna" distante da osservare con pregiudizio; si trasforma in un laboratorio replicabile in cui la ricerca scientifica si fa strumento concreto di conoscenza e sapere a disposizione della cittadinanza.

L'indagine ha permesso così di leggere Lunetta come un caso paradigmatico di quartiere periferico di una piccola città, attraversato tuttavia da dinamiche storiche e strutturali di vasta scala. In questo territorio si concentrano processi che intersecano le traiettorie di molte altre periferie europee (Briata, Bricocoli, Tedeschi 2009; Stébé, 1999): la fragilità delle utopie urbanistiche del secondo Novecento, il peso dello stigma sociale che colpisce l'edilizia popolare, le rapide trasformazioni demografiche globali, le tensioni intergenerazionali e interculturali e la fatica a edificare un tessuto comunitario in contesti segnati da mutamenti accelerati. In questo senso, Lunetta non costituisce un'eccezione, ma uno specchio. Un luogo denso in cui diventano visibili e analizzabili tensioni che altrove rimangono latenti: il conflitto tra memoria e trasformazione, lo scarto tra la semplice co-presenza e la convivenza plurale, la dialettica tra il progetto urbanistico astratto e le pratiche ordinarie della vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Briata P., Bricocoli M., Tedesco C. (2009), *Città in periferia: politiche urbane e progetti locali in Francia, Gran Bretagna e Italia*, Carocci, Roma.
- Cellamare C. (2020), *Abitare le periferie*, Bordeaux Edizioni, Roma.
- De Certeau M. (1984), *The Practice of Everyday Life*, University of California Press, Berkeley.
- Dougherty D. (2006), *Embodying the city: identity and use in urban public space*, Virginia Tech, Blacksburg (VA).
- Goffman E. (1963), *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ).

- Guzzanti P. (1986), “L'altra faccia del paese di Bengodi. La ricca Mantova ha il suo bronx”, *La Repubblica*, 21 marzo.
- Kearns A., Forrest R. (2000), “Social Cohesion and Multilevel Urban Governance”, *Urban Studies*, 37, 5-6: 995-1017.
- Lefebvre H. (1976), *La produzione dello spazio*, Moizzi Editore, Milano.
- Low S.M. (2000), *On the plaza: The politics of public space and culture*, University of Texas Press, Austin.
- Marzorati R. (2014), “Neighbour relations in the socially and ethnically diverse centre of a Northern Italian town: the role of housing conditions”, *Journal of Housing and the Built Environment*, 29, 4: 639-654.
- Sennett R. (2018), *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano.
- Slater T. (2017), “Your space or mine? The criminalization of public housing and the stigmatization of its tenants”, *The Journal of Architecture*, 22, 6: 1010-1024.
- Stébé J.M. (1999), *La crise des banlieues*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Wacquant L. (2007), “Territorial stigmatization in the age of advanced marginality”, *Thesis Eleven*, 91, 1: 66-77.
- Wacquant L. (2008), *Urban outcasts: a comparative sociology of advanced marginality*, Polity Press, Cambridge.

Conclusioni: dalla ricerca all'impatto sociale (restituire il futuro)

di Chiara Mortari, Chiara Magri, Simona Gavioli, Donatella Placidi

1. Sintesi dei convegni internazionali e diffusione dei risultati

La fase di restituzione dei risultati del progetto PERFORMING non si configura come una semplice attività di rendicontazione, ma come un processo organico di disseminazione multimodale volto a massimizzare l'impatto scientifico e sociale della ricerca. Tale processo si articola lungo tre direttrici complementari.

- Sintesi scientifica e networking internazionale: la diffusione dei risultati avviene attraverso la partecipazione a convegni internazionali, intesi come spazi di validazione e confronto peer-to-peer. Questi momenti permettono di inserire le evidenze emerse dal Gruppo PERFORMING all'interno del dibattito globale, favorendo una contaminazione interdisciplinare che arricchisce la portata teorica del progetto.
- Transcodifica artistica e prodotti multimediali: parallelamente alla produzione testuale, il progetto investe nella creazione di output artistici e filmici. Il ricorso a linguaggi multimediali risponde alla necessità di restituire la complessità dell'esperienza performativa, trasformando i dati della ricerca in oggetti estetici capaci di parlare a un pubblico più ampio e di documentare la dimensione inclusiva della pratica indagata.
- Documentazione e archiviazione degli *outcomes*: questa fase prevede la sistematizzazione di tutti i materiali prodotti – dai protocolli metodologici alle evidenze empiriche, fino ai prodotti artistici – all'interno di un archivio accessibile (media) e la reportistica dell'esperienza. Al fine di garantire la riproducibilità e la memoria storica

del lavoro svolto, vengono condivisi gli esiti, in una pubblicazione comune. La sistematizzazione degli *outcomes* non funge solo da deposito documentale, ma si offre come infrastruttura conoscitiva aperta, volta a facilitare futuri sviluppi metodologici e a consolidare il patrimonio di conoscenze generato dal gruppo di ricerca.

L'integrazione di queste diverse forme di "restituzione" assicura che il progetto PERFORMING non si esaurisca nella sua esecuzione, ma continui a generare valore attraverso una narrazione scientifica e artistica coerente e duratura. L'archiviazione non è dunque un atto statico di conservazione, ma un dispositivo critico che rende i risultati del progetto consultabili, verificabili e, soprattutto, pronti per essere riattivati in futuri percorsi di indagine.

2. Prodotti multimediali film e intrecci artistici del progetto

La restituzione del progetto PERFORMING si declina attraverso una serie di output multimediali e artistici che rappresentano non solo la conclusione delle attività, ma la loro stessa rielaborazione critica. Il cuore pulsante di questa fase risiede nella creazione di linguaggi capaci di intrecciare la ricerca scientifica con la pratica artistica partecipativa. In questa prospettiva, i supporti multimediali e visivi non sono semplici documenti, ma veri e propri strumenti di mediazione culturale e attivazione sociale.

- Il docu-film partecipativo: il film "Lunetta minestrone di stelle" costituisce l'output narrativo d'eccellenza. Realizzato con e dalle persone che lavorano e abitano e il quartiere, l'opera permette alle persone partecipanti di diventare le vere protagoniste della propria "geografia sentimentale". Il film documenta il processo di rafforzamento del senso di comunità, trasformando l'indagine socio-antropologica in un racconto corale capace di dare visibilità alle microstorie che compongono l'identità del territorio.
- Arte urbana e *Service Learning*: un secondo task fondamentale è rappresentato dalla produzione legata ai laboratori territoriali. Attraverso la metodologia del *Service Learning*, il gruppo di adolescenti ha utilizzato la street art e i murales del quartiere Lunetta come pretesto per sviluppare competenze narrative (Learning) messe al servizio della valorizzazione della diversità culturale (Service). L'ou-

tput è duplice: l'intervento tangibile sullo spazio urbano e la crescita delle competenze trasversali del gruppo di giovani coinvolti.

- L'installazione multimediale "Lunetta Storie 4.0": sintesi visiva e tecnologica della ricerca condotta dall'Università di Brescia, questa installazione integra video, foto e testi. Essa rappresenta la traduzione multimediale dei dati raccolti sul campo, offrendo una restituzione immediata e immersiva delle riflessioni e dei vissuti di chi abita nel quartiere.
- "Dialogic Book-Sharing": in parallelo alle azioni di arte urbana, il progetto ha prodotto modelli di restituzione legati alla comunicazione non verbale e performativa tra genitore e bambino. Attraverso la lettura condivisa di libri illustrati, questa attività si configura come un output metodologico volto al supporto della genitorialità e allo sviluppo neuro-cognitivo, rafforzando il legame tra ricerca scientifica e impatto sociale nel quotidiano.

In linea con questa visione, il progetto PERFORMING ha utilizzato la pluralità dei linguaggi esplorati – dal film ai murales, dalle installazioni ai laboratori – non come meri "prodotti" finali, ma come veri e propri dispositivi di conoscenza. L'intreccio tra dimensione scientifica, culturale e artistica ha consentito di sperimentare un paradigma fondativo del metodo di lavoro, in cui le finalità della ricerca rispondevano direttamente ai bisogni intercettati nel territorio. Questa scelta metodologica ha permesso di operare su tre livelli fondamentali:

- rompere il silenzio per dare voce e cittadinanza a chi, nel quartiere, difficilmente utilizzerebbe un linguaggio accademico o formale per descriversi, restituendo dignità narrativa ai vissuti quotidiani.
- generare empatia: la restituzione artistica permette al pubblico, al gruppo di ricerca e alla cittadinanza stessa di "sentire" i dati e non solo di leggerli, trasformando l'evidenza scientifica in un'esperienza emotiva condivisa.
- creare impatto sociale: la ricerca esce così dai perimetri specialistici per farsi esperienza condivisibile pubblica.

In questo modo, l'indagine non resta "chiusa in un cassetto", ma diviene un processo trasformativo che agisce concretamente sul luogo in cui è nata, modificandone la percezione e il senso di appartenenza.

3. Tracce, memorie e sedimentazione dei risultati del progetto

La fase finale di documentazione e archiviazione non rappresenta la semplice chiusura burocratica delle attività, bensì l'atto di sedimentazione dell'eredità del progetto. Archiviare i risultati di una ricerca-azione così complessa significa trasformare l'esperienza vissuta in un'infrastruttura di conoscenza accessibile e riattivabile. Tutti i materiali prodotti – dai database socio-antropologici dell'Università di Brescia alle testimonianze raccolte per il docu-film, fino alle metodologie di *Service Learning* e *Book-Sharing* – sono stati sistematizzati attraverso un lavoro comune di continuo confronto e documentazione dei processi. Questo deposito documentale non costituisce solo una memoria storica di quanto realizzato nel quartiere Lunetta, ma si offre come una “cassetta degli attrezzi” per future politiche pubbliche e interventi sociali. L'obiettivo ultimo è garantire che gli *outcomes* del progetto PERFORMING continuino a generare valore nel tempo: la documentazione diventa così un ponte tra la ricerca effettuata e le nuove domande che il territorio porrà. In questa prospettiva, la restituzione non si esaurisce con la pubblicazione di questi atti, ma rimane un processo aperto, capace di nutrire nuove pratiche di innovazione sociale e partecipazione culturale, lasciando tracce fertili per chiunque intenda operare nelle pieghe del sociale attraverso il linguaggio dell'arte.

4. Oltre i confini: l'arte contemporanea unisce centro e periferia

Quando nel 2016 nasce “WITHOUT FRONTIERS | Lunetta a Colori”, con Mantova Capitale della Cultura, l'obiettivo iniziale era quello di portare l'arte contemporanea in un quartiere periferico e costruire un ponte simbolico tra il centro storico di Mantova, custode di una straordinaria eredità artistica rinascimentale e una periferia spesso raccontata attraverso categorie di marginalità, fragilità sociale e distanza culturale, Lunetta. Nel corso degli anni è apparso sempre più evidente come quella intuizione iniziale contenesse una prospettiva molto più ampia in cui l'arte pubblica non si è limitata a produrre immagini nello spazio urbano, ma ha generato nuove forme di relazione tra persone, luoghi e immaginari. Attraverso oltre cento opere realizzate da artisti provenienti da differenti paesi del mondo, Lunetta si è progressivamente trasformata

in un museo a cielo aperto che continua a crescere e a modificarsi insieme alla comunità che lo abita. La definizione di museo a cielo aperto, tuttavia, rischia di essere riduttiva se interpretata esclusivamente in termini patrimoniali o turistici. A Lunetta il valore delle opere non risiede soltanto nella loro qualità artistica o nella loro capacità di ridefinire il paesaggio urbano, ma soprattutto nel processo che le ha generate. Fin dalla prima edizione, gli artisti sono stati chiamati a confrontarsi con la storia del luogo, con le sue trasformazioni e con le persone che lo abitano. Le opere sono diventate occasioni di ascolto, strumenti di mediazione culturale, dispositivi capaci di rendere visibili narrazioni che spesso rimangono ai margini dei racconti ufficiali della città. In questo senso l'arte ha agito come una pratica di prossimità, contribuendo a costruire nuove forme di riconoscimento reciproco e nuovi modi di abitare lo spazio pubblico. Nel corso delle diverse edizioni, ormai undici, il progetto curatoriale ha progressivamente ampliato il proprio orizzonte di ricerca. Se i primi anni erano dedicati al dialogo tra Rinascimento e contemporaneità, con l'intento di costruire una continuità culturale tra il centro storico e la periferia, negli anni successivi il festival ha sviluppato una riflessione sempre più profonda sui concetti di identità, trasformazione, permanenza e appartenenza. Temi come "Una nuova pelle", "Per-Durare", "Ancora-Ancóra", "Il futuro non è ciò che accadrà ma ciò che faremo" e, più recentemente, il lavoro sulle relazioni e sulla possibilità che le "nostre persone preferite" non diventino estranei gli uni agli altri, rappresentano le tappe di una ricerca curatoriale che ha progressivamente spostato il focus dall'opera come oggetto all'opera come relazione. Questo progressivo spostamento dall'immagine alla relazione trova una risonanza significativa sul piano filosofico con Emmanuel Lévinas che ci ricorda che il volto dell'altro non può mai essere ridotto a una semplice rappresentazione, poiché eccede continuamente ciò che vediamo e ci interpella chiamandoci a una responsabilità etica. In questa prospettiva il valore dell'arte non risiede esclusivamente nella produzione di immagini capaci di trasformare lo spazio urbano, ma nella possibilità di creare condizioni di incontro, ascolto e riconoscimento reciproco. L'opera diventa così un dispositivo relazionale che mette in discussione le distanze e rende possibile l'emergere di nuove forme di prossimità ed è in questa prospettiva che il progetto ha progressivamente spostato la propria attenzione dall'immagine alla relazione, riconoscendo nell'incontro con l'altro il vero spazio di trasformazione sociale. In questa prospettiva,

WITHOUT FRONTIERS si collega a una più ampia riflessione curatoriale sviluppata negli anni attraverso progetti che intendono la cultura non come evento ma come infrastruttura sociale.

5. Restituire il futuro: i linguaggi performativi come spazio di negoziazione

L'arte, a Lunetta, viene qui concepita come uno spazio di negoziazione simbolica, un luogo in cui le differenze possono incontrarsi senza essere annullate e in cui la complessità delle comunità contemporanee può trovare forme nuove di rappresentazione. In un quartiere caratterizzato dalla presenza di decine di nazionalità differenti, la costruzione di immagini condivise non significa produrre un'identità uniforme, ma creare le condizioni affinché molteplici appartenenze possano convivere e riconoscersi reciprocamente. È proprio qui che il concetto di restituire il futuro, che riprende la linea di questo libro, nella sua interezza, assume un significato particolarmente rilevante. Restituire il futuro non significa immaginare una promessa astratta o una semplice prospettiva di miglioramento, ma significa creare le condizioni affinché una comunità possa tornare a percepirsi come soggetto attivo della propria storia. Molti contesti periferici soffrono infatti non solo di carenze materiali, ma di una progressiva riduzione dell'orizzonte delle possibilità. Lo stigma territoriale produce spesso una forma di impoverimento simbolico che limita la capacità di immaginare scenari diversi da quelli ereditati dal passato. Restituire il futuro significa allora riattivare l'immaginazione sociale, offrire occasioni di partecipazione, produrre esperienze capaci di generare fiducia e riconoscimento. In questo senso, il dialogo sviluppato negli anni tra arte, università (Università di Brescia, Accademia di Belle Arti di Catanzaro, Università di Pisa), associazionismo (ReteLunetta in collaborazione con Caravan SetUp e il Cerchio e le Gocce), servizi educative (CAG), istituzioni (Comune di Mantova, Regione Lombardia, Ministero della Cultura) e cittadinanza rappresenta uno degli aspetti più significativi dell'esperienza di Lunetta. Le opere murali costituiscono la parte più visibile di un processo molto più ampio che riguarda la costruzione di relazioni, l'attivazione di competenze diffuse e la produzione di capitale sociale. Il quartiere diventa così un laboratorio permanente in cui ricerca, educazione, cultura e partecipa-

zione si intrecciano nella costruzione di nuove possibilità di sviluppo. Guardando oggi al percorso compiuto, il risultato più importante non è probabilmente misurabile nel numero delle opere realizzate, ormai 104, o degli artisti coinvolti, oltre 80. La vera eredità di WITHOUT FRONTIERS risiede nella costruzione di un immaginario collettivo differente, nella possibilità di raccontare Lunetta attraverso categorie nuove, fondate sulle risorse piuttosto che sulle mancanze, sulle relazioni piuttosto che sulle divisioni, sulle opportunità piuttosto che sui limiti. In questo percorso un ruolo significativo è stato svolto anche dagli artisti che hanno accompagnato il progetto nel corso degli anni e che hanno contribuito a costruire il patrimonio materiale e simbolico di Lunetta. Tra gli artisti che hanno accompagnato nel tempo il progetto, Riccardo Lanfranco (Corn79) occupa una posizione peculiare per continuità di presenza e coerenza di ricerca. Presente sin dalle prime edizioni, il suo lavoro ha attraversato l'evoluzione del quartiere condividendone le trasformazioni e le tensioni progettuali. Le sue composizioni geometriche si fondano su un equilibrio dinamico tra elementi autonomi che mantengono la propria identità pur entrando in relazione tra loro. In questa ricerca formale è possibile leggere una metafora efficace della comunità stessa, uno spazio in cui differenze culturali, storie individuali e appartenenze molteplici non vengono annullate, bensì messe in dialogo. Come nelle opere di Corn79, anche a Lunetta il significato emerge dalla relazione tra le parti e dalla capacità di costruire connessioni inattese in quanto non è l'uniformità a generare coesione ma il riconoscimento della pluralità come risorsa condivisa.

Restituire il futuro “a Lunetta”, significa, in definitiva, restituire alle persone la possibilità di riconoscersi in una storia condivisa ancora aperta, una storia che non è determinata da ciò che il quartiere è stato, ma da ciò che la sua comunità continua ogni giorno a immaginare e costruire insieme.

Conclusioni e prospettive

Il modello d'intervento proposto si configura come un'inversione di ottica nel modo di osservare e interagire con il territorio. Esso non si pone come un intervento istituzionale pervasivo, ma come una forma di cooperazione e sinergia tra i cittadini e le istituzioni.

L'esperienza maturata all'interno del progetto PERFORMING, e nello specifico attraverso il contributo dell'Università di Brescia, ha permesso di delineare un modello di approccio capace di coniugare la teoria accademica con la prassi nel tessuto urbano. Al termine di questo percorso, appare chiaro che la "performance" non è stata solo un oggetto di studio, ma un motore di progettazione sociale partecipata indispensabile per costruire soluzioni condivise con la comunità. Nello specifico del mandato si sono individuate alcune principali traiettorie conclusive di lettura del complesso lavoro svolto.

L'impegno sul territorio: l'Università come catalizzatore sociale

Il progetto ha rappresentato un'applicazione concreta della cosiddetta Terza Missione dell'università. Oltre alla didattica e alla ricerca, l'istituzione accademica si è posta come un "facilitatore di processo", capace di valorizzare le conoscenze come risorse strategiche per lo sviluppo del territorio.

- Apertura istituzionale: è stato superato il limite di una comunità accademica autoreferenziale per rendere conto del proprio operato alla società nel suo complesso.
- Innovazione formativa: l'integrazione di "patti collaborativi" di studio e ricerca con istituzioni e servizi ha risposto ai nuovi bisogni sociali di salute e occupabilità.

Dalla sperimentazione alla stabilità del welfare

Le azioni condotte, in particolare nel quartiere di Lunetta, hanno dimostrato che per prevenire il disagio è necessario un approccio non aprioristico, ma rispettoso dei bisogni emergenti di chi abita i luoghi.

- Oltre il volontarismo: la sfida futura, emersa chiaramente dal progetto, è il passaggio da iniziative di welfare puramente volontaristiche a un quadro coerente e stabile che generi veri diritti di cittadinanza.
- Reti territoriali: il merito principale dell'intervento è stato l'aver colto la "rete territoriale" partendo dal basso, ovvero dalle relazioni primarie del tessuto sociale.

Impatto sulla comunità e inclusione

L'utilizzo dei linguaggi performativi e dello storytelling ha permesso di indagare spazi di interesse e attitudini creative, trasformando il tempo libero e l'attività culturale in veri e propri setting di interazione professionale e sociale.

- Resilienza e coesione: l'obiettivo finale è stato la creazione di una comunità coesa e resiliente, capace di mantenere legami forti tra gruppi sociali e generazioni diverse.
- Sostegno alle fragilità: le azioni realizzate hanno offerto prospettive che amplificano i tempi di vita delle persone più fragili, fornendo risposte ai bisogni fondamentali di socializzazione.

Indicatori di sostenibilità e riflessioni future

Per garantire che i risultati di PERFORMING non rimangano “casi isolati” di buona pratica, sono stati individuati degli indicatori di validità che guideranno le future azioni educative:

- definizione di risultati in termini qualitativi e sistema di conoscenze sulle risorse disponibili;
- creazione di partnership stabili con il volontariato, i servizi e coinvolgimento attivo delle famiglie;
- sviluppo costante di studi e ricerche attuate tramite stages e tesi di laurea.

Rimanendo fedeli all'intento pedagogico originario, queste conclusioni non vogliono essere un punto d'arrivo, ma una sollecitazione a proseguire il dibattito sul rapporto tra teoria e pratica. Il modello proposto invita a una nuova governance territoriale dove la collaborazione tra cittadinanza e istituzioni non sia pervasiva, ma basata su una reale sinergia e cooperazione. La nuova narrazione è “un sistema “interagente” inclusivo che orienta le interazioni interistituzionali e garantisce equilibri.

La riflessione fin qui condotta e le evidenze emerse nel lavoro di ricerca impongono, alla fine, il superamento del concetto di inclusione, che rischia spesso di suonare paternalistico, restituendo l'idea di un centro che decide chi accogliere e chi lasciare ai margini. Non si tratta più, dunque, di includere, ma di fondare una geografia dell'accessibilità universale e della coesione sociale. La sfida si gioca sui terreni della pluralità multiculturale, della sostenibilità sistemica e dell'equità spaziale. Il territorio smette di essere un contenitore rigido e diventa un laboratorio sociale in cui le differenze non vengono assimilate, ma valorizzate come motori di una rigenerazione autonoma e aperta. È la nascita di una geografia urbana alternativa e non omologata, dove la prossimità diventa cooperazione e lo spazio pubblico si fa finalmente manifesto di una democrazia dei luoghi.

Il gruppo autorale

Sara Bornatici è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia.

Loredana Cena è professoressa associata di Psicologia clinica, responsabile Osservatorio Psicologia Clinica Perinatale, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia.

Carlo Concina è regista, videomaker, videoartista, formatore e producer. Ha realizzato lungometraggi, documentari d'arte e sociali in Italia e all'estero, eventi e spettacoli teatrali. È autore e realizzatore di video-sculture, videoinstallazioni e video-scenografie.

Camilla Federici è assegnista di ricerca presso l'Università di Brescia, esperta in politiche di genere, diversità equità e inclusione.

Simona Gavioli è critica d'arte, curatrice indipendente. Professoressa a contratto, Accademia di Belle Arti di Catanzaro.

Chiara Magri è referente scientifica locale del progetto PERFORMING. Professoressa associata di Biologia cellulare e applicata, Dipartimento di Medicina Molecolare e Traslazionale, Università di Brescia.

Cristina Maurelli è professoressa a contratto di Discipline dello spettacolo, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia. Autrice, regista, formatrice specializzata in storytelling e metodologie partecipative.

Chiara Mortari è psicologa, psicoterapeuta. Professoressa a contratto di Counseling e Psicologia dinamica, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia. Già direttrice delle attività didattiche professionalizzanti del Corso di laurea in Educazione Professionale sede di Mantova del medesimo ateneo.

Marisa Musaio è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Donatella Placidi è professoressa associata di Medicina del lavoro, Dipartimento di Specialità Medico-Chirurgiche, Scienze Radiologiche e Sanità Pubblica, Università di Brescia. Referente locale per l'internazionalizzazione del progetto PERFORMING.

Carlo Alberto Romano è prorettore all'impegno sociale per il territorio e ai rapporti con le sedi esterne. Professore associato di Medicina legale, Dipartimento di Giurisprudenza, Università di Brescia.

Giampaolo Sabino è assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Medicina Molecolare e Traslazionale, Università di Brescia.

Sofia Sodano è assegnista di ricerca in Demotnoantropologia, Dipartimento di Medicina Molecolare e Traslazionale, Università di Brescia.

Alice Trainini è assegnista di ricerca in Psicologia clinica, Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, Università di Brescia.

Sara Vitali è psicologa. Assegnista di ricerca in Psicologia clinica, Dipartimento di Medicina Molecolare e Traslazionale, Università di Brescia.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Muovendosi tra neuroscienze affettive, storytelling partecipativo e arte urbana, il volume decostruisce lo stigma della marginalità per esplorare la “bellezza collaterale” delle nuove geografie urbane. Nato all’incrocio tra le risorse strategiche del PNRR e la vocazione inclusiva della Terza Missione, vuole codificare una *best practice* multidisciplinare che va ben oltre la narrazione di un’esperienza di successo.

Nel corso dei capitoli sono ridefiniti identità e confini delle periferie, offrendo a chi si occupa di educazione, ricerca e alle amministrazioni locali una bussola metodologica ed etica per abitare la complessità contemporanea e trasformare la vulnerabilità in una nuova forma di relazione attiva, consapevole e generativa.

Il libro è un invito a reimmaginare la città come un laboratorio permanente, dove rigore scientifico ed espressione artistica si fondono in un unico gesto pedagogico: curare le relazioni per fondare la comunità del domani. Queste pagine, trasformando la periferia in un’aula diffusa e i linguaggi performativi in dispositivi di ricerca-azione, offrono un modello replicabile di welfare culturale, un sistema interagente in cui le scienze si traducono in comunità e il legame sociale diventa una pratica collettiva capace di restituire futuro.

Chiara Magri, professoressa associata di Biologia cellulare e applicata all’Università di Brescia, si occupa di genetica e genomica delle patologie neuropsichiatriche. È presidente del Corso di laurea in Educazione Professionale.

Chiara Mortari, psicologa, psicoterapeuta e docente all’Università di Brescia, si occupa di progetti complessi integrando dimensione formativa, governance territoriale e lavoro con équipe multidisciplinari.

Sara Bornatici, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale all’Università di Brescia, si occupa di *service-learning*, sostenibilità sociale, nuove povertà e educazione alla pace.

Loredana Cena, professoressa associata di Psicologia clinica all’Università di Brescia, si occupa di studi e ricerche sulla perinatalità ed è autrice di numerosi volumi e pubblicazioni scientifiche.