

Radical care and Learning Cities. Models and practices against symbolic desertification in the Salento plague

Cura radicale e Learning Cities. Modelli ed esperienze contro la desertificazione simbolica nella peste salentina

Chiara Agagiù

Università del Salento, chiara.agagiu@unisalento.it

Abstract

The contribution offers a reflection on learning practices developed in response to the ecological and symbolic crisis produced by the Xylella epidemic in the Salento region. The analysis is grounded in a theoretical-clinical framework focused on symbolic disinvestment in the subjectivation of contemporary communities. From this perspective, the Campo dei Giganti (Boncore, Lecce) is read as a territorial learning device capable of activating participatory dynamics and the involvement of heterogeneous stakeholders. This paper analyzes three participatory practices (community theater; visual arts; mapping and digitization) implemented in 2025. Through these practices, the article addresses the issue of evaluating learning processes that generate symbolic, relational and cultural transformations that are difficult to capture through quantitative indicators, proposing qualitative and situated criteria for reading educational impact within informal micro-Learning Cities.

Keywords: learning cities; symbolic disinvestment; community-based practices; art and education; qualitative evaluation.

Sintesi

Il contributo propone una riflessione su pratiche di apprendimento sviluppate in risposta alla crisi ecologica e simbolica prodotta dall'epidemia di Xylella nel Salento. L'analisi si fonda su un framework teoretico-clinico centrato sul disinvestimento simbolico nella soggettivazione delle comunità contemporanee. Il Campo dei Giganti (Boncore, Lecce) è letto come dispositivo territoriale di apprendimento capace di attivare dinamiche partecipative e il coinvolgimento di stakeholder eterogenei. Il contributo analizza tre pratiche partecipative (teatro comunitario; arti visive; mappatura e digitalizzazione) attuate nel 2025. Attraverso queste pratiche, l'articolo affronta il tema della valutazione di apprendimenti che producono trasformazioni simboliche, relazionali e culturali difficilmente riconducibili a indicatori quantitativi, proponendo criteri qualitativi e situati per leggere l'impatto educativo all'interno di micro-Learning Cities informali.

Parole chiave: learning cities; disinvestimento simbolico; pratiche di comunità; arte e educazione; valutazione qualitativa.

1. Crisi ecologica, disinvestimento simbolico e questione educativa

La diffusione della Xylella fastidiosa nel Salento, che ha causato la morte di circa ventuno milioni di ulivi nell'ultimo decennio, ha prodotto una trasformazione profonda e irreversibile del paesaggio; circoscrivere questa emergenza alla sola dimensione fitosanitaria risulta però insufficiente. Accanto alla perdita materiale ed ecologica, la cosiddetta *peste salentina* ha generato una frattura che investe le forme di rappresentazione, i legami comunitari e i processi di attribuzione di senso. La coesistenza tra un immaginario mediatico-turistico patinato e l'esperienza quotidiana di una desertificazione progressiva nel Salento rende evidente una crisi che non riguarda soltanto l'ambiente, ma il modo stesso in cui una comunità si riconosce, si racconta e proietta possibilità di futuro. L'epidemia in questione può essere letta come una vera e propria "apocalisse culturale", nel senso indicato da De Martino (2002), ovvero come un evento capace di mettere in crisi gli orizzonti simbolici che sostengono l'agire individuale e collettivo (Pesare, 2023). La perdita del paesaggio degli ulivi, storicamente investito di valore identitario, economico e affettivo, ha inciso profondamente sulle possibilità di trasformare l'esperienza traumatica in narrazione condivisa. Ciò che emerge è un diffuso *disinvestimento simbolico*, una difficoltà a *dire il mondo* e a costruire senso a partire da ciò che accade, che si traduce in paralisi, negazione o riduzione dell'evento a dato tecnico-amministrativo. È in questo scarto tra evento e significazione che la questione educativa torna a imporsi come problema centrale.

Nella prospettiva di tradurre il sintomo in un senso, il presente contributo si colloca all'interno di un framework teoretico-clinico che interpreta il disinvestimento simbolico come una delle urgenze pedagogiche contemporanee (Agagiù, 2024b; Pesare, 2023). Tale cornice, maturata nell'intersezione tra filosofia dell'educazione, clinica pedagogica e pratiche artistiche, consente di leggere le crisi ecologiche e sociali non soltanto come emergenze, ma come eventi che incidono sui processi di *soggettivazione* e sulle relazioni comunitarie. L'attenzione pedagogica si sposta quindi dalla *gestione dell'emergenza* alla possibilità di attivare pratiche di *reinvestimento simbolico*, capaci di restituire parola, desiderio e agency ai soggetti e ai contesti coinvolti. L'educazione, intesa in senso ampio e non istituzionalizzato, diventa così il luogo in cui l'esperienza traumatica può essere rielaborata, trasformata e inscritta in un orizzonte di senso condiviso, rigenerato.

1.1. Disinvestimento simbolico e soggettivazione: una cornice teoretico-clinica

Il contributo si fonda su una cornice teoretico-clinica che interpreta il disinvestimento simbolico come una delle principali urgenze pedagogiche della contemporaneità (Žižek, 2002). In continuità con la riflessione sulle *apocalissi culturali*, tale prospettiva consente di leggere eventi di crisi ecologica e sociale non soltanto come fattori di destabilizzazione esterna, ma come esperienze che incidono profondamente sui processi di soggettivazione e sulle forme di legame comunitario. La perdita del paesaggio degli ulivi, nel caso salentino, non si limita infatti a produrre un danno ambientale, ma agisce come trauma simbolico, disarticolando narrazioni condivise, pratiche di riconoscimento e modalità consolidate di attribuzione di senso. È in questo scarto tra l'evento e la sua possibilità di simbolizzazione che si manifesta il disinvestimento rappresentativo del soggetto contemporaneo, inteso non come mancanza individuale, ma come fenomeno *transindividuale* che attraversa i contesti sociali e culturali. All'interno di questo orizzonte, la dialettica tra soggettivazione e assoggettamento, così come elaborata nell'eredità foucaultiano-lacanianiana, offre uno strumento euristico centrale: il soggetto non è mai pensato come entità autonoma e autosufficiente, ma come effetto di una trama simbolica che lo precede e lo eccede, entro cui egli è chiamato a prendere posizione (Lacan, 1966).

La crisi rende visibile la dimensione di assoggettamento a un ordine simbolico in frantumi, e apre alla possibilità di una rielaborazione soggettiva e collettiva attraverso la creatività. Il disinvestimento simbolico non coincide dunque con l'assenza di senso, ma con la difficoltà di riarticolare il rapporto tra esperienza, parola e *desiderio* – categoria pedagogia *par excellence* – soprattutto nei contesti segnati da perdita, trauma e ingovernabilità.

2. Dispositivi territoriali e apprendimento situato oltre le cornici istituzionali

È a partire da questa prospettiva che il contributo propone di leggere il Campo dei Giganti (Boncore, Nardò, Lecce) come un dispositivo territoriale di apprendimento, in dialogo con il paradigma delle Learning Cities, pur collocandosi al di fuori di assetti urbani e istituzionali canonici. Il Campo dei Giganti si configura come uno spazio simbolico e operativo in cui pratiche artistiche, pedagogiche e comunitarie si intrecciano, attivando reti di attori eterogenei e forme di apprendimento situato. All'interno di questo dispositivo si collocano pratiche tra loro connesse e temporalmente successive. Per iniziare, il laboratorio teatrale internazionale Radicate (2025)¹, inteso come apertura di una pratica partecipativa strutturata, orientata all'apprendimento incarnato, alla memoria condivisa e alla costruzione di legami comunitari; il Cartomastodonte (2025), azione successiva e installazione site-specific realizzata con la rete delle Biblioteche di Puglia; la terza pratica, MAP, affronta il tema della riappropriazione territoriale da una prospettiva ecomuseale (a questo proposito si veda il paradigma ecomuseale elaborato da Ellerani, 2024). Attraverso l'analisi di queste esperienze, l'articolo intende interrogare limiti e aperture della valutazione dell'apprendimento e dell'impatto educativo in contesti che producono trasformazioni profonde, ma difficilmente riconducibili a indicatori standardizzati.

2.1. Il Campo dei Giganti come dispositivo territoriale di apprendimento

Il Campo dei Giganti, situato nel villaggio rurale di Boncore (Nardò, Lecce), nasce come intervento artistico e paesaggistico in risposta alla devastazione prodotta dalla Xylella, ma nel tempo si è configurato come un vero e proprio dispositivo territoriale capace di attivare processi educativi, culturali e comunitari². In un contesto segnato dalla perdita di riferimenti simbolici e dalla difficoltà di elaborare collettivamente il trauma ecologico, ha progressivamente assunto la funzione di spazio di condensazione e rinegoziazione di pratiche, relazioni e progettualità, operando come ecosistema culturale. La presenza degli ulivi secolari scialbati, la ritualità della loro manutenzione e la continuità delle azioni attivate (Figura 1) hanno trasformato il luogo in un ambiente di apprendimento situato e di

¹ *Sulle Spalle dei Giganti. Arte di Comunità per ripartire dalla Xylella* è un progetto Erasmus Plus – ADU (educazione degli adulti) di cui il Campo dei Giganti è capofila (Lecce), partner Residui Teatro (Spagna).

² Il Campo dei Giganti è un'opera di land art e progetto di comunità sito nel territorio rurale di Villaggio Boncore (Nardò, LE), nato su iniziativa dell'artista U. Tramacere che, nel 2020, avvia la pittura per mezzo della calce di 150 ulivi monumentali e la rigenerazione dell'intero luogo. Diviene negli anni associazione e presidio culturale, nonché polo per Residenze Artistiche in ambito visivo e performativo, ed ecosistema stabile di artisti e ricercatori. Il progetto, sostenuto dal Polo Bibliomuseale di Lecce e nella dimensione regionale, ha attuato il progetto editoriale ed espositivo *Loro*.

creatività contemporanea, in cui il paesaggio è parte attiva dei processi di soggettivazione e di costruzione di senso (Agagiù 2024b; 2025). Nel corso degli anni, ha attivato una pluralità di stakeholder, mettendo in relazione artisti, pedagogisti, ricercatori, cittadini. Questa rete eterogenea non si è costituita secondo una logica di processo top-down, ma attraverso un processo incrementale e relazionale, fondato sulla partecipazione, sulla cura e sulla responsabilità condivisa. Una micro-Learning City che opera al di fuori delle tradizionali cornici urbane e istituzionali, ma che ne incarna alcuni principi fondamentali: l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita; la valorizzazione delle risorse locali; l'interconnessione tra cultura, educazione e sviluppo comunitario. Non, dunque, la somma delle singole iniziative, ma la continuità di una postura progettuale orientata alla rigenerazione simbolica dei paesaggi sociali e al cambiamento (Gatti, 2026). Le pratiche di cura, le residenze artistiche, i laboratori e le azioni performative non rispondono a una logica di *evento*, ma costruiscono nel tempo un campo di esperienza condivisa. In questo *campo* la dimensione estetica si intreccia con quella etico-pedagogica, producendo occasioni di apprendimento che coinvolgono il corpo, l'emotività e la narrazione, e che permettono di trasformare la perdita in materia di rielaborazione collettiva, che pone attenzione al processo educativo ma anche al prodotto estetico di restituzione, in cui gli artisti sono catalizzatori di processi, e la cittadinanza diviene custode di tali azioni, in un ecosistema rigenerato. L'arte, in questo contesto, non è chiamata a compensare la ferita, ma a renderla pensabile, dicibile e condivisibile, operando come dispositivo di reinvestimento simbolico.



Figura 1. Partecipanti ai laboratori di cura del Bianco (2022, giornate FAI di Primavera).

3. Arte e cura radicale come dispositivi di reinvestimento simbolico

Lungi dall'essere ridotte a strumenti espressivi, le pratiche artistiche vengono intese come dispositivi capaci di organizzare l'esperienza intorno a un vuoto, rendendo pensabile e condivisibile ciò che altrimenti resterebbe indicibile (Recalcati, 2018)³. In questa accezione, la cura radicale è un processo di reinvestimento simbolico che attraversa i corpi, la materia e le narrazioni; da un punto di vista etico-estetico in ambito analitico, agisce retrospettivamente (Lacan, 1986). Questa prospettiva si colloca in continuità con una

³ Recalcati analizza l'esperienza di Gibellina come opera di land art e l'azione di Burri sul paesaggio del Cretto, collegandosi all'estetica lacaniana come forma di organizzazione attorno al vuoto prodotto dal trauma ambientale (2018).

concezione della pedagogia come pratica clinica e progettuale, attenta alle dimensioni latenti dell'esperienza e capace di operare nel tempo lungo della trasformazione (Massa, 1996; 2001). Le progettualità di rigenerazione simbolica, quando non meramente utilitaristiche, laddove si configurino nei termini di produzioni di desiderio, possono dunque ristrutturare retrospettivamente i paesaggi sociali e trasformarsi in comunità di destino. Questa postura fuoriesce dalle logiche del marketing territoriale (De Luca, 2023), nella visione di una produzione culturale intesa come produzione di senso e processo di risignificazione, che non esiste se non in presenza di una comunità di riferimento e di un universo di valori condiviso in cui quella comunità si riconosce, e desidera operare per migliorare le proprie condizioni di vita. Da un punto vista teoretico, l'orizzonte è quello di un'ecologia delle relazioni (Guattari, 1989), che in questo contesto specifico guarda *Loro* – gli ulivi vessati, disseccati, bruciati – come specchio di una società in pieno “deserto del senso”.

3.1. Radicate (2025): genealogia, metodo e apertura di una pratica partecipativa

“Come funziona una comunità il cui simbolo è stato diroccato?” – è la domanda che ha aperto il lavoro del laboratorio teatrale internazionale Radicate, realizzato nel 2025 all'interno del Campo dei Giganti, che nasce dalla collaborazione con Laboratorio Internazionale Residui Teatro (LIRT), compagnia attiva da oltre vent'anni nel campo del teatro comunitario, della pedagogia teatrale e dell'arte di comunità. La progettazione del laboratorio si iscrive consapevolmente nella genealogia del Terzo Teatro e, in particolare, nell'eredità metodologica dell'Odin Teatret, con cui i fondatori di Residui Teatro hanno maturato una lunga esperienza di formazione e collaborazione (Amicuzi & Bovino 2025). Questa matrice non costituisce un semplice riferimento, ma orienta in modo sostanziale le scelte pedagogiche, artistiche e relazionali che strutturano l'intero dispositivo. Il baratto, inteso secondo l'accezione elaborata dall'Odin Teatret (Barba 2023), agisce come dispositivo relazionale che istituisce reciprocità tra artisti e comunità, mettendo in gioco saperi, pratiche, memorie e gesti. In Radicate questo principio ha orientato fin dall'inizio il lavoro di ascolto del territorio, la costruzione della residenza e la definizione delle modalità di coinvolgimento⁴. Dal punto di vista pedagogico, si è configurato come una comunità temporanea di apprendimento, in cui artisti, operatori culturali e cittadini sono stati coinvolti in un processo intensivo di formazione e creazione (Figura 2). L'adozione del baratto culturale come principio metodologico ha avuto ricadute decisive sull'impostazione del laboratorio. Il dispositivo della *festa*⁵ ha rappresentato il luogo simbolico e operativo in cui si è costruita la relazione tra la comunità temporanea del laboratorio e gli abitanti del territorio. Attraverso l'invito a offrire canti, racconti, gesti, pratiche e saperi, il laboratorio ha attivato uno spazio di scambio che ha favorito la circolazione di narrazioni e la costruzione di legami, sottraendo l'esperienza teatrale a una logica performativa unidirezionale. La *festa* non ha avuto una funzione celebrativa, ma ha agito come dispositivo o capace di sospendere le gerarchie e di rendere possibile un apprendimento incarnato e situato. Sul versante dei partecipanti attori, training psicofisico quotidiano, il

⁴ La residenza, della durata di 8 giorni, ha coinvolto 13 partecipanti al laboratorio immersivo; circa 30 partecipanti attivi della comunità di Villaggio Boncore; oltre 120 partecipanti all'evento pubblico finale (1-8 giugno 2025).

⁵ La *festuge* è una grande festa che l'Odin Teatret realizza nella città di Holstebro in Danimarca e riunisce artisti locali e internazionali e cittadini e si svolge in tutta la città e in ogni ora del giorno.

lavoro sulla voce e sulla drammaturgia si sono intrecciati costantemente con l'interazione con la comunità. Il Campo dei Giganti non è stato trattato come semplice scenografia, ma come soggetto attivo del processo: un paesaggio ferito, carico di memoria e di significati, che ha orientato la costruzione delle azioni sceniche e delle immagini performative. L'evento finale, concepito come azione itinerante tra gli ulivi, ha rappresentato un momento di condensazione simbolica, in cui artisti e abitanti hanno condiviso uno spazio-tempo rituale di riconoscimento collettivo. Radicate ha reso visibile come l'apprendimento possa emergere dalla co-presenza, dalla ripetizione e dalla cura, piuttosto che dalla trasmissione di contenuti formalizzati. Collocato all'interno del dispositivo più ampio del Campo dei Giganti, il laboratorio teatrale non esaurisce la propria funzione nel tempo del laboratorio, ma apre una traiettoria di pratiche che si prolungano oltre l'evento. La generatività di tale attività, indicatore della co-costruzione in un ecosistema educativo (cfr. par. 4.3) ha prodotto una ulteriore progettualità: una open call e una residenza destinata agli artisti visivi (2) per riportare attraverso l'arte l'ombra in un paesaggio mortificato dalla desertificazione progressiva.



Figura 2. Partecipanti al laboratorio Radicate prima del momento di restituzione pubblica (8 giugno 2025).

3.2. Cartomastodonte: dallo scarto all'opera, la forza della rete

Realizzato nel 2025 dall'artista Daniele Papuli, in collaborazione con la rete delle Biblioteche di Puglia, il Cartomastodonte prende forma a partire da trentacinquemila libri destinati al macero raccolti nell'intera rete raccolti tramite open call del Polo Bibliomuseale della Provincia di Lecce (Figura 3). Si tratta di libri già esclusi dal circuito della conservazione e del valore, dichiarati obsoleti, inutilizzabili, eccedenti: materiali culturali che incarnano in modo emblematico il destino dello scarto nella contemporaneità. Fin dalle sue fasi iniziali, la realizzazione del Cartomastodonte ha coinvolto attivamente la cittadinanza come parte integrante del processo⁶. Bambini, ragazzi e adulti hanno

⁶ La costruzione del Cartomastodonte si è costituita da un tempo di raccolta (open call marzo 2025) e di realizzazione, di circa 15 giorni nel mese di luglio 2025. A fronte della mole di lavoro da parte dell'artista Papuli (consegna dei libri sul campo), la comunicazione congiunta avvenuta sui canali social del Campo dei Giganti e del Museo Castromediano di Lecce ha invitato la cittadinanza a

partecipato ai momenti di costruzione dell'opera, trascorrendo interi pomeriggi a osservare, toccare, aprire e disporre i libri. L'oggetto-libro, sottratto alla sua funzione consueta, è diventato occasione di incontro e di parola, del senso di quel gesto radicale che li sottraeva alla distruzione per affidarli alla terra. In questo spazio informale e intergenerazionale, il libro ha cessato di essere un supporto neutro di contenuti per trasformarsi in oggetto simbolico condiviso, capace di attivare memoria, interrogazione e relazione. Dal punto di vista pedagogico, il Cartomastodonte introduce un gesto che inizialmente appare scabroso e impensabile: destinare il libro alla terra. Un gesto che infrange un tabù profondo della cultura occidentale, quello della sacralità intangibile del libro come oggetto da preservare, conservare, proteggere. Tuttavia, proprio questo atto radicale rende visibile una verità spesso rimossa: quei libri erano già destinati alla distruzione. L'opera non li sottrae al macero per restaurarli o musealizzarli, ma per trasformarli in materia viva, esposta al vento, alla pioggia, al sole. In questo passaggio, il libro perde la sua funzione originaria, ma non il suo senso; al contrario, lo riattiva in una forma altra, processuale e condivisa. L'accumulo dei libri destinati allo scarto, il loro affidamento alla terra e la loro progressiva trasformazione rendono visibile una crisi che non riguarda soltanto l'oggetto-libro, ma il rapporto stesso tra cultura, memoria e trasmissione. Il Cartomastodonte non occulta il vuoto, ma lo rende visibile e abitabile. L'opera non riempie ciò che manca, non sostituisce ciò che è stato perduto, ma istituisce uno spazio in cui la mancanza può essere attraversata e riorganizzata, osservata e condivisa, la possibilità di generare senso nuovo a partire dalla materia. La trasformazione lenta e continua della materia cartacea diventa così metafora incarnata di un processo di apprendimento che non nega la perdita, ma la assume come condizione generativa (Heidegger, 1936). L'opera continua a trasformarsi nel tempo, rendendo visibile un processo ancora in atto.



Figura 3. L'artista Daniele Papuli e il Cartomastodonte appena completato (luglio 2025).

partecipare (bambini e ragazzi del Villaggio presenti ogni giorno; cittadini dall'intera Provincia). Oltre 20 persone hanno lavorato attivamente nell'organizzazione dei materiali (per colore, dimensione, stato dei libri) e riorganizzato il materiale di lavoro per l'artista. Con lui il posizionamento nell'istallazione che è nato come un intervento site specific profondamente influenzato dalla partecipazione pubblica. Il momento di restituzione ha coinvolto oltre 120 persone.

Questa trasformazione continua a produrre apprendimento attraverso la possibilità di sostare, di osservare e di condividere narrazioni intorno a un processo comune. Il Cartomastodonte funziona pienamente come dispositivo pedagogico operativo, perché rende osservabili processi che nelle pratiche artistiche e comunitarie restano spesso impliciti: il tempo dell'apprendimento, la metabolizzazione della perdita, la costruzione di senso nel lungo periodo. Bambini, ragazzi e adulti diventano testimoni e custodi di una materia viva che interroga costantemente il rapporto tra cultura e natura. L'apprendimento che qui si produce si manifesta nella capacità di attribuire nuovo senso a ciò che era destinato allo scarto.

3.3. M.A.P. – Rimappatura digitale, formazione VET e apprendimento territoriale in prospettiva ecomuseale

Il progetto Map – Mappatura, Apprendimento, Partecipazione⁷ rappresenta un passaggio cruciale, configurandosi come dispositivo che intende integrare pratiche artistiche, pedagogia del patrimonio e formazione degli operatori culturali. MAP nasce come evoluzione critica della mappa di comunità del Campo dei Giganti e si colloca consapevolmente in una prospettiva ecomuseale, reinterpretando il censimento istituzionale degli ulivi monumentali – nel tempo pre-Xylella mappati dalla Regione Puglia come patrimonio materiale e immateriale, e per contrastarne le esportazioni illecite – non più come strumento inventariale, ma come processo partecipato di produzione di senso, memoria attiva e soggettivazione collettiva (per un paradigma ecomuseale in chiave esplicitamente pedagogica, si rimanda a Ellerani, 2024; 2026). In questa cornice, la mappatura non è finalizzata alla conservazione statica del patrimonio, bensì alla sua riattivazione come patrimonio vivente, attraversato da pratiche, relazioni e narrazioni. MAP si configura come progetto Erasmus+ VET, orientato al rafforzamento delle competenze degli operatori culturali, educativi e museali. L'obiettivo oltre alla documentazione del patrimonio materiale e immateriale, è quello di formare figure capaci di abitare la complessità dei territori, di mediare tra comunità, paesaggio e dispositivi digitali, e di assumere una postura riflessiva e progettuale. La mappatura diventa così laboratorio formativo e dispositivo di apprendimento professionale, superando la tradizionale separazione tra gestione culturale, educazione e progettazione sociale. L'operatore non è chiamato a *rappresentare* il territorio, ma a co-costruirne la leggibilità insieme alla comunità. Elemento qualificante del progetto è la rimappatura digitale partecipata, che intreccia dimensione fisica e dimensione digitale in un unico ambiente di apprendimento (Figura 4). Attraverso strumenti di fotogrammetria, videomapping, raccolta di testimonianze audio-video e produzione di contenuti multimediali, ogni albero del Campo dei Giganti – senescente, spoglio, ma vivo nell'essere reinvestito simbolicamente – viene assunto come nodo narrativo e formativo, archivio dinamico di memorie, interventi artistici, ritualità collettive e pratiche educative. La mappa digitale traduce il territorio in ambiente esperienziale, accessibile, attraversabile e continuamente aggiornabile, configurandosi come piattaforma educativa aperta e condivisa. La rimappatura non colma il vuoto prodotto dalla crisi ecologica e simbolica, ma organizza l'esperienza e la conoscenza intorno a esso, rendendo abitabile la ferita. In linea con la prospettiva

⁷ MAP è vincitore nell'ambito Erasmus+ (KA210-VET, 2025-2026), promosso dall'Associazione Culturale Il Campo dei Giganti (capofila) in partenariato con la Coopérative Petra Patrimonia Corse (Francia).

ecomuseale, MAP rende visibili le stratificazioni, le fratture e le trasformazioni in atto in una porzione di territorio, abitato dalla nuova linfa catalizzatrice di processi data dagli artisti che attivano la comunità. Il progetto non si riduce dunque a uno strumento di documentazione o di innovazione digitale, ma diventa un “passaggio all’atto” pedagogico e politico che riconfigura il rapporto tra comunità, memoria e futuro, consentendo processi di risignificazione simbolica del paesaggio e di riappropriazione e responsabilità comunitaria del territorio.



Figura 4. Primi studi sul prototipo di mappa, 2021-22.

4. Valutare l’esperienza sul campo: indicatori, possibilità, leggibilità dell’impatto

Le pratiche attivate pongono in modo esplicito la questione della valutazione dell’impatto educativo all’interno di contesti di apprendimento informali e territoriali (Ellerani 2020; Mannese 2023). Le trasformazioni prodotte non sono riconducibili a un’unica dimensione valutativa: esse coinvolgono apprendimenti incarnati, relazionali e simbolici e, al tempo stesso, generano dati osservabili che consentono una lettura anche quantitativa dell’impatto. Il modello di Mena e Palazzo (2012) sulle iniziative multi-stakeholder aiuta a distinguere tra una legittimità di output (legata all’efficacia e alla copertura delle regole) e una legittimità di input (legata alla qualità del processo e dell’inclusione). Il nodo non riguarda dunque l’uso degli indicatori in quanto tali, ma il modo in cui essi vengono interpretati e integrati all’interno di una cornice coerente, capace di tenere insieme il processo pedagogico e la solidità del progetto. Dal punto di vista progettuale, alcuni indicatori quantitativi risultano immediatamente disponibili: il numero di persone coinvolte; l’eterogeneità anagrafica; la durata dell’impegno; la frequenza di ritorno. Tali elementi segnalano il radicamento territoriale delle azioni, ma non esauriscono la lettura dell’impatto. Tuttavia, è necessario riconoscere i limiti di questa prospettiva: la letteratura evidenzia come la ricerca di un consenso tra stakeholder diversi possa talvolta generare tensioni o rallentamenti (Mena & Palazzo 2012); inoltre, la valutazione puramente quantitativa rischia di appiattire la complessità delle trasformazioni soggettive, ovvero quei processi di soggettivazione che producono cambiamento sul piano transindividuale anche a partire dall’inconscio individuale, che è comunque sociale (Lacan, 1966).

4.1. Un processo integrato

A partire da queste pratiche, la valutazione dell’impatto educativo non può che essere intesa come un processo integrato. I dati numerici restituiscono la scala; i criteri qualitativi

permettono di interpretare il senso. Tra questi criteri assumono rilevanza la trasformazione narrativa, la densità relazionale e l'agency. Valutare significa dunque articolare livelli diversi di osservazione, rendendo la valutazione parte integrante del processo di apprendimento territoriale. Questa impostazione trova riscontro nel paradigma della Ricerca-Azione-Partecipazione (RAP). Chevalier e Buckles (2019) sottolineano come la RAP operi per integrare la ricerca e l'avanzamento della conoscenza attraverso una partecipazione etica e democratica: gli attori diventano co-ideatori della ricerca anziché solo portatori di informazioni. L'indagine assume i confini della co-costruzione del significato, dove la co-progettazione attiva un processo generativo come visione politica di trasformazione. La direzione interdisciplinare trova nella RAP un punto di incontro, e la stessa rinvia esplicitamente allo sguardo critico proprio della pedagogia della coscientizzazione (Brandao 1985; Freire 1971; Gramsci 1975), del problematicismo (Bertin 1983), estendendolo ai contesti contrassegnati da un pensiero progettuale antidogmatico, problematico, critico (Giroux 2001); inoltre, la RAP si pone in rapporto dialettico nei principi della fenomenologia di Bertolini (1988) – responsabilità, impegno e rispetto – nell'orientamento alla cooperazione. Evidenti sono ancora, nella prospettiva interdisciplinare, i tratti della dimensione esperienziale (Kolb 1984; Schön 1983) e trasformativa (Mezirow & Taylor, 2009; Hall, 2005). In questo contesto, dunque, non è sufficiente che un territorio rurale “diversifichi” le proprie attività: Wilson (2010) propone che la resilienza della comunità dipenda da una multifunzionalità integrata e coerente, capace di generare valore su più dimensioni. Le traiettorie di “alta qualità” costruiscono capitali e legami robusti; al contrario, traiettorie di bassa qualità possono produrre dipendenza o benefici effimeri. Valutare, nel caso specifico, significa dunque monitorare la capacità dei progetti di trasformare la multifunzionalità in una forma di resilienza collettiva e duratura, verso una nuova forma di governance.

4.2. Stakeholders, alleanze istituzionali e costruzione di un ecosistema educativo territoriale

Un ulteriore elemento centrale nella lettura dell'impatto educativo riguarda il ruolo degli stakeholder istituzionali, in particolare la rete dei Poli Bibliomuseali di Puglia. Secondo il modello MSI di Mena e Palazzo (2012), la legittimità di un'iniziativa multi-stakeholder non deriva solo dai risultati, ma dalla qualità del processo deliberativo. Il Polo ha agito come soggetto co-progettante: la partecipazione ha garantito l'equità procedurale e l'inclusione necessarie a trasformare l'azione in una forma di governance partecipata del territorio. Questa sinergia ha favorito un ecosistema educativo capace di connettere pratiche artistiche, politiche culturali e apprendimento informale. Nel caso del Cartomastodonte, il coinvolgimento delle Biblioteche di Puglia ha attivato una rete regionale, mobilitando bibliotecarie e bibliotecari non solo nella raccolta dei libri destinati al macero, ma nella condivisione del senso dell'operazione. Il gesto di sottrarre il libro alla distruzione per una trasformazione simbolica ha richiesto un'assunzione di responsabilità istituzionale non scontata, insieme a una riflessione interna sulle biblioteche come presidi culturali attivi – anche in territori periferici – capaci di sperimentare relazioni non convenzionali con i territori. La qualità dell'interazione si misura nella disponibilità a esporsi a un gesto radicale e a sostenerlo nel tempo, traducendo la partecipazione in legittimità di output (efficacia e impatto reale). La continuità del rapporto tradotto nel Patto di Collaborazione apre alla possibilità di una moltiplicazione delle pratiche, mentre la costruzione di un legame di affezione rappresenta uno degli esiti più significativi: dal punto di vista pedagogico, questa dinamica mostra come le Learning Cities si sviluppino attraverso alleanze situate, fondate sulla fiducia e sulla condivisione di un reinvestimento

simbolico. Gli stakeholder agiscono così come co-costruttori di senso, istituendo luoghi in cui l'apprendimento emerge dalla ritualizzazione della cura.

4.3. Indicatori di co-costruzione dell'ecosistema educativo territoriale

Alla luce dell'insieme delle pratiche analizzate e dei riferimenti richiamati, è possibile esplicitare alcuni indicatori che consentono di qualificare l'ecosistema educativo come co-costruito (Figura 5).

Ambito	Indicatore	Radicate	Cartomastodonte	OMBRA	MAP	Tipo di dato
Partecipazione diretta	Partecipazione ai laboratori / pratiche immersive	~20 partecipanti	partecipazione aperta e incrementale grazie a comunicazione social giornaliera sull'evoluzione dell'opera	3 partecipanti (artisti selezionati via open call; call per 2 artisti)	in corso	Quantitativo
Partecipazione pubblica	Presenze alle restituzioni pubbliche	~120 persone	~120 persone	~80 persone (qualità del pubblico: osservazione qualitativa)	in corso	Quantitativo + qualitativo
Partecipazione online	Incremento accessi e visualizzazioni	da ~100 a >2000	circa 2000 visualizzazioni	da ~100 a >2000	in corso	Quantitativo
Processo riflessivo	Interviste narrative in profondità	~15	~10	~5	in corso	Qualitativo
Valutazione partecipata	Questionari di impatto educativo	~20	~10	~10	~20 (in corso)	Misto
Continuità	Ritorno e permanenza nel tempo (laboratori aperti)	stabile	incrementale	stabile	in corso	Quali / Quant
Scambio comunità-artisti	Co-produzione e supporto attivo della comunità	✓	✓	✓	in corso	Qualitativo
Generatività	Attivazione di nuove progettualità	✓ (= OMBRA)	✓ (attivato nel quadro Erasmus)	✓ (progetto generato)	✓ (evoluzione in corso)	Qualitativo
Attrattività	Partecipazione complessiva (non open call)	30-40 / 20 selez.	circa 20	30-40 / 20 selez. (call per 2 artisti)	in corso	Quantitativo
Ecosistema	Stabilità e ampliamento degli stakeholder	✓	✓	✓	✓	Qualitativo
Riconoscimento pubblico	Inviti a tavoli istituzionali / regionali	✓	✓	✓	✓	Qualitativo
Visualizzazione	Output artistici e digitali accessibili	✓	✓	✓	✓ digitale	Qualitativo

Figura 5. Indicatori di co-costruzione dell'ecosistema e di comparazione progettuale, in progress.

1. Presenza di dispositivi riflessivi che permettono la co-elaborazione del senso dell'esperienza. Le interviste narrative in profondità, i questionari somministrati, l'investimento nella documentazione audiovisiva qualificata costituiscono uno spazio condiviso di interpretazione. Nei termini della RAP, questi strumenti trasformano i partecipanti in co-ideatori della ricerca, permettendo loro di rielaborare l'esperienza e assumerne criticamente il significato.
2. Qualità dello scambio tra comunità e artisti. La possibilità per la comunità di incidere sui processi artistici e per gli artisti di riorientare il proprio lavoro secondo il principio di equità procedurale configura una dinamica di apprendimento reciproco e di negoziazione continua. La relazione diventa così luogo di produzione simbolica condivisa, in cui la distinzione dei ruoli resta riconoscibile ma viene continuamente rinegoziata.
3. Stabilità e la continuità delle relazioni. La partecipazione, il ritorno nel luogo, le nuove collaborazioni tra terzo settore ed enti pubblici e un modello di governance condivisa segnalano il passaggio da una partecipazione episodica a una forma di corresponsabilità. Tuttavia, il limite strutturale sulla stabilità di queste alleanze dipende spesso da un equilibrio fragile tra i diversi stakeholder; il rischio è che la ricerca costante del consenso o le asimmetrie tra istituzioni e gruppi informali possano rallentare l'efficacia (output) dell'azione territoriale. La sfida sta nel mantenere comunicazione e progettualità costanti, che funzionino come dispositivi di attivazione partecipativa reciproca.
4. Capacità generativa e attrattiva delle pratiche. Cartomastodonte generato dalle progettualità comunicate, Ombra come residenza nata dalla performatività di Radicate, e la progettualità parallela sulla partecipazione femminile (Futura) sono prove tangibili di impatto. L'interesse di nuovi artisti e operatori culturali costituisce l'evidenza di un ecosistema percepito come spazio aperto, significativo e attraversabile democraticamente.
5. Visualizzazione dei processi. Attraverso installazioni, performance e dispositivi digitali, le trasformazioni in atto diventano osservabili nel tempo. Questa trasparenza non solo contribuisce alla costruzione di una memoria condivisa, ma garantisce la leggibilità dell'impatto, configurando l'utilità e la percezione di un atto pubblico e collettivo.

5. Conclusioni

Il contributo ha proposto una riflessione teorico-clinica che ha provato a orientare le pratiche di cura – educative e artistiche – attivate nel Campo dei Giganti, assumendo l'apocalisse culturale non come sfondo metaforico, ma come condizione concreta entro cui ripensare i processi di apprendimento, di soggettivazione e di legame comunitario. A partire dalla crisi ecologica e simbolica prodotta dalla Xylella nel Salento, Radicate, Cartomastodonte e MAP sono stati letti come dispositivi di cura radicale, capaci di contrastare il disinvestimento simbolico attraverso pratiche incarnate, partecipative e temporalmente estese. Il quadro teorico-clinico adottato ha consentito di interpretare tali pratiche non come eventi palliativi del sintomo, ma come forme di organizzazione dell'esperienza intorno a un vuoto di senso. Nella prospettiva teorico-clinica richiamata, l'arte non è uno strumento educativo in senso funzionale, ma rappresenta una molteplicità di linguaggi capace di istituire campi di esperienza in cui la perdita, la crisi e l'ingovernabilità potessero essere attraversate e rielaborate. Radicate ha operato

prevalentemente sul piano dell'intensità formativa e della soggettivazione incarnata; il Cartomastodonte ha introdotto una dimensione di durata e di sedimentazione simbolica, rendendo osservabili nel tempo processi di apprendimento diffuso e di partecipazione intergenerazionale. MAP sta operando sulle coordinate emotive della comunità allineando la memoria-documentazione con il futuro rappresentato dalla partecipazione degli artisti che reinterpretano il patrimonio materiale e immateriale e catalizzano processi di rigenerazione simbolica. Un elemento centrale che non chiude, ma apre l'analisi riguarda la possibilità di valutare pratiche di questo tipo senza ridurle a esiti immediatamente quantificabili. L'integrazione tra dati quantitativi di partecipazione e continuità e criteri qualitativi legati alla trasformazione narrativa, relazionale e simbolica ha permesso di restituire la complessità dell'impatto educativo, intendendo la valutazione come processo riflessivo che accompagna l'esperienza e ne rende leggibili le trasformazioni. Le pratiche analizzate mostrano come, anche nel tempo dell'apocalisse, sia possibile attivare Learning Cities non istituzionalizzate, fondate su processi che si fondano sulla radicalità delle esperienze e della corresponsabilità della cura (in termini analitici: la possibilità della *rettificazione soggettiva*) e su dispositivi capaci di generare senso a partire dalla crisi. L'esperienza del Campo dei Giganti suggerisce che l'apprendimento territoriale non nasce dalla normalizzazione del trauma, ma dalla possibilità di abitarlo collettivamente, trasformandolo in occasione di relazione, di narrazione e di futuro condiviso. È in questo spazio fragile, ma generativo, che la formazione può ancora svolgere una funzione politica ed etica, restituendo alla comunità la capacità di elaborare la propria domanda, e non soltanto di reagire alle complessità del presente. Ciò è possibile passando, analiticamente, dal piano del *bisogno* a quello del *desiderio*.

Reference list

- Agagiù, C. (2024a). Pratica Artistica e soggettivazione pedagogica. Dal trauma ecologico della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento. *Educazione Aperta*, 15, 20–40.
- Agagiù, C. (2024b). *Underground della formazione. Psicopedagogia delle sottoculture giovanili*. Mimesis.
- Agagiù, C. (2025). Educare all'Impensabile. Generare Comunità nel Deserto del Senso. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 8–15.
- Amicuzi, G., & Bovino, V. (2025). *Radicate. Documento di progetto*. Associazione Culturale Il Campo dei Giganti.
- Barba, E. (2023). *La vita della memoria: lettera su un archivio vivente*. Bulzoni.
- Bertin, G. M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Brandao, C. R. (1985). *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Taylor&Francis.
- De Luca L. (2023). *La cultura non basta. Contro l'industria della cultura, per un'arte di comunità*. Edizioni dell'asino.

- De Luca, L. (2024). Loro. In U. Tramacere (Ed.), *Loro* (p. 50). Sfera.
- De Martino, E. (2002). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Einaudi.
- Ellerani, P. (2020). *Capability Ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Armando.
- Ellerani, P. (2024). Pedagogia e didattica degli Ecomusei: per lo sviluppo dell'ecosistema formativo. *Q-Times Webmagazine*, 16(1), 13–26.
- Ellerani, P., & Reggio, P. (Eds.). (2026). *Formazione ibrida. Metodi e strategie per una nuova educazione degli adulti*. FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gatti, G. (2026). *Progettare il cambiamento. Guida pratica alla progettazione sociale nella cornice cognitivo comportamentale*. FrancoAngeli.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Bervin & Garvey.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*, Paris, Édition Galilée (trad.it. *Le tre ecologie*, in Guattari F., La Cecla F. (Eds.). (2019) Edizioni Sonda).
- Hall, B. L. (2005). In From the Cold: Participatory Research Between 1975-2005. *Convergence*, 38(1), 5–24.
- Heidegger, M. (1936). *L'origine dell'opera d'arte*. In V. Venieri V. (Eds.). (1995), *L'origine dell'opera d'arte in Heidegger e il problema della verità* (pp. 25-82). Paravia.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-60)*. Seuil.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Pensa MultiMedia.
- Massa, R. (1996). *Desiderio, struttura, formazione*. In A. Brandalise & S. Failli (Eds.), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale* (pp. 103-218). Unipress.
- Massa, R. (2001). Lezioni (2 novembre 1998 – 20 gennaio 1999). In F. Antonacci & F. Cappa. (Eds.), *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione* (pp. 15-99). FrancoAngeli.
- Mena, S., & Palazzo, G. (2012). Input and output legitimacy of multi-stakeholder initiatives. *Business Ethics Quarterly*, 22(3), 527–556.
- Mezirow J., & Taylor E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass.
- Pesare, M. (2023). *Soggettivazione e Apocalissi Culturali. Filosofia dell'educazione al tempo della crisi*. ETS.

- Recalcati, M. (2018). *Le lacrime e l'opera*. In M. Recalcati & A. Amendola (Eds.), *Alberto Burri. Il Grande Cretto di Gibellina* (pp. 7-121). Magonza.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Wilson, G. (2010), Multifunctional 'quality' and rural community resilience. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35(3), 364–381.
- Žižek S. (2002). *Benvenuti nel Deserto del Reale*. Meltemi.