

Elisa Maia

LA CITTÀ LABORATORIO DI CITTADINANZA

Le rappresentazioni e le pratiche
della partecipazione giovanile a Pescara

Con il contributo di Rosy Nardone



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

DiScuTeRE

Didattica: fra Scuola, Territorio e Educazione
Collana diretta da Renza Cerri

● DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare ... e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

Direttore: Renza Cerri

Vice-direttore: Davide Parmigiani

Comitato scientifico:

Andrea Bobbio, *Università della Valle d'Aosta*

Alain Breuleux, *McGill University-Montreal*

Paolo Calidoni, *Università di Sassari*

Silvio Ferrari, *docente di Storia dell'arte, già Assessore alla scuola e alla cultura - Genova*

Roberto Franchini, *Università di Genova*

Daniela Maccario, *Università di Torino*

Susanna Mantovani, *Università Milano-Bicocca*

Giorgio Matricardi, *Università di Genova*

Davide Parmigiani, *Università di Genova*

Piercesare Rivoltella, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Milano*

Domenico Simeone, *Università di Macerata*

Marco Snoek, *Hogeschool van Amsterdam*

Andrea Traverso, *Università di Genova*

Pierpaolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore-Piacenza*

Nicoletta Varani, *Università di Genova*

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Elisa Maia

LA CITTÀ LABORATORIO DI CITTADINANZA

Le rappresentazioni e le pratiche
della partecipazione giovanile a Pescara

Con il contributo di Rosy Nardone

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze giuridiche e sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Isbn 9788835101406

Copyright © 2020
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)

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>

Indice

Introduzione	pag.	9
1. Per una città del “noi”: la dialettica tra il progetto politico e il progetto educativo, di <i>Elisa Maia</i>	»	13
1.1. La città laboratorio di futuro	»	13
1.2. L’anticità	»	18
1.3. Il cortocircuito tra la città interna e la città esterna	»	20
1.4. La centralità pedagogica dello spazio urbano	»	23
1.5. Dal sistema formativo aperto al sistema formativo integrato: un breve excursus	»	26
1.6. Dalla crisi del welfare state tradizionale al welfare state generativo	»	30
1.6.1. Labsus: un laboratorio per l’orizzontalità del governo delle città	»	32
1.6.2. I Bilanci Partecipativi: la democrazia partecipativa da Porto Alegre in poi	»	34
1.6.2.1. Il caso di Siviglia: quali risvolti educativi nei bilanci partecipativi?	»	36
2. Cittadinanza attiva e partecipazione sociale: modelli e prospettive teoriche, di <i>Rosy Nardone</i>	»	40
2.1. Il dibattito sulla cittadinanza: le ragioni del ritorno	»	40

2.1.1. La metafora del prisma	»	41
2.2. La cittadinanza: tra derive identitarie e prospettive pedagogiche	»	42
2.3. Uno sguardo al curriculum scolastico: tra nozionismo e pensiero critico	»	44
2.3.1. L'educazione civica in Italia	»	44
2.3.2. L'educazione alla cittadinanza nella prospettiva europea	»	47
2.4. Un progetto pedagogico globale per l'educazione alla cittadinanza	»	51
2.5. L'empowerment: dimensioni costitutive e elementi chiave	»	53
2.6. La partecipazione: il panorama teorico tra sociale e politico	»	56
2.6.1. La supremazia analitica della partecipazione politica	»	57
2.6.2. La partecipazione sociale	»	60
2.6.3. I modelli di classificazione della partecipazione	»	61
2.6.4. Il ventaglio delle posizioni sulla partecipazione	»	66
3. Partecipazione e politiche giovanili: il riflesso di una cultura adulto centrica, di Elisa Maia	»	70
3.1. La questione giovanile	»	70
3.1.1. Essere giovani: un apprendistato senza fine	»	71
3.2. Giovani e partecipazione oggi: i dati	»	74
3.3. La partecipazione e le politiche giovanili	»	77
3.3.1. Politiche giovanili e modelli di welfare	»	79
3.4. Le normative a sostegno del protagonismo di adolescenti e giovani	»	80
3.4.1. La Convenzione del 1989 e lo stato di attuazione in Italia	»	81
3.4.2. La partecipazione giovanile nelle indicazioni dell'Unione Europea	»	87

3.4.2.1. Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale	»	88
3.4.2.2. Libro bianco della Commissione Europea	»	90
3.4.2.3. Altre misure europee	»	93
4. La partecipazione e la cittadinanza viste dai giovani: una ricerca a Pescara, di Elisa Maia	»	9
4.1. Note introduttive	»	5
4.2. Pescara: svelare immaginari in territori marginali	»	95
4.2.1. Abruzzo: un excursus tra norme e piani sociali	»	98
4.3. Partecipazione e cittadinanza: le rappresentazioni sociali dei giovani pescaresi	»	100
4.3.1. Il focus group	»	106
4.3.2. I cittadini: le cellule di una comunità	»	108
4.3.3. Essere cittadino attivo è essere cittadino	»	110
4.3.4. Abito dunque sono	»	112
4.3.5. Le narrazioni della partecipazione: il sentiero delle piccole cose	»	115
4.3.6. Possibilità	»	122
4.4. Riflessioni conclusive	»	123
Bibliografia	»	129

Introduzione

di Rosy Nardone e Elisa Maia

Ne *L'alternativa pedagogica* di Antonio Gramsci si leggono le risposte alla *Inchiesta* «sulla nuova generazione» pubblicata nella Fiera Letteraria tra il dicembre 1928 e il febbraio 1929, tra cui quella di Agostino Lanzillo, il quale affermava: «oggi *specialmente* noi non conosciamo l'animo dei giovani e i loro sentimenti. È difficile guadagnare il loro animo; essi tacciono sui problemi culturali, sociali e morali molto *volentieri*. È diffidenza o disinteresse?» (Gramsci, 1972, p. 153)¹. Stupisce scorgere, nelle parole di Lanzillo, preoccupazioni così attuali: la gramsciana “quistione dei giovani” è ancora al centro del dibattito e tuttora nei termini “lanzilliani”. È difficile immaginarli così, i giovani dei primi del Novecento: molti di loro, poi, sarebbero stati gli stessi che, imbracciati i fucili per salire sulle montagne negli anni della Resistenza, liberarono il Paese dagli oppressori, scrivendo la Costituzione della Repubblica Italiana.

Si notava già all'epoca una duplice problematicità, ravvisabile ancora nelle parole di Lanzillo: «ai giovani manca la palestra per agitarsi, per manifestare forme esuberanti di passioni e di tendenze. Nasce e deriva da questo un'attitudine fredda e silenziosa che è una promessa, ma che contiene anche delle *incognite*» (Gramsci, 1972, p. 153). Si riteneva già allora, dunque, che nelle vite dei giovani scarseggiassero i luoghi dell'espressione e della sperimentazione, gli spazi per organizzare la rabbia, dare ordine al fuoco, accendere il cambiamento. Addirittura all'alba degli anni Trenta si denunciava la

¹ Nella citazione, Antonio Gramsci fa riferimento a Lanzillo, A. (1928) in *Fiera Letteraria* (9 dicembre 1928).

distanza delle giovani generazioni dalle problematiche culturali, sociali e morali, tanto da interrogarsi sui loro eventuali sentimenti di diffidenza o disinteresse.

Sono seguiti gli anni del dopoguerra, la prima repubblica e il boom economico, le lotte studentesche e le primavere. Su tutte, una restò: “la questione giovanile”. Con maggiore sistematizzazione a partire dagli anni Sessanta, il coinvolgimento dei giovani nei processi democratici è diventato il nucleo fondamentale di numerose ricerche sociali, con l'intento di individuare il profilo dei ragazzi e delle ragazze di questo o quel peculiare momento storico, indagandone i significati attribuiti alla partecipazione e alla cittadinanza.

Anche grazie al ravvivarsi del dibattito scientifico, e non solo, sulle questioni della cittadinanza e della disaffezione politica tout court, negli ultimi anni si è nutrito un nuovo sguardo sul mondo giovanile, indagando in particolare il legame che esso intrattiene con le prassi partecipative. Sono andate delineandosi specialmente due chiavi interpretative: l'una pessimista, che inquadra i giovani come disinteressati e distanti da qualsiasi forma partecipativa, l'altra maggiormente ottimista, che individua nuove forme del partecipare, inedite rispetto al passato e perciò difficili da comprendere attraverso i modelli tradizionali.

Lo scopo di tale volume è comprendere come si stiano effettivamente trasformando le pratiche partecipative dei giovani, seppur senza alcuna pretesa di esaustività. Si è cercato di sviluppare un riflessione che mantenesse fede alla complessità del reale, sia rispetto alle narrazioni *dei* e *sui* ragazzi e le ragazze di oggi, sia contestualizzando l'analisi all'interno del territorio urbano, inteso come spazio della cittadinanza. Nelle città si costruiscono e si esercitano i diritti, in primis quello all'abitare; il loro ventre può farsi madre o matrigna, aprire orizzonti di possibilità o nutrire distopie censuranti.

La partecipazione e la cittadinanza costituiscono le dimensioni fondamentali dell'analisi, condotta secondo un approccio interdisciplinare e declinata in direzione pedagogica. Si è cercato di intessere l'indagine seguendo alcuni caratteri ritenuti fondamentali alla comprensione di concetti tanto complessi: il leitmotiv si muove tra la questione dello spazio urbano e della città educativa, delle politiche giovanili e del welfare generativo. Si è tentato di tenere alta l'attenzione sulla sfera dell'extrascuola, poiché in essa maturano

molti degli apprendimenti dei cittadini, e una approfondita sistematizzazione dell'universo extrascolastico è imprescindibile alla formulazione di nuove alleanze orizzontali tra le agenzie educative formali e non-formali del territorio.

Il primo capitolo intende offrire un'analisi degli spazi urbani, attraverso uno sguardo interdisciplinare che muove dalla pedagogia all'architettura: si è cercato di restituire l'immagine delle città come luoghi della complessità e della problematicità, in cui si svolgono una molteplicità di narrazioni a livelli spesso sconosciuti gli uni agli altri, eppure intimamente connessi nella generazione di uno specifico progetto politico e pedagogico. Si mette in luce, dunque, il legame che sussiste tra il governo delle città e le sue diramazioni pedagogico-prassiche, con ricadute importanti sui percorsi educativi formali, non-formali e informali dei cittadini.

Il secondo capitolo prende considerazione i concetti di cittadinanza attiva e partecipazione sociale, interrelati tra loro al punto che la seconda funge da indicatore del grado di attuazione della prima. Si ricostruisce brevemente il percorso che ha portato all'educazione alla cittadinanza (dal curriculum scolastico all'alleanza con l'extrascuola per un progetto pedagogico globale) e si cerca di mettere in evidenza la supremazia analitica della partecipazione politica su quella sociale, presentando le principali classificazioni dell'una e dell'altra e le posizioni sottese alle varie manifestazioni partecipative.

Il terzo capitolo, invece, esamina la questione giovanile a partire da un breve excursus storico-politico, fino ai dati attualmente a disposizione sul tema, soffermandosi altresì sulle politiche internazionali che disciplinano la partecipazione e la cittadinanza dei soggetti di minore età e dei giovani: dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza alle indicazioni europee.

Nel quarto capitolo, infine, viene presentata la ricerca da cui ha tratto spunto questo volume. Lo studio sulle rappresentazioni che i giovani nutrono della partecipazione e della cittadinanza si è svolto a Pescara, una città anch'essa giovane, da sempre molto viva e attiva nel campo del sociale e della cultura e che, allo stesso tempo, è certamente un contesto in cui ancora molto c'è da costruire rispetto al progetto educativo dell'ambiente urbano. La ricerca, condotta secondo un approccio qualitativo, si è servita dei focus group, i cui risultati vengono presentati e discussi in forma narrativa. Si è cercato di inter-

ferire poco nelle narrazioni, che – una volta analizzate – sono emerse in tutta la loro organicità, restituendo una visione chiara – per quanto certamente non esaustiva – delle rappresentazioni sociali che i giovani possiedono di cittadino e di cittadinanza, della partecipazione e della percezione della propria influenza.

1. Per una città del “noi”: la dialettica tra il progetto politico e il progetto educativo

di *Elisa Maia*

1.1. La città: laboratorio di futuro

Introdurre una riflessione sulla città è un compito decisamente arduo. La letteratura prodotta sull'argomento è realmente vasta e attraversa diverse materie: oltre al carattere multidisciplinare dello studio dalla città, alla base vi sono altrettante concezioni filosofiche e antropologiche che ne guidano lo sguardo, indirizzando i campi di analisi e le categorie interpretative.

«Ogni città riceve la sua forma dal deserto a cui si oppone [...]», scriveva Italo Calvino (1993, p. 18) nell'ormai celebre *Le città invisibili* (pubblicato per la prima volta nel 1972), in cui spunta Despina: una città al confine tra due deserti che offre altrettanti paesaggi ai viaggiatori che la raggiungano da terra o da mare. Il cammelliere che vede delinearci all'orizzonte i grattacieli e le antenne radar immagina Despina come un veliero che sta per salpare, mentre il marinaio che la raggiunge dopo interminabili giorni di navigazione resta affascinato da un profilo che ricorda quello di un cammello, dal cui busto pendono bisacce di frutta candita e foglie di tabacco, già immaginandosi in testa a una lunga carovana che lo condurrà via dal deserto del mare. Così, che sia il cammelliere a salpare per mare o il marinaio a riprendere la strada della terra, quel che rende speciale Despina è l'altrove, pur solo immaginato, agognato. Un arrivo che trattiene in sé una partenza urgente: i due deserti che lasciano spazio all'erigersi della città raccontano le storie di chi li ha attraversati ed è a Despina, che seppur per un attimo, dovranno incontrarsi per modificare la rotta e intraprendere altre vie, muovendosi alla scoperta di città nuove.

Sembra quasi, in questo viaggio, che la meta rappresenti la guida verso l'appagamento dei bisogni di chi si muove, di chi le città le attraversa alla ricerca di quel che manca. Allora Despina, in fin dei conti, è il luogo in cui tutte le direzioni possono incontrarsi, fermarsi a costruire percorsi alternativi e verso di essi incamminarsi.

Oggi quando si parla di città si usa spesso la definizione “incubatore di futuro”. Etimologicamente, il termine “incubare” deriva dal latino dormire, denota una fase di latenza, di stasi. Anticamente, per via di alcuni rituali religiosi, era usuale dormire nei luoghi di preghiera al fine di ricevere, nel sogno, una rivelazione: l’incubazione era il momento nel quale sarebbe stato possibile, per gli esseri umani, entrare in contatto con le forze del sovrasensibile e raggiungere così le epifanie necessarie a muovere nuove azioni.

Cosa significa, allora, definire la città un “incubatore di futuro”? Quando si parla di città, di territorio urbano in generale, è difficile restringere il campo della riflessione e, inoltre, un simile sforzo potrebbe apparire addirittura riduttivo, poiché diminuire a una tassonomia la complessità che abita e contraddistingue le città rischia di essere sia inattuabile, sia dannoso. La categorizzazione rischia di depotenziare fenomeni che sono investiti di un importante senso simbolico e valoriale da parte di chi quotidianamente li esperisce, agendoli in prima persona, scontrandosi con l’impossibilità di miniaturizzare il caleidoscopico panorama urbano, a qualsivoglia livello di analisi.

Grazie allo storico francese Braudel, è possibile esplicitare il nesso che sussiste tra le città e il futuro che le attraversa, mai totalmente intellegibile, eppure esperibile nelle prassi quotidiane di chi sa e vuole ascoltare e leggere a livelli narrativi inconsueti. Braudel con il concetto di “lunga durata” suggerisce che i cambiamenti, prima di manifestarsi in qualità di eventi, “[...] maturano a lungo e in modo sotterraneo. Questa maturazione, [...], prende forma nelle *minuzie della vita quotidiana*: una dimensione temporale apparentemente sempre uguale, eppure segnata dai continui cambiamenti che gli individui, *abitando*, introducono nelle pratiche e nei significati su cui si regge il tessuto sociale” (Rampazi, 2014, p. 13). Ovvero, già come la stessa Despina descritta dal Marco Polo calviniano suggeriva, le città si presentano sempre come crogioli di molti piani organizzativi, geografie e traiettorie contorte (Amin, 2017). Ognuna di esse porta con sé narrazioni distinte, frutto di letture e conseguenti interpretazioni

più o meno esplicite ed esplicitate, elaborate da soggetti che, non trovandosi tra loro necessariamente in una posizione di reciprocità, rivestono svariati ruoli.

A lungo lo studio delle città è stato esclusivo appannaggio di discipline specialistiche, in primis l'urbanistica. A partire dagli Ottanta del secolo scorso, invece, si sono diffuse ricerche e studi sugli aspetti spaziali della vita sociale, aprendo il discorso non solo a saperi, ma soprattutto a dimensioni di indagine ancora inesplorate: è cambiato il vocabolario urbano ed è nato un nuovo modo di leggere le città, attento alle declinazioni relazionali che in esse si sviluppavano, al fine di coglierne i tratti realmente distintivi. A tal proposito Floris (2005), rifacendosi al pensiero del sociologo Gotham, afferma che lo spazio è una costruzione sociale da cui origina un'azione sociale, che di esso risente e che a sua volta inevitabilmente modifica il primo elemento del discorso. Foucault (2014), ancora, concepisce lo spazio come fondamentale sia nella vita pubblica, sia nell'esercizio del potere, sottolineando la stretta relazione che sussiste tra la forma che assumono le azioni collettive e la forza che la suddetta forma imprime alla possibilità di esercitare realmente il potere.

In ambito urbanistico, negli anni Sessanta, è dilagato il pensiero performativo sulla città¹ che ha portato alla ridefinizione della dialettica tra il modello e la regola, mandando in frantumi il paradigma tipico del mondo occidentale, che teorizzava da un lato un'idea di città basata su leggi generali applicabili di volta in volta al caso specifico e dall'altro un'idea di città frutto di una presunta condizione esemplare di urbanità. La riflessione si è spostata, dunque, sulla soglia tra fenomeni visibili e invisibili, tra le città che abitiamo e le città che custodiscono le logiche dell'agire presente (Boeri, 2016b) – quelle, per intenderci, in cui si sviluppano le “minuzie della vita quotidiana” di Braudel.

Come procedere, alla luce della svolta relazionale che ha investito l'analisi della città, a uno studio della stessa? Partire dagli spazi è certamente una chiave di lettura facilitante: ogni epoca storica, attra-

¹ Il pensiero performativo sulla città fa riferimento, secondo Boeri (2016a), alla letteratura di analisi urbana e studio del territorio a sostegno della teoria progettuale e della modificazione consapevole dello spazio urbano.

verso la strutturazione delle forme architettoniche e degli spazi pubblici, ha prodotto una specifica concezione dell'uomo che avrebbe abitato il tessuto urbano e delle relazioni che in esso avrebbero dovuto dipanarsi. In epoca ellenistica e romana, con l'affermarsi dell'impero, le città si era caratterizzata per spazi rettangolari disegnati da confini e mura di cinta che avevano il compito di chiudere il nucleo abitativo in termini ben definiti. In epoca medievale le città si erano sviluppate principalmente a struttura radiocentrica, proiettando il cittadino in una soggettività infinita che lo elevava al cielo, con tutta la comunità. La verticalizzazione dell'architettura ha lasciato poi il posto, nell'era barocca, all'orizzontalità delle prospettive urbanistiche, arricchite dagli spazi ampi e dalla centralità della luce (Pinto Minerva, 1991).

Con il trascorrere delle epoche è stata abbandonata la vocazione a costruire città secondo il loro valore d'uso, dunque secondo un'accezione politica correlata all'alterità, alla condivisione di momenti comunitari, il cui riferimento fondativo era poggiato sull'appartenenza. Con l'avvicinarsi delle trasformazioni sociali, al valore d'uso si è sostituito il valore di scambio, riflesso di una cultura capitalistica ormai imperante e pervasiva (Lefebvre, 1976). Si è creato uno iato tra le vite dei singoli e la vita collettiva, come se queste non fossero in relazione tra loro. Al contrario, questi due aspetti – uno intimo e personale, l'altro pubblico e condiviso – sono tra loro in un rapporto di indissolubile reciprocità, influenzandosi vicendevolmente a molteplici livelli teorici, prassici e addirittura immaginativi. Il “farsi città”, lo svolgersi della trama narrativa che rende la città un oggetto intellegibile, seppur soggetto alle personali significazioni che scaturiscono dallo specifico sistema di valori di chi osserva e si muove in un dato contesto, è un fenomeno complesso, che chiama in causa innumerevoli attori, i quali si distinguono radicalmente in ragione dell'influenza che possono realmente esercitare sui processi urbani.

Henri Lefebvre, sociologo e filosofo francese, nonché intellettuale di spicco del secolo scorso, con l'espressione “diritto alla città” ha tessuto un'analisi che contrappone strenuamente, come scelta etico-politica, il valore sociale della città al valore individuale, che – al contrario – è ampiamente diffuso. Nel pensiero di Lefebvre il miglioramento della qualità della vita urbana scaturisce dalla possibilità per i cittadini di godere liberamente dello spazio, in maniera assoluta-

mente non normata, attraverso un uso condiviso della città che favorisce la partecipazione degli abitanti alla vita comune, consentendo agli stessi di poter soddisfare i propri bisogni in virtù di quella rete relazionale fondante una maniera alternativa di vivere e pensare la città. In Lefbvre il diritto alla città emerge per alcune connotazioni particolari: è innanzitutto un diritto collettivo, poiché in esso trovano equilibrio – coesistendo – tanto la forma architettonica, quanto le relazioni che in essa crescono e che le attribuiscono senso; è un diritto di secondo livello, giacché racchiude costellazioni di altri diritti (il diritto al gioco, alle opportunità, all’abitazione, ecc.); è un diritto rivendicativo, poiché basato sull’uso e sull’appropriazione, pertanto l’utilizzo di uno spazio è indipendente dalla sua proprietà (Belingardi, 2016).

Le caratteristiche principali del diritto alla città lefebvrano testimoniano, perciò, la rilevanza rappresentata dalla svolta relazionale negli studi sulle città: il riconoscimento dell’importanza che i rapporti umani rivestono all’interno del panorama urbano configura non tanto un nuovo modo di fare città, quanto piuttosto restituisce valore a un modo antico di “farsi città”. Agli abitanti, finalmente, viene riconosciuta la dignità della scelta, la fondatezza delle ragioni che ne guidano le azioni quotidiane, intessendosi al punto di costruire un substrato culturale parallelo alla riflessione specialistica sul “fare città”. La differenza fra i due termini della discussione, *fare* e *farsi* città, dipende da chi guida l’azione: la declinazione tangibile del “fare” rispecchia l’oggettività facilmente riconducibile allo specialismo delle forme architettoniche², le quali non necessariamente entrano in relazione con l’altro polo della riflessione, cioè la soggettività del “farsi” città, l’accadimento quotidiano che attraversa le

² Carlo Doglio (1995) ha sottolineato gli equivoci sottesi al concetto di forma, che rischia – nelle derive delle speculazioni specialistiche – di scivolare da una denotazione pratica, riferita alle forme della socialità, a una connotazione estetica, riferita alle forme architettoniche. Lo studioso, urbanista di cultura anarchica, ha suggerito di lasciare il concetto di forma nel vago, individuando la via d’uscita da questa empasse nell’auto-progetto, in sede architettonica e sociale. Doglio, altresì, ravvisava la preminenza degli interstizi dell’azione, un luogo in cui dimora il silenzio delle riflessioni ridondanti e tecnicistiche, e in cui può germogliare una comprensione genuina della città che si muove e cresce.

strade e le piazze, che si concentra in alcuni luoghi piuttosto che in altri, che abbandona spazi e ne occupa di nuovi, rispecchiando la dinamicità e l'eterogeneità dei modi del vivere, individuali e collettivi.

1.2. L'anticità

A una città come luogo di relazioni si contrappone dicotomicamente una città dell'assenza delle forme architettoniche e sociali.

A volte mi è capitato di vedere i miei concittadini, [...], simili alla loro città. Nel bene e nel male. Certi modi. Certe consuetudini. Certe forme. Oggi, al contrario, mi sembra che la città assomigli sempre di più ai suoi cittadini. Alle vite imposte, spesso frettolose, necessariamente strumentali. Segnate dall'angoscia di prestazione e di presenza. Città che si specchia e prende forma dai suoi cittadini. Si tira a lucido, cerca di continuo vestiti nuovi, [...]. Ma ad ogni vestito che lascia, all'improvviso, i buchi, le crepe (Gherzi, 2011, p. 61).

L'assenza si configura come tratto trasversale agli elementi della città: si fa vuoto comunicativo, istituzionale, vuoto di servizi e opportunità, di relazioni e di socialità, vuoto di spazi e luoghi, di svaghi e crescita, vuoto di ascolto e condivisione. Il vuoto crea solitudine, inasprisce le tensioni, impoverisce la ricchezza potenziale che è insita nelle occasioni del tempo condiviso. L'assenza non solo ostacola, addirittura impedisce, negandola, tanta parte delle potenzialità umane.

Quella che appare essere dapprima una contrapposizione tra vuoti e pieni, presenze e mancanze, si delinea al contrario come una compresenza di due modi di fare città e più precisamente tra la città e l'anticità (Boeri, 2011). Con quest'ultimo neologismo l'architetto e urbanista Stefano Boeri introduce una riflessione differente sui temi del vivere urbano, restituendo all'analisi una complessità che è spesso arduo mantenere viva. L'anticità è una declinazione stessa della città: un movimento interno e distruttivo del fare città (Boeri, 2016b): essa si nutre di miseria e rabbia, una consuetudine del vivere in cui si incontrano le periferie esistenziali, e non solo geografiche, in cui pululano la mediocrità e l'omologazione. L'anticità è il regno dell'assenza, prima di tutto dell'assenza di scambio tra le parti che compongono la città: Boeri (2016b) la descrive come un'enclave di

mancanze, omogenee al loro interno e chiuse all'esterno, impenetrabili e oscure, rendendo l'immagine di una città dispersa, in cui la frammentazione degli spazi si contrappone alla diluizione delle relazioni e lo svuotamento delle aree comporta l'insufficienza di luoghi e occasioni di incontro. Nell'analisi proposta è preponderante l'aspetto relazionale: lo studioso, infatti, identifica proprio nel dissipamento delle reti relazionali la causa dell'avanzare dell'anticità, cui è necessario contrapporre un nuovo modo di fare città, che lasci ampio spazio di consultazione e costruzione nei luoghi pubblici dedicati alla condivisione e al confronto. La diluizione dell'intensità dei rapporti ha causato, difatti, il progressivo impoverimento del tessuto sociale, o meglio di quella che egli più specificamente definisce "intensità urbana". Quest'ultima, che si richiama al concetto di "capitale sociale" di Robert Putnam, cioè una risorsa che trae linfa dalla forza e dalla qualità delle relazioni sociali, costituisce un vero e proprio gradiente di misurazione degli scambi e delle relazioni e può manifestarsi a differenti livelli di potenza.

Putnam, specifica Boeri (2016b), identifica due forme di capitale sociale: il primo è il "capitale sociale di legame", che riguarda l'identità e il senso di appartenenza degli individui, il secondo è il "capitale sociale ponte", riguardante le strategie con cui l'identità dialoga con l'alterità, riconoscendosi (o meno) a partire dallo sguardo dell'altro. Entrambe queste forme di capitale sociale costituiscono l'intensità urbana, poiché la prima sancisce l'appartenenza a un dato territorio e sistema di valori, mentre la seconda consente la prospettiva dello scambio, nutre l'orizzonte di una cittadinanza aperta e inclusiva, umana. Le zone a bassa intensità, perciò, sono quelle in cui l'anticità conquista terreno, aree in cui il trovarsi nello stesso luogo non sancisce lo stare insieme dei cittadini, ma solamente una loro somma, erodendo il sentire comunitario che dovrebbe nutrirsi non di meri scambi, ma dei sentimenti del "far parte".

In un simile scenario, fortemente parcellizzato e denso di disuguaglianze e disparità, è necessario progettare forme di vivere urbano saldamente legate all'aggregazione e alla socialità, in modo da nutrire quei legami che trasformano uno spazio geometrico in un luogo vissuto, carico di connotazioni storiche e personali, in cui la partecipazione dei cittadini è non solo il fine del processo di rivitalizzazione dell'umanità, ma anche lo strumento.

1.3. Il cortocircuito tra la città interna e la città esterna

L'analisi proposta da Boeri evidenzia che la povertà di risorse umane e materiali e le condizioni di marginalità che ne conseguono non sono attributi casuali, bensì sono il frutto di una precisa maniera di vedere la città e i suoi abitanti. Una visione caratterizzata da una specifica distorsione politica che tende a focalizzare il discorso su due poli: centro e periferia.

Assumere la prospettiva sociale nell'indagine sulle condizioni di vita urbana consente di comprendere quanto sia ormai superata la visione dicotomica tra questi due concetti. La periferia diventa metafora³ e indica una data condizione umana, collocata al margine non tanto (e certamente non solo) di un centro geografico, quanto piuttosto di una condizione esistenziale degna, vissuta secondo principi democratici e nel pieno esercizio dei diritti.

Le città sono abitate da grandi fasce di popolazione estromesse dai circuiti decisionali e politici, di consumo culturale, di fruizione attiva e propositiva dei tempi e degli spazi dell'ambiente urbano. Vi sono, dunque, altre periferie oltre alle frange cronicamente riconosciute come marginali, le quali spesso si concentrano effettivamente nelle periferie geografiche delle città, ma non solo: esistono periferie che abitano spazi geograficamente centrali (lungo le strade principali, nei pressi delle stazioni ferroviarie, in caseggiati abbandonati e convertiti in dormitori di massa), sintomo spesso di uno sfruttamento legato a condizioni lavorative precarie e illegali oppure a situazioni di povertà relativa⁴.

³ La dicotomia centro/periferia, scrive Alfredo Mela, ha un'accezione positiva quando assume un valore metaforico, ovvero se con essa si indicano due polarità: una «[...] allude alle parti di città dove si concentra popolazione dotata di maggiori risorse – non solo economiche, ma relative all'accesso all'istruzione, al potere, alle reti relazionali – e l'altra alle zone più marginali, dove le condizioni di vita sono più difficili e le opportunità di miglioramento sono minori» (Mela, 2017, p. 387).

⁴ Secondo i dati Istat, nel 2016 la povertà relativa riguarda il 14,0 per cento dei residenti e colpisce maggiormente le famiglie giovani, per la precisione raggiunge il 14, per cento se la persona di riferimento è under35. Il documento è consultabile al seguente link: <https://www.istat.it/it/archivio/202338>.

Allo stesso modo, possono essere considerate zone a bassa intensità relazionale alcune specifiche età della vita, vere e proprie biografie della “ghettizzazione” prodotte su base anagrafica. Caterina Satta (2012) offre, a tal proposito, una lettura generazionale dello spazio urbano, individuando una “spazialità determinata” in cui le forme, i modi e gli stili dell’abitare sono stabiliti a partire dall’età, tracciando un solco nel quale non possono che iscriversi biografie generazionali della segregazione e dell’abbandono. In particolare le giovani generazioni, nel contesto cittadino, si delineano come esseri umani in potenza e risultano destituite dall’esigibilità piena dei propri diritti (all’ascolto, al confronto, alla proposizione).

Pertanto si profila una concreta incomunicabilità tra le differenti parti della città ad altrettanto differenti gradi di intensità. Boeri (2016a), al riguardo, sostiene che esistono, contemporaneamente, una città interna e una città esterna. Seppur egli, con tale distinzione, si riferisca allo sguardo dell’architetto sulla città, l’analisi è mutuabile ai fini di un discorso sociale più ampio.

La città interna è fatta della prospettiva implicita da cui ciascuno osserva lo spazio abitato: il filtro percettivo e concettuale è inevitabilmente sedimentato di convinzioni, valori e pregiudizi che afferiscono alla sfera cognitiva di ognuno. La città esterna, o consensuale, coincide con la realtà oggettiva, socialmente riconosciuta e accettata. La prima, dunque, investe la sfera intima e personale, mentre la seconda riguarda la collettività. Eppure tra esse vi è una processualità dialettica che Boeri (2016a) paragona a quella che intercorre tra il linguaggio e la parola: la città consensuale è uno status stabile e comune soltanto finché uno dei suoi elementi non viene nominato diversamente, associandosi così a un concetto nuovo o semplicemente diverso. In tal modo, la città interna introduce un nuovo equilibrio nella città esterna, provocando uno sconvolgimento nell’idea stessa di città, modificando il discorso di riferimento e riscrivendone la geografia.

Seppure, come già detto, la riflessione di Boeri si collochi all’interno dell’immaginario teorico e prassico dell’architetto, riferendosi alle visioni che quest’ultimo – in qualità di esperto – nutre della forma architettonica e sociale, è rintracciabile una corrispondenza tra la prospettiva del professionista e quella di qualsiasi cittadino. Tutti gli abitanti, in effetti, sono portatori – in virtù dei persona-

li sistemi concettuali in ragione dei quali agiscono nel mondo – di una propria città interna, che non sempre e non necessariamente dialoga con le elaborazioni prodotte dai propri simili, creando un cortocircuito nella condivisione degli orizzonti di senso che guidano i sistemi valoriali e le prassi quotidiane. Ciò pone una questione in merito a una distorsione evidente: la città consensuale, all'interno della quale tutti si muovono, è il frutto di quali rappresentazioni, elaborate da chi?

Secondo Gibson (1989), coloro che possiedono la conoscenza tecnica (*l'intelligentia*) si comprendono tra loro, ma di rado si rendono comprensibili al resto della società. In questa prospettiva, allora, si percepisce uno scollamento tra due dimensioni dell'ambiente urbano: la città reale e la sua rappresentazione. Se si distinguono, infatti, i piani di lettura, si trovano ancora una volta da un lato il piano simbolico, legato alla forma architettonica, e dall'altro quello fattuale, determinato dalla forma della socialità vissuta, che non necessariamente si contrappone alla prima, eppure certamente ne è distinta.

Secchi (2013) distingue due città: quella dei ricchi e quella dei poveri. Della prima fanno parte le persone che, secondo il pensiero di Pierre Bourdieu, dispongono di un importante capitale culturale (costituito di sapere e professionalità significative), di un considerevole capitale sociale (fatto di relazioni chiave, una rete solida agganciata a ruoli "potenti") e di un conseguente capitale spaziale (riferendosi con questa risorsa alla possibilità di abitare in specifiche zone della città che favoriscono l'inserimento e l'integrazione). La città dei poveri, al contrario, non gode – nemmeno potenzialmente – dell'occasione di fruire di beni e servizi essenziali; inoltre, il capitale spaziale di cui gode il povero ne inficia drasticamente la possibilità di godere pienamente dei diritti di cittadinanza⁵. La tesi di Secchi, effettivamente,

⁵ A tale riguardo, è significativo il concetto di povertà educativa: con essa si intende la privazione da parte di bambini e adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni

(<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>). La povertà educativa, connessa alla povertà economica, poiché di essa si nutre e essa alimenta, influisce altresì sul livello di inclusione sociale. Nel 2017 l'indice di povertà educativa per l'Italia è peggiorato, facendo

trova conferma in uno studio riportato da Colin Ward in *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano* (2000): uno studioso del tempo libero⁶ aveva rilevato come i bambini che sapevano dove trovare le strutture erano quelli che le usavano, poiché queste rientravano nel loro universo di conoscenze. Ciò testimonia concretamente come il capitale spaziale si trova in un rapporto di reciprocità con il capitale sociale e culturale: vi sono zone in cui la carenza di servizi e opportunità culturali è un dato tangibile e diffuso e allo stesso tempo una simile mancanza si associa alla scarsità sia di relazioni sociali solide e ricche, sia di opportunità culturali e formative rilevanti dal punto di vista della qualità dell'offerta pedagogica.

Concludendo, quello finora descritto potrebbe apparire uno scenario distopico, indesiderabile, eppure restituisce una fotografia possibile del panorama urbano e delle trame che in esso si svolgono ed è urgente interrogarsi al riguardo. Assumendo la prospettiva della narrazione orale, allora, per cui chi racconta evoca e chi ascolta crea, e trasponendo questa consequenzialità della produzione simbolica e fattuale alla tessitura della trama architettonica e sociale, ci si chieda: chi scrive le città consensuali che abitiamo? Quale ruolo rivestono i cittadini in questa dialettica tra interno ed esterno? Di quali spazi godono gli abitanti, in quali luoghi possono realmente esserci, esercitando i propri diritti di cittadinanza?

1.4. La centralità pedagogica dello spazio urbano

Pinto Minerva, in un saggio del 1991 intitolato *La città come progetto pedagogico*, rappresenta l'essere umano nelle sue espressioni di spazio e tempo: egli costruisce attivamente lo spazio/tempo del suo contesto di vita, e in particolare con lo spazio sussiste un rapporto di reciprocità, fatto di influenze che rimandano le une alle altre, dal

retrocedere il paese su scala mondiale dal 18° al 21° posto (<http://www.vita.it/it/article/2017/09/25/nuove-generazioni-il-bando-contro-la-poverta-educativa-nei-5-14-anni/144593/>).

⁶ Emmett I. (1975), *Masses and Masters: a Brief Comparison of Approaches to the Study of Work and Leisure*, in Haworth J. e Smith M. A., eds., *Work and Leisure*, Lupus Books, Londra.

soggetto umano all'oggetto spaziale e viceversa, tanto che l'ambiente ne risulta un prodotto storico, sociale e culturale chiaramente condizionato dall'azione umana. Le esperienze che in esso si svolgono possono esercitare al contempo una forza di attrazione/familiarità oppure di esclusione/estraneità tra il soggetto e il mondo.

Seguendo il focus dell'analisi pedagogica, il movimento di richiamo/repulsione sopra delineato chiarifica come la riflessione sull'anticità di Boeri si inserisca nella prospettiva educativa. Chi sono i soggetti che si collocano nel flusso dell'estraneità all'interno del rapporto tra l'io e il mondo? Quali sono le loro caratteristiche personali e di contesto? Porsi questo genere di domande esplicita la direzione che l'intenzionalità pedagogica dovrebbe assumere nelle zone urbane, affinché sia tesa non solo al contrasto del disagio, bensì anche – e soprattutto – alla promozione dell'agio, al sostegno delle competenze, all'incoraggiamento delle forme espressive.

Nessun uomo è un'isola. Al contrario, ogni essere umano è fatto di legami con i suoi simili e con i luoghi del vivere quotidiano ed è a partire da questi che sono ricavabili gli elementi indispensabili a una progettualità proiettata verso l'orizzonte delle possibilità (Animazione Sociale, 2016, p. 30). Affinché ciò sia possibile, la riflessione sulle città contemporanee deve inserirsi in un panorama di complessità crescente, che tanto arricchisce gli ambienti urbani, quanto li problematizza. Di conseguenza, la qualità dello spazio pubblico è da considerarsi in ragione dell'intensità e della qualità delle relazioni sociali che facilita, nonché per la capacità che il contesto ha di stimolare l'identificazione simbolica, l'espressione e l'inclusione dei cittadini (Figueras Bellot, 2008). È essenziale, perciò, nutrire una visione che rivitalizzi il diritto alla città inteso come diritto alla relazionalità, alla condivisione, all'uso popolare e non convenzionale degli spazi (Ward, 2000).

L'obiettivo di realizzare una città che include è fortemente pedagogico, chiama in causa la prospettiva educativa del progetto politico, in cui politico etimologicamente sta a significare “discorso sulla polis” e dunque dentro le comunità dei cittadini e con essi, a loro beneficio. Il ruolo della pedagogia in questo cambiamento di rotta verso politiche e processi maggiormente ugualitari e inclusivi sta principalmente nella formazione dei cittadini. Se per alcuni aspetti è scontato che i diritti sono sanciti alla nascita, è altrettanto vero che

l'esercizio della piena cittadinanza, esattamente come la partecipazione, è frutto di un apprendimento situato e graduale.

Il Problematicismo Pedagogico ha delineato due categorie interpretative del discorso pedagogico: la diversità e la differenza. La prima si riferisce a caratteristiche riguardanti la condizione data da fattori biopsicologici e sociali, un dato inconfutabile, sul quale non si esercita alcuna scelta. È, in sintesi, il bagaglio con cui si viene al mondo. La seconda, invece, si intende come «[...] il diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informale [...] ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza, del possibile» (Contini, 2006, p. 11). Lo scarto tra il già dato e il possibile, tra quel che si è e quel che si vuol diventare, lo spazio della progettualità esistenziale: una progettualità certamente personale, eppure innegabilmente influenzata, sorretta, indirizzata dal contesto, dalle possibilità con le quali si entra in contatto, frutto del proprio capitale sociale e culturale e che ciascuno ha il diritto di costruire, arricchire, potenziare. Lo spazio della libertà, del divenire, lo spazio della trasformazione. «Ciascuno cresce solo se sognato», scriveva Danilo Dolci in una celebre poesia: lo spazio della differenza è lo spazio del sogno, alimentato da paure e desideri. Non solo la propria capacità di sognarsi, perciò, bensì i tratti che ognuno assume nei sogni degli altri con i quali entra in relazione.

La centralità pedagogica dello spazio urbano, allora, risiede prioritariamente nel fatto che esso si configura come un vero e proprio laboratorio sociale, in cui co-costruire un altro tipo di umanità, impegnata nella valorizzazione delle differenze. La funzione educativa si accosta ad altre più tradizionali funzioni (economiche, sociali, politiche), rappresentando una sfida concreta per il XXI secolo, con l'obiettivo di potenziare l'unicità, la responsabilità e la costruttività dei cittadini, offrendo loro la concreta possibilità di sfruttare le risorse del territorio. Eppure spesso il progetto pedagogico sotteso agli spazi urbani non è assolutamente esplicito, collocandosi in una zona d'ombra in cui le iniziative della società civile non necessariamente trovano una concreta sistematizzazione nell'universo politico-amministrativo, restando apparentemente disarticolate rispetto all'organismo in cui respira il "fare città", depotenziandone l'azione.

È necessario un ribaltamento, certamente un'apertura: diventa fondamentale aprirsi a percorsi ignoti, a voci dissonanti e solitamente lasciate al margine del coro. L'educazione, indubbiamente, innerva il progetto politico di una città, costituendone un asse imprescindibile: elemento fondativo e stabile nella sua esigibilità in quanto garanzia di uguaglianza, eppure mobile per via del suo costitutivo essere luogo di ascolto, osservatorio del cambiamento, sguardo sul futuro. Il fare città, specialmente in senso educativo, esige di interrogarsi sui contenuti e i metodi di un'educazione alla cittadinanza inclusiva, implica la costruzione della coesione e lasciare che i cittadini – da qualsiasi geografia socio-economica e anagrafica provengano – facciano, sperimentino, siano operosi fabbricanti di un sogno di città in cui ne sia sancito il protagonismo. La città educativamente fondata come laboratorio dell'appartenenza, dunque, in cui nessuno è straniero.

1.5. Dal sistema formativo aperto al sistema formativo integrato: un breve excursus

Dal quadro fin qui delineato, la città emerge in tutta la sua complessità e poliedricità. In essa trovano spazio e forma le antinomie della vita sociale (dalla distorsione all'emancipazione), intrecciandosi in una pluralità di narrazioni tra loro spesso qualitativamente differenti: alcune raccontano la possibilità di realizzazione ed espressione, l'esercizio pieno e consapevole dei diritti, altre riportano storie di uomini e donne al margine. Si è visto come la categoria di "periferia" in opposizione a quella di "centro" sia ormai ampiamente superata, lasciando il passo a una nuova interpretazione della stessa, che ha i tratti dell'esistenza umana. Non si è periferici geograficamente nella città, dunque, o almeno non solo: sono le storie che ogni essere umano si porta dentro e che, attraverso i gesti e le pratiche quotidiane, lascia dialogare col mondo, a delineare uno scenario piuttosto che un altro, a decretare – eventualmente – la perifericità del vivere. Tra gli elementi essenziali che contribuiscono all'accoglimento di tutte le storie e alla conseguente loro centralità, vi sono il capitale sociale e culturale di cui ognuno – indipendentemente dalle condizioni di partenza – può disporre.

In questa dinamica e composita mistura di potenziali occasioni e condanne, si svolge e trova corpo la funzione educativa delle città: l'intenzionalità pedagogica di un progetto urbano che possa dirsi orientato in direzione educativa rispecchia una certa idea etico-politica, attraverso cui la città può svelarsi madre o matrigna. L'azione consapevole nell'orizzonte della progettualità pedagogica, guidata dalla ricomposizione teoretico-prassica tra gli elementi del contesto che possono tracciare traiettorie di vita inclusive o marginalizzanti, si esprime nell'intenzionalità etico-sociale «[...] intesa come istanza di integrazione di tutti gli aspetti in cui si esprime l'infinita ricchezza della vita [...]» (Frabboni, 2006, p. 35). Materialmente Frabboni invita a mantenere sì fede alla realtà, con le sue complesse variabili, muovendosi dentro la cornice ben delineata della responsabilità storico-politica nella quale si è inseriti (come sempre il Problematicismo Pedagogico esorta a fare), ma pure incita ad aprirsi al processo di integrazione e superamento della realtà contingente, con le resistenze che essa determina. La città come luogo educativo può configurarsi, quindi, a partire dalla dimensione interpretativa della progettualità esistenziale, che coniuga l'orizzonte dell'essere in situazione con l'orizzonte della trascendentalità: una tensione verso il possibile necessaria all'abbattimento delle contingenze e al nutrimento della differenza come concetto-guida verso cui tendere per la piena realizzazione dell'essere umano, nel nome dell'integralità della vita personale.

L'ambiente urbano è un campo di attività eterogenee, in cui il cambiamento degli assetti socio-politici ha comportato una moltiplicazione dei luoghi formativi: in essa si configura, ormai da tempo, una frammentazione del sistema socio-culturale e formativo (Laneve, 1991) e da diverso tempo il pensiero pedagogico tenta di contrastare in maniera sistematica e organica il fenomeno dell'impoverimento qualitativo dell'offerta educativa.

In Italia la riflessione delle scienze pedagogiche circa l'allargamento del sistema formativo ha assunto contorni più definiti negli anni Settanta del secolo scorso: all'epoca l'analisi del discorso era concentrato sul rapporto che intercorreva tra la scuola (luogo dell'educazione formale) e l'extrascuola (e dunque l'educazione non-formale), esprimendo l'ipotesi – sostenuta da pedagogisti come Bertin, Frabboni e Scurati – di un sistema educativo aperto. La tesi ave-

va esortato la scuola a prendere consapevolezza della perdita della centralità formativa che l'aveva sempre caratterizzata, considerando la presenza tanto ovvia quanto sottostimata di altre agenzie educative, tra cui la famiglia e l'associazionismo. Questo filone aveva guardato a un sistema scolastico aperto, proponendo un dialogo proficuo con il territorio e le ricchezze in esso contenute, e valutando consapevolmente la permeabilità dei saperi e delle aule. La proposta del sistema educativo aperto, perciò, si era collocata nell'area della sperimentazione/innovazione, indicando vie alternative di scambio con la città che non si esaurissero in «[...] fugaci e marginali frequentazioni con un fuori-scuola definito ancora "parascolastico" [...]» (Guerra, 1999, pp. 93-94).

Negli anni Ottanta, poi, si era fatta strada un'ipotesi diversa, influenzata dalle prime denunce riguardanti il "big-bang del sistema formativo", espressione con cui si faceva riferimento all'irruzione sulla scena educativa e formativa di innumerevoli nuovi protagonisti (pubblici e privati), il che aveva messo inevitabilmente in crisi le modalità di lavoro e il ruolo della scuola, poiché aveva preso corpo la consapevolezza che molte delle conoscenze e delle competenze degli individui maturavano proprio nell'extrascuola (Guerra, 1999).

Da un sistema formativo centrato sulla famiglia, tipico delle società pre-industriali, nella società industriale si è passati dapprima a un sistema formativo centrato sulla scuola. L'istituzione scolastica, però, a causa della concorrenza dell'extrascuola, ha cominciato a perdere la sua funzione quasi monopolistica e certificatoria (Scurati, 1986). Alle due ipotesi già presentate, perciò, è seguita quella del sistema formativo integrato, finalizzata alla progettazione di nuovi equilibri fondati su intrecci inediti tra scuola ed extrascuola (Guerra, 1999), al fine di contrastare i rischi di un sistema scuolacentrico, legati all'eventualità che si determinasse uno iato nel continuum vitale della persona e un mancato utilizzo degli apprendimenti maturati, dovuto allo scollamento tra la massima istituzionalizzazione del sapere (nella scuola) e il suo effettivo utilizzo (nell'extrascuola) (Scurati, 1986).

Si è resa perciò necessario un'alleanza, che Frabboni (2006) ha definito *Patto pedagogico* tra le agenzie educative formali e non-formali di interconnessione/integrazione fra i molti luoghi dell'educazione, in

vista della realizzazione di una dialetticità tra le risorse formative del territorio, secondo linee di complementarità e interdipendenza.

Luigi Guerra (1999) ha esemplificato il modello del sistema formativo integrato a partire da quattro tesi, che ne costituiscono le linee fondamentali. La prima di esse evidenzia l'esigenza di compiere un passaggio definitivo, in maniera formale e sistematica, dal sistema scolastico al sistema formativo. Alla fine del secolo scorso, infatti, la scuola rappresentava solo uno dei tanti momenti della formazione del soggetto, il quale – allora come oggi – era inserito in un contesto formativo ben più ampio, disseminato sul territorio, al cui interno si trovano una serie di agenzie e opportunità educative capaci di contribuire fortemente ai percorsi educativi dei singoli. Il contributo di queste agenzie, tuttavia, risultava disomogeneo e non sempre orientato in coerenza con l'educazione scolastica, seppur integrabile con questa a partire da una serie di azioni di controllo, coordinamento e gestione. La seconda tesi, poi, chiarifica il ruolo formativo delle agenzie extrascolastiche (dagli enti locali all'associazionismo alle offerte formative del mercato qualificato), le quali rappresentano un'irrinunciabile cassa di espansione (Guerra, 1999) di saperi che altrimenti resterebbero mortificati e svuotati della loro concreta rilevanza e incisività, in quanto segregate all'interno delle mura scolastiche. Inoltre l'extrascuola costituisce un'area di sperimentazione dei "saperi caldi", cioè di quei saperi in continua trasformazione nel contesto ambientale. In sintesi, si può guardare al mondo extrascolastico come a una declinazione privata e personale della crescita, che assume dal mondo scolastico la cornice di senso cui ricondurre una riflessione che si dica scientifico-razionale e consapevole (Scurati, 1986). La penultima tesi teorizza la necessità di una classificazione delle agenzie e delle opportunità formative del territorio (dalla micro-dimensione dei progetti alla macro-dimensione dei servizi), definita sulla base della categoria di esperienza formativa-culturale dominante perseguita o da perseguire. La quarta e ultima tesi, infine, indica il ruolo dell'ente locale rispetto alle agenzie formative: esso deve dimostrare una forte presenza progettuale e sistematica, al fine di garantire contro il rischio di esperienze formative che si muovono lungo un gradiente che va dal polo dell'assistenzialismo al polo del consumismo e,

inoltre, il rischio di differenziazione della qualità dell'offerta formativa determinato dalla collocazione geografica⁷, dall'estrazione socio-culturale e dalla classe sociale, subirebbe un drastico arresto, salvaguardando principi di eguaglianza e democrazia.

1.6. Dalla crisi del welfare state tradizionale al welfare generativo

Al pari di economia, finanza e tecnologia, anche il welfare, negli ultimi decenni si è confrontato con i processi globali (Premoli, 2012). Le condizioni che ne hanno costituito le fondamenta – da quelle politiche a quelle economiche in primis – hanno subito un'importante erosione. Tra gli elementi che hanno determinato la crisi del welfare state tradizionale, certamente nella loro complessità fenomenica, sono individuabili due macro-cause. La prima è la crisi della ragione etica: Bauman (2007b), fa notare Premoli (2012), afferma che essa è indubbiamente messa in discussione dalla deriva fredda ed economicistica degli interessi. La seconda è una ragione di carattere strutturale: se da un lato il welfare tradizionale ha il grande merito di aver delineato un nuovo campo di diritti per i soggetti in difficoltà, dall'altro attualmente non riesce più a garantirli, generando una crisi profonda nei principi che ne regolavano il funzionamento di base.

La Fondazione Zancan di Padova, che da anni studia e promuove un nuovo modo di fare welfare, il welfare generativo (Vecchiato, 2014), mette l'accento sui doveri, ai quali attribuisce una duplice valenza: individuale e sociale. Secondo l'accezione individuale, il welfare tradizionale ha determinato un mancato riconoscimento della persona nella sua interezza, focalizzando l'attenzione solamente sulle difficoltà che andavano risolte attraverso misure assistenzialistiche, determinando una deriva passivizzante nei fruitori delle misure. Infatti, il nostro sistema di protezione sociale si è finora basato sulla so-

⁷ La pericolosità delle differenze territoriali come potenziali fattori di discriminazione formativa ed educativa, nella declinazione nord/sud Italia, è stata denunciata anche nei rapporti di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione del 1989.

lidarietà fiscale, cui è sottesa una logica riduttiva, poiché meramente amministrativa, cioè rispondente alla logica del raccogliere e ridistribuire (Fondazione Emanuela Zancan, 2013): ciò prevede, in sintesi, di consumare le risorse fino a dilapidarle, senza sostenere i soggetti in percorsi di empowerment. Al contrario, gli individui andrebbero considerati altresì nelle loro potenzialità, valorizzandone le competenze e mettendole al servizio della società, in virtù di un diritto che viene soddisfatto attraverso il godimento della misura e che allo stesso tempo genera un valore aggiunto, rimettendo in circolo nel contesto nuove risorse. Secondo l'accezione sociale, invece, il welfare tradizionale è entrato in crisi per via dell'impianto a "riscossione individuale" su cui è imperniato: tale strutturazione non presume alcuna responsabilità sociale e i soggetti consumano risorse in privato senza rigenerarle per il resto della comunità. In questa maniera appare evidente l'inevitabilità del fallimento dei percorsi di welfare tradizionale, il cui peggioramento è stato certamente aggravato dalla crisi economica.

Nella logica del welfare generativo i diritti sociali, contrapposti a quelli individualistici tipici del welfare state tradizionale, possiedono un corrispettivo sociale e muovono da una massima di fondo: "non posso aiutarti senza di te". Ciò richiede, dal punto di vista istituzionale, culturale e giuridico, un rovesciamento della prospettiva classica, una vera e propria sfida. Questo tipo di welfare, infatti, promuove una socialità moltiplicativa di responsabilità (Fondazione Emanuela Zancan, 2013), attraverso la tessitura di nuove reti relazionali che alimentano circuiti virtuosi di accrescimento del capitale sociale e umano, costruendo ponti tra le persone e la collettività, abbattendo i muri della solitudine, creando occasioni e fornendo strumenti di concreta progettazione esistenziale. Ancora una volta è inevitabile il richiamo al Problematicismo Pedagogico, che esorta a mantenere salda la cornice del reale, dunque il riferimento alle situazioni di problematicità, e a partire da essa nutrire un'idealità che consenta percorsi di resistenza e liberazione altrimenti irrealizzabili, attraverso un nuovo modo di fare welfare nelle città.

1.6.1. Labsus: un laboratorio per l'orizzontalità del governo delle città

Individuato il leitmotiv della riflessione nella garanzia della piena realizzazione della qualità educativa attraverso il modello del sistema formativo integrato, è fondamentale rivalutare il ruolo dell'ente locale nel governo delle città. A tal proposito, è inevitabile considerare i nuovi assetti e le nuove funzioni del welfare state in senso generativo: ciò significa chiamare in causa non solo gli enti locali, bensì anche i cittadini e le nuove responsabilità sociali che ne conseguono.

Tra gli esempi virtuosi sviluppati negli ultimi anni in Italia, Labsus è certamente il più sistematizzato: il Laboratorio per la Sussidiarietà si inserisce pienamente nella prospettiva di rovesciamento già delineata dal welfare generativo, per cui le persone sono portatrici non solo di bisogni, ma anche di capacità da mettere a disposizione della comunità per contribuire a far fronte a questioni di interesse generale. L'istituzionalizzazione delle pratiche dal basso non ne svuota di senso la dinamicità fondante, bensì le conferisce valore, la arricchisce di relazioni e la fortifica nel riconoscimento collettivo.

Labsus trova fondamento giuridico nella riforma del Titolo V della Costituzione, con cui viene introdotto il principio di sussidiarietà orizzontale, che da un lato riconosce il diritto dei cittadini (singoli e associati) di attivarsi per l'interesse generale e dall'altro affida alle istituzioni il compito di sostenere la comunità nell'autonoma iniziativa. Nel 2014, dunque, è nato a Bologna il primo Regolamento sulla collaborazione tra i cittadini e l'amministrazione per la rigenerazione e la cura dei beni comuni urbani. Il meccanismo propulsore del regolamento sono i Patti di Collaborazione, senza cui il primo resterebbe un corpo privo di vita, impossibilitato a funzionare realmente. Sono i patti a rappresentare, a livello strettamente giuridico, lo strumento attraverso cui mettere in relazione le capacità dei cittadini e la cura dei beni comuni, disciplinando il rapporto che intercorre tra l'istituzione e la cittadinanza. Essi possono essere sottoscritti da una molteplicità di attori: comitati informali di cittadini, Terzo Settore, imprese, fondazioni, professionisti, ecc., riflettendo la pluralità di culture e esperienze che abitano la città.

L'inestimabile valore politico, e certamente pedagogico, che designa l'art. 118 della Costituzione attraverso il principio di sussidiarie-

tà orizzontale, risiede nell'aver delineato un modello sociale in cui il punto di vista dei cittadini si trasforma in una bussola: racchiude in sé una peculiare visione di futuro e indica la direzione verso cui tendere per la trasformazione e la gestione di spazi cittadini realmente percepiti come propri, in cui fioriscono nuovi sentimenti di appartenenza e responsabilità, nonché di una nuova solidarietà sociale che si costruisce nella pratica della cura e di essa si nutre, mettendo in relazione organismi che altrimenti resterebbero isolati, rischiando di aumentare la frammentazione del tessuto comunitario.

Un aspetto fondamentale dei percorsi intrapresi nel segno di Labsus sta nel processo di identificazione dell'oggetto del patto, che deve corrispondere a un elemento di effettivo interesse generale. Affinché ciò sia possibile è indispensabile che si realizzi una comunicazione trasparente ed efficace tra l'istituzione e i cittadini, così come sarebbe auspicabile che si realizzasse un reciproco riconoscimento di alcune variabili che vanno dalle capacità e competenze dei soggetti coinvolti, al dare valore ai bisogni e ai desideri espressi, poiché questi riflettono una specifica idea di città, da parte dei cittadini e dell'istituzione. Tali visioni entrano in dialogo e configurano uno spazio che è un vero e proprio centro di produzione del diritto (Labsus, 2016).

L'ente locale si pone come facilitatore dei processi tra i soggetti e tra questi e il tessuto urbano, promuovendo relazioni tra le persone e generando nuovi modelli di condivisione delle risorse e delle responsabilità, i quali si inseriscono a pieno titolo in filone "attivizzante" delle politiche sociali, attraverso cui si riconoscono il sapere, il saper fare e il sapere essere dei protagonisti del processo. Inoltre, una simile processualità dialogica di costruzione di senso e della materialità che da esso consegue, genera un apprendimento situato che si nutre del fare insieme (Labsus, 2016).

È chiaro, in conclusione, quanto l'orizzontalità del governo delle città eserciti una concreta influenza sul progetto pedagogico urbano: l'ambiente extrascolastico è da intendersi come aula diffusa, un campo in cui si producono altri apprendimenti rispetto ai luoghi formali dell'educazione, che con essi comunicano, rinforzandoli e dandogli respiro. Oltre a ciò, assume grande rilievo educativo il modello di responsabilizzazione che chiama in causa la comunità educante alla cura e alla gestione degli spazi educativi formali e non-formali.

1.6.2. I Bilanci Partecipativi: la democrazia partecipativa da Porto Alegre in poi

Un caso ben noto di democrazia partecipativa, che coinvolge direttamente la cittadinanza nei corsi d'azione decisionali e politici, è quello dei bilanci partecipativi.

Negli anni Ottanta, Porto Alegre, una delle grandi città del Sud del Brasile, è stata attraversata da una grande ondata di movimenti sociali. Il Partido dos Trabalhadores (PT), capitanato da Lula, era molto radicato politicamente: culturalmente il partito si rifaceva alle lotte sindacali e alle correnti cristiane progressiste organizzate in comunità ecclesiariche ispirate alla teologia della liberazione (Sintomer e Allegretti, 2009). Il PT, vinte le elezioni amministrative del 1988, si è trovato a governare una maggioranza di colori opposti, poiché il sistema presidenzialista brasiliano prevedeva che gli organi dell'esecutivo e le assemblee elettive fossero votate separatamente a suffragio universale diretto (Sintomer e Allegretti, 2009). Per fronteggiare questa situazione, e con l'obiettivo di attuare un programma radicale, la nuova giunta ha optato per la creazione di una struttura partecipativa che coinvolgesse direttamente i cittadini non eletti nelle decisioni in materia di bilanci (Sintomer e Allegretti, 2009): è nato così il bilancio partecipativo, che ha ereditato gli ideali della tradizione rivoluzionaria marxista e ha trasposto i "soviet" dalle fabbriche ai quartieri (Sintomer e Allegretti, 2009). Alle organizzazioni della società civile è stato lasciato ampio spazio decisionale circa le istanze da presentare e promuovere e, inoltre, esse hanno costituito un anello di congiunzione tra le associazioni e l'esecutivo municipale.

Dal 2001, anno del primo Forum Sociale Mondiale svoltosi proprio a Porto Alegre, i bilanci partecipativi hanno cominciato a diffondersi anche in Europa, spesso differenziandosi molto dal modello a cui erano inizialmente ispirati, tanto che quelli che in alcuni luoghi vengono definiti bilanci partecipativi non sarebbero considerati ugualmente in altri. È difficile, pertanto, fornire una definizione empirica di bilancio partecipativo, in ragione del fatto che non renderebbe giustizia alla diversificazione insita alle molteplici declinazioni del modello (Sintomer e Allegretti, 2009). I primi problemi, addirittura, si sono riscontrati già dalla traduzione dalla lingua originaria alle lingue europee: vi è stata a lungo un'indecisione tra "bilanci parte-

cipati” e “bilanci partecipativi” e alla fine ha prevalso la seconda scelta per via della processualità che evoca, sottintendendo il coinvolgimento attivo dei cittadini in tutte le fasi del processo e non una semplice apertura del percorso alla consultazione, come nel primo caso (Sintomer e Allegretti, 2009).

Il bilancio partecipativo, secondo la definizione di Sintomer e Allegretti (2009), è un dispositivo che consente ai cittadini non eletti di partecipare alla ripartizione delle risorse pubbliche. Esso poggia su due dimensioni principali: una spaziale, secondo cui ogni territorio identifica delle priorità e ne discute con i vicini, e l'altra tematica, per cui a ogni ambito di intervento settoriale di competenza amministrativa coincidono delle riunioni e dei comitati ad hoc. Nell'interrelazione che lega i contesti e i temi si crea una trasversalità che dal micro-locale si dipana verso il macro-locale della città nella sua interezza. A livello di quartiere si tengono diversi incontri volti all'identificazione dei bisogni della popolazione; a livello distrettuale, poi, si svolgono assemblee generali annuali e forum partecipativi permanenti, la cui finalità è coordinare le priorità e garantire – monitorando – l'attuazione dei progetti votati; su scala cittadina, ancora, più volte al mese si riunisce il Consiglio del Bilancio Partecipativo che ha il compito (attraverso i consiglieri dei vari quartieri e dei forum tematici) di realizzare un lavoro di sintesi delle proposte emergenti nei vari territori e di negoziare con l'amministrazione la proposta complessiva di gerarchizzazione delle priorità (Sintomer e Allegretti, 2009). Inoltre durante l'anno si susseguono eventi concatenati tesi a favorire la qualità degli scambi, il monitoraggio delle decisioni e la mobilitazione dei cittadini (Sintomer e Allegretti, 2009). Il peso dei cittadini nel bilancio partecipativo è importante, poiché essi godono di una consistente autonomia procedurale (dalla revisione di regole ai criteri tecnici e redistributivi), seppur il processo co-decisionale tra l'esecutivo e il corpo partecipativo in merito agli investimenti vari a seconda dell'argomento (Sintomer e Allegretti, 2009).

1.6.2.1. Il caso di Siviglia: quali risvolti educativi nei bilanci partecipativi?⁸

L'esperienza di bilancio partecipativo del Comune di Siviglia, è stata avviata nel 2004 da una giunta di centrosinistra. Attualmente, con il cambiamento di colore politico, i bilanci partecipativi sono caduti in disuso, eppure quel che si è fatto negli anni ha lasciato un segno tangibile nei processi decisionali democratico-partecipativi della capitale andalusa.

In generale, secondo il regolamento sivigliano ogni quartiere aveva i suoi "gruppi motori", costituiti dai cittadini e guidati dai moderatori, che individuavano le priorità e organizzavano il processo, stabilendo l'ordine del giorno, approntando le campagne pubblicitarie e stilando i formulari attraverso cui la popolazione poteva trasmettere le proprie proposte. Nel Manuale del Bilancio Partecipativo di Siviglia, elaborato tra gli altri dalla Delegazione alla partecipazione cittadina del comune, si dichiarava che questo strumento affrontava principalmente la questione della ripartizione del denaro e allo stesso tempo prendeva in esame i temi della creazione di nuovi spazi di partecipazione decisionale e del rafforzamento democratico a livello locale. L'accento veniva posto prioritariamente sul processo partecipativo inteso come possibilità dell'esercizio del potere decisionale da parte dei cittadini in merito a questioni di rilevanza collettiva. Il processo, così organizzato, doveva garantire alcuni vantaggi: la maggiore trasparenza ed efficienza della gestione municipale, la migliore comunicazione tra le istituzioni e i cittadini, la generazione di spazi di confronto, lo svolgimento auto-regolato a garanzia della grande auto-determinazione di cui godevano i partecipanti, incoraggiando la riflessione, la solidarietà e le relazioni comunitarie. Il regolamento, scritto e approvato dagli stessi abitanti, rappresentava il tassello necessario al pieno funzionamento dei bilanci partecipativi: i temi in

⁸ Per ulteriori approfondimenti, si veda: Maia E. (2019), *Bilanci partecipativi: il caso di Siviglia. Implicazioni educative e sociali della democrazia partecipativa*, in Cerrocchi L., Ladogana M., D'Antone A., a cura di, *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative*, Zeroseiup, Bergamo

esso contenuti riguardavano i principi basilari (tra cui gli obiettivi perseguiti dalla democrazia partecipativa in generale e dai bilanci partecipativi in particolare), l'organizzazione delle assemblee della città e gli organi attraverso i quali si strutturava il bilancio partecipativo (ad esempio i gruppi di lavoro) e, infine, identificava le priorità.

Il “gruppo motore”, uno degli organi principali dei bilanci partecipativi, era costituito da un gruppo di abitanti volontari che animavano il quartiere affinché la gente partecipasse attivamente alle assemblee. Esso aveva la possibilità di accedere a tutte le informazioni riguardanti ogni singola fase del bilancio, in modo da garantire la trasparenza e la partecipazione. Tali gruppi potevano essere di zona, dunque territoriali, e tematici.

Le assemblee, invece, costituivano il massimo organo decisionale dei bilanci partecipativi e ve ne erano tre all'anno: la prima, durante la quale si votava l'Autoregolamento, era informativa; nel corso della seconda si identificavano le priorità e si votavano i delegati di zona; la terza era finalizzata a chiarire le direzioni che il processo aveva intrapreso fino ad allora. I delegati eletti nell'assemblea formavano il Consiglio di Quartiere e il Consiglio della Città, le cui funzioni erano: ordinare le priorità votate durante le assemblee, elaborare una lista definitiva di investimenti, manutenzione e programmi delle attività da realizzare, consegnare la lista definitiva al gruppo di gestione (subordinatamente alla realizzazione dello studio della sua fattibilità legale ed economica per il suo definitivo inserimento nel bilancio municipale). Il controllo dell'esecuzione delle proposte, infine, era un momento di cruciale importanza nel processo democratico e la Commissione di Controllo, oltretutto, rappresentava uno spazio di apprendimento importante per la piena conoscenza del funzionamento dell'amministrazione locale, formata da personale tecnico e funzionario e dai rappresentanti politici.

Il “Laboraforo”

Nell'ambito dei bilanci partecipativi di Siviglia, a partire dal 2004, è stato realizzato un lavoro congiunto tra Delegazione alla partecipazione cittadina del comune e il gruppo di ricerca *Educación de Personas Adultas y desarrollo* dell'Università di Siviglia. Questo gruppo

di lavoro, dotato di autonomia propria, si coordinava contemporaneamente con altri gruppi di ricerca, afferenti alle facoltà di antropologia, scienze sociali e comunicazione della medesima università. È nato così il Laboraforo (*Equipo de los Presupuestos Participativos con l@s niñ@s, chaves/as y jóvenes de Sevilla*), diretto dalla Prof.ssa Dolores Limón Dominguez, afferente al Dipartimento di Teoria e Storia dell'Educazione e Pedagogia Sociale dell'Università di Siviglia.

L'esperienza del Laboraforo, che si era rifatto al pensiero di Freire, Muñoz e più in generale nella pedagogia libertaria e dell'emancipazione (Valderrama Hernández, 2012), perseguiva l'obiettivo di estendere il processo partecipativo ai soggetti di minore età, promuovendo i diritti di bambini e ragazzi, affinché essi potessero esercitare il proprio protagonismo. L'esperienza è stata sviluppata in rete con altri programmi municipali, tra cui scuole e centri educativi, ed è stata sostenuta dalla creazione di materiale didattico apposito, al fine di colmare il vuoto bibliografico sul tema e orientare le pratiche dei soggetti coinvolti, tanto ragazzi quanto adulti (Ruiz Morales, 2009).

I bilanci partecipativi di bambini, ragazzi e giovani erano articolati allo stesso modo del bilancio degli adulti: ogni quartiere aveva il proprio gruppo motore attraverso cui i cittadini, coordinati da moderatori, predisponavano il processo. Ugualmente, bambini e ragazzi, riuniti anch'essi in gruppi motori, partecipavano a laboratori in cui individuare priorità e proposte insieme agli abitanti, votando nel pieno esercizio della propria cittadinanza. I rappresentanti dell'Assemblea dei bambini e dei ragazzi, successivamente, presentavano le iniziative elette alle assemblee insieme agli adulti, al pari di essi.

In generale, il valore aggiunto del processo partecipativo condotto insieme a bambini, ragazzi e giovani sivigliani sta nella costruzione del co-protagonismo decisionale e attuativo tra le "cinque cittadinanze": i soggetti di minore età – generalmente lasciati al margine dei corsi d'azione politici, da un lato, e gli adulti (tecnici, rappresentanti politici, soggetti associati e non) (Ruiz Morales, 2009) dall'altro. Ciò è stato possibile grazie a una pratica di effettiva uguaglianza tra i cittadini, incarnata nella scelta metodologica che Ruiz Morales (2009) ha definito il focus "da-con": *da* suggerimenti, interessi, dubbi, desi-

deri di bambini ragazzi e giovani, *con* il sostegno di esperienze, desideri, interessi degli adulti.

Il nucleo metodologico del Laboraforo ha poggiato, nello specifico, su alcuni principi basilari (Valderrama Hernández, 2012), tra cui:

- il principio della comunicazione: i compiti educativi, di animazione e di investigazione erano da considerarsi a tutti gli effetti un processo di comunicazione formale e informale;
- il principio dell'autonomia: i cittadini erano i veri protagonisti del processo di partecipazione;
- il principio dell'intervento globale e della collaborazione: i cittadini non erano considerati isolatamente, quanto piuttosto all'interno di un quadro di riferimento più ampio. Da questa prospettiva, scrive Valderrama Hernández (2012), è emerso chiaramente che i bambini, i ragazzi e i giovani dovessero oltrepassare le barriere dell'istituto scolastico e vedersi riconosciuta la dignità di cittadini in tutti gli ambiti del corpo urbano;
- il principio dell'attività e della costruzione della conoscenza: il processo ha implicato un coinvolgimento effettivo di tutta la cittadinanza nel processo partecipativo, poiché la partecipazione – così come l'educazione – deve necessariamente generare sviluppo, produrre cambiamento, scarto;
- il principio della formazione continua e dell'autoformazione.

In conclusione, la ricerca-azione condotta nell'ambito del Laboraforo ha portato al conseguimento di alcuni risultati rilevanti dal punto di vista educativo. Certamente, i più significativi tra questi hanno riguardato da un lato i processi di insegnamento-apprendimento svolti in ambito formale e non-formale, poiché ancorati allo studio del contesto e dunque maggiormente significativi, e dall'altro la promozione del senso di responsabilità e appartenenza nei confronti del proprio quartiere, grazie a un processo di coscientizzazione facilitato dalla costruzione collettiva della conoscenza del proprio territorio (Ruiz Morales, 2009).

2. Cittadinanza attiva e partecipazione sociale: modelli e prospettive teoriche

di Rosy Nardone

2.1. Il dibattito sulla cittadinanza: le ragioni del ritorno

Nel dibattito scientifico e politico la questione della cittadinanza è stata a lungo ignorata, tanto – fa notare Moro (2013) – da non comparire nemmeno nel dizionario italiano di politica del 1976, curato da Norberto Bobbio, Nicola Metteucci e Gianfranco Pasquino. In seguito a un periodo di sostanziale silenzio, a partire dagli anni Ottanta il tema della cittadinanza è tornato al centro della riflessione, inserendosi in un panorama multidisciplinare che va dalle scienze politiche alla pedagogia alla sociologia, rispecchiandone il carattere complesso e irriducibile. Moro (2013) ha individuato tre fondamentali impulsi storico-politici alla base di questo ritorno:

1. il primo di essi è stato la caduta del Muro di Berlino, nel 1989, a seguito della quale si è reso necessario ricostruire il tessuto democratico dell'Europa centrale e orientale, a partire dal senso di appartenenza e di responsabilità delle persone;
2. nel 1992-93 il Trattato di Maastricht ha istituito la cittadinanza dell'Unione Europea, comportando la titolarità di diritti e poteri non sanciti direttamente dalle cittadinanze nazionali;
3. negli anni Novanta, infine, ha cominciato a farsi strada la trasformazione delle modalità di governo, avviando il passaggio da *government* a *governance*: nella gestione delle questioni pubbliche ciò che prima era affidato a un organo esecutivo, ora è inserito in un processo che vede il coinvolgimento attivo di tutti gli attori implicati nelle questioni di interesse.

2.1.1. La metafora del prisma

In ambito accademico e scientifico, le ragioni della crescente attenzione riservata allo studio del costrutto di cittadinanza sono da ricercarsi in quegli stessi fenomeni sociali e istituzionali che ne costituiscono l'oggetto di analisi, cioè un nuovo impulso originato dai cittadini stessi. In effetti, il ritorno del dibattito sul tema ha investito fortemente la popolazione: da un lato vi è una letteratura che evidenzia la crisi della partecipazione e la de-politicizzazione della società civile, l'inasprimento dei fenomeni di isolamento sociale e di solitudine urbana, la diffusione di un dilagante sentimento di sfiducia nei confronti delle istituzioni e dell'altro-da-sé, con la conseguente crescita della chiusura nei confini del noto; dall'altro lato crescono le esperienze di rigenerazione urbana, le quali chiamano in causa un altro tipo di relazionalità, fortemente legata al sentire di comunità, alla condivisione e alla cura degli spazi e dunque alle persone che li abitano.

La cittadinanza si pone come tema e costrutto teorico, eppure al contempo possiede una dimensione estremamente pragmatica, legata a un universo multiforme di fenomeni sociali e istituzionali in cui si realizzano percorsi inclusivi attraverso modalità inedite del "farsi comunità". Per tali ragioni affrontare la riflessione sulla cittadinanza comporta il riconoscimento della complessità del tema e al fine di esplicitarne meglio le molteplici sfaccettature, perciò, Moro (2005) si serve della metafora del prisma, con l'obiettivo di evidenziare l'ambivalenza del costrutto, individuando alcune caratteristiche fondamentali che ne illustrano chiaramente la intricata natura.

Quali sono, allora, le ambivalenze intrinseche al concetto? Innanzitutto, se per un verso la cittadinanza sancisce l'appartenenza a un'identità nazionale, dall'altro evidentemente esclude chi resta fuori dai confini della nazione, determinando l'impossibilità di godere di quei benefici che derivano dallo status dell'appartenenza. Nel costrutto di cittadinanza, inoltre, coesistono una dimensione istituzionale e una sociale: la prima sussiste in virtù del fatto che si è cittadini in riferimento a uno specifico sistema di istituzioni, la seconda trova ragione d'essere nelle relazioni sociali che nascono dall'abitare in un dato luogo. All'interno del costrutto, poi, si riconoscono al contempo uno status giuridico, sancito dall'acquisizione della cittadinanza, e un processo dinamico, determinato dall'esercizio stesso della cittadinan-

za, che si sviluppano in una quotidianità fatta di socialità, relazioni e condivisione di esperienze. Il costrutto, ancora, si caratterizza per i diritti e i doveri, così come per i poteri e le responsabilità che ne conseguono, delineando una figura di cittadino al contempo fruitore e attivo costruttore dei significati e delle pratiche di una cittadinanza culturalmente determinata. Essa, attraverso le norme e le istituzioni di cui si dota, è strumento di integrazione sociale ed è, allo stesso tempo, alla base dei conflitti sociali tesi all'ottenimento dei diritti. Definisce, per di più, un principio di identità individuale – poiché «essere cittadini è un “io” [...]» (Moro, 2005, p. 28) – e collettivo – poiché narra dell'appartenenza a una storia comune, a un destino condiviso. Inoltre, sancisce insieme l'autonomia di pensiero e di azione del cittadino – distinguendolo così dal suddito – e l'interdipendenza che lega i cittadini tra loro, designandoli come un insieme che esercita la sovranità. La cittadinanza, infine, è fatta di regole e valori: le prime salvaguardano la sicurezza attraverso norme esplicite e non, e affondano le proprie radici nei secondi, garantendo la condivisione da parte di ciascuno dei principi di base su cui si fonda la società.

In conclusione, esplicitando le caratteristiche fondamentali del costrutto di cittadinanza, Moro (2005) mostra che, dal punto di vista della conoscenza, tale costrutto svolge le funzioni di un prisma, poiché attraverso di esso è possibile scomporre la rappresentazione della realtà e procedere a letture analitiche che offrono prospettive e interpretazioni inedite.

2.2. La cittadinanza: tra derive identitarie e prospettive pedagogiche

Nell'accezione moderna, la cittadinanza – delineando i due elementi cardine che ne costituiscono la cifra, cioè l'individuo e lo Stato-nazione – si riferisce all'insieme dei diritti e dei doveri che gli abitanti possiedono nel territorio dello Stato nazionale (Marshall, 1976). Thomas H. Marshall (2002) descrive la cittadinanza come la condizione che conferisce diritti e doveri a ciascuno, secondo le dimensioni civile, politica e sociale. Lo status della cittadinanza sottende una condizione imprescindibile che dovrebbe garantirne la piena realiz-

zazione, cioè il principio di uguaglianza, poiché tale condizione designa la parità dei diritti e dei doveri cui si può accedere in virtù dello status di cittadino (Marshall, 2002). Besozzi (2009), a tal proposito, evidenzia come una simile concezione della cittadinanza sociale problematizzi la questione delle disuguaglianze: pur non eliminandole, ne modifica la strutturazione, rendendole permeabili e modificabili.

Il dibattito contemporaneo, però, pur riconoscendo l'imprescindibilità della tesi proposta da Marshall, si scontra con la crisi della cittadinanza democratica: una crisi multidimensionale, legata in primis alle difficoltà della politica di legittimarsi ancora come ambito di garanzia e controllo, e allo stravolgimento dei fondamenti dell'appartenenza comunitaria (Besozzi, 2009). Nell'approccio di Marshall è dato per assunto che vi sia coincidenza tra i confini nazionali e la cittadinanza (Mezzadra, 2002): una supposizione, questa, ormai inadatta a descrivere la complessità nella quale si è quotidianamente immersi. Il mondo si è globalizzato (dal mercato del lavoro ai rapporti finanziari, dalle relazioni mediatiche ai flussi migratori alle reti sociali): tutto appare interconnesso e interdipendente, facilmente raggiungibile; eppure i legami sociali vanno indebolendosi sempre più e le solitudini avanzano, diffondendosi e diversificandosi.

Il concetto di cittadinanza, in quanto mutevole e complesso, si presta a molteplici interpretazioni e assume declinazioni differenti a seconda del mutare delle condizioni storico-politiche e culturali del momento. Attualmente la cittadinanza democratica si lega indissolubilmente alla dimensione dell'appartenenza o *membership*, che – insieme ai diritti e alla partecipazione – compone il costrutto di cittadinanza (Bellamy, 2008). Sin dai tempi antichi, infatti, richiamandosi a un'accezione prettamente etimologica, il termine *civitas* ha indicato la città come comunità politica cui si appartiene (Santerini, 2010): come afferma Moro (2013) rifacendosi all'analisi di Bellamy, l'appartenenza è il tratto che distingue chi è cittadino da chi non lo è, include e allo stesso tempo esclude, in una danza di respingimento e avvicinamento tra l'*io* e il *tu*, tra il *noi* e il *voi*.

Si accoglie chi ci somiglia per cultura e tradizioni, lingua e valori e si esclude chi, al contrario, è altro-da-noi, chi, con la sola propria presenza, minaccia l'integrità della nostra costruzione identitaria, obbligandoci ad abbandonare le certezze e a metterci in discussione. La scrittrice Michela Murgia, al riguardo, offre uno spunto alla riflessio-

ne sottolineando come la radice latina di identità coincida con quella di identico: «[...] indica ciò che è perfettamente uguale, medesimo, somigliante in tutto all'originale» (Murgia, 2016, p. 13). Da questo punto di vista le identità-altre non rappresenterebbero un valore, bensì una minaccia al proprio universo simbolico di riferimento. Eppure, dal punto di vista pedagogico, è deontologicamente fondamentale domandarsi se c'è davvero ricchezza in un progetto formativo globale così pensato. Se il compito dell'educazione è quello di disegnare gli orizzonti del possibile, aprire spazi di espressione per tutti, la chiusura verso l'interno – che pone inevitabilmente l'alterità al di fuori del proprio orizzonte – si mostra in tutta la sua fragilità, poiché la parcellizzazione dell'umana complessità rende incapaci sia di rispondere alle sfide imposte dalla globalità, sia di formare coscienze critiche, pronte ad aprirsi all'altro, in cui restino saldi i principi della solidarietà e della responsabilità, autentici pilastri dell'appartenenza alla famiglia *umana* (Gobbi e Zanetti, 2011).

Nello scenario storico-politico ed economico attuale, caratterizzato da equilibri fragili e in continuo mutamento, la cittadinanza non si configura più solo come appartenenza geografico-territoriale, e certamente non a partire da essa. Gli stravolgimenti geo-politici ed economici in primis hanno dilatato i confini del mondo e negli spazi che si aprono abitano una pluralità di soggetti differenti, costruendo «[...] forme di identificazione flessibili, transitorie, ibride, in cui locale e globale si rincorrono, entrano in cortocircuito, certamente costituiscono due polarità all'interno delle quali si determinano i processi di costruzione delle identità e delle nuove forme di cittadinanza in tante modalità differenti» (Gobbi e Zanetti, 2011, p. 9).

2.3. Uno sguardo al curriculum scolastico: tra nozionismo e pensiero critico

2.3.1. L'educazione civica in Italia

Con la nascita delle moderne democrazie, gli stati nazionali hanno dovuto confrontarsi con il problema di educare coloro che erano sempre stati sudditi, conducendoli verso l'acquisizione dello status di cittadini. L'Italia non ha fatto eccezione: infatti, come afferma Botta-

ni (1986, p. 90), «l'uso della scuola pubblica come strumento di coesione e di unità nazionale fu una delle caratteristiche dominanti di tutte le politiche scolastiche».

Per capire quando, in Italia, l'insegnamento dell'educazione civica ha fatto il proprio ingresso a scuola, bisogna tornare alla Legge Casati del 1859 (Legge 13 novembre 1859, n. 3725), la quale si era prefissata di promuovere, nell'ambito dell'istruzione elementare e per mezzo delle *Letture* (cioè al di fuori delle nozioni basilari), la coesione dell'unità nazionale attraverso la formazione della coscienza civica degli italiani. La successiva Legge Coppino del 1877 (Legge 15 luglio 1877, n. 3961), al contrario, aveva inserito le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino tra gli insegnamenti del ciclo di istruzione inferiore. In seguito, le *Istruzioni generali* a cura del positivista Aristide Gabelli, insieme ai Programmi presentati dal ministro Boselli e approvate con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, si erano distinte non solo perché interpretabili come una vera e propria premessa all'educazione civica (Santerini, 2001), ma in special modo perché avevano posto l'accento sull'importanza che assumeva l'esperienza nei processi di apprendimento persino rispetto all'acquisizione del ruolo di cittadino. Inoltre, hanno chiamato in causa tutta la comunità educante (dall'ambito familiare alla società civile), riconoscendo all'istituzione scolastica certamente un ruolo centrale nella formazione degli studenti, ma ponendo la stessa in stretta relazione dialogica con il contesto di riferimento (Santerini, 2001). Successivamente si sono susseguite altre riforme e programmi e durante il ventennio fascista lo Stato ha assunto a pieno titolo il ruolo di educatore, insinuandosi nell'extrascuola attraverso l'Opera Nazionale Balilla e portando avanti quel processo che venne poi definito di "diseducazione civica" dell'Italia (Santerini, 2001).

Il dopoguerra, al contrario, ha rappresentato un periodo di grande fervore umano e intellettuale: il processo di ricostruzione del paese, figlio della Resistenza, racchiudeva in sé i semi della libertà e della solidarietà, della giustizia sociale e dell'uguaglianza. In quel periodo si sono diffuse numerose esperienze comunitarie (dalle fabbriche alle scuole, dalle campagne alle città) per la promozione dell'empowerment e della partecipazione dei cittadini, compresi bambini e ragazzi.

I programmi scolastici – pubblicati con D.M. 9 febbraio 1945 e approvati con D.Lgt. 24 maggio 1945, n. 549 – redatti da Carleton

Wolsey Washburne, pedagogista deweyano, avevano risentito dell'influenza del movimento attivista ed erano ispirati ai principi democratici: «per Washburne, si trattava di passare da una scuola che educava sudditi obbedienti alla formazione di cittadini responsabili. In questo senso, la formazione della volontà e del carattere proposta nei Programmi passava attraverso la pratica dell'autogoverno e l'educazione alla responsabilità sociale» (Santerini, 2001, p. 23).

Per l'introduzione dell'educazione civica nelle scuole secondarie si deve attendere il 1958, quando Aldo Moro ha approvato i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria e artistica*, con il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, prevedendo l'inserimento di due ore mensili dedicate alla formazione del cittadino, a cura dell'insegnante di storia (Santerini, 2001). A Moro va riconosciuto il merito di aver conferito alla materia una postura trasversale ad altri insegnamenti, aprendo la riflessione sulla cittadinanza alla complessità che le appartiene.

Per quel che riguarda la scuola elementare, invece, l'Educazione morale e civile è stata prevista con il DPR 503/1955, in seguito sostituito – grazie ai programmi didattici della scuola elementare approvati con il DPR 104/1985 – con la denominazione di Educazione alla convivenza democratica.

Altre trasformazioni, ancora, hanno riguardato l'insegnamento dell'educazione civica per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado: il d.lgs. 59/2004 ha previsto l'insegnamento di Educazione alla convivenza civile, in cui confluiva l'educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alimentare, alla salute e all'affettività. Tra le motivazioni degli estensori a preferire il termine “convivenza” a “cittadinanza”, vi era l'intenzione di rivolgersi a una platea più ampia: non solo, perciò, ai possessori della cittadinanza, bensì anche a coloro che non ne godevano formalmente. Ciò, però, fa notare Santerini (2010), è vero solo qualora ci si rifaccia a un'idea restrittiva di cittadinanza, in una lettura strettamente giuridico-politica. Al contrario, in senso prettamente pedagogico, il concetto di educazione alla cittadinanza «[...] indica il percorso educativo e formativo che bisogna intraprendere per realizzare una piena appartenenza alla comunità» (Santerini, 2010, p. 45), aprendosi a tutti coloro che appartengono alla comunità.

Nel marzo 2009, attraverso un documento di indirizzo che ha promosso la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, gli istituti scolastici sono stati sollecitati all'approfondimento di questioni, valori e regole relative alla convivenza civile. La sperimentazione si è rivolta a tutti gli ordini di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia.

Il d.lgs. 62/2017, infine, ha previsto la valutazione delle attività svolte nell'ambito di Cittadinanza e Costituzione nel primo ciclo di istruzione, già a partire dall'anno scolastico 2017-2018, e ha disposto che il colloquio previsto dall'esame di stato verificasse, altresì, i contenuti appresi nell'ambito dello stesso insegnamento, a partire dall'anno scolastico 2018-2019.

2.3.2. L'educazione alla cittadinanza nella prospettiva europea

Besozzi (2009), cogliendo la dinamicità del costrutto di cittadinanza, ne puntualizza la natura processuale. Essa, per compiersi, necessita del coinvolgimento attivo dei singoli, dei gruppi e delle comunità, sottolineando l'esigenza che la cittadinanza ha di essere costruita e coltivata. Tali caratteristiche interrogano, di conseguenza, un pensiero pedagogico e delle prassi educative tese alla promozione di un senso di comunità plurale, sostenuto dal senso della comune umanità e, dunque, orientato al futuro (Santerini, 2009). L'educazione alla cittadinanza, allora, costituisce l'autentica sfida dei sistemi formativi presenti e futuri (Gobbi e Zanetti, 2011), tant'è che sia gli organismi internazionali (come l'Unione Europea), sia i sistemi di istruzione nazionale (compreso quello italiano) mostrano verso di essa un'attenzione crescente.

In questa cornice, quali sono le competenze necessarie al fine di conoscere ed esercitare pienamente i diritti di cittadinanza? Numerosi sono gli studi e le interpretazioni elaborate a livello europeo e internazionale che hanno cercato di fornire una risposta a questo interrogativo. Baruzzi e Baldoni (2007) ne riportano due in particolare:

- Ruud Veldhuis è stato il primo a proporre una classificazione nella quale distingue quattro differenti aspetti della cittadinanza (culturale, sociale, politica e giuridica, economica) in cui non assu-

mono rilievo le capacità di analisi della società che fanno riferimento alle competenze del *sapere, saper essere, saper fare e integrare*, tra loro interdipendenti;

- la rete europea Eurydice, nel 2005, ha prodotto un documento dal titolo *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole d'Europa* in cui si precisa la nozione di “cittadinanza democratica”, specificando tre aree di sviluppo sociale e cognitivo funzionali al pieno esercizio della cittadinanza. Esse sono: la cultura politica (in cui rientrano la conoscenza delle istituzioni e dei diritti, la cura della memoria collettiva e dell'eredità storica e culturale, la valorizzazione delle diversità); il pensiero critico, le attitudini e i valori (in cui si ravvisano la conoscenza di metodologie di partecipazione attiva alla vita pubblica, il rispetto di sé e degli altri da sé, lo spirito di solidarietà); la partecipazione attiva.

Entrambe queste interpretazioni evidenziano quanto, ai giorni nostri, sia fondamentale sviluppare una coscienza sociale critica e antidogmatica, che orienti i cittadini all'interno di sistemi sociali complessi e plurali, in continua trasformazione. Una consapevolezza, questa, su cui negli ultimi anni l'Unione Europea sta indirizzando le proprie politiche sociali ed educative, per orientare i paesi comunitari nell'individuazione delle priorità e delle strategie necessarie al raggiungimento dell'obiettivo.

La *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* si inserisce pienamente nel panorama delle indicazioni comunitarie che riconoscono ai sistemi di istruzione e formazione un ruolo cruciale per far fronte alle sollecitazioni imposte dalla globalizzazione e per rispondere adeguatamente alle sfide della società della conoscenza. La Raccomandazione individua otto competenze chiave imprescindibili al fine di garantire l'apprendimento permanente dei cittadini europei, favorendone la coesione sociale e l'occupabilità. Le competenze chiave rappresentano la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini pertinenti al contesto, e sono:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;

- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Tra tali competenze, tutte ugualmente importanti, la sesta riveste una posizione strategica rispetto alla riflessione sui temi dell'educazione alla cittadinanza. Le competenze sociali, secondo la definizione cui si rifà il documento, comprendono al contempo quelle personali, interpersonali e interculturali e afferiscono, nello specifico, alla sfera dei comportamenti che permettono alle persone di inserirsi appieno nella vita sociale e lavorativa. Le competenze civiche, invece, offrono al cittadino gli strumenti necessari alla partecipazione attiva alla vita civile della società, grazie alla conoscenza dei principi e degli strumenti che regolano i sistemi socio-politici di appartenenza. In generale, tali competenze si fondano sull'attitudine alla collaborazione e il loro raggiungimento è funzionale alla promozione del senso di responsabilità, di tolleranza e di rispetto: elementi fondamentali alla vita democratica e alla coesione della comunità.

Parlare di cittadinanza in termini di competenze, afferma Santerini (2010), implica – per la persona – la necessità di attingere alle proprie conoscenze, integrandole ai vissuti quotidiani per mezzo delle occasioni di apprendimento, attuando una strategia pluridisciplinare e trasversale. In particolare, Santerini (2010) delinea tre livelli di competenze efficaci nella formazione del cittadino. Il primo fa riferimento al sapere e, dunque, all'aspetto cognitivo riguardante lo sviluppo dell'autonomia e il senso critico. Tale dimensione della cittadinanza, definibile giuridico-politica, si sviluppa in direzione sia storica – per quel che concerne le conoscenze che i soggetti in formazione devono apprendere – sia in chiave giuridica – relativamente ai concetti fondamentali del diritto. Questi elementi, andando a comporre la sfera cognitiva, nutrono la capacità di riflessione sulle grandi questioni riguardanti la cittadinanza: «[...] libertà, uguaglianza, tolleranza, solidarietà» (Santerini, 2010, p. 81). Il secondo livello di competenze riguarda il saper essere, andando a costituire la sfera della convivenza. La dimensione comunitaria si situa all'interno dell'interiorizzazione dei valori democratici, un percorso di costruzione di un senso di comunità che è al contempo tratto fondativo sì dell'appartenenza, ma anche e soprattutto della solidarietà. L'ultimo dei tre livelli, infine, attiene alla sfera

del saper fare ed è estrinsecabile sul piano decisionale e partecipativo del cittadino, attraverso l'impegno e l'assunzione di responsabilità nei confronti dell'alterità e, in senso più ampio, della collettività.

Quindi, promuovere la formazione dei cittadini in termini democratici, in particolar modo nelle scuole, costituisce oggi un obiettivo strategico per i sistemi di governo europei, che devono fronteggiare situazioni di crescente sfiducia nei confronti dei processi democratici. Il rapporto Eurydice *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017* ha l'obiettivo di illustrare il panorama dell'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa. A partire dal presupposto per cui non esiste un modello ideale di cittadino, e di cittadino europeo in particolare, allo stesso modo non esiste un modo univoco di approcciarsi all'insegnamento della cittadinanza. Il rapporto evidenzia, perciò, le differenti modalità attraverso cui i diversi paesi europei trattino i temi relativi alla cittadinanza a seconda dei contesti sociali cui appartengono, mettendo in rilievo taluni aspetti piuttosto che altri, veicolando di conseguenza specifiche concezioni di cittadinanza. A tal proposito lo studio Eurydice, rifacendosi all'analisi di Kerr, identifica i fattori contestuali e strutturali che orientano l'educazione alla cittadinanza. Con i primi, lo studioso fa riferimento al patrimonio storico del paese, al sistema economico e socio-politico, nonché agli orientamenti globali. Con i secondi, invece, prende in considerazione i fattori che determinano l'assetto del sistema educativo, con i suoi valori, le sue finalità e le intese che ne garantiscono il finanziamento.

Per definire un quadro europeo dei vari profili di educazione alla cittadinanza nei vari paesi, Eurydice ha proceduto all'analisi dei curricula nazionali¹ relativi all'insegnamento della materia. L'educazione alla cittadinanza, non concepita come una materia a sé stante nei curricula, viene spesso interpretata in termini competenze civiche e sociali, andandosi a posizionare trasversalmente rispetto alle altre discipline. Il rapporto evidenzia che in Europa sono principalmente tre le moda-

¹ Con il termine "curricolo nazionale" nello studio si intendono i «[...] documenti ufficiali di orientamento emanati dalle autorità di livello superiore, che includono programmi di studio oppure alcuni dei seguenti aspetti: contenuti didattici, obiettivi di apprendimento, obiettivi dei risultati di apprendimento, obiettivi da conseguire, linee guida sulla valutazione degli studenti o programmi di studio» (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017, p. 43).

lità di integrare la cittadinanza nei curricoli nazionali: essa può porsi come tema cross-curricolare, attraversando tutte le materie scolastiche; può essere un tema integrato in altre discipline, in particolare in quelle umanistiche e sociali; oppure può rappresentare una disciplina a sé stante. Lo studio rileva che gli approcci maggiormente diffusi sono il cross-curricolare e l'integrazione in altre materie.

In Italia, la L. n. 107 del 13 luglio 2015 ha proposto un approccio scolastico globale e integrato all'educazione alla cittadinanza, concedendo a ciascuna scuola la libertà di stringere collaborazioni con le famiglie, le agenzie del territorio e l'ente locale, affinché l'offerta educativa sia coerente con i bisogni della comunità, sostenendo la partecipazione attiva degli studenti. Tale autonomia, però, rischia di penalizzare le comunità che non godono di una solida tradizione nel lavoro di rete, compromettendo la reale incisività delle azioni intraprese e inficiando la possibilità di offrire percorsi di educazione alla cittadinanza di qualità.

L'educazione alla cittadinanza, a prescindere dalla sua organizzazione all'interno del curricolo scolastico, dovrebbe essere pensata all'interno di una "circularità progettuale" (Santerini, 2010): una prospettiva metodologica, questa, che dovrebbe invertire il percorso tradizionale di insegnamento, che muove dal conoscere in direzione del fare, prediligendo strategie educative e didattiche che ancorano l'apprendimento e la riflessione all'azione. Questo appare particolarmente urgente nelle società complesse, che hanno necessità di formare i cittadini al pensiero critico e antidogmatico, affinché essi possano esercitare appieno i propri diritti, partecipando attivamente alla vita della collettività.

2.4. Un progetto pedagogico globale per l' educazione alla cittadinanza

Negli ultimi anni è andata progressivamente affermandosi la convinzione dell'inseparabilità di scuola ed extrascuola. Certamente, la scuola costituisce il nucleo centrale di raccordo dei saperi, è la sede elettiva di un progetto pedagogico da condividere e rinegoziare costantemente con il territorio e con le agenzie educative in esso presenti. Il tessuto sociale e culturale in cui le persone vivono, infatti,

influenza fortemente i modelli interpretativi del reale: è fondamentale, perciò, prendere coscienza dell'importanza della formazione integrale della persona, poiché questa costituisce l'unica prospettiva pedagogica in grado di contrastare la frammentarietà degli stimoli.

Il tema del rapporto tra scuola ed extrascuola è assolutamente complesso, caratterizzato dalla presenza di diversi attori che agiscono nel processo, con una progettualità più o meno – se non affatto – codificata: ciò rende spesso arduo il compito di elaborare modelli interpretativi di riferimento utili a comprendere le molte sfaccettature del sistema educativo. Il contesto di vita è un agente educante attivo: attraverso le proprie connotazioni fisiche, storiche e culturali influisce fortemente sulla formazione dell'identità, e l'identità su di esso, in un processo di reciproca co-costruzione. Avere consapevolezza del potere delle proprie azioni, inclusa la capacità di influenzare i corsi d'azione decisionali e politici, favorisce l'esercizio attivo della cittadinanza, sostenendo le pratiche partecipative.

Se in italiano il termine cittadinanza designa, almeno etimologicamente, una questione riguardante per lo più l'appartenenza a uno Stato e i diritti doveri che ne conseguono, in inglese – con qualche voluta forzatura (Guerra, 2007) – si possono individuare due termini che si riferiscono agli aspetti fondamentali del grande contenitore “cittadinanza”: *civicness* e *citizenship*. Con la prima ci si riferisce all'educazione civica, mentre la seconda identifica l'identità e l'appartenenza civica. Perciò, come riassume Guerra (2007), l'idea di cittadinanza racchiude sia la conoscenza delle regole e delle norme che determinano l'appartenenza a una certa comunità, sia la conoscenza del sistema valoriale e culturale di riferimento della suddetta comunità. Indagare la dimensione della cittadinanza e approntare conseguentemente una progettualità pedagogico-educativa sbilanciata solamente sull'uno o sull'altro fronte, condanna i processi di cittadinanza a un impoverimento dei contenuti ideologici e paradigmatici di riferimento, così come delle prassi che ne conseguono. In tal modo si perderebbe l'occasione di formare il cittadino nella sua integrità (in quanto sintesi di sapere, saper fare e saper essere) e snaturando, di conseguenza, la multidimensionalità del concetto di cittadinanza.

Dal punto di vista pedagogico, la prospettiva maggiormente costruttiva è quella che integra in maniera problematica e problematizzante entrambe le declinazioni proposte (*civicness* e *citizenship*)

(Guerra, 2007): un progetto pedagogico così pensato, impegnato nell'educazione alla cittadinanza, avrebbe la possibilità di esprimere l'irriducibile molteplicità di tutte le dinamiche in gioco. Rimettere il pluralismo al centro del disegno formativo, allora, è indispensabile al fine di costruire un modello di cittadinanza più aderente al reale, esplicitando i nessi intercorrenti tra le spinte individualistiche e gli interessi collettivi. In questa prospettiva, l'evento educativo acquisisce valore grazie alla possibilità di andare ad abitare nella terra di mezzo, un luogo di frontiera, e lasciare che le diversità ci attraversino, arricchendoci di prospettive inedite e insperate.

Recuperare l'attributo etico del concetto di cittadinanza è un passaggio indispensabile per la costruzione di un progetto politico che viva nel presente e respiri nel futuro. L'educazione alla cittadinanza ha il compito di contribuire allo sviluppo delle competenze culturali e sociali che consentono agli uomini e alle donne di costruire e difendere il proprio modello di idee (Guerra, 2007), riferendosi con esso alla cornice valoriale che guida l'orizzonte delle nostre azioni, inserendosi attraverso dinamiche di reciprocità e rispetto al fianco dei modelli dell'altro-da-sé, grazie all'assunzione di una postura dialogica. In questo modo sarebbe possibile incoraggiare quella che Martha Nussbaum (2011) definisce "immaginazione narrativa": la capacità di avvicinarsi all'altro, agendo secondo un modello empatico di esercizio di solidarietà e responsabilità.

2.5. L'empowerment: dimensioni costitutive ed elementi chiave

Il concetto di empowerment è strettamente collegato a quello della cittadinanza, certamente ne costituisce uno degli strumenti, ma più precisamente ne rappresenta un concreto elemento fondativo. Il pieno esercizio della cittadinanza, infatti, esige che per i cittadini siano soddisfatti i diritti all'informazione e alla conoscenza, affinché possa pienamente dispiegarsi il processo democratico.

Dallago (2006) evidenzia che etimologicamente il termine inglese empowerment si costruisce di tre particelle:

- “em” è generalmente utilizzato come prefisso e significa “mettere in condizione di”, dunque vi si ravvisa un movimento verso qualcosa, vi è una “volontà di”, una spinta attiva;
- “power” si può tradurre con “potere” e possiede una connotazione positiva e costruttiva. Non il “potere su qualcuno o qualcosa”, piuttosto il “potere di”, l’“essere i grado di”;
- il suffisso “-ment” si utilizza in inglese per riferirsi sia a un processo, sia a un risultato.

L’etimologia stessa della parola, dunque, suggerisce il tratto fondamentale dell’empowerment e cioè il suo configurarsi allo stesso tempo come processo e risultato, frutto di un movimento propositivo verso l’acquisizione di potere.

Rappaport (1981), il primo a introdurre il termine, lo ha definito come un processo di acquisizione del potere che permette agli individui di esercitare un maggiore controllo sulla propria vita. Non è solamente un percorso meramente finalizzato al raggiungimento dell’obiettivo: è un processo graduale, frutto di un apprendimento situato, costituito da livelli intermedi di acquisizione di conoscenze e competenze (Dallago, 2006). Fattivamente, però, cosa significa per un cittadino acquisire potere? Converso e Piccardo (2003) suggeriscono che aumentare i livelli di empowerment nei cittadini significa risvegliarli dal torpore che li ha indotti all’accettazione passiva delle disuguaglianze, rafforzando il loro potere e mettendoli nella condizione di partecipare attivamente alla determinazione dei loro destini. Per far sì che ciò avvenga è fondamentale che siano soddisfatte due dimensioni: l’informazione e la formazione, le quali sono strettamente correlate con le questioni del diritto e della pedagogia. Infatti la formazione e l’informazione sono facoltà fondamentali che connotano i processi democratici e inclusivi; allo stesso tempo la prima di esse può configurarsi come uno strumento indispensabile alla costruzione della seconda. Mettere i cittadini nella condizione di conoscere, di sapere leggere, analizzare e interpretare i fenomeni sociali, consente loro di esercitare il diritto a ri-conoscersi e a ri-collocarsi in un orizzonte di senso realmente rispondente alle proprie priorità e al proprio sistema di valori.

La stessa Dallago (2006) sottolinea che in pedagogia vi sono diverse esperienze che, seppur precedenti alla concettualizzazione dell’empowerment nelle vesti di costrutto teorico, rappresentano an-

cora oggi degli importanti riferimenti per quanti si occupano di impegno civile a livello comunitario. In Italia, a Barbiana, negli anni Sessanta don Milani diede vita a una scuola che accoglieva i figli dei contadini del Mugello, spesso respinti dalle scuole tradizionali, considerate elitarie, fabbriche di riproduzione culturale a favore di pochi e a discapito di molti, perpetranti una metodologia didattica inevitabilmente escludente, causando l'insuccesso, e dunque la fuoriuscita, di coloro che disponevano di meno occasioni economiche e culturali. La scuola di don Milani si è distinta in particolare per il metodo della scrittura collettiva, una scrittura civile ideata e realizzata dal gruppo-classe. La *Lettera a una Professoressa*, pubblicata nel 1967, è diventata di lì a poco il manifesto di un'intera generazione di studenti che sognavano di sovvertire l'ordine costituito in vista della costruzione di una scuola anti-classista e democratica, in cui ci fosse spazio per tutti. Il parroco di Barbiana ha creduto fortemente nella forza liberatrice della parola: egli riteneva che fosse l'uso della parola, l'esserne conoscitori, comprenderla, il saperla padroneggiare come arma di liberazione e affermazione, a poter rendere l'uomo libero. Essere padroni della parola consente di informarsi, di difendere i propri diritti e per essi battersi: favorendo il dialogo, la parola rende eguali, consente alleanze e conflitti, genera un terreno fertile di confronto e crescita, di scambio e cambiamento. Anche Gandhi e Danilo Dolci, infatti, avevano investito molta parte della loro riflessione sull'«[...] «esatta informazione» [...] a patto che [...] di qui nasca il partecipare “alle esigenze, ai problemi della vita comune”, l’“attiva organizzazione di ampie solidarietà per i consensi e i dissensi sulle questioni pubbliche” [...]» (Cives, 1973, p. 39).

Lorenza Dallago (2006), rinforzando la tesi che sottolinea l'importanza della formazione e dell'informazione, individua quattro elementi chiave alla base dei processi di empowerment, facendo riferimento in particolare ai contesti comunitari²:

² L'empowerment si sviluppa in contesti diversi e a livelli differenti (l'individuo, il gruppo, la comunità), seppur strettamente interconnessi tra loro (Dallago, 2006).

- inclusione e partecipazione: consentire ai soggetti svantaggiati di partecipare alla presa di decisioni, affinché l'impiego delle risorse si fondi su bisogni concreti e priorità locali;
- accesso alle informazioni: i cittadini informati sanno individuare le risorse e sanno come adoperarle al meglio;
- maggior condivisione di scelte, risultati e responsabilità da parte delle autorità: una maggiore trasparenza nei corsi d'azione politici, specialmente a livello locale, è un fattore auspicabile ai fini della (ri)costruzione dei legami di fiducia nei confronti delle istituzioni;
- capacità organizzativa locale: la creazione di network interni e tra differenti comunità rafforza la collettività e attribuisce una maggiore influenza a livello nazionale e regionale.

Il concetto di empowerment, in conclusione, è strettamente connesso a quello di cittadinanza: fra questi elementi vi è una circolarità fatta di rimandi e somiglianze, propedeuticità all'azione e ritorni. Ciò, inoltre, introduce la riflessione rispetto alla partecipazione, che è frutto del diritto di cittadinanza e allo stesso tempo ne è espressione e strumento; così come l'empowerment è una variabile fondamentale dei processi partecipativi, che crea il presupposto per uno spazio di cittadinanza in cui praticare la partecipazione.

2.6. La partecipazione: il panorama teorico tra sociale e politico

Il concetto di partecipazione, come quello di cittadinanza, si caratterizza per una forte complessità e polisemia, rendendo arduo il compito di procedere a una definizione unitaria dello stesso. Partecipazione non è assolutamente una parola neutra: nominarla richiama alla mente sentimenti e immagini differenti che muovono dalla nostalgia di un tempo migliore ormai andato (in cui erano forti e saldi i valori della comunità e dell'appartenenza, della solidarietà e della responsabilità) all'impegno (evocando un sistema di adesione a ideali e pratiche che sembrano ormai sorpassate, sgretolate sotto il peso della post-modernità, del lavoro flessibile e della scarsità di certezze) (Ciaffi e Mela, 2006).

In virtù dei medesimi processi storico-politici ed economici che hanno riportato al centro il concetto di cittadinanza, negli ultimi anni si è assistito a un forte ritorno del dibattito sul tema della partecipazione. Ciò è avvenuto non solo a livello multidisciplinare, bensì anche al di fuori dei salotti accademici, o forse a partire propria da una spinta esogena all'ambiente scientifico. Una causa fondamentale, certamente, va ricercata nella crescente preoccupazione destata dall'aumento della disaffezione al politico, che ha a sua volta comportato una sostanziale – almeno apparentemente – diminuzione del coinvolgimento nella cosa pubblica. Da alcuni decenni, infatti, va progressivamente affermandosi una cultura individualista (Beck, 2000), principalmente a causa dell'incremento dei fenomeni di mobilità e precarizzazione e della maggiore difficoltà di ritagliarsi spazi e tempi sociali nella frenesia del quotidiano (Gelli, Ria e Carata, 2007). Alcuni autori interpretano in maniera pessimistica il riflusso verso il privato, evidenziando specialmente la diminuzione della volontà e delle occasioni di coinvolgimento attivo nelle comunità locali e perciò di capitale sociale che ne consegue (Putnam, 2000). Altri studiosi interpretano ottimisticamente il medesimo fenomeno, mettendo in evidenza la crisi delle tradizionali forme di partecipazione: non è vero che non si partecipa più, bensì si partecipa in maniera diversa, con gradi di coinvolgimento variabili e spazi d'azione inediti rispetto al passato (Mazzoleni, 2003).

2.6.1. La supremazia analitica della partecipazione politica

A un'estesa portata denotativa, fa notare Ceri (1996), corrisponde una scarsa capacità connotativa. Ciò significa che nonostante l'estensione del concetto, esso ha una limitata chiarezza e rilevanza sistematica, a causa di una scarsa differenziazione del concetto analitico dal senso comune. Tale premessa obbliga allo sforzo di circoscrivere quantomeno i caratteri essenziali del fenomeno della partecipazione e, a tal fine, è indispensabile individuare le radici storico-antropologiche che connotano il concetto, ascrivibili a quando nella società industriale si sono diffusi tentativi – tipico quello del taylorfordismo – di assimilare l'integrazione sociale nell'integrazione sistemica, generando conflitti che esprimevano una necessità di parte-

cipazione. Evidentemente, dunque, la partecipazione è un fenomeno che si riferisce sia all'ordine e al mantenimento dello status quo, sia al cambiamento dell'ordine costituito e al conflitto sociale (Ceri, 1996).

Il fenomeno è sfuggente non solo per la multidimensionalità che lo denota da un punto di vista teoretico e prassico, ma anche perché – come già affermato – appartiene al lessico comune. A causa di ciò, la denominazione di partecipazione richiama una eterogeneità di fenomeni accomunati dalla condivisione dell'esperienza. Se da un lato la dimensione grupppale, e più nello specifico il livello espressivo della pratica partecipativa nella e con la collettività, ne costituisce uno dei tratti salienti e maggiormente caratterizzanti, dall'altro ciò non basta a delinearne una concettualizzazione fondata a livello analitico. Inoltre, se fosse solo questo il presupposto fondamentale all'azione partecipativa, si esaurirebbe nella socialità tout-court, nello stare con l'altro, senza un'ulteriore specifica rispetto all'universo valoriale che al contrario ne costituisce la cifra (Ceri, 1996). Piuttosto il partecipare chiama in causa maggiormente l'esser-ci, una progettualità che travalica i confini del presente per rivolgere lo sguardo al futuro: un primo tratto distintivo del partecipare, infatti, appare essere proprio la progettualità e perciò il carattere trasformativo insito all'azione del sognare, dell'immaginare mondi alternativi.

Gallino (1993) opera una distinzione tra due accezioni della partecipazione: vi è, da un lato, un significato “forte” che comporta la capacità di operare nei e sui centri di governo di una collettività, contribuendo a delinearne le finalità principali, l'assegnazione delle risorse, le forme della convivenza, la suddivisione dei costi e dei benefici. Questo tipo di declinazione prevede al suo interno modalità di gestione della cosa pubblica che vanno dalla più semplice cogestione alla più complessa autogestione: tali forme sottendono evidentemente, al contempo, un credo differente rispetto alle capacità e alle competenze dei cittadini. Dall'altro lato, invece, vi è un'accezione più debole, secondo la quale partecipare significa sostanzialmente “prendere parte”, senza implicare necessariamente la possibilità di influire concretamente sui corsi d'azione decisionali e politici. In questo caso le forme previste vanno, ad esempio, dalle attività di gruppo all'associazionismo, esprimendo diversi gradi di coinvolgimento e responsabilità.

A dimostrazione della complessità e multidimensionalità del fenomeno in oggetto, procedere a una tipologizzazione esaustiva dei modi e degli spazi della partecipazione che renda effettivamente conto della vastità della questione è estremamente arduo. Nonostante ciò, per questioni di carattere analitico, molti studiosi hanno tentato di sistematizzarne la varietà, sulla base di criteri e di indicatori di volta in volta diversi a seconda dei singoli aspetti indagati.

Per quanto riguarda la partecipazione politica, è possibile distinguere due filoni di ricerca: il modello americano e il modello italiano. Il primo è nato tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso e ha identificato la partecipazione politica³ come una variabile dipendente dalle variabili strutturali e da altre componenti della cultura politica, ad esempio l'informazione. Negli anni Sessanta invece, a partire dalla revisione del modello statunitense, si è aperta la strada agli studi italiani sul fenomeno della partecipazione politica. Il gruppo di Pizzorno prima (Pizzorno, Martinetti, Paci, Sivini, 1966) e alcuni ricercatori dell'Istituto Cattaneo poi, hanno contestualizzato al contesto italiano gli studi condotti dai colleghi americani, ampliando la diversificazione degli indicatori proposti (Gozzo, 2009).

In letteratura è comune imbattersi in numerose definizioni e classificazioni della partecipazione politica. Ciò, molto probabilmente, è da imputarsi alla connotazione fluida sottesa al concetto stesso di partecipazione sociale: è inevitabile, effettivamente, constatare come questo "concetto-ombrello" (Bertozzi, 2012) accolga sotto di sé una varietà di declinazioni teorico-pratiche che ne rendono ardua la delimitazione dei confini.

La trasformazione del concetto di partecipazione è imputabile inegabilmente al susseguirsi delle trasformazioni socio-politiche e culturali, cui sono seguite numerose definizioni, spesso dicotomiche, tese perlopiù allo studio di alcuni caratteri specifici che il concetto assume e manifesta (Gelli e Mannarini, 2007).

La riflessione circa la partecipazione politica si muove principalmente intorno alle seguenti dicotomie: convenzionale e non convenzionale, manifesta e latente, strumentale e simbolica (Barbagli, Mac-

³ In questo caso, la definizione di partecipazione politica fa riferimento solamente al processo elettorale (Gozzo, 2009).

celli, 1985; Pasquino, 1997). Quando si parla di partecipazione *convenzionale* e *non convenzionale* ci si riferisce nel primo caso a forme istituzionalmente mediate e riconosciute dagli organismi istituzionali, nel secondo caso a prassi nuove, non immediatamente classificabili all'interno di un sistema istituzionalizzato e normato, come ad esempio una campagna di boicottaggio (Millefiorini, 2002). Le forme di partecipazione *manifesta o visibile* rinviano ad atti concreti di coinvolgimento nella vita politica, come votare o sostenere una campagna elettorale, oppure *latente o invisibile*, che fa riferimento a un coinvolgimento emotivo che stimola l'interesse, l'informazione e la fiducia nella politica. La partecipazione è stata altresì studiata nei termini di partecipazione *strumentale*, mirata al soddisfacimento di ideali e interessi personali, e *simbolica*, funzionale al sentirsi parte dei processi decisionali, richiamando i concetti di comunità e appartenenza (Loera e Ferrero Camoletto, 2004).

2.6.2. La partecipazione sociale

Molto meno frequente, in letteratura, è imbattersi in classificazioni relative alla partecipazione sociale. Maria Paola Faggiano (2007), nell'ambito di una specifica ricerca sull'universo giovanile, ha raccolto e analizzato i principali contributi teorici sul tema prodotti nell'ultimo cinquantennio, ed è arrivata a definire la partecipazione sociale come un'espressione utile a sintetizzare tre sfere dell'agire giovanile: 1) la partecipazione politica, 2) l'appartenenza e la partecipazione etico-religiosa, 3) la fruizione mediale a scopo informativo.

Nella prima delle tre sfere la studiosa fa rientrare sia l'associazionismo, sia l'attivismo politico. Questa classificazione risulta interessante dal punto di vista analitico, poiché suggerisce l'esistenza di una radice comune alle componenti che spingono alla militanza politico-istituzionalizzata e all'agire della cittadinanza attiva, perciò all'azione espressa maggiormente sul piano extra-istituzionale. È chiaro, in generale, che tra la partecipazione politica e quella sociale vi sia identità da un punto di vista analitico e diversità da un punto di vista concreto: identità perché entrambe le azioni mirano a influenzare decisioni collettivamente rilevanti all'interno di un dato sistema sociale; diversità perché la prima delle due si riferisce

specificamente alla cosiddetta *polity*, cioè lo Stato e le istituzioni politiche, mentre la seconda chiama in causa le organizzazioni e le azioni della società civile (Ceri, 1996).

La classificazione proposta dalla Faggiano, in rottura con un certo tipo di letteratura sul tema, spinge a ricercare significati più genuini del politico. Hannah Arendt (1995), traendo ispirazione dal significato di politica diffuso nelle polis greche, ha proposto un'interpretazione della stessa che coincide con lo spazio di libertà, una libertà che si esprime solamente nella relazione con l'altro da sé e si fonda sulla pluralità degli uomini, sul riconoscimento e il rispetto delle diversità: la politica è, dunque, esperienza della libertà. In sostanza, nella filosofia politica proposta dalla Arendt, si coglie una concezione della politica come substrato immanente a fondamento del tessuto sociale democratico: è la base senza cui non si potrebbe erigere alcuna l'altezza. La rilettura della filosofia arendtiana, in questo senso, invita a reindirizzare lo studio sulla partecipazione verso prospettive meno categorizzanti.

Certamente si intende perfettamente che lo studio analitico di un dato fenomeno, in questo caso la partecipazione politica, ne implica necessariamente la circoscrizione. Allo stesso – per contrastare i rischi di semplificazione concettuale che spesso si annidano nei tentativi di categorizzazione, col rischio di cristallizzare il carattere dinamico e fluido tipico della partecipazione (Pitti e Volturo, 2012) – è quanto mai urgente contestualizzare la declinazione politico-istituzionale delle prassi partecipative, includendola nello sguardo più ampio della partecipazione sociale.

Potrebbe essere proprio questo, allora, uno dei compiti della pedagogia nello studio sulla cittadinanza e la partecipazione all'interno del panorama multidisciplinare sul tema: alimentare uno sguardo interpretativo ampio e profondo, che rifugga dalle minimizzazioni.

2.6.3. I modelli di classificazione della partecipazione

I modelli di classificazione presenti nella letteratura di riferimento, specialmente circa la partecipazione politica, propongono una lettura dei processi partecipativi che ne esemplificano le manifestazioni

lungo un continuum che va da un minimo di scarsa partecipazione a un massimo di buona partecipazione (Pitti e Volturo, 2012).

Uno dei primi modelli creati costituisce ancora oggi un punto di riferimento importante ed è stato ideato da Sherry Arnstein nel 1969. La studiosa, attraverso la metafora della scala, ha rappresentato graficamente otto livelli di partecipazione, rispondenti a loro volta a tre macro-categorie: i pioli vanno da un minimo di non-partecipazione a un massimo di coinvolgimento dei cittadini e influenza dei corsi decisionali. Ai gradini più bassi della scala, in corrispondenza della non-partecipazione, si trovano la manipolazione e il trattamento terapeutico: a questo stadio lo scopo è di educare, o addirittura curare, i cittadini al fine di garantire legittimità e nuovo vigore al proprio potere. I pioli successivi comprendono l'informazione, la consultazione e la pacificazione, componendo la sfera della partecipazione simbolica ("tokenism" nel testo originale): queste modalità partecipative permettono ai cittadini di essere informati e di esprimere la propria opinione, eppure le decisioni definitive vengono sempre prese da coloro che detengono il potere. Gli ultimi gradini, invece, si riferiscono a situazioni in cui i partecipanti hanno realmente il potere di influenzare le scelte dei *decision-maker*. Questa classificazione, in generale, è tuttora una semplificazione utile alla rappresentazione delle complesse dinamiche di contrattazione del potere e delle interazioni sociali che regolano le dinamiche partecipative e il modello può rivelarsi funzionale a una loro lettura e interpretazione.

Tab. 1 – *The Ladder of Participation*

8	Citizen Control	CITIZEN POWER
7	Delegated Power	
6	Partnership	
5	Placation	TOKENISM
4	Consultation	
3	Informing	
2	Therapy	NONPARTICIPATION
1	Manipulation	

Fonte: Arnstein, 1969.

Per quanto riguarda lo studio della partecipazione dei soggetti di minore età, invece, il modello di riferimento ancora oggi più importante è stato creato nel 1992 da Roger Hart, su incarico dell'Unicef. Egli ha adattato la scala della Arnstein alle esperienze con i bambini e i ragazzi e ha pubblicato i risultati della sua ricerca in un saggio intitolato *Children's participation. From tokenism to citizenship*.

Al primo posto della scala di Hart, composta da otto gradini, si trova la manipolazione, definita una forma di non-partecipazione che si verifica quando i soggetti di minore età vengono coinvolti solo illusoriamente nei processi decisionali, non rivestendo in realtà alcun potere di influenzare direttamente le scelte. I gradini relativi all'informazione introducono l'eventualità di accrescere la consapevolezza e di vedere realmente riconosciuti i propri diritti di cittadinanza, però si può parlare di informazione solo nel caso in cui i soggetti abbiano effettivamente la possibilità di influire sulle decisioni, descrivendo problemi e individuando obiettivi, interagendo con i decisori e con i tecnici. Agli ultimi e più alti gradini della scala, infine, si trovano: le iniziative intraprese dagli adulti in cui vengono condivise le decisioni con i ragazzi; le iniziative intraprese e dirette dai ragazzi; le iniziative intraprese dai ragazzi in cui vengono condivise le decisioni con gli adulti. In riferimento agli ultimi tre casi presentati, Hart ha sottolineato come sia piuttosto difficile imbattersi, poiché mancano – a suo parere – adulti che siano disponibili e ricettivi ai particolari interessi dei soggetti di minore età.

In sintesi, Hart ha individuato alcuni principi (Mortari, 2008) che dovrebbero guidare una progettualità educativa orientata alla promozione della partecipazione:

- i partecipanti dovrebbe conoscere chiaramente gli intenti alla base del progetto;
- bisogna che i soggetti siano preliminarmente informati circa le loro effettive facoltà di influenza e, dunque, che essi siano a conoscenza delle relazioni di potere che ordinano la struttura organizzativa;
- le regole basilari devono essere stabilite in fase preparatoria attraverso il dialogo e il confronto fra tutti i soggetti coinvolti.

In questi processi l'adulto riveste il ruolo di facilitatore, cioè rinuncia a influenzare le decisioni dei bambini, impegnandosi esclusivamente nell'allestire le condizioni necessarie affinché bambini e ragazzi possano operare concretamente.

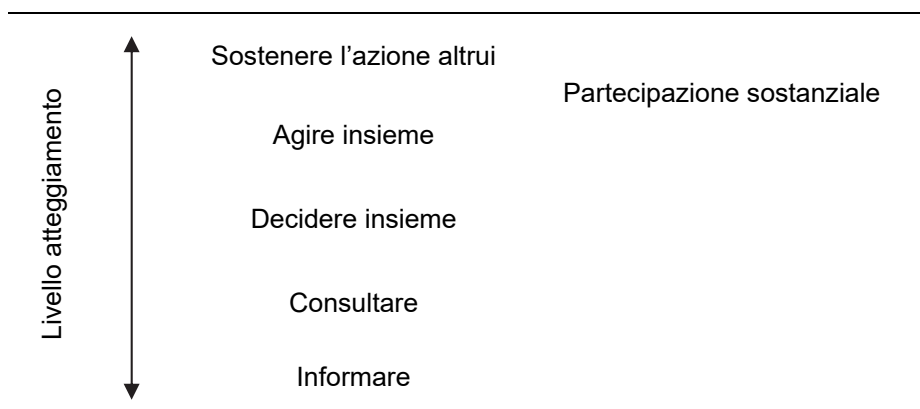
Tab. 2 – Scala della partecipazione di Roger Hart

GRADI DI NON-PARTECIPAZIONE		
1	Manipolazione	Quando gli adulti “utilizzano” i destinatari-bambini.
2	Decorazione	Quando gli adulti “utilizzano” bambini e ragazzi per rafforzare un’idea.
3	Partecipazione simbolica	Quando bambini e ragazzi vengono chiamati come “testimoni” in seminari o incontri pubblici a dare un messaggio o fare richieste che rafforzano il tema dell’incontro, ma che non sono finalizzate a ricevere una risposta completa.
GRADI DI PARTECIPAZIONE		
4	Investiti di ruolo e informati	Quando i veri attori (bambini e ragazzi) sono informati degli obiettivi del progetto e rivestono un ruolo attivo nella realizzazione.
5	Consultati e informati	Quando gli obiettivi vengono costruiti anche consultando bambini e ragazzi.
6	Condivisione operativa	Quando vengono definiti obiettivi generali da parte degli adulti, ma le decisioni operative vengono stabilite insieme a tutti i destinatari.
7	Progettazione in proprio da parte dei destinatari	Quando gli adulti esercitano il ruolo di facilitatori e forniscono gli strumenti per realizzare gli obiettivi delineati da bambini e ragazzi.
8	Progettazione in proprio e condivisione operativa	Quando bambini e ragazzi definiscono inizialmente gli obiettivi e le decisioni operative vengono prese e messe in atto insieme agli adulti, anche con variazioni in itinere.

Fonte: Hart, 1992.

Le “scale della partecipazione” elaborate dagli studiosi evidenziano il carattere di continuum della partecipazione e, dunque, i diversi gradi attraverso cui essa può manifestarsi. Ripamonti (2011) analizzando i corsi d’azione politici aperti e inclusivi, fa riferimento a una scala articolata su cinque livelli di intensità.

Tab. 3 – I livelli della partecipazione



Fonte: Ripamonti, 2011, p. 112. Adattata da Wilcox (1994).

Al livello più basso si trova l’informazione: questo equivale al livello minimo della partecipazione e costituisce, contemporaneamente, la condizione imprescindibile per il suo avvio. I cittadini, attraverso l’informazione, possono venire a conoscenza delle iniziative e delle decisioni operate dalle istituzioni, il più delle volte dopo che queste sono state assunte. Al secondo livello vi è la consultazione: avviene quando le istituzioni hanno l’esigenza di raccogliere feedback dai cittadini; la comunicazione ruota attorno a un tema specifico e ciò comporta un’esplicitazione sommaria del problema, l’esposizione delle alternative realizzabili e la raccolta di argomentazioni a esse riferite. Al terzo livello è situato il decidere insieme: questo rappresenta l’aspetto fondamentale di una partecipazione sostanziale, poiché vi è insita una effettiva ripartizione del potere. Al quarto livello si colloca l’agire insieme, in cui (oltre ai requisiti precedentemente esposti) anche il piano della realizzazione viene condiviso con i cittadini. I soggetti ricoprono un ruolo attivo – di concerto con le pubbliche

amministrazioni – nelle trasformazioni sociali. Il quinto e ultimo livello, quello del sostenere l'azione altrui, rappresenta lo standard più alto della partecipazione ed è identificabile con il massimo grado di potere riconosciuto ai cittadini, in virtù del quale essi hanno la piena responsabilità dei processi di cambiamento sociale.

2.6.4. Il ventaglio delle posizioni sulla partecipazione

L'idea stessa di partecipazione è connessa a una pluralità di significati: al variare delle concezioni sociali e delle preoccupazioni che motivano la partecipazione, varia il quadro delle pratiche in cui il processo partecipativo si traduce. Alcune declinazioni favoriscono l'espressione di un variegato panorama di manifestazioni partecipative, altre ammettono solo alcuni elementi a discapito di altri. Tali posizioni sono sintetizzabili in uno schema idealtipico in cui trovano spazio sia le forme di accettazione, sia di rifiuto della partecipazione. Pur essendo articolate e complesse, è possibile sintetizzare i caratteri principali di tali espressioni attraverso delle semplificazioni che ne mettono in luce i tratti salienti dal punto di vista ideologico, politico e prassico.

Mela e Ciaffi (2006) propongono uno schema a ventaglio delle suddette posizioni ideali: alle due estremità dello stesso si trovano concezioni che esprimono un rifiuto netto della partecipazione, che rispondono rispettivamente alle forme elitarie e dell'antagonismo radicale. Al centro, invece, gli ambiti teorici che sostengono le forme partecipativa, in un ordine che va da un massimo di preoccupazione per la coesione del sistema sociale (concezioni organicistiche) a un massimo di preoccupazione per gli interessi delle frange più svantaggiate della società (concezioni conflittualistiche), passando per la posizione intermedia che spinge per l'apertura dei processi decisionali al più ampio pubblico possibile (concezioni pluralistiche ed inclusive).

Tab. 4 – Il “ventaglio” delle posizioni sulla partecipazione

Rifiuto	Affermazione della partecipazione			Rifiuto
Concezioni elitarie	Concezioni organicistiche	Concezioni pluralistiche e inclusive	Concezioni conflittualistiche	Antagonismo radicale

Fonte: Ciaffi e Mela, 2006, p. 26.

Il rifiuto della partecipazione può manifestarsi con intensità differenti: dal rifiuto “categorico”, in cui l’idea stessa di partecipazione è oggetto di negazione, a forme più soft di rifiuto “condizionale”, in cui sono solo particolari momenti o aspetti del processo partecipativo a essere osteggiati (Ciaffi e Mela, 2006). Le motivazioni alla base delle forme di rifiuto (Ciaffi e Mela, 2006) definite elitarie trovano fondamento tra le posizioni ultraconservatrici della società che alimentano forme di rifiuto sostanziale della partecipazione, convinti che l’ampliamento della base decisionale e dunque di potere possa destabilizzare la stabilità sociale, retta da un unico e solido potere ben definito. Accanto a questa motivazione se ne trova un’altra, per cui la fonte di preoccupazione riguarda l’efficienza del processo decisionale: i sostenitori di questa corrente temono che la partecipazione rallenti i corsi deliberativi, determinando, altresì, un eccesso di domanda politica alle istituzioni. L’ultima delle condotte ascrivibili alla posizione delle concezioni elitarie del rifiuto, invece, fa leva sulla presunta irrinunciabilità delle competenze richieste, al fine di rappresentare il proprio punto di vista nei corsi d’azione decisionali. Le ragioni del rifiuto, in questo caso, nutrono un atteggiamento tecnocratico.

Alla seconda estremità del ventaglio, tra le posizioni di rifiuto della partecipazione (Ciaffi e Mela, 2006), si trovano le forme di antagonismo radicale, che fanno capo a ideologie tese all’exasperazione delle antinomie presenti in un conflitto di qualsivoglia natura. I gruppi appartenenti a minoranze, o comunque i rappresentanti di interessi e bisogni marginali, negano la partecipazione ai processi decisionali detenuti da soggetti che rivestono ruoli centrali poiché ritengono che ciò

consenta loro di salvaguardare la libertà di agire in maniera conflittuale, senza accettare compromessi con il gruppo sociale dominante.

Tra le posizioni che, al contrario, accettano la partecipazione (Ciaffi e Mela, 2006), la prima presentata nella progressione è quella che fa capo alle concezioni organicistiche. La preoccupazione maggiore dei sostenitori di questa corrente, generalmente afferenti a posizioni politiche moderate o conservatrici, è il mantenimento della coesione e dell'identità di un certo sistema sociale, concepito come una totalità organica, seppure suddiviso in ambiti d'azione diversificati. Ovviamente i processi che assumono maggior rilievo sono quelli tesi al mantenimento dell'integrità del sistema: le manifestazioni che contribuiscono all'evoluzione del sistema sono promosse e sostenute, a patto che il focus dell'azione valorizzi l'unione e l'identità tra i soggetti e i gruppi sociali e dunque la similarità, più che le differenze. Il conflitto sociale, in questa prospettiva, può assumere allora una duplice valenza: può svolgere una funzione fisiologica, poiché non mette in discussione principi e valori del sistema sociale, oppure patologica e perciò potenzialmente dannosa, poiché lascia emergere una disfunzionalità del sistema. La partecipazione, alla luce delle caratteristiche salienti di tale corrente, ha il compito di favorire l'integrazione sistemica e dunque l'inserimento di quei soggetti – generalmente portatori di interessi già ampiamente riconosciuti – che possano difendere saldamente lo status quo.

Tra le posizioni a favore della partecipazione (Ciaffi e Mela, 2006) si trovano, altresì, le concezioni conflittualistiche, in cui ci si serve dei processi partecipativi per far emergere il conflitto e organizzare le forze intorno al suo dispiegamento. Al centro, infine, si collocano le concezioni pluralistiche e inclusive: il termine “pluralismo” richiama la molteplicità di punti di vista che abitano la società, mentre “inclusivo” denota l'importanza che in questa prospettiva assume il coinvolgimento di tutti nei processi decisionali. Contrariamente alla filosofia organicista, qui rivestono particolare importanza proprio le differenze, in virtù delle quali è garantita una maggiore rappresentatività di tutti – comprese le fasce più marginali della comunità – nei corsi d'azione politici e sociali. Politicamente vicini a orientamenti liberali e riformisti, per i sostenitori della concezione inclusiva la partecipazione viene ad assumere un carattere aperto e flessibile, tanto nel coinvolgimento dei soggetti quanto nelle modali-

tà di esercizio della stessa, e si fonda sul principio del riconoscimento della capacità di auto-organizzazione dei gruppi sociali. Il presupposto fondamentale a un esercizio pieno e consapevole della partecipazione è l'informazione di base: essa contribuisce alla costruzione di quel portfolio di competenze che concorre alla formazione delle capacità di autodeterminazione. Alla luce di quanto esposto, perciò, appare evidente come i processi partecipativi – in questa prospettiva – siano assimilabili negli strumenti e nelle finalità a quelli dell'empowerment (Ciaffi e Mela, 2006).

3. Partecipazione e politiche giovanili: il riflesso di una cultura adultocentrica

di Elisa Maia

3.1. La questione giovanile

Il dibattito sul ruolo che le giovani generazioni sono chiamate a rivestire nella società post-moderna in qualità di cittadini attraverso diverse discipline, nel tentativo di restituire una fotografia quanto più chiara ed esaustiva possibile di una generazione.

Attraverso l'analisi dei principali contributi teorici ed empirici sul tema dello stile di vita giovanile prodotti negli ultimi cinquant'anni, si constata che spesso le principali caratteristiche associate alla condizione giovanile rimandano a stati connotati perlopiù da tinte negative. L'immagine di giovane che ne emerge è problematica, intrappolata in una zona grigia dai tratti foschi e potenzialmente catastrofici. Lo stereotipo dell'adolescente difficile, cristallizzato nelle rappresentazioni sociali diffuse, viene enfatizzato dall'immaginario "crisiologico" predominante nelle scienze psicologiche e sociologiche, per le quali assume un rilievo preponderante la dimensione della crisi adolescenziale (Barone, 2009). L'età dell'adolescenza, in particolare, emerge come una fase in cui si concentrano i valori negativi e viene tratteggiata come una vera e propria età *differenziale*: «è come se, per poter dire l'adolescenza, fosse necessario ricorrere alla descrizione di ciò che *non è o non dovrebbe essere* l'adulto [...]» (Barone, 2009, p. 41).

3.1.1. Essere giovani: un apprendistato senza fine

Per quel che concerne la gioventù, e l'adolescenza in particolare, nell'immaginario collettivo persiste il riconoscimento della condizione di apprendistato di un ruolo sociale. Eppure nella quotidianità, a causa delle condizioni storico-politiche e sociali che caratterizzano il contesto odierno, ciò risponde sempre meno al vero: la flessibilità del lavoro si è fatta precarietà esistenziale e ha provocato la frammentazione e la parcellizzazione delle identità individuali e collettive. I giovani faticano a identificarsi in un "noi" che travalichi i confini del gruppo di riferimento; allo stesso tempo gli adulti faticano a riconoscere alle giovani generazioni il desiderio dell'essere comunità, la credenza forte e quasi incondizionata negli ideali collettivi che in passato muovevano le piazze. È facile, allora, decretare la fine della partecipazione, dei movimenti giovanili, il fallimento delle ideologie e dei valori comunitari. Da parte degli adulti vi è una difficoltà, ormai conclamata, a riconoscere e accogliere le attuali prassi partecipative giovanili, poiché queste non rientrano più nelle classificazioni conosciute e accettate, seppur ormai desuete. Potrebbe, questa incapacità, dipendere da una vera e propria impossibilità antropologica di abitare la flessibilità ed esserne al contempo abitati? Condizione, quella appena descritta, che caratterizza le nuove generazioni, pervadendone letteralmente le costruzioni identitarie.

Benasayag (2015¹¹) definisce "atmosfera esistenziale" la crisi che fa da sfondo alla costruzione e allo svolgimento dei legami personali, familiari e sociali: tale sconvolgimento è frutto del fallimento di quel messianesimo scientifico che aveva fatto del futuro una promessa racchiusa nel progresso scientifico. Quest'ultimo, seppur molto possa ancora fare, certamente non può eliminare le sofferenze umane: questa presa di coscienza ha determinato quel che il filosofo e psicoanalista definisce "cambiamento di segno del futuro", passando «[...] da una fiducia smisurata a una diffidenza altrettanto estrema nei confronti del futuro» (Benasayag e Schmit, 2015¹¹, p. 18).

Negli anni Sessanta e Settanta i giovani sono stati promotori di cambiamento, attori del conflitto sociale: in particolare gli studenti, nei movimenti del Sessantotto prima e del Settantasette poi furono tra i principali protagonisti della "rottura" delle norme sociali e dei valori dominanti.

Negli anni Ottanta, reduci dall'illusione della rivoluzione e dalle contraddizioni della rivolta, le giovani generazioni hanno preso la strada del riflusso, prediligendo il privato e il disimpegno: in questa fase ha cominciato a emergere, nelle analisi degli studiosi in primis, l'idea di una condizione generazionale connotata dall'incertezza e dalla problematicità, in cui la dimensione del disagio sarebbe parsa preponderante (Calabrò, 1986; Faggiano, 2003).

Nel decennio tra la fine degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila si è assistito, invece, a un marcato cambiamento strutturale, che ha causato un enorme ritardo dell'ingresso dei giovani nel mondo adulto rispetto al passato. A tal proposito, è esemplificativo considerare il range di età nelle rilevazioni Iard: se fino agli anni Ottanta venivano considerati giovani coloro tra i 15 e i 24 anni, negli anni Novanta il limite massimo è stato spostato prima a 29 e poi a 34 anni, al fine di poter fare riferimento all'ultima tappa della transizione all'adulthood, cioè la nascita di un figlio.

Negli anni Novanta hanno cominciato a proliferare definizioni che risentivano immancabilmente della difficoltà a classificare entro confini e categorie già note i caratteri costitutivi di quella precisa generazione. Pur permanendo la vocazione al privato, aveva cominciato a espandersi la vocazione associativa, purché esercitata in piccoli gruppi. Hanno iniziato a fare ricorso meno spesso, rispetto al passato, alle mobilitazioni collettive e le progettualità future ampie e di lungo respiro: il presente aveva iniziato a dilatarsi e il raggio di concettualizzazione del futuro si stava facendo sempre più corto. I "sessantottini" avevano deliberatamente provocato una vera e propria mutazione genetica che aveva prima travolto la loro generazione e si era poi ripercossa su quelle successive: mentre le generazioni precedenti avevano contestato i valori che gli venivano trasmessi dai padri, per poi superarli e innovarli e talvolta persino riscoprirli, essi avevano rimosso il passato al fine di materializzare con maggiore profondità la loro contestazione rispetto alle generazioni precedenti (Scalfari, 1999).

Il sociologo e politologo Diamanti (1999) ha definito i giovani degli anni Novanta la "generazione invisibile", suscitando la disapprovazione di molti, soprattutto di coloro che non si riconoscevano in quell'enunciazione. Ciò che li rendeva invisibili, nell'analisi dello studioso, era da imputarsi alla maggiore attenzione che essi prestavano alle singolarità e alle differenze, piuttosto che alle somiglianze,

specialmente ideologiche e valoriali, che precedentemente avevano contribuito all'affermazione dei grandi movimenti sociali. Inoltre, i giovani degli anni Novanta si contraddistinguevano per la preferenza di pratiche partecipative frammentate, centrate su obiettivi concreti e puntuali, rifuggendo l'opposizione aperta e lo scontro frontale.

Eppure è stata proprio la generazione degli "invisibili" a costituire una parte fondamentale di una stagione di mobilitazioni contro la globalizzazione che di lì a poco sarebbe culminata nei fatti di Genova del 2001. Una generazione certamente attenta alle differenze e alle singolarità e che proprio in virtù di queste si era riconosciuta in una grande famiglia umana, dando vita al movimento no global: un movimento internazionale, senza alcuna regia politica, che dall'America Latina alla Spagna all'Italia aveva posto questioni ancora oggi oggetto di dibattito, quali la sottrazione di sovranità, la distribuzione più equa delle risorse mondiali, del governo mondiale dell'economia e altro ancora (S.n., 2016). Tuttavia, l'analisi di Diamanti (1999) ha certamente evidenziato che quel determinato tipo di mobilitazioni, in virtù delle scelte metodologiche con le quali venivano portate avanti, mostravano più il desiderio di "rivelarsi" che di affermarsi; una generazione di figli unici, nata da genitori che avevano pagato lo scotto della disillusione dei grandi movimenti sociali degli anni Sessanta e Settanta. Una generazione senza un'approfondita conoscenza della storia e senza neppure validi riferimenti civici (Diamanti, 1999).

Ma, oggi come ieri, chi sono, in realtà, i giovani? «I giovani non esistono [...]», scrive Carlo Donolo (2011, p. 90), «[...] in quanto esistono coorti di età, gruppi sociali, tribù, affiliazioni, solitudini. [...] I giovani sono un costrutto del discorso pubblico [...]» (Donolo, 2011, pp. 90-91). Un'affermazione provocatoria, certo, che ci interroga con urgenza rispetto alle possibilità che la società offre a questa specifica età della vita, un attraversamento errante che Laffi (2015) – con particolare riferimento all'adolescenza – definisce una "condizione di ricerca", «[...] una stagione laboratoriale di scienziati senza camice bianco ma con felpa e cappuccio che devono produrre scoperte» (Laffi, 2015, p. 22).

La difficoltà del mondo adulto di accogliere la complessità, finché forse la frammentarietà, dell'universo giovanile rischia, forse, di alimentare ulteriormente la distanza che da esso li separa, ingabbiando questi ultimi in una molteplicità di definizioni negative. Ciò solleva

inevitabilmente alcuni interrogativi: esiste un rapporto di influenza tra le rappresentazioni che gli adulti nutrono dei giovani e le possibilità che vengono loro offerte di poter agire pienamente la propria cittadinanza? Che tipo di rapporto? In quali contesti e in quali forme si esprime?

Scriveva Virgilio Zangrilli (Cives, 1973) che per Aldo Capitini dissentire significava anticipare la legge di domani, offrire nuovi elementi al legislatore. Il dissenso, e perciò la ribellione, contiene in sé una tensione ideale al futuro, in direzione della sua costruzione. Le situazioni che consentono ai giovani di giocare un ruolo attivo nella vita del proprio territorio introducono alla dimensione della cittadinanza, così come dei diritti e delle responsabilità, ponendo le basi necessarie alla comprensione e alla condivisione delle regole e dei valori democratici (Baldoni e Busetto, 2004). Riconoscere l'importanza del contesto di vita nella determinazione delle progettualità esistenziali, richiama alle responsabilità (tanto dei singoli quanto dei gruppi e della comunità) dell'esercizio di un ruolo educativo dal quale non si può e non si deve esimere. L'imperativo pedagogico di educare alla ragione, coerente con l'argomentazione che l'educazione alla cittadinanza attiva possa condurre l'uomo verso una consapevole costruzione di un'identità capace di affermarsi e partecipare attivamente alla vita della comunità, supporta la *teoria della progettazione esistenziale* (Bertin e Contini, 2009). Tale modello pedagogico problematicista, elaborato negli anni Ottanta, rivendica il protagonismo del soggetto in grado di muoversi criticamente all'interno della rosa di scelte che può compiere, contrastando un modello di umanità caratterizzato da una diffusa nevrosi tra individui alla disperata ricerca della propria identità. Bertin definisce la progettualità esistenziale come: «[...] orientamento, assunto più o meno consapevolmente, dal soggetto, rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni criteri di valori e obiettivi di azione sul piano di un quotidiano vissuto in rapporto al futuro» (Bertin e Contini, 2004, p. 32).

3.2. Giovani e partecipazione oggi: i dati

Chi sono i giovani dei quali si parla e a cui ci si rivolge oggi? Come si è evoluta la partecipazione giovanile in quanto fenomeno sociale, politico e culturale?

Le generazioni tra i 15 e i 34 anni sono oggi numericamente inferiori a quelle che le hanno precedute (Cittalia, S.d.) e, inoltre, al 1° gennaio 2015, l'età media della popolazione si attestava intorno ai 44,4 anni. Al 2015, i giovani tra i 15 e i 34 anni erano 12.841.000, di cui 2.293.778 avevano un'età compresa tra 14 e 17 anni. Secondo il *Rapporto annuale Istat 2017*, 8,6 milioni di individui (cioè il 68,1% di quella classe di età) vive ancora in famiglia. In generale, rispetto al 2008, tra i giovani di 15-34 anni ancora inseriti in famiglia, è calata la quota di occupati (dal 39,1% al 28,7 per cento del 2016) ed è cresciuta l'incidenza dei disoccupati e degli studenti (rispettivamente +5,1 e +3,4 punti percentuali). Questi giovani sono i primi a dover fare i conti con un futuro potenzialmente ben peggiore di quello dei propri genitori e ne hanno piena consapevolezza (Gruppo CRC, S.d.).

In Italia, nel 2016, il numero di giovani tra i 15 e i 29 anni che non rientrava in alcun circuito di istruzione o formazione, né lavora, entrando quindi a far parte della categoria Neet (*Not in Education, Employment or Training*), era tra i più significativi d'Europa: il 24,3%, contro un valore medio del 14,2%. Tra essi, la maggiore incidenza del fenomeno si registra tra i gruppi più svantaggiati. Complessivamente, nel corso della crisi, è cambiata la distribuzione di Neet tra i giovani con diversi livelli di istruzione: se nel 2008 il 21,5% dei Neet riguardava giovani con la licenza media, nel 2016 l'incidenza era maggiore tra i giovani con il diploma di scuola secondaria superiore (26,1%), mentre restavano simili le quote tra i possessori di licenza media (22,7%) e di diploma o laurea (22,9%) (Istat, 2017).

I rapporti giovani dell'Istituto Toniolo degli anni 2016 e 2017, inoltre, hanno mostrato dati interessanti rispetto ai cosiddetti Millennials. Le indagini mettono in rilievo uno spaccato che mostra giovani con una forte identità generazionale, che nutrono una grande fiducia nelle proprie potenzialità e desiderano essere protagonisti dei processi di cambiamento e innovazione della società. Sono mediamente altamente istruiti, preoccupati dalla crisi economica e aperti alle esperienze internazionali.

L'elemento che più li contraddistingue è l'essere sempre connessi, senza particolari differenze né di genere, né di appartenenza territoriale. I Millennials considerano il web 2.0 un universo mediale-informativo, ma anche un ecosistema sociale, in cui sperimentare forme di socialità pura, finalizzata al solo stare insieme. Per quanto li

riguarda, internet consente la possibilità di costruire nuovi percorsi di inclusione sociale “dal basso”, per contrastare il fragile sostegno fornito loro dalle istituzioni. In generale quel che colpisce è il rapporto di forte antidogmatismo e spiccato spirito di riflessività nei confronti dell’utilizzo delle nuove tecnologie. I *Social Networking Sites* (STS) possono essere praticati in varie forme: da un minimo di attivazione a un massimo di coinvolgimento, secondo un orientamento individuale o relazionale e per la dimensione pubblica e privata su cui insistono. L’impegno civico e sociale e il senso di solidarietà rappresentano ulteriori elementi distintivi di questa generazione: sul totale del campione, in riferimento all’ultimo mese precedente alla rilevazione, ben il 35,7% dei giovani intervistati ha dichiarato di essere entrato più di una volta attraverso il web in gruppi con finalità civiche e politiche, il 40,7% si è mobilitato a seguito di una richiesta di aiuto e il 52,6% ha scritto e/o condiviso contenuti a carattere etico/civico/politico. È interessante sottolineare come le percentuali siano più alte tra gli studenti e gli studenti lavoratori, a discapito dei Neet e dei giovani lavoratori, a conferma di quanto l’istruzione concorra alla formazione dell’identità *tout court*, influenzando positivamente la percezione del proprio ruolo di cittadino. La coorte di popolazione al di sotto dei 22 anni si distingue, rispetto ai più grandi, per un approccio spiccatamente declinato in direzione partecipativa: il 3,3% degli intervistati, infatti, giustifica la propria presenza sui social in virtù del fatto che essa costituisca un’importante occasione di partecipazione civica e politica, contro la media dell’1,2% degli altri gruppi di popolazione. In generale, il 62,3% degli intervistati ritiene che i social network semplifichino l’espressione del proprio pensiero politico.

La partecipazione politica visibile o diretta, nello specifico, riguarda piccole porzioni della popolazione totale: nel 2016 ha partecipato attivamente alla vita politica del paese solo l’8,1% della popolazione di 14 anni e più (Istat, 2017). I giovani sono i più attivi politicamente, poi mano a mano la partecipazione diminuisce, per crescere di nuovo tra i 45 e i 64 anni. Così come già rilevato per la partecipazione online, anche offline si registra una maggiore partecipazione tra i soggetti dotati di maggiori risorse culturali, le quali – insieme alla disponibilità economica, al genere e alla fase del ciclo di vita – costituiscono le variabili fondamentali che condizionano la partecipazione politica visibile.

I dati Istat (2017) rivelano, inoltre, che molto più diffusa è la partecipazione invisibile, che nel 2016 ha riguardato oltre 40 milioni di persone (il 77,2% della popolazione italiana di 14 anni e più). È emerso, in generale, che ci si informa di politica (58,2% della popolazione di 14 anni e più) più di quanto se ne parli (36,7%) e, complessivamente, il 24,0% della popolazione di 14 anni e più è coinvolto in diverse forme associative, in cui – nel 17,4% dei casi – è attivamente impegnato. A causa della demoralizzazione nei confronti delle tradizionali forme di partecipazione politica, molti giovani esprimono il loro interesse per le questioni sociali e politiche sottraendosi alla mediazione di soggetti organizzati, privilegiando forme partecipative informali e flessibili. Soprattutto, preferiscono modalità di partecipazione attiva contestualizzate all'interno delle comunità di appartenenza, attraverso l'associazionismo, e tese al raggiungimento di obiettivi concreti e specifici.

Rispetto alle generazioni precedenti i giovani di oggi partecipano in maniera molto più individualizzata: se prima la partecipazione era identificabile anche per sedi e regole ben precise, ora i processi politici si svolgono in maniera dispersa (Guidi, 2014).

3.3. La partecipazione e le politiche giovanili

Il dibattito sull'adolescenza è recente nelle scienze sociali e lo è ancor di più in ambito giuridico, in cui solamente negli ultimi decenni si è cominciato a guardare ai soggetti di minore età come a portatori di diritti specifici e inalienabili. Questa mancanza di considerazione ha a lungo rispecchiato una rappresentazione sociale ben precisa dell'infanzia e dell'adolescenza: ai ragazzi si guardava come a degli adulti in miniatura, esseri incompleti e in divenire, che avrebbero potuto trasformarsi in persone solo attraverso un percorso educativo ad hoc. Altresì le discipline psicologiche, pedagogiche e sociologiche, mediante il paradigma dello sviluppo le prime due e attraverso il concetto di socializzazione l'ultima, hanno contribuito a diffondere un'immagine del minore quale essere limitato e incompetente (Tagliaventi, 2006). Questi approcci hanno inciso fortemente sugli interventi legislativi indirizzati ai soggetti di minore età, rispecchiando le concezioni sottese alle differenti epoche storiche.

Il XX secolo ha rappresentato un punto di svolta nel riconoscimento dei bisogni e nella conquista dei diritti dei bambini, dei ragazzi e dei giovani, stabilendo l'acquisizione di una rinnovata consapevolezza e aprendo la strada a insolite e diverse rappresentazioni dell'adolescenza che, a loro volta, hanno significativamente inciso sulla legislazione in materia di diritti e di agentività di queste persone. Al riconoscimento di diritti nuovi, sono corrisposti campi d'azione e di esperienza originali per gli stessi adolescenti, nuovi contesti dedicati alla condivisione e all'ascolto di opinioni e punti di vista che diventano assolutamente imprescindibili se si guarda ai più giovani come parte integrante del tessuto sociale, nonché risorsa per la comunità. Si è passati da politiche cui era sottesa una logica di tipo assistenziale a politiche che mirano più specificatamente alla promozione della partecipazione delle giovani generazioni, guardando a essi come cittadini a tutti gli effetti (Tagliaventi, 2006).

Le politiche per l'adolescenza si trovano a cavallo tra quelle destinate all'infanzia e quelle destinate ai giovani e le misure adottate virano verso l'una o l'altra categoria a seconda delle caratteristiche territoriali e delle misure previste. Il 9° *Rapporto di aggiornamento 2015-2016* sull'attuazione della Convenzione del 1989 in Italia ha suggerito, allineandosi alle direttive europee, di accorpate le politiche per l'adolescenza a quelle giovanili, al fine di garantire una maggiore chiarezza operativa e una migliore efficacia delle azioni intraprese.

L'analisi condotta dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza dal titolo *Disordianiamo! La prima fotografia delle istituzioni centrali e delle risorse nazionali dedicate all'infanzia e all'adolescenza* (2015) ha evidenziato che la stima finale della spesa per minorenni, al netto dei costi del personale, è di 4 miliardi nel 2014 e di 4,2 miliardi nel 2015, quindi in crescita nell'arco di tempo considerato. Una spesa che rappresenta lo 0,2% del PIL, poco meno di 400 euro per bambino o ragazzo al di sotto dei 18 anni, una cifra assolutamente esigua. Questi costi sono distribuiti specialmente a due dicasteri (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero delle Politiche Sociali) e a tre missioni (Istruzione scolastica; Diritti sociali, politiche sociali e famiglia; Politiche previdenziali) (Gruppo CRC, S.d.).

3.3.1. Politiche giovanili e modelli di welfare

Il report *Study on the state of young people and youth policy in Europe*, redatto a cura della Commissione Europea per l'Educazione e la Cultura e coordinato dall'Istituto di Ricerca IARD (2001), evidenzia la presenza di due differenti tipologie di retorica alla base della formulazione delle politiche giovanili dei vari paesi: da un lato, la visione dei giovani come problema sottintende la rappresentazione del giovane come soggetto vulnerabile, bisognoso di protezione in quanto fortemente esposto al rischio e all'emarginazione sociale; dall'altro, la visione dei giovani come risorsa attribuisce all'età giovanile un potenziale da esplorare e promuovere. Mentre il primo dei due approcci è maggiormente diffuso nelle nazioni che hanno una lunga tradizione di politiche giovanili e orientano perlopiù le azioni all'integrazione sociale, il secondo è diffuso in quei paesi in cui le politiche giovanili sono relativamente nuove e la partecipazione costituisce un elemento integrante delle stesse politiche sviluppate.

A partire dai differenti approcci a fondamento delle politiche, si possono individuare due macro-aree interpretative che orientano le programmazioni sociali e politiche: 1) la partecipazione come finalità, in cui le misure previste sono tese alla formazione e all'occupazione dei giovani appartenenti a fasce sociali problematiche e bisognose di integrazione per il pieno soddisfacimento dello status di cittadinanza; 2) la partecipazione come principio, una prospettiva che supera la concezione della partecipazione come mero obiettivo e in cui assumono rilievo il processo e l'acquisizione di competenze e conoscenze (Dipartimento di Psicologia, Sezione di Sociologia dell'Università degli Studi "A. Moro" di Bari, 2010).

La ricerca Iard-Report (2001) individua quattro categorie europee di politiche giovanili, che corrispondono ad altrettanti modelli di welfare. Il primo è il modello scandinavo: esso è abbastanza recente e comprende nella categoria "giovani" gli adolescenti e i post-adolescenti fino ai 25 anni di età. Quest'approccio considera le giovani generazioni non solo come una risorsa, bensì come un valore in sé, perciò le misure adottate sono finalizzate all'acquisizione dell'autonomia e dell'indipendenza. Il secondo è il modello protettivo dell'Europa centrale e affonda le sue radici nel periodo tra le due guerre mondiali, quando i giovani – includendo in questa categoria

anche i bambini e le giovani famiglie – hanno cominciato a essere considerati come un vero gruppo sociale. La filosofia sottesa a questo modello interpreta le giovani generazioni come bisognose di attenzioni e cure, in quanto soggetti vulnerabili, a cui destinare misure di prevenzione e integrazione, e allo stesso tempo ne promuove la partecipazione. Nonostante le politiche facciano riferimento al governo centrale, si registra una forte cooperazione tra lo stato e la società civile al fine di implementare le politiche giovanili. Il terzo modello è il *community-based*, sviluppatosi nel Regno Unito all'interno di un regime di welfare minimo e le cui politiche sono focalizzate sulla prevenzione dell'esclusione sociale e destinate perlopiù ai gruppi svantaggiati. Il quarto e ultimo modello è quello centralizzato, diffuso tra i paesi mediterranei. Negli ultimi vent'anni il primato della Chiesa e della famiglia nella responsabilità dei giovani ha consentito che si affermasse una forma centralizzata. Il gruppo di riferimento ha un'età compresa fra i 15 e i 25/30 anni e combina entrambe le interpretazioni, "giovani-risorsa" e "giovani-problema", perciò le misure sono destinate sia alla prevenzione del disagio, sia alla promozione dell'autonomia e dell'indipendenza, pur permanendo di fondo una predilezione per i gruppi svantaggiati.

3.4. Le normative a sostegno del protagonismo di adolescenti e giovani

Quali sono le norme e, in generale, gli strumenti più importanti a sostegno del protagonismo delle giovani generazioni? Ricostruire il quadro di massima del panorama legislativo (internazionale, europeo e italiano) in merito alle politiche giovanili, con particolare riguardo alla partecipazione delle giovani generazioni, è sia indispensabile a comprendere le concezioni di "giovane" sottese alle scelte dei legislatori, sia utile all'individuazione degli eventuali scarti tra le indicazioni di legge e le pratiche quotidiane.

3.4.1. La Convenzione del 1989 e lo stato di attuazione in Italia

Il primo evento normativo significativo è rappresentato dalla Convenzione internazionale del 1989, che costituisce il terreno su cui si fondano l'intenzionalità e la progettualità di qualsiasi soggetto (istituzionale e non) che operi per la democrazia e la cittadinanza, per la libertà e l'espressione, dei soggetti di minore età.

La Convenzione di New York dell'Ottantanove giunge a completamento di un percorso di consolidamento del diritto internazionale circa i diritti umani in generale, e di una volontà di implementazione di una serie di diritti dei soggetti di minore età precedentemente sanciti da alcune dichiarazioni susseguitesesi dagli inizi del Novecento¹. Attualmente la CRC² è stata ratificata da 196 paesi e, nonostante siano passati più di due decenni dalla sua promulgazione e costituisce un punto di riferimento imprescindibile per coloro che operano con i soggetti di minore età e una guida per chi si occupa della legislazione loro destinata.

La CRC consta di 54 articoli preceduti da un preambolo, nel quale si ravvisano le condizioni storiche che hanno condotto alla promulgazione della stessa e i principi su cui essa si fonda, cioè il riconoscimento del bambino e del ragazzo come soggetto bisognoso, tra le altre cose, di cura e protezione; in essa sono individuabili specifiche aree del diritto – politico, civile, sociale, culturale ed economico –

¹ Nel 1924 l'Assemblea della Società delle Nazioni ha approvato una Risoluzione, conosciuta come *Dichiarazione di Ginevra*, che includeva una proclamazione dei diritti dei bambini composta di cinque punti. Quest'ultima ha costituito la base per un'altra Dichiarazione promulgata nel 1948 dall'Assemblea generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. A esse, è seguita la *Dichiarazione sui diritti del bambino* adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959, tutt'ora in corso di validità. Le suddette dichiarazioni, assolutamente non vincolanti, condividono il principio di fondo secondo il quale il bambino necessita di cura e protezione, riflettendo un'apprensione diffusa nella società della prima metà del secolo scorso, compatibilmente con gli sconvolgimenti causati dalle due guerre mondiali (Belotti e Ruggiero, 2008).

² D'ora in avanti nel testo con l'acronimo CRC si identificherà la Convenzione di New York del 1989.

presentate in maniera organica nel testo, a sottolineare quanto (nonostante le classificazioni giuridiche) queste siano tra loro assolutamente indivisibili, e importanti in maniera eguale, nella definizione degli aspetti che concorrono alla formazione di ogni soggetto inserito in un contesto sociale ben delineato. Tali diritti inalienabili, che rappresentano al contempo gli obiettivi fondamentali cui la CRC intende mirare, sono classificabili in tre distinte categorie individuate dalle cosiddette «3P»: *Protection*, *Provison*, *Participation* (Belotti e Ruggiero, 2008). Nella sfera della *Protection* confluiscono gli artt. 19 (gli Stati membri si impegnano a tutelare i fanciulli da ogni forma di violenza), 32 e 36 (gli Stati membri si impegnano a proteggere i fanciulli dallo sfruttamento). Gli articoli inerenti la *Provison* sono i numeri 6, 24 e 26 (gli Stati parte sanciscono il diritto alla vita – impegnandosi a sostenere la crescita delle giovani generazioni – e alla salute, facendosi carico – ove necessario – anche dell’assistenza in caso di gravi condizioni economiche); gli artt. 28 e 29, infine, sanciscono il diritto all’istruzione e all’educazione (gli Stati membri si impegnano, così, a garantire l’obbligatorietà e la gratuità dell’insegnamento primario ed è altresì loro compito sostenere lo sviluppo di soggetti rispettosi, tolleranti e responsabili). L’ultima, e sicuramente più innovativa, sfera di diritti è quella della *Participation*, ravvisabile negli artt. 12, 13 e 17: i primi due fissano il diritto di espressione e di opinione dei bambini e dei ragazzi, cui consegue la possibilità per loro di essere ascoltati (Belotti e Ruggiero, 2008); l’art. 17, invece, richiama il diritto all’informazione, soprattutto quando quest’ultima è finalizzata alla promozione del benessere sociale, morale e spirituale e della salute mentale e fisica.

Se è vero che tutti i diritti presenti nella Convenzione sono da considerarsi tra loro in un rapporto di assoluta reciprocità e indivisibilità, ciò è a maggior ragione vero per quel che concerne l’ultima delle «3P», la *Participation*: considerare separatamente i tre aspetti fondamentali della *Participation* (libertà di opinione e di espressione e diritto all’informazione) potrebbe avere gravi ricadute sulla progettualità pedagogico-sociale, che si farebbe di conseguenza disorganica e priva di una reale incidenza sulla qualità della vita delle generazioni più giovani e, dunque, anche sui loro stessi diritti di cittadinanza.

La differenza fondamentale tra questa Convenzione e le dichiarazioni che l’hanno preceduta, sta proprio nel diritto alla *Participation*:

è evidente come, quanto meno in via formale, sia stata superata la visione assistenzialistica e riduttiva della minore età. Tuttavia, lo sviluppo di un sostegno alla partecipazione dei bambini e dei ragazzi non può prescindere da un'attenzione costante nei loro confronti e si fonda sull'ammissione delle loro capacità (Belotti e Ruggiero, 2008).

È importante ricordare, inoltre, che il diritto di tutti i soggetti di minore età di essere ascoltati e di essere presi davvero in considerazione è da ritenersi uno dei valori più significativi della Convenzione, tanto che quello sancito dall'articolo 12 costituisce uno dei quattro principi fondamentali della CRC³.

L'Italia ha ratificato la Convenzione dell'Ottantanove attraverso la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. Secondo l'articolo 44 della CRC ogni Stato membro è tenuto a redigere periodicamente dei rapporti da sottoporre al Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza⁴, il primo dei quali deve essere presentato entro due anni dall'entrata in vigore della Convenzione nello Stato membro e i successivi con una scadenza quinquennale. I rapporti sono finalizzati a informare in merito ai provvedimenti acquisiti al fine di rispettare e promuovere i diritti sanciti dalla CRC.⁵ Il Comitato si impegna, dopo aver valutato i singoli rapporti, a produrre un documento chiamato *Osservazione Conclusiva*, che ha una triplice funzione: chiarire il proprio punto di vista sullo stato di attuazione della CRC; segnalare i progressi attuati e i punti critici su cui è necessario intervenire, persino attraverso delle modifiche legislative; illustrare le proprie raccomandazioni. Questo strumento si è dimostrato di notevole importanza: attraverso di esso è stato possibile attuare trasformazioni e miglioramenti sostan-

³ Gli altri principi sono il diritto alla vita e allo sviluppo, alla non-discriminazione e alla considerazione primaria del supremo interesse del bambino e dell'adolescente (www.unicef.it).

⁴ Il Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza – istituito con l'art. 43 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia – è un organo che si colloca all'interno dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Diritti Umani.

⁵ Il monitoraggio dello stato di attuazione in Italia è eseguito in via supplementare, inoltre, da un Gruppo di Lavoro (Gruppo CRC) nato nel 2000, che attualmente è composto da 96 soggetti del Terzo Settore, tradizionalmente impegnati nella promozione e nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

ziali sia per quel che riguarda l'ambito amministrativo e legislativo, sia relativamente alla conquista dei diritti civili e politici.

A vent'anni dall'entrata in vigore della Convenzione di New York il 12 luglio 2011, con la Legge n. 112, l'Italia si è dotata della figura del Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Tra le sue competenze, in qualità di autorità garante, si trovano in primis la promozione dell'attuazione della CRC e la salvaguardia affinché tutti i soggetti di minore età siano effettivamente rispettati, tutelando il loro diritto ad essere ascoltati, poiché «[...] l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente» (questa priorità ricorre spesso nel testo della Convenzione, a partire dall'art. 3). L'istituzione di questa figura costituisce un passo importante verso il pieno adempimento, da parte del Governo italiano⁶, delle sue responsabilità nei confronti delle generazioni più giovani. Sicuramente, ha rappresentato un passo in direzione del superamento di alcune lacune insite al sistema culturale e legislativo italiano, poiché – come si è già detto in riferimento alle rappresentazioni dell'infanzia susseguitesi nel corso delle epoche storiche – esse sono l'una lo specchio dell'altra.

Per quel che riguarda la *Participation*⁷, il *Commento generale n. 12 sul diritto dei bambini e degli adolescenti di essere ascoltato* (Unicef – Comitato sui diritti dell'infanzia, 2009) raccomanda di «[...] evitare la partecipazione simbolica, poiché limita l'espressione delle opinioni dei bambini e degli adolescenti o permette ai bambini e agli adolescenti di essere ascoltati, ma fallisce nel garantire che alle loro opinioni sia dato il giusto peso» (Unicef – Comitato sui diritti dell'infanzia, 2009, pp. 39-40). Affinché si possa parlare effettivamente di partecipazione, bisogna che essa si manifesti in forma di

⁶ A tal proposito, il 5° Rapporto di aggiornamento 2011-2012 redatto dal Gruppo CRC (www.gruppoCRC.net) sottolinea che il Comitato ONU rammenta che il governo centrale è responsabile dell'applicazione della Convenzione. Ogni complicazione che potrebbe insorgere a causa di un cattivo raccordo degli attori che concorrono all'attuazione dei principi della CRC, dunque, è da imputarsi a una cattiva gestione da parte del potere esecutivo centrale.

⁷ La scelta di approfondire questo aspetto in particolare si giustifica in virtù di due ragioni: da un lato perché esso costituisce il nodo focale di questa analisi, dall'altro perché ha rappresentato un elemento di svolta nell'ampliamento del raggio del diritto dei soggetti di minore età.

processo e che non costituisca un evento isolato. Il processo partecipativo, quindi, deve soddisfare alcuni requisiti minimi (Unicef – Comitato sui diritti dell’infanzia, 2009), tra cui:

- *chiarezza e trasparenza*: i bambini e i ragazzi devono essere preliminarmente informati circa tutte le fasi costitutive del percorso e sui meccanismi di funzionamento che lo regolano;
- *rispetto*: i punti di vista espressi devono essere trattati con rispetto e deve essere riservata ai bambini e ai ragazzi la possibilità di dare un seguito alle loro idee e attività;
- *rilevanza*: le tematiche su cui i bambini e i ragazzi si esprimono devono essere di reale interesse per quel che li riguarda ed essi devono poter «[...] partire dalle loro conoscenze, capacità e abilità» (Unicef – Comitato sui diritti dell’infanzia, 2009, p. 41);
- *a misura di bambino e di adolescente*: è importante calibrare i tempi e i metodi delle attività in funzione delle loro capacità, fornendo loro le giuste risorse per prepararli adeguatamente;
- *formazione specialistica degli adulti*: i percorsi devono essere sorretti da adulti debitamente formati nell’arte dell’ascolto, capaci di coinvolgere i bambini e gli adolescenti secondo i loro tempi e le loro capacità evolutive;
- *affidabilità*: i bambini e i ragazzi devono poter riscontrare come la loro partecipazione abbia effettivamente influenzato i flussi decisionali; similmente gli adulti devono impegnarsi nel dare una effettiva continuazione ai processi intrapresi.

Il Comitato ONU ribadisce esplicitamente quanto il diritto a essere ascoltato costituisca un chiaro e preciso dovere legale previsto dalla Convenzione e come tale gli Stati membri hanno l’obbligo di rispettarlo e farlo rispettare, sostenendolo e promuovendolo; il *Commento n. 12* fornisce tutte le indicazioni utili a ogni Stato, affinché possa ottenere dei buoni risultati in questa direzione.

Le modalità della promozione della *Participation* in Italia continuano a costituire fonte di forte preoccupazione per il Comitato ONU. Nell’*Osservazione Conclusiva* del 2011 (Unicef – Comitato sui diritti dell’infanzia, 2011), infatti, un paragrafo è interamente dedicato al rispetto del punto di vista dei ragazzi: pur riconoscendo all’Italia alcuni passi avanti compiuti a livello legislativo (si fa riferimento alla L. 54/2006, che disciplina l’ascolto di bambini e ragazzi nei casi, tra gli altri, di separazione o divorzio dei genitori), il Comitato sottolinea il

persistere dell'assenza nel nostro ordinamento giuridico di uno specifico diritto del bambino e del ragazzo a essere ascoltato in tutti i procedimenti civili, penali e amministrativi che lo riguardano. Un altro aspetto fortemente preoccupante riguarda la mancanza di una consultazione sistematica dei soggetti di minore età nei corsi d'azione politici e legislativi che li interessano direttamente, a livello nazionale, regionale e locale; per di più non esistono linee guida a regolamentazione della partecipazione dei ragazzi alla stesura dei futuri piani d'azione loro destinati.

In Italia, dunque, continua a persistere una prospettiva culturale sostanzialmente adultocentrica, diffusa persino nei luoghi istituzionali, denotando una effettiva mancanza di fiducia nelle potenzialità intellettuali dei ragazzi e causando un impoverimento delle comunità. Il Comitato, per ovviare a queste lacune, ha raccomandato all'Italia di introdurre nel proprio sistema legale una norma che regoli in maniera esauriente il diritto del bambino e dell'adolescente a essere ascoltato nelle istituzioni, a scuola e in famiglia, specialmente per quel che attiene i suoi campi di interesse. Sollecita, inoltre, ad adottare misure specifiche che consentano di ascoltare direttamente i bambini, assicurandosi che il processo partecipativo si svolga scevro di rischi manipolatori. In ultimo, esorta il governo italiano a dotarsi di misure che permettano ai bambini e ai ragazzi di prendere parte ai corsi d'azione legislativi che li riguardano da vicino e suggerisce di rafforzare l'istituto dei Consigli dei Ragazzi, attraverso la predisposizione di strutture di supporto regionali o nazionali.

Infine, nell'8° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, in riferimento agli anni 2014-2015, il Comitato ONU mostra preoccupazione circa il trasferimento dei poteri dagli enti centrali a quelli regionali, sino agli organismi più decentrati, poiché questo potrebbe comportare un'attuazione disomogenea della Convenzione a livello locale, sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista del capitale sociale e culturale.

3.4.2. La partecipazione giovanile nelle indicazioni dell'Unione Europea

Da ormai trent'anni l'Unione Europea è attivamente impegnata nell'attuazione di provvedimenti e progetti specificatamente rivolti ai giovani. Nonostante il grosso rilievo che questa dimensione ricopre nelle politiche europee, solo nel 1993 – grazie al Trattato di Maastricht, con l'articolo 149 – l'Unione Europea ha incluso anche i giovani nelle proprie *policies*. L'articolo 149, poi, è diventato il numero 165 con la Strategia di Lisbona del 2000 e riguarda precisamente l'istruzione e lo sport. Nell'ottica di implementare una dimensione europea, gli interventi messi in campo sono prioritariamente concentrati su iniziative di tipo transnazionale: dalle esperienze di scambio culturale ai viaggi studio al volontariato europeo e altro ancora.

Oggi l'Unione Europea mostra una particolare sensibilità circa la promozione dei processi partecipativi. Un interesse, questo, che ha radici abbastanza recenti: nel 1985, infatti, al termine della prima Conferenza Europea dei Ministri responsabili per la gioventù, il Consiglio d'Europa ha emanato un documento che obbligava gli Stati parte a designare un Consiglio Nazionale della Gioventù, indipendente e autonomo (Mesa, 2006). Da quel primo cenno di attenzione nei confronti delle giovani generazioni, l'Unione Europea è cresciuta considerevolmente in questa direzione: le politiche giovanili sono entrate a far parte a pieno titolo delle agende dei decisori e i settori a cui oggi è rivolta la riflessione si sono moltiplicati e diversificati. Sicuramente, questo progresso denota una precisa maturazione culturale, un cambiamento di paradigma nei confronti dei giovani, risorse presenti e future: cittadini del domani, certo, ma non solo.

La storia della pedagogia riferisce di quanto i governi si siano preoccupati sin dall'antichità dell'educazione e della formazione delle future classi politiche e delle comunità in generale. Tuttavia le pratiche educative si sono trasformate, ma non solo: il vero cambiamento risiede nella convinzione che per essere uomini e donne del domani, responsabili e partecipi, bisogna creare le condizioni per agire concretamente nell'oggi, risvegliando l'interesse e la cura per la comunità. Occuparsi di questo, in educazione, significa garantire un futuro più sostenibile. I politici europei hanno compreso bene l'importanza di queste ragioni e i documenti che si sono susseguiti in

questi trent'anni lo testimoniano: ne emerge un'ideale di formazione integrale, in cui i temi dei diritti si intrecciano a quelli del lavoro e della giustizia, gli argomenti relativi all'istruzione si accompagnano a quelli circa la partecipazione e la giusta informazione. A tal proposito, due documenti appaiono particolarmente importanti: la *Carta Europea della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale* e il *Libro bianco della Commissione Europea*.

3.4.2.1. Carta Europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale

La prima pubblicazione del documento⁸ prodotto dal Consiglio d'Europa (Conferenza permanente dei poteri locali e regionali, Sottocommissione della gioventù) risale al 1990 e assolveva a una duplice funzione:

- vincolava gli enti locali a perseguire politiche giovanili che privilegiassero la dimensione associativa e che, dunque, guardassero al mondo giovanile come a una risorsa, in virtù della sua costitutiva dimensione grupppale;
- esortava a coinvolgere i giovani nell'elaborazione di tali politiche, considerandoli come protagonisti attivi della propria comunità.

Nel 2003 lo stesso Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa, ha revisionato la precedente Carta. L'anno precedente, a Cracovia, si era svolta una conferenza dal titolo "I giovani, protagonisti nella loro città e nella loro regione", il cui obiettivo era stato valutare quali progressi fossero stati compiuti a livello partecipativo a dieci anni dall'approvazione della Carta. In seguito alle considerazioni sviluppate, si è sentita l'esigenza di rivisitare il vecchio documento per adattarlo alle nuove condizioni socio-politiche di inizio

⁸ Date le difficoltà riscontrate nel reperire il testo originale, si è deciso di fare riferimento all'analisi del documento presente nel volume *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2001).

millennio e poter rispondere al meglio alle sfide imposte dalla “modernità liquida” (Mesa, 2006).

La Carta del 2003 ha definito la partecipazione come un “processo permanente”, rivendicando una concezione assolutamente lontana dalle attività episodiche e simboliche, e disciplinando, di conseguenza, l’atteggiamento rigoroso che gli amministratori locali hanno l’obbligo di assumere in qualità di registi degli interventi sociali. Le istituzioni devono essere presenti e attive sul territorio, impegnarsi nell’ascolto e nell’accoglienza dei giovani e delle loro idee, poiché esse hanno il dovere di predisporre tutte le condizioni necessarie all’esercizio della cittadinanza, sostenendo in ogni modo il processo partecipativo.

Il Titolo I della Carta è dedicato alle politiche settoriali, tra cui le politiche di formazione e di educazione che possono favorire la partecipazione dei giovani e le politiche di accesso ai diritti. Tra le prime, un ruolo di fondamentale importanza viene riconosciuto alla scuola, dal momento che essa contribuisce in maniera preponderante nel formare le credenze dei ragazzi. Viene considerato di cruciale importanza, dunque, che all’interno degli istituti possano essere sperimentate forme di partecipazione democratica, le quali consentano l’assunzione di responsabilità e di gestione dei tempi e degli spazi pubblici e creino le condizioni affinché le decisioni vengano prese in partnership con gli insegnanti e l’amministrazione. Per quel che concerne le politiche di accesso ai diritti, invece, l’accento viene posto sul dovere che gli enti hanno di predisporre le premesse per cui i ragazzi possano accedere a tutte le informazioni di cui hanno bisogno per poter agire da cittadini attivi. Per i giovani, tra i diritti a cui si fa riferimento vi è il poter prendere parte alla formulazione di nuove direttive.

Partendo dal presupposto che la partecipazione acquisisce realmente valore solamente quando viene riconosciuto il ruolo delle giovani generazioni, il Titolo II del documento è dedicato agli strumenti che possono essere messi a loro disposizione in vista di una formazione alla partecipazione. In questo senso, oltre all’istituzione scolastica e agli organi deputati all’informazione, la Carta rimarca l’importanza di dare un seguito alle idee dei ragazzi, concretizzandole in progetti locali che potrebbero rivelarsi proficui per tutta la comunità. Ciò si potrebbe realizzare affiancando dei tecnici all’operato

dei giovani e «[...] facilitando l'accesso ai sostegni finanziari e materiali» (Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa, 2003, p. 23).

Nel Titolo III vengono individuati alcuni possibili dispositivi che gli enti locali potrebbero mettere in opera al fine di agevolare la partecipazione dei giovani ai corsi politici che li riguardano. La Carta suggerisce tre formule (Consigli dei giovani, Parlamenti dei giovani, Forum dei giovani), adattabili alle caratteristiche dei singoli contesti: in questi organismi i giovani dovrebbero potersi esprimere sulle tematiche che li preoccupano, facendosi carico delle responsabilità, presentando le loro proposte e ricoprendo un ruolo attivo nelle politiche loro destinate.

Nel preambolo alla Carta si legge che «partecipare ed essere un cittadino attivo, vuol dire avere il diritto, i mezzi, il luogo, la possibilità, e, se del caso, il necessario sostegno per intervenire nelle decisioni, influenzarle ed impegnarsi in attività ed iniziative che possano contribuire alla costruzione di una società migliore» (Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa, 2003, p. 7). Il Consiglio Europeo, perciò, esplicita la relazione diretta che sussiste tra la partecipazione – che è allo stesso tempo preconditione e attributo della cittadinanza – e i luoghi deputati all'esperienza della partecipazione e della cittadinanza. Per far sì che si svolga una effettiva prassi partecipativa, e non un mero esercizio stilistico, sono necessari alcuni requisiti, tra cui: la possibilità di accesso alle informazioni, l'opportunità di essere presi realmente in considerazione e di poter effettivamente influire sulle decisioni collettive e, non di certo ultimi, i luoghi – formali e non – in cui incontrarsi e assumersi delle responsabilità, confrontandosi per crescere e progettare insieme.

3.4.2.2. *Libro bianco della Commissione Europea*

Nel 2001 è stato redatto il *Libro Bianco della Commissione Europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea*, con il proposito di fornire all'Unione Europea un rinnovato quadro di cooperazione circa le tematiche giovanili. Esso nasce dalla consultazione intercorsa tra le rappresentanze giovanili, la comunità scientifica e gli amministratori pubblici avvenuta su scala europea tra il maggio del 2000 e il

marzo del 2001 e, a partire dalle conclusioni raggiunte, individua gli elementi di criticità e le finalità da perseguire.

Il *Libro* è articolato in due sezioni: nella prima vengono individuati alcuni fattori preoccupanti che riguardano la gioventù europea, declinati come “sfide” da combattere politicamente; nella seconda parte, invece, si delineano le priorità europee nell’ambito delle politiche giovanili. Il documento individua essenzialmente tre sfide: le difficoltà causate dall’invecchiamento della popolazione europea che complica i rapporti tra le generazioni; il problema dell’apparente diminuzione della partecipazione e dell’interesse dei giovani alla vita politica ai suoi vari livelli; l’importanza di considerare il problema dell’integrazione dei giovani in contesti sempre più pluralistici.

Nel corso della consultazione, i giovani hanno indirizzato la loro riflessione su cinque aspetti in particolare:

- la partecipazione;
- l’istruzione;
- l’integrazione sociale, la formazione professionale e l’occupazione;
- il benessere, l’indipendenza e la cultura;
- i valori e la mobilità europea, i rapporti con il resto del mondo.

Relativamente alla questione della partecipazione, il *Libro* restituisce un’immagine dei giovani europei che non hanno assolutamente perso la voglia di partecipare. Al contrario, essi lamentano una sostanziale incompatibilità fra le modalità partecipative che gli vengono proposte e una loro estraneità a tali modi del prendere parte. Dunque, la configurazione delle istituzioni così com’è appare lontana dal sentire dei giovani e per questa ragione essi chiedono un maggior coinvolgimento a tutti i livelli, da quello locale a quello sovranazionale, nei processi decisionali. I giovani, i quali guardano alla partecipazione come a un presupposto della democrazia, credono fermamente che escluderli dai luoghi istituzionali significhi pregiudicare il funzionamento stesso del processo democratico, denunciando che non sono loro dati il sostegno economico, le giuste informazioni e la più adeguata formazione che potrebbero permettergli di essere maggiormente attivi.

Per affrontare le sfide che la modernità impone, è necessario dare la parola e ascoltare gli attori principali di un paesaggio politico, economico, sociale e culturale in continua evoluzione: il documento individua proprio nella dimensione locale il luogo privilegiato per

l'esercizio della cittadinanza. Quest'ultima, inoltre, acquisisce un peso ancor più rilevante in virtù del fatto che nelle loro considerazioni i ragazzi affermano di guardare alla partecipazione come a un graduale processo di apprendimento in cui assumono un'importanza fondamentale le realtà esperibili quotidianamente sul territorio, facendo riferimento alla scuola, alle associazioni, ai centri di aggregazione, al quartiere e al comune. Essi sottolineano quanto sia imprescindibile la continuità dei saperi e delle competenze tra le strutture formali e non-formali deputate alla loro formazione, poiché la partecipazione consente di acquisire competenze che necessitano di essere rafforzate e spese in differenti ambiti, sia economico e sociale, sia culturale e politico.

Il *Libro*, al fine di accogliere e soddisfare l'esigenza dei ragazzi di agire attivamente all'interno delle proprie comunità, suggerisce di adottare meccanismi partecipativi innovatori e flessibili, implementando e rafforzando le strutture consultive dei giovani su scala europea e allargando la partecipazione dei ragazzi al Comitato economico e sociale.

I giovani riuniti in consultazione si sono impegnati nell'elaborazione di alcune proposte fondate su precisi principi, tra cui: la rilevanza dell'ambito locale; l'esigenza di allargare la partecipazione all'infuori dei soli gruppi organizzati e oltre le tematiche prettamente inerenti alla gioventù; il rifiuto netto di qualsiasi tipo di proposta partecipativa puramente simbolica. A livello locale, regionale e nazionale i giovani propongono di attuare strutture partecipative flessibili e innovative in ogni settore (nelle scuole, nelle associazioni, ecc.) e riconoscono al livello nazionale un compito di raccordo e coordinamento tra il locale e il sovranazionale. A livello europeo propongono, tra le altre cose, di incentivare e diffondere un maggior numero di iniziative incentrate sul dialogo diretto tra rappresentanti istituzionali e giovanili, ad esempio con le modalità e sui temi stessi del *Libro Bianco*.

La sezione dedicata all'informazione, infine, ribadisce ancora una volta l'indissolubile legame che essa intrattiene con la partecipazione, essendone condizione imprescindibile per il pieno dispiegamento e, dunque, per l'assolvimento degli stessi diritti di cittadinanza. I giovani – pur riconoscendo che gli Stati membri hanno per primi il compito di occuparsi dell'informazione delle giovani generazioni –

auspiciano un tipo di informazione “dal volto umano”, in cui essi siano non tanto destinatari, quanto creatori stessi dei contenuti, definendosi “persone-risorse”.

In conclusione, il *Libro*, più che suggerire obiettivi e strumenti nuovi, rivede le azioni già tracciate dai programmi europei esistenti entro un quadro sistematico delle priorità e dei provvedimenti da intraprendere. In linea generale, le politiche giovanili “specifiche” individuate fanno riferimento a quattro settori prioritari: la partecipazione, l’informazione, il volontariato, lo sviluppo di conoscenze più precise sulla gioventù da parte delle autorità pubbliche (Mesa, 2006).

3.4.2.2. Altre misure europee

Nel 2005 è stato adottato *Il Patto europeo per la Gioventù*, i cui obiettivi principali sono la creazione di occupazione, l’integrazione sociale, il miglioramento dell’istruzione e della formazione, la conciliazione dei tempi di vita e lavoro. Ancora una volta, si afferma la necessità di promuovere la cittadinanza attiva attraverso l’informazione, il volontariato e la partecipazione dei giovani.

Nel 2013, con il Regolamento UE n. 1288/2013, l’Unione Europea ha approvato il programma *Erasmus Plus*⁹ 2014-2020 per l’Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport. Esso combina e integra i meccanismi di finanziamento attuati dall’UE fino al 2013: il “Programma di apprendimento permanente” (Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig), “Gioventù in Azione”, i programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, il programma di cooperazione bilaterale con i paesi industrializzati). Il programma integrato è nato per facilitare il reperimento di informazioni sulle occasioni esistenti e, di conseguenza, facilitare l’accesso alle misure previste, incentivando la collaborazione tra differenti soggetti della società civile.

Il Dialogo Strutturato Europeo è un ulteriore dispositivo di realizzazione delle politiche di partecipazione dei giovani: uno strumento di comunicazione tra i giovani e le organizzazioni, gli attori del mondo giovanile e i decisori politici, creato al fine di garantire la realizzazione di politiche giovanili direttamente concertate con i diretti

⁹ Consultabile al seguente link: <http://www.erasmusplus.it/erasmusplus/erasmus/>.

interessati. I giovani e i decisori politici si confrontano sulle politiche giovanili a livello nazionale ed europeo attraverso un processo di consultazione nazionale in ogni Stato membro e durante le Conferenze della Gioventù europee. Le consultazioni sono basate su cicli di lavoro di 18 mesi, ognuno suddiviso in tre fasi, corrispondenti a tre semestri di Presidenza del Consiglio dell'UE: ogni ciclo di lavoro individua una priorità tematica e ogni Stato membro, durante i propri mesi di presidenza, approfondisce un aspetto della tematica prioritaria. I giovani hanno, così, la possibilità di esprimere il proprio punto di vista, suggerendo raccomandazioni concrete su possibili strategie e politiche.

A livello nazionale, ogni paese ha un proprio Gruppo di Lavoro Nazionale, formato da rappresentanti del Ministero competente, dei Consigli Nazionali dei Giovani e delle Agenzie Nazionali. Il Gruppo di Lavoro Nazionale, per ogni fase, trasmette i risultati delle consultazioni nazionali al Comitato Direttivo Europeo, il quale li esamina e li presenta alla Conferenza della Gioventù Europea, che si svolge ogni semestre e riunisce i giovani under 35 e i responsabili delle politiche giovanili dell'UE.

4. La partecipazione e la cittadinanza viste dai giovani: una ricerca a Pescara

di Elisa Maia

4.1. Note introduttive

Dal Rapporto Caritas su povertà giovanili ed esclusione sociale in Italia (De Lauso e Nanni, 2017) è emerso che 2 milioni 309 mila giovani e soggetti di minore età (0-34 anni) versano in condizioni di povertà, cioè quasi la metà di tutti i poveri della nazione (48,7%). Il dato in controtendenza rispetto al passato riguarda l'andamento inversamente proporzionale che segue il fenomeno della povertà, la quale diminuisce con l'avanzare dell'età, decretando bambini, ragazzi e giovani i soggetti più svantaggiati del paese. La crisi economica ha colpito tutti, eppure i giovani sembrano essere i più penalizzati: si tratta di una generazione che versa in uno stato di insicurezza più grave rispetto ai propri nonni e i figli saranno più poveri rispetto ai propri genitori (Devesconi, 2017).

Cosa significa nella vita quotidiana dei ragazzi e delle ragazze italiani essere tra i giovani più poveri d'Europa? Quali scenari futuri apre, quali orizzonti progettuali nutre, quali pratiche alimenta la consapevolezza di star peggio di chi li ha preceduti? La questione giovanile è frequentemente al centro del dibattito politico e non solo. Già l'espressione "questione giovanile" chiarisce come ci si trovi di fronte a un tema problematico, sostanzialmente irrisolto. Effettivamente, come emerso tra gli altri dal Rapporto Caritas (2017), risulta evidente come il mondo giovanile sia attanagliato da una serie di problematichità effettive (dallo studio all'occupazione agli stili di vita) che finora

non hanno trovato soluzione nelle misure adottate, inasprendo le condizioni di vita dei giovani stessi.

Negli ultimi anni è inesorabilmente cresciuta l'attenzione, tanto nel mondo accademico quanto nel mondo sociale, culturale e politico tout-court, nei confronti della povertà educativa: si è presa coscienza della stretta correlazione che sussiste tra quest'ultima e la povertà materiale, andando a rintracciare le cause non solo nel sistema scolastico, ma piuttosto guardando ai territori come possibili laboratori di democrazia e cittadinanza. Quest'attenzione crescente ha indubbiamente il merito di aver rianimato il dibattito sulla condizione giovanile e di conseguenza sulla scuola e sull'universo educativo in generale. Nell'era della complessità il dibattito pedagogico risente ancora spesso di una polarizzazione non solo semantica tra scuola ed extra-scuola, ma finanche analitica e dunque prassica. Introiettare, al contrario, il paradigma della complessità implica uno sforzo posturale nelle pratiche quotidiane di coloro che rivestono ruoli educativi ed esige una coscientizzazione che si può dire individuale, deontologicamente determinata rispetto alla molteplicità di variabili che influenzano il pensiero e le azioni. Individuale e deontologicamente determinata, dunque, perché riguarda in prima persona chi fa educazione, direttamente o indirettamente, in qualità di educatore o di amministratore pubblico; vuol dire interrogarsi, attivare processi di meta-riflessione costanti e instancabili sulle stereotipie inconsapevolmente agite, sui pregiudizi su cui si fonda la conoscenza del mondo e di conseguenza la sua interpretazione. Quali intenzionalità pedagogiche guidano le offerte educative poste in essere? Per mantenere fede alla complessità e rifuggire dal rischio delle derive particolaristiche tanto care e spesso necessarie agli studi specialistici, ci sarebbe preliminarmente bisogno di recuperare uno sguardo problematizzante non tanto sulla condizione dei giovani, quanto piuttosto su chi siano realmente i giovani di oggi. Proprio la ricerca di comprensione ha portato alla costruzione di una tassonomia tesa a descrivere i giovani di oggi, spesso declinata, inoltre, al negativo.

Come si è già detto, infatti, è molto diffusa l'analisi stigmatizzante, sostenuta da coloro che ritengono che le giovani generazioni si caratterizzino per un nichilismo imperante, totalmente chiusi nella loro individualità e sordi ai richiami ideologici e comunitari che avevano avvicinato le generazioni precedenti e che le aveva riunite intorno a

una causa, una lotta. Galimberti (2007), tra gli altri, afferma che oggi ai giovani manca il pensiero sul futuro. A suo parere essi soffrono di un male che non sanno nominare, complice anche la diminuzione della lettura e con essa la contrazione della facoltà mitopoietica, che si ripercuote sulla costruzione dell'immaginazione e del pensiero. A tal proposito, l'*VIII Atlante dell'infanzia a rischio* (Cederna, 2017) denuncia, in merito alla deprivazione culturale e ricreativa dei soggetti di minore età, che il 58,1% dei bambini e dei ragazzi tra 6 e 17 anni non gode delle condizioni economiche familiari adeguate al soddisfacimento della lettura di almeno un libro durante l'anno. Un dato che chiama in causa le istituzioni e la scarsità di servizi territoriali a sostegno delle famiglie in difficoltà. Tuttavia, al riguardo, è indispensabile chiedersi quanto manchino un certo tipo di servizi e quanto, invece, manchi la cultura dei servizi stessi, cioè la conoscenza del territorio di appartenenza, la consapevolezza delle risorse in esso presenti e la capacità di usufruire dell'esistente. La più grave carenza, da questo punto di vista, è certamente educativa e sollecita a travalicare i tradizionali luoghi dell'educazione, come la scuola, per affiancare a essi una solida alleanza con tutti gli attori del territorio, in sinergia tra loro, affinché sia possibile contrastare le situazioni di disagio e promuovere percorsi di agio.

Oltre che mancare il pensiero sul futuro, allora, sembra piuttosto che siano venuti meno i presupposti del sogno, dell'aspirazione, lasciando un vuoto di senso in una progettualità ancora tutta da costruire. Le deprivazioni accorciano gli sguardi, gli orizzonti si restringono, si lasciano cadere le aspirazioni, crollano ponti e si erigono muri, crescono le solitudini. Gli adulti, nel mezzo di questa contrazione antropologica, dipanano narrazioni che li assolvano (Laffi, 2014), alla ricerca di una salvezza che non trovano dentro di sé e che appare più facile cercare al di fuori, abdicando alle proprie responsabilità educative: «mai si vide uno spettacolo più ripugnante di una generazione di adulti che, dopo aver distrutto fin l'ultima possibilità di un'esperienza autentica, rinfaccia la sua miseria ad una gioventù che non è più capace di esperienza» (Agamben, 2001, p. 8). È quanto mai urgente, allora, ribaltare i termini della discussione rispetto alle giovani generazioni, a partire dallo stravolgimento semantico: parole nuove, che liberino piuttosto che consacrarsi come invettive impriogionanti, fondate su altre visioni della problematicità, superandola

fino alla liberazione. Ciò abiliterebbe i giovani a un esercizio del quotidiano affacciato costruttivamente al pensiero sul futuro, mentre gli adulti potrebbero recuperare le proprie funzioni educative, facendosi facilitatori e co-costruttori di una rappresentazione altra della complessità.

Nello scenario appena delineato, il compito delle scienze pedagogiche è duplice:

- ravvalorare l'ascolto, riscattandone il principio originario di pratica democratica agita quotidianamente in quanto costitutiva dell'*àntropos*, e contribuire – in ottica interdisciplinare – alla riformulazione del progetto stesso di città, nel quale l'ascolto orizzontale e reciproco accada tanto spontaneamente quanto strutturalmente, in luoghi e tempi destinati al confronto e alla crescita;
- recuperare la reciprocità dello scambio attraverso il riconoscimento della dignità e del valore della cultura giovanile, profilando i capisaldi di un nuovo modello educativo, frutto della ridefinizione degli obiettivi educativi e di un rinnovato archetipo di umanità, la cui determinazione dipenderà da una scelta etico-sociale, risultato di una mediazione complessa e storicamente fondata riguardante aspirazioni e motivazioni individuali e di gruppo e, in rapporto alle quali, possano costruirsi valori e quadri di riferimento nuovi (Bertin, 1976).

4.2. Pescara: svelare immaginari in territori marginali

L'intenzione di esplorare le trasformazioni che attraversano le rappresentazioni e le pratiche della partecipazione e della cittadinanza dal punto di vista dei giovani in una città di provincia quale è Pescara, il setting di questo lavoro di studio e ricerca, nasce dalla motivazione a esplorare le forme attraverso cui tali processi si sviluppano in un territorio che, per alcuni aspetti, si può definire marginale.

La marginalità è un attributo certamente complesso, una condizione alimentata da molti e variegati fattori di problematicità, che sancisce una condizione di perifericità. In un'epoca così parcellizzata, in cui – soprattutto a causa della crisi economica – sono tornate feroce-mente al centro della questione democratica le disuguaglianze (vecchie e nuove), la perifericità non è più e non è solo una condizione

spaziale: al contrario, è periferico chi non ha voce, chi non ha il potere di agire e influenzare il sistema sociale, rivendicando il proprio esercizio. Le disparità nell'accesso alle opportunità – culturali, educative e formative in primis – decretano, e rischiano di cristallizzare, condizioni di perifericità esistenziali, prima che geografiche.

Pescara è “la città dell’eterna fuga in avanti”, come la definì lo scrittore Mario Pomilio, stretta nella morsa delle contraddizioni che spesso ne accorciano le azioni. Una lungimiranza, quella della società civile organizzata e degli amministratori locali, che non sempre riesce a dispiegarsi in una fattibilità sostenibile nel tempo. Un territorio, dunque, in cui faticano a radicarsi le innovazioni, a farsi strutturalmente capaci di incidere sul lungo periodo, affermando il processo di ricerca e di costruzione di senso come infrastruttura materiale e immateriale di sostegno all’esercizio dei diritti di cittadinanza, del diritto allo studio inteso come città educativamente declinata.

Le città contemporanee sono contraddistinte da un futuro incerto e da un presente confuso (Piscitelli e Troglio, 2019, p. 11), ma se i grandi centri urbani sono spesso attraversati da movimenti di ricerca e analisi che aiutano a chiarificarne le direzioni progettuali e di sviluppo, i piccoli centri rischiano di restare indietro. Diventa ancor più urgente, allora, interrogarsi rispetto alle pratiche dell’esserci nei territori al margine, i quali non godono di un solido capitale sociale, spaziale e culturale, inficiandone la possibilità di costruire progettualità sostenibili e realmente inclusive, rispondenti non solo ai bisogni, ma anche alle vocazioni dei cittadini e delle cittadine. Come si strutturano, realmente, le pratiche di partecipazione e cittadinanza all’interno di questi territori?

La riaffermazione della centralità, nel dibattito scientifico e non solo, della questione della cittadinanza, le numerose esperienze di rigenerazione urbana che animano le comunità e le strade italiane (da nord a sud), i nuovi modelli di welfare che vanno affermandosi e l’indagine continua su questo tema, alla ricerca incessante di nuove modalità di coinvolgimento della popolazione nella costruzione di uno stato sociale che riconosca i cittadini come risorse in grado di contribuire tanto alla realizzazione dei servizi, quanto all’elaborazione dei bisogni e delle conseguenti soluzioni: questa è la cornice di riferimento che sostiene la necessità improcrastinabile di dare spazio e riconoscimento ai cittadini che, persino informalmente, abitano lo spazio

urbano e in esso agiscono, definendo specifiche visioni di città, sebbene al di fuori dei circuiti esplicitamente destinati ai processi di *policy making*. Avviare nei territori un'indagine sullo scarto tra ciò che esiste e ciò che è urgenza democratica costruire, allora, potrebbe favorire la costruzione di comunità maggiormente democratiche, in cui il progetto politico si esplicita anche attraverso il progetto educativo della città. Immaginare i luoghi al margine come laboratori di crescita e di produzione intellettuale, culturale, civile, in cui indagare collettivamente i significati e le direzioni, costruendo percorsi di senso che orientino le scelte politiche e amministrative in primis: assumere questo habitus significa intendere la comunità come un luogo dell'elaborazione collettiva. Un presupposto, questo, indispensabile alla formulazione di un pensiero saldamente sorretto dalla pratica dell'ascolto e, dunque, costitutivamente democratico, inclusivo per sua stessa natura, capace di rifuggire alle stigmatizzazioni e agli interessi particolaristici. Si potrebbe dare slancio, in tal modo, a un processo di ricerca-azione comunitario in continuo divenire, mai definitivo, in grado di indirizzare il cambiamento e porsi come bussola delle trasformazioni.

Il presente lavoro di studio e ricerca, perciò, nasce dall'intenzione di indagare le questioni della partecipazione sociale e della cittadinanza attiva dal punto di vista di una duplice marginalità: quella giovanile e quella di un territorio periferico che può essere definito tale a causa di quelle premesse politiche, educative, culturali, sociali da costruire e ri-costruire. Sottesa c'è la convinzione che queste frange di umanità dismesse contribuiscano attivamente alla costruzione del senso di città, alla sua modellazione, prendendo parte alla stesura di un sottotesto urbano che rischia di andare disperso se non colto, elaborato, restituito e condiviso. Ed è un imperativo pedagogico svelarne la forza e l'imprescindibilità dei contenuti.

4.2.1. Abruzzo: un excursus tra norme e piani sociali

Marc Jans (2004), afferma che la cittadinanza dei soggetti di minore età è frutto di una continua dinamica di negoziazione interdependente tra questi e gli adulti. Egli fa riferimento specialmente ai cambiamenti che hanno investito le famiglie, attualmente caratteriz-

zate da una maggiore orizzontalità tra i membri rispetto al passato, denotando un riconoscimento da parte degli adulti delle capacità e delle competenze di bambini e ragazzi.

La riflessione di Jans fornisce un utile punto di vista per indagare le rappresentazioni sottese alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza in Abruzzo¹. Prendendo in esame le norme regionali che sono specificamente rivolte ai temi di nostro interesse (da un lato i diritti dei soggetti di minore età e dei giovani, dall'altro l'ambiente urbano inteso come agente educante), è possibile far emergere le rappresentazioni di cui sono portatori i *policy makers* circa i giovani cittadini. In Abruzzo, molte delle leggi regionali che disciplinano la partecipazione dei soggetti di minore età riguarda la regolamentazione dei servizi socio-assistenziali. Un dato, questo, che costituisce un primo importante elemento di analisi, restituendo la fotografia di un territorio in cui permane una visione adultocentrica, che ha ancora da lavorare al fine di rispettare pienamente le indicazioni fornite dal Comitato ONU per la piena applicazione della Convenzione dell'Ottantanove.

Lo Stato italiano, adempiendo alle indicazioni contenute in diversi commenti generali dell'ONU, in particolare il n. 2 del 2002, ha istituito la figura dell'Autorità Garante per l'infanzia e dell'adolescenza con la Legge 12 luglio 2011, n. 112, al fine di attuare e tutelare i diritti dei soggetti di minore età. In seguito, molte regioni si sono dotate di un Garante Regionale, le cui funzioni – pur a seconda delle particolarità delle singole regolamentazioni – sono riconducibili a: vigilanza, ascolto, segnalazione, promozione, partecipazione, interventi, presso Amministrazioni Pubbliche e Autorità Giudiziarie. Solo con la L.R. 2 agosto 2018, n. 24 *Istituzione del Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza*, l'Abruzzo si è messo in pari con la maggior parte delle altre regioni italiane; fino all'istituzione della figura del Garante, invece, è stato possibile fare riferimento esclusivamente alla norma *Convenzione con l'Unicef per l'istituzione del difensore*

¹ L'analisi delle normative regionali ha preso in considerazione le politiche destinate sia all'infanzia, sia all'adolescenza. Da questo punto di vista, il trend delle norme locali si allinea a quello nazionale: le politiche per l'adolescenza, infatti, si trovano a un crocevia tra quelle destinate all'infanzia e quelle destinate ai giovani.

dell'infanzia, tuttora in vigore. Quest'ultima (L.R. 2 giugno 1988, n. 46) è stata promulgata un anno prima dell'approvazione della Convenzione dell'Ottantanove: un'anticipazione che potrebbe essere interpretata come una certa sensibilità a una tematica di cui al tempo si discuteva ampiamente e in maniera sistematica a livello internazionale.

La L.R. 23 dicembre 1999, n. 140 *Promozione della città dei bambini e delle bambine* riconosce i bambini e i ragazzi come soggetti sociali autonomi, portatori di diritti e bisogni specifici, tra cui la partecipazione alla vita sociale e politica, e ne promuove le attività finalizzate all'affermazione della loro centralità nella vita sociale, richiamandosi esplicitamente alla *Legge 285/1997 Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, la quale ha introdotto, sicuramente in maniera innovativa nell'ambito della legislazione destinata ai soggetti di minore età, una concezione di ambiente urbano inteso come sistema complesso, in cui si svolge gran parte della vita dei cittadini, influenzandone la qualità della vita: a livello normativo, infatti, ha restituito ai bambini e ai ragazzi i tempi e gli spazi dell'aggregazione e del confronto, dell'esperienza e della crescita, garantendo i prerequisiti affinché essi possano vivere e agire da veri cittadini, nel pieno esercizio dei propri diritti. Il più importante elemento innovativo contenuto in questo testo di legge, però, sta nel considerare il bambino e l'adolescente come degli interlocutori e, dunque, protagonisti: a essi, infatti, è chiesto di partecipare alla riprogettazione dei propri ambienti di vita (Baraldi, 2001).

La Regione Abruzzo ha recepito, almeno normativamente, a pieno le direzioni suggerite dalla 285/1997: per quel che concerne il contesto cittadino, tra le azioni suggerite dalla norma se ne ravvisano alcune relative agli interventi di riqualificazione urbana a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, da attuare con il concorso dei diretti interessati; la partecipazione alla vita sociale e civile della comunità è considerato un elemento da sostenere, seppure non siano presenti nel testo indicazioni circa gli strumenti e gli ambiti di promozione della stessa. La norma, altresì, sollecita la creazione di una banca dati regionale in cui raccogliere i progetti realizzati, seppur a oggi appaia estremamente difficoltoso rintracciare i progetti e le iniziative svolte, pregiudicando il diritto all'informazione e la possibilità di diffondere buone prassi, nonché di mettere in relazione tra loro soggetti (enti lo-

cali, associazioni, cittadini) potenzialmente interessati alla realizzazione di interventi sul tema.

Dal punto di vista della programmazione sociale, invece, per la triennalità 2016-2018 la Regione Abruzzo si è dotata di un Piano Sociale Regionale², il quinto da quando nel 1998 è stata approvata una legge che anticipava gli indirizzi della Legge Quadro 328/2000. Il documento è stato scritto con la partecipazione diretta dei cittadini e degli amministratori locali. Esso, al fine di evitare la frammentazione dei servizi alla persona, sancisce il passaggio da 35 a 24 Ambiti distrettuali trasformandoli in “distrettuali” e coincidenti con i distretti sanitari. Il testo ha raccolto indirizzi e proposte ed è stato finalizzato a promuovere e sostenere un nuovo tipo di welfare (comunitario, integrato e attivo), stabilendo la centralità della persona, il rispetto e il soddisfacimento dei diritti, nonché lo sviluppo di forme di democrazia e cittadinanza attiva.

Nel profilo sociale regionale delineato nella prima parte del documento è stata evidenziata una situazione critica per i giovani³: gli alti tassi di disoccupazione giovanile, infatti, collocano l’Abruzzo tra le regioni del Mezzogiorno d’Italia. Nel 2014 il tasso di disoccupazione giovanile si attestava al 47,4% a livello regionale e al 38,9 per cento nella sola provincia di Pescara e a ciò si affianca la crescita esponenziale dei NEET: dal 15,2 per cento del 2004 al 24,2% del 2014. Una fotografia che restituisce un quadro di forte depressione economica e sociale e racconta della diffusione di situazioni di disagio, impoverimento e precarietà che investono particolarmente i giovani abruzzesi. Si stima, in generale, che più di un quarto della popolazione abruzzese sia a rischio povertà o esclusione sociale. Eppure, nonostante la drammaticità della situazione, il Piano Sociale evidenzia che tra il 2010 e il 2012 la spesa sociale generale dei comuni è diminuita di ben 10 milioni di euro; i maggiori investimenti (44,7 per cento) hanno riguardato l’area Famiglie e Minori, senza distinzioni

² Il Piano Sociale Regionale 2016-2018 è consultabile al seguente link: <http://www.abruzzosociale.it/uploads/File/PianiSociali/PianoSocialeRegionale20162018.pdf>.

³ Secondo le rilevazioni Istat, al 1° gennaio 2017 in Abruzzo risiedono 71.117 giovani tra 14 e 19 anni (il target di riferimento del presente lavoro di ricerca), di cui 34.314 femmine e 36.803 maschi (<http://demo.istat.it/pop2017/index.html>).

specifiche rispetto ai giovani, che pure – come già affermato – rappresentano una delle frange maggiormente colpite.

Tra le criticità evidenziate dall'analisi svolta al fine di determinare il profilo sociale regionale, a prescindere dalle peculiarità territoriali, è emersa – fra le altre – la difficoltà di integrazione, specialmente lavorativa, delle giovani generazioni. Affinché vi fosse coerenza tra il Piano Sociale Regionale e i piani sociali di ambito distrettuale, sono stati individuati obiettivi calibrati sulle complessità emerse dall'analisi iniziale, monitorabili attraverso la definizione di specifici indicatori. Relativamente al campo di intervento denominato “Difficoltà di integrazione (soprattutto lavorativa) delle giovani generazioni” il Piano Sociale Regionale ha individuato specifici assi tematici di riferimento, rispondenti all'obiettivo “Riduzione del numero dei giovani privi di lavoro”, con particolare richiamo ai giovani a rischio di esclusione. I servizi e gli interventi delineati hanno compreso, tra gli altri, servizi di “tutoraggio” per bambini e giovani in difficoltà, servizi co-gestiti fra scuole superiori e ambiti distrettuali, servizi di supporto per favorire una maggiore partecipazione dei ragazzi a rischio di esclusione ad attività extrascolastiche. Tra le linee di intervento destinate agli adolescenti e ai giovani si menzionano, inoltre, i centri di aggregazione giovanile, rispondenti ad un macrolivello denominato “Servizi territoriali a carattere comunitario e servizi per la prima infanzia”.

La seconda parte del documento, dedicato alla programmazione sociale integrata, è stata dedicata alle politiche giovanili, investite di un ruolo preminente nel rilancio sociale dei territori. A tal proposito, gli ambiti distrettuali sono stati spronati all'assunzione di scelte strategiche mirate all'inclusione dei giovani, attraverso l'informazione, l'orientamento, la partecipazione alla vita democratica (tramite consulte, forum, etc.), l'accesso ai diritti alla casa, al lavoro, all'istruzione e alla formazione, nonché promuovendo lo sviluppo di spazi di aggregazione autogestiti finalizzati al sostegno del protagonismo giovanile.

Il Piano Sociale Distrettuale⁴ di Pescara⁵ (ECAD 15), invece, di concerto con il Piano Sociale Regionale e sulla base dei dati emersi

⁴ Il documento è disponibile al seguente link:

http://www.comune.pescara.it/files/albo_pretorio/201709/2017-CC-0133.pdf.

dal profilo sociale cittadino, tra le criticità maggiori ha individuato la difficoltà di integrazione delle giovani generazioni e l'alto tasso di disoccupazione giovanile. Per queste ragioni, si legge, gli interventi programmati sono stati destinati a servizi di “tutoraggio” per bambini e giovani provenienti da famiglie problematiche, servizi di supporto finalizzati al maggiore coinvolgimento dei soggetti di minore età in attività extrascolastiche, azioni ad hoc che favorissero l'inserimento lavorativo dei più giovani. Tra le intenzionalità si evidenzia la volontà di implementare il lavoro di rete con altri servizi del territorio, con l'Ufficio Scolastico Provinciale e con i singoli istituti scolastici, sostenendo gli interventi a carattere aggregativo rivolti ai giovani, favorendo – per questi ultimi – forme di autogestione e partecipazione attiva, sviluppando un maggiore coinvolgimento alla vita democratica.

In ultima analisi, specialmente nel Piano Sociale Distrettuale, si riscontra la prevalenza di un lavoro sociale finalizzato in particolare alla prevenzione (molti interventi, infatti, sono stati destinati a giovani in situazione di disagio), eppure, vi sono stati progetti di carattere comunitario tesi all'attivazione dei giovani e della comunità. In conclusione, se nei documenti esaminati sul piano semantico persiste una specifica concezione di giovane “bisogno” perché “fragile” – pur tenendo ferma la consapevolezza delle criticità territoriali già evidenziate – dall'altro va via via emergendo un profilo prassico, nelle progettualità approvate, realmente inclusivo e attivizzante. Vi è stata, allora, sì una importante concentrazione sulla prevenzione del disagio, ma allo stesso tempo si sono registrate intenzionalità tese alla promozione dell'agio, alla ricerca delle risorse umane e culturali da attivare, in un'ottica di empowerment.

⁵ Pescara, inoltre, dispone sia di un regolamento che disciplina un “Forum Giovanile”, mai entrato in funzione (http://www.comune.pescara.it/files/doc_online/2016/REGOLAMENTO_FORUM_GIOVANILE_CITTA_DI_PESCARA.pdf), sia del Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e amministrazione per la cura e la rigenerazione dei beni comuni urbani, diventato operativo nel 2019 (<http://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-CC-00391.pdf>).

4.3. Partecipazione cittadina: le rappresentazioni sociali dei giovani pescaresi

Fin qui è stata più volte chiarita la stretta relazione che intercorre tra pedagogia e politica, identificabile prioritariamente nel progetto di città, o meglio nella dialogicità che sussiste tra questo e il “fare città”, dunque tra i centri di governo e le pratiche quotidiane degli abitanti. Già Corrado Alvaro, nel 1945, nominava “inaderenza” lo iato che vi è tra i rituali della politica e i bisogni e le potenzialità del popolo (Settis, 2013): riorganizzare il discorso pedagogico, declinandolo in senso politico, sui diritti di cittadinanza dei giovani è assolutamente preminente. Qualsiasi riflessione sulla partecipazione giovanile e sull’educazione democratica si rivela in tutta la sua fallibilità quando questa resta avulsa da una contestualizzazione istituzionale – ma non istituzionalizzante – che ne strutturi organicamente il pensiero all’interno di un quadro di riferimento più ampio che si abbracci le pratiche spontanee, ma che pure sappia collocarle nell’alveo di un discorso progettuale storicamente determinato e contemporaneamente indipendente dalle stesse congiunture storiche, perciò orientato al futuro.

La finalità principale dell’analisi, condotta secondo un approccio qualitativo, è stata approfondire innanzitutto le dimensioni conoscitive di partecipazione giovanile e cittadinanza, con riferimento alla letteratura nazionale e internazionale sul tema, prendendo in considerazione le politiche giovanili, indispensabili alla contestualizzazione pratica dei caratteri della ricerca, e alle nuove forme di governo delle città. Inoltre ci si è proposte di studiare le città in quanto teatro di espressione delle prassi partecipative e di esercizio della cittadinanza dei giovani, sviluppando l’analisi a livello interdisciplinare e intrecciando la riflessione in direzione pedagogica.

4.3.1. Il focus group

Per la rilevazione delle rappresentazioni sociali di partecipazione e cittadinanza di cui sono portatori i giovani pescaresi ci si è avvalse dello strumento del focus group, uno degli strumenti di ricerca più popolari negli ultimi vent’anni, tanto da esserne contesa la paternità

alternativamente tra le scienze psicologiche e sociologiche (Albanesi, 2004). Sono stati svolti quattro focus group, che hanno coinvolto 44 ragazzi e ragazze (24 femmine e 20 maschi) frequentanti le scuole secondarie superiori della città di Pescara. Laddove è stato possibile, si è cercato di mantenere un equilibrio tra le presenze femminili e maschili.

Una delle peculiarità del focus group sta nella somiglianza a una conversazione “normale”, data dall’interazione tra i membri del gruppo che discutono intorno ad un focus, appunto, innescando familiarità e confort. Uno dei vantaggi di questo dispositivo d’indagine è dato dall’accesso ai significati sottesi alle valutazioni espresse dal gruppo, ai processi a fondamento del giudizio del gruppo, nonché alle norme che lo regolano (Bloor et al., 2002): il confronto che viene a crearsi tra i partecipanti consente di far emergere i differenti punti di vista, evidenziandone somiglianze e differenze (Albanesi, 2004). Barbour e Kitzinger (1999) suggeriscono di utilizzare i focus group quando l’indagine è tesa all’esplorazione di come si esprimono e si costruiscono i diversi punti di vista, allo studio di atteggiamenti ed esperienze dei soggetti su specifiche domande di ricerca, comprendere come si costruiscono socialmente le idee, gli scambi e la conoscenza su questioni specifiche.

Grazie al confronto e all’interazione tra i membri del gruppo si producono nuove rappresentazioni sull’oggetto d’indagine: dunque i partecipanti diventano “interlocutori” e non solo più “informativi”, poiché sono «[...] portatori di rappresentazioni situate in modo specifico rispetto al tema oggetto di indagine e sono a loro volta, almeno in parte, produttori e, al tempo stesso, trasformati dalla situazione predisposta dalla ricerca (focus group) proprio grazie alla possibilità di scambiare e condividere con altri una riflessione di interesse comune» (Cretella et al., 2013, p. 48).

La sinergia di gruppo che viene a crearsi tra i partecipanti scaturisce dal processo di scambio che avviene tra gli stessi, rinforzando o disconfermando dialogicamente gli stimoli altrui, facendo sì che emergano la molteplicità di idee e interpretazioni sul tema in oggetto (Cretella et al., 2013). Il focus group coinvolge, mediamente, dagli otto ai dodici partecipanti ed è guidato da un conduttore e da un osservatore. Il conduttore, o moderatore, ha il ruolo di facilitare la discussione: in alcuni casi egli stabilisce le regole della conversazione e, una volta in-

nescato il dibattito, resta sostanzialmente sullo sfondo del processo conversazionale; in altri casi egli direziona la discussione su contenuti specifici (Albanesi, 2004). L'osservatore, invece, coadiuva il conduttore nell'allestimento del setting e nell'accoglimento dei partecipanti; inoltre analizza le dinamiche del gruppo, in particolar modo il comportamento non-verbale, per verificare eventuali incongruenze rispetto a quanto espresso, l'enfasi posta nelle affermazioni, la presenza di persone annoiate o che non prendono parte attivamente alla discussione, disaccordi inespressi a livello verbale, alleanze o conflittualità tra i membri del gruppo (Albanesi, 2004).

Seppur la discussione segua, quantomeno in linea generale, l'andamento prefissato dalla griglia di conduzione costruita in base allo scopo investigativo, questa può intraprendere direzioni diverse a seconda delle caratteristiche dei partecipanti, dell'argomento affrontato e dalle abilità del conduttore (Albanesi, 2004).

4.3.2. I cittadini: le cellule di una comunità

La prima delle questioni sottoposta agli studenti nel corso dei focus group ha riguardato il concetto di cittadino: si è chiesto ai ragazzi di darne una definizione, delineandone le caratteristiche e gli ambiti di azione fondamentali. Si è ritenuto importante procedere a definire dapprima le caratteristiche di un cittadino al fine di far emergere, poi, eventuali differenze rispetto al concetto di cittadino attivo, con l'obiettivo di ravvisare eventuali elementi di somiglianza e differenza.

Rispetto alla definizione di cittadino vi è un tema che torna spesso, cioè quello inerente la sfera democratica, esplicabile nelle processualità che intercorre tra due poli: i diritti e i doveri. I riferimenti più frequenti sono rispetto al pagamento delle tasse, al diritto allo studio, al lavoro; più di un intervistato, ancora, annovera tra i diritti la presenza dei servizi su un dato territorio che richiama così il dovere di *"(...) contribuire (...) a pagarli, per contribuire all'economia di quel micro-sistema"* (M., m.⁶, 18 anni). La questione ambientale, poi, è un

⁶ Le sigle "m." e "f." staranno a indicare il sesso dell'interlocutore, cioè rispettivamente "maschio" e "femmina".

altro elemento che ricorre spesso nelle parole degli intervistati: la maggior parte di essi afferma che un cittadino è colui che rispetta l'ambiente attraverso un comportamento civico che salvaguardia la pulizia e il decoro della città per il benessere di tutti.

Un cittadino, in sintesi, “è un componente di una società. Deve rispettare determinate leggi che impone la società in cui vive e segue la pubblica amministrazione per tutto: il mondo del lavoro, la scuola pubblica, (...)” (L., f., 18 anni). “È qualcuno che collabora” (N., f., 18 anni), soprattutto nella dimensione associativa (dalle ONLUS alle associazioni di volontariato) e allo stesso tempo contribuisce “(...) alla riqualificazione dei quartieri in maniera spontanea, senza essere inserito in alcun organismo organizzato, tantomeno associativo” (F., m., 19 anni).

Tab. 1 – Le parole chiave del cittadino.



Da un punto di vista quotidiano e pratico, al di là delle astrazioni concettuali, tutti hanno sentito l'esigenza di affermare l'esistenza della relazione tra il cittadino e il territorio di appartenenza, come F. (m., 19 anni), che dice: “se è riferito alla città penso che (il cittadino, n.d.r.) sia qualcuno che fa parte di quella città, nel senso che nella città ci lavora, ci vive, ci esce. Qualcuno che vive la città!”. B. (f., 18 anni), ancora, mette l'accento sugli elementi identitari alla base del sentirsi cittadino: un cittadino è parte di una comunità e questa appartenenza si definisce a livello locale per via “(...) della lingua,

del dialetto come cosa comune (...)” e a livello nazionale “(...) grazie alle tradizioni, ai costumi, alle usanze”.

4.3.3. Essere cittadino attivo è essere cittadino

La dimensione del voto è preponderante nella rappresentazione del cittadino attivo, il quale viene descritto come *“colui che ogni qualvolta ci sia una votazione (...) va a votare per contribuire a prendere delle decisioni che possono essere sia giuste che sbagliate, però intanto uno partecipa alla vita del luogo”* (M., m., 18 anni). In questo senso si evince come l’esercizio della cittadinanza, attraverso il diritto al voto, incida con forza sulle sorti individuali e collettive e definisca un’azione partecipativa insita nell’espletamento di un diritto/dovere.

Emergono, dalle parole degli intervistati, due flussi che regolano la cittadinanza attiva: l’uno rivolto verso l’interno e l’altro rivolto verso l’esterno. Sul primo fronte si collocano le posizioni di coloro che ritengono che la cittadinanza attiva sia fundamentalmente tesa alla difesa dei propri diritti, dunque si configura come uno strumento di rivendicazione dei privilegi. Sul secondo fronte si trovano le concezioni che interpretano la cittadinanza attiva come un insieme di azioni finalizzate al sostegno del prossimo, attraverso organizzazioni che contribuiscono al miglioramento della qualità della vita della città e dunque di tutti. Il cittadino attivo, perciò, *“fa parte di (associazioni di, n.d.r.) volontariato, di onlus all’interno della città”* (F., m., 19 anni) e *“può essere considerato come un filantropo, che fa del bene senza ricevere niente, senza uno scopo di lucro”* (M., m., 18 anni). Le sfere del dare e della gratuità acquisiscono un valore aggiunto, acquistando materialità oltre l’immaterialità del “gesto nobile”, in ragione della possibilità di *“fornire servizi: per esempio chi fa delle lezioni gratuite per chi vuole (...) imparare a cucinare, lezioni di potenziamento per i carcerati... Fanno tutte parte del dare, del volontariato, e (...) sono anche gratuite per chi le fa. (...) È quello che (...) fa cittadinanza attiva”* (F., m., 19 anni).

È evidente, perciò, l’intento propositivo che contraddistingue l’approccio del cittadino attivo, il cui agire è sempre interpretato nei termini di utilità per gli altri, poiché si adopera per il bene di tutti e

della città. Allo stesso tempo l'azione di avvicinamento al prossimo è regolato dal piacere: fare non solo perché è culturalmente ritenuto un valore prodigarsi per il prossimo, quanto piuttosto perché si fa qualcosa che piace e contemporaneamente crea benessere collettivo.

Molti intervistati annoverano alcuni mestieri, ad esempio *“gli operai pubblici”* (E., m., 15 anni) o *“gli insegnanti”* (A., m., 18 anni), tra le azioni di cittadinanza attiva. A questo proposito si potrebbe aprire una duplice interpretazione, domandandosi se si fa riferimento all'etica del lavoro e dunque alla sua importanza per l'andamento e l'equilibrio degli assetti societari, oppure se ipotizzare un fraintendimento dovuto a una confusione tra gli impieghi di pubblico impatto (cioè riguardanti il funzionamento di alcune infrastrutture cittadine) e le prestazioni a carattere volontaristico, cui è sotteso un altro modo di essere cittadino e di esercitare la cittadinanza, implicando il principio di solidarietà e la responsabilità nei confronti degli altri membri della comunità. Probabilmente B. (m., 18 anni) chiarifica l'interpretazione più pertinente quando afferma che *“un cittadino attivo può essere anche chi semplicemente la mattina si alza, va a lavorare, paga le tasse”*: i diritti e i doveri che scaturiscono dalla cittadinanza, perciò, definiscono la figura del cittadino nella sua totalità, tanto che nell'espletazione degli stessi risiede propriamente la natura dell'essere cittadino tout court.

Gli intervistati più grandi ascrivono l'informazione a elemento peculiare della cittadinanza attiva, poiché l'essere attivo si pratica *“informandosi su tutto quello che ci circonda”* (P., m., 19 anni). *“Un cittadino attivo è anche colui che sa, conosce le leggi che sono in atto, (...). Non deve necessariamente fare qualcosa, però almeno se uno gli fa qualche domanda sa rispondere, ha piena conoscenza delle situazioni”* (D., f., 18 anni). Per di più *“un cittadino deve capire le esigenze che gli altri cittadini hanno e magari sviluppa soluzioni in associazioni culturali, eventi, cose così”* (G., f. 18 anni). Inoltre *“esprime una propria opinione da sé su un argomento, di politica o altro, inerente alla comunità”* (E., f., 18 anni) e *“partecipa allo sviluppo del proprio paese, prendendo parte a manifestazioni che possono portare il paese a farsi conoscere e ad avere un giro monetario”* (G., m., 19 anni).

In conclusione, nelle rappresentazioni sociali degli intervistati, la cittadinanza attiva non emerge in maniera differenziale rispetto al

concetto di cittadinanza civile e politica; quest'ultima, piuttosto, ne delinea più chiaramente le diramazioni prassiche, le quali si sviluppano attraverso la capitalizzazione delle risorse umane ed economiche, affinché si abbiano ricadute su tutto il contesto comunitario, in cui si accresceranno il benessere sociale e finanziario.

Tab. 2 – Le parole chiave del cittadino attivo



4.3.4. Abito dunque sono

Gli intervistati, nonostante la titubanza di alcuni, affermano di sentirsi cittadini. Le loro parole, infatti, testimoniano che lo status di cittadino è legato alla posizione di studenti: “a scuola noi siamo cittadini, perché diamo e riceviamo” (R., m., 16 anni); “ad esempio si è cittadini quando aiutiamo un compagno di scuola quando è in difficoltà. Io in quel caso sono una cittadina” (R., f., 15 anni).

L'identità di cittadino si definisce meglio in relazione all'appartenenza ai luoghi. F. (f. 18 anni) afferma che il suo sentirsi cittadina è una questione legata anche alla “(...) sicurezza personale: in un ambiente che conosco mi sento più sicura, so come muovermi,

mentre in un ambiente esterno mi sento 'oppressa' dalle persone, non saprei neanche dove rivolgermi, magari, per un edificio pubblico. In un certo senso in determinati ambienti si perde quella sensazione di sicurezza e anche di affettività, di possesso di quell'ambiente". Il senso di appartenenza al territorio, effettivamente, è uno degli elementi che danno forma al senso di comunità⁷, di cui Chavis e McMillan propongono la seguente definizione: è la «[...] certezza soggettiva che i membri hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo e una fiducia condivisa nella possibilità di soddisfare i propri bisogni come conseguenza del loro essere insieme [...]» (Chavis e McMillan, 1986, p. 5)⁸.

Il senso di appartenenza è il sentimento di far parte di un tutto, il che implica necessariamente la presenza di confini⁹ che stabiliscono chi è “dentro” e chi è “fuori” e la condivisione di un sistema simbolico di riferimento comune. La costruzione del sé, dell'identità personale, dipende pure da questo sentimento, poiché la sua costruzione procede anche in relazione alle appartenenze significative; il processo di identificazione che ne deriva comporta il senso di responsabilità sociale e quindi la disponibilità a soddisfare l'interesse dell'intera collettività.

Allo stesso tempo un intervistato sottolinea come il senso di appartenenza a un luogo possa essere influenzato dalla qualità della vita di quel determinato territorio: *“dipende anche dal luogo in cui uno abita: in un piccolissimo paese (...) c'è un rapporto diverso anche con il comune: tu puoi andare dal sindaco e dirgli che non ti piace quello che sta facendo! Mentre, ad esempio, una contrada lontana dalla città a volte è anche tralasciata dal comune, perché è un luogo lontano dal centro e magari ci sono delle pecche nei servizi o altro. Quindi a volte non ti senti cittadino appunto perché ti senti trascurato (...)”* (M., m., 18 anni). Subentra, perciò, un senso di non-appartenenza che inficia addirittura il sentimento stesso della cittadi-

⁷ Gli altri elementi che, insieme al senso di appartenenza, compongono il senso di comunità nell'analisi di Chavis e McMillan (1986) sono l'influenza, l'integrazione e la soddisfazione dei bisogni e la connessione emotiva condivisa.

⁸ Traduzione a cura dell'autrice.

⁹ Fra le fondamentali funzioni dei confini vi sono la garanzia della sicurezza fisica, economica ed affettiva (Martini e Sequi, 1995).

nanza, legato alla percezione di essere realmente parte di una comunità e in virtù di questo di godere di specifiche attenzioni. Ciò richiama altri due elementi costitutivi del senso di comunità, cioè l'influenza (ravvisabile nella possibilità di poter effettivamente incidere sui processi decisionali comunitari) e l'integrazione e la soddisfazione dei bisogni (attraverso cui ci si riferisce alla certezza che hanno i membri di una comunità di poter soddisfare le proprie necessità grazie all'appartenenza al gruppo). Altri intervistati, invece, disgiungono il sentimento di cittadinanza dal riferimento geografico e territoriale: *“secondo me, anche viaggiando, io mi sentirò sempre cittadina. Magari non di quel posto, però io sento sempre di essere cittadina”* (L., f., 18 anni).

L'ultimo degli elementi del senso di comunità è la connessione emotiva condivisa, rintracciabile nelle parole di B. (m., 18 anni), che afferma: *“io mi sento legato al mio paese, perché è piccolo e ci conosciamo tutti”*: la connessione emotiva condivisa sottolinea il legame di interconnessione che sussiste fra i membri di una comunità: ogni soggetto è parte integrante di una trama di relazioni significative: più forte sarà la connessione emotiva, più forte sarà il senso di responsabilità nei confronti dell'altro. È possibile affermare che le “comunità forti” sono quelle che offrono ai cittadini occasioni per condividere momenti importanti, che conferiscono riconoscimento ai propri membri e che a questi consentono di impegnarsi nella collettività, sperimentando la possibilità di portare positivamente a compimento gli impegni assunti (Chavis e McMillan, 1986).

Alcuni degli intervistati lasciano intravedere una postura intima e personale dell'essere cittadino nei confronti della collettività, un atteggiamento non necessariamente interrelato con un sistema istituzionale eppure a esso funzionale, in quanto fondamento del vivere civile e democratico: *“io mi sento cittadino quando rispetto il prossimo!”* (L., m., 16 anni): un valore individuale e collettivo allo stesso tempo.

In generale, si ribadisce l'importanza del voto, che sancisce lo status di cittadino: *“per chi ha la maggiore età, abbiamo anche un'importanza a livello politico: siamo noi a decidere chi ci governerà”* (N., f., 19 anni).

Tab. 3 – Le parole chiave dei giovani cittadini.



4.3.5. Le narrazioni della partecipazione: il sentiero delle piccole cose

Partecipare significa “*mettersi in gioco*” (B., f., 18 anni), “*già andare a scuola la mattina è essere un cittadino attivo che partecipa, perché c’è il diritto e dovere allo studio*” (E., f., 18 anni). Ancora una volta gli intervistati propongono rappresentazioni sociali della partecipazione e della cittadinanza caratterizzati da una connotazione fortemente ancorata ai contesti di vita e ai vissuti quotidiani. Si desume chiaramente dalle parole di B. (m., 19 anni), che afferma: “*per me la scuola è un contesto di partecipazione. Se parliamo di sentirsi cittadini, allora, per me parliamo di una comunità e, per me, la scuola aiuta a sentirsi parte di una comunità*”.

M. (m., 17 anni), ancora, individua l’ambito familiare tra i possibili contesti di partecipazione, in riferimento a quella che egli definisce “*la questione dei diritti-doveri come figlio nei confronti dei genitori e viceversa*”. Tuttavia, non si individuano modalità specifiche che regolano le azioni partecipative: “*ognuno può partecipare con quello che sa fare (...), mette a disposizione le sue capacità, in qualsiasi ambito!*” (B., m., 18 anni). Si ravvisano, però, disposizioni pratiche, rintracciabili nelle tessiture relazionali, che denotano la dire-

zione partecipativa di alcune attività: *“essere coinvolti in qualcosa, creare un dialogo con altre persone, questo significa partecipare”* (G., m., 15 anni), come il *“saper essere responsabile”* (G., f., 16 anni).

La partecipazione emerge sia nella sua dimensione prassica – *“il fare, passare alla praticità”* (N., f., 16 anni) – sia nella sua dimensione intellettuale – *“proporre idee”* (E., m., 16 anni) che si sviluppano tanto in ambito scolastico *“(…) per migliorare la scuola o la classe”* (M., m., 15 anni), quanto in ambito cittadino, rendendosi *“(…) utile a tutta la città”* (G., f., 16 anni).

Stimolando la discussione alla condivisione delle rappresentazioni possedute circa le modalità della partecipazione, si aprono scenari in cui il senso civico dei cittadini costituisce il fulcro delle azioni partecipative: dal non buttare i rifiuti a terra – nel *“rispetto di tutte le persone che vivono la città così come la voglio vivere io”* (E., f., 18 anni) – al parcheggiare adeguatamente le automobili per favorire la viabilità. In questo quadro, infatti, si fa riferimento altresì al rispetto delle regole e degli altri: *“ad esempio in una comunità multietnica, in cui ci sono differenti culture, uno dei modi di partecipare è proprio il rispetto”* (M., m., 17 anni). La partecipazione, nelle parole degli intervistati, va via via configurandosi quasi come un attributo ontologico dell’essere, decontestualizzato rispetto alle teorizzazioni comunemente intese e accettate, in ambito accademico e nell’immaginario comune, tant’è che *“per essere un cittadino attivo non c’è un metodo preciso, non c’è una palestra che tu fai. Come tu ti senti di essere, fai”* (M., m., 18 anni). *“Nei piccoli gesti, nelle piccole cose, anche lì (...) è partecipazione”* (E., f., 18 anni).

Il richiamo al gruppo amicale diventa un espediente per introdurre un attributo fondamentale della partecipazione, la solidarietà, accanto a cui si fa spazio il concetto di responsabilità: si partecipa *“prendendosi degli impegni”* (M., m., 17 anni).

Le rappresentazioni di partecipazione si correlano precisamente al senso di comunità. Coerentemente con la declinazione di circoscrizione delle prassi partecipative ai contesti e ai vissuti esperiti quotidianamente cui si è già fatto riferimento, la riflessione sulla partecipazione si dipana all’interno del palcoscenico cittadino, sul quale si intrecciano i luoghi e le relazioni: *“quando si parla di partecipazione bisogna parlare di cura, cura di tutto: dagli altri partecipanti agli*

spazi della città” (P., f., 19 anni). Proprio come in una narrazione, allora, gli attori rivestono ruoli diversificati: *“per me ogni cittadino partecipa a suo modo, non c’è un contesto preciso. Magari chi influisce di meno, chi influisce di più, però fa parte della comunità in senso di città*” (M., m., 17 anni).

I caratteri della partecipazione emersi finora, dunque, richiamano il confronto e il dialogo, attraverso cui traspare la possibilità della costruzione di un orizzonte condiviso di riferimento. Oltre a ciò, essendosi delineate concezioni del partecipare ancorate saldamente al qui e ora, gli intervistati hanno portato l’attenzione sulle caratteristiche personali che contraddistinguono un soggetto che partecipa: deve *“avere idee ben chiare su quello che fa, altrimenti ciò che farà sarà senza un senso e senza risultati*” (M., m., 18 anni); *“carattere e carisma (costituiscono, n.d.r.) i requisiti per portare avanti un concetto*” (B., m., 18 anni). Appare fondamentale, a tal fine, *“essere propositivo e avere il coraggio di stare davanti a determinate persone per dire quello che si pensa*” (E., f., 18 anni).

Seppur ribadendo che *“qualsiasi cittadino partecipa per rendere attiva la città*” (M., m., 17 anni) innanzitutto in virtù della sua stessa cittadinanza, la discussione comincia ad aprirsi al campo della partecipazione sociale nell’accezione che gli è comunemente attribuita nelle teorizzazioni analitiche: ad esempio *“si partecipa donando il sangue e facendo volontariato*” (E., f., 19 anni). Il costrutto di partecipazione sociale, nelle narrazioni degli intervistati, emerge secondo due differenti prospettive, che sottintendono altrettanti approcci e visioni: da un lato si afferma che *“(…) queste attività di volontariato si fanno per persone che vanno (...) riadattate alla società. (...). Ci si rivolge non per forza solo alle persone con problemi, però prevalentemente, perché si pensa prima alle cose brutte da risolvere e poi a quelle belle*” (F., m., 19 anni), dall’altro si ritiene che *“(…) ci sono anche cose belle da potenziare, come un parco ad esempio*” E. (f., 18 anni).

Una delle intervistate riassume la sua personale concezione di partecipazione facendo riferimento all’esperienza personale: *“nel mio piccolo, posso dire che posso riscontrare partecipazione nel mio paese quando ci sono delle feste: (all’organizzazione, n.d.r.) partecipano tutti i ragazzi con un piccolo intervento nella festa per il bene di tutta la comunità del paese*” (O., f., 19 anni). Solo una delle inter-

vistate, infine, fa riferimento alle “piazze”, evocando una visione di partecipazione totalmente altra rispetto ai compagni: *“secondo me una persona che partecipa fa scioperi e cose così, secondo me in quel senso una persona partecipa”* (I., f., 18 anni). A questo proposito chiama in causa l’importanza dell’informazione, poiché *“se sei parte di qualcosa devi anche essere al corrente di cosa accade, quindi ad esempio se il sindaco attua delle leggi, un cittadino deve saperlo, perché è un suo diritto”* (I., f., 18 anni), e – a tal riguardo – specifica che quest’ultima deve essere garantita prevalentemente dalle amministrazioni, in quanto *“il cittadino non si muoverà mai verso l’istituzione, quindi è l’istituzione che deve muoversi verso il cittadino”* (I., f., 18 anni).

Tab. 4 – Le parole chiave della partecipazione.



Rispetto alla questione del volontariato, invece, uno degli elementi costitutivi della partecipazione sociale, una delle intervistate ha affermato: *“io ho fatto volontariato e in quel momento mi sono sentita partecipe alla vita della città”* (S., f., 17 anni), eppure un’altra delle intervistate asserisce che *“i minorenni, i bambini, gli anziani non vengono considerati cittadini attivi nella società, ma essendo comunque un ragazza che non ha un lavoro e che studia ancora e va al liceo non posso sentirmi pienamente partecipe”* (S., f., 17 anni). Lo status sociale di studenti, dunque inattivi dal punto di vista economico, nelle loro rappresentazioni determina il disconoscimento da parte

della comunità adulta del pieno esercizio della cittadinanza attraverso le pratiche partecipative, contrariamente a quanto accade con i lavoratori: *“essendo minorenni non lavoriamo o se lavoriamo, comunque, non veniamo pagati come dovremmo essere pagati, quindi non possiamo contribuire alle tasse”* (O, f., 18 anni). F. (f., 18 anni) avverte nettamente *“una separazione (tra il mondo giovanile e quello adulto, n.d.r.), come quando magari a un bambino piccolo la mamma – per non spiegargli qualcosa – dice ‘eh no, è una cosa da grandi’”*.

I giovani intervistati avvertono *“un po’ di contraddizione all’interno della società e in quello che lo Stato spesso dice: per esempio vediamo quanti slogan?! ‘I ragazzi sono il futuro, diamo voce ai ragazzi’, però in realtà dov’è questa voce? Cioè è talmente piccola... (...)”* (F. f., 17 anni). Quest’incongruenza fa sì che gli studenti si sentano *“insignificanti, presi in giro, non importanti, anche un po’ impotenti, e piccoli rispetto alla società (...)”* (D., f., 15 anni). A proposito della sfera politica, inoltre, dichiarano di sentirsi presi in considerazione solamente dopo il compimento della maggiore età, quando acquisiscono il diritto al voto e possono influire sugli equilibri. *“(Il fatto che i punti di vista degli adulti e dei giovani abbiano pesi diversi, n.d.r.) è una cosa scorretta: si parla tanto di uguaglianza tra cittadini e poi? Noi siamo tutti cittadini allo stesso livello! È anche una perdita per la società”* (B., f., 15 anni).

O. (f., 18 anni) sottolinea *“che i giovani potrebbero contribuire in maniera differente alla società. È vero, non possiamo lavorare, però, se fosse proprio la pubblica amministrazione che ci coinvolgesse, noi potremmo essere un grande contributo per la società. Potremmo apportare tantissime iniziative, proprio perché essendo giovani possiamo dire quali sono le esigenze dei giovani e apportare delle migliori per la società stessa”*.

La percezione del mancato riconoscimento, da parte degli adulti, di un sapere e di un saper fare peculiari delle giovani generazioni, suscita un sentimento di forte impotenza, aggravato altresì dalla precarietà delle condizioni lavorative. In alcuni il senso di inadeguatezza è così radicato da interferire gravemente con la progettualità esistenziale, tanto da apparire quasi totalmente connaturato alla condizione giovanile: *“fondamentalmente ci siamo trasformati in una generazione di rassegnati, è questa la verità. Non siamo più motivati o per-*

lomeno siamo motivati nel nostro piccolo, però vediamo soltanto limiti.” (O. f., 18 anni).

Rispetto alla percezione che gli intervistati hanno di poter influenzare i corsi d'azione, anche politici, emergono due punti di vista tra loro contrastanti: da un lato si trovano coloro che sembra abbiano totalmente introiettato una certa staticità dei sistemi sociali: *“certe cose non sono mai cambiate e non cambieranno di certo adesso. ‘Siamo tutti quanti giovani e cambieremo le cose’, no, non funziona così!”* (F., m., 19 anni); dall'altro lato vi sono coloro che ritengono che sia *“importante partecipare, perché alla fine il futuro siamo noi. Se non teniamo alle nostre cose, poi quando diventeremo grandi... (...). Abbiamo una responsabilità!”* (D., f., 15 anni). I sostenitori di quest'ultimo fronte descrivono la partecipazione come un processo di *“interesse comune: non lo facciamo né solo per noi, né solo per gli altri, ma per tutti, anche per chi non partecipa”* (N., f., 15 anni).

“Partecipare non è importante in generale, dipende sempre dal fine per cui una persona intende partecipare” (R., m., 16 anni). *“Da un punto di vista quotidiano, è importante la partecipazione al dialogo al confronto, dunque, dipende dal fine per cui partecipi, cioè come ti predisponi al dialogo. (...) la partecipazione, in generale, è un po' un modo per mettersi in discussione: tu dialoghi e nel dialogo riesci a smentirti”* (T., m., 19 anni). Il confronto, perciò, si delinea come una possibilità offerta dalle pratiche, o dalle azioni, partecipative, un'occasione funzionale alla crescita e alla maturazione del singolo e del gruppo.

In riferimento ai contesti della partecipazione, gli intervistati focalizzano l'attenzione sui piccoli e grandi gruppi, chiarendo le scelte che guidano verso l'una o l'altra preferenza. Sul fronte del microgruppo, le argomentazioni della libertà vengono assunte a ragioni della preferenza: *“ad esempio se noi facessimo questo focus più volte secondo me sarebbe interessante, perché se con una persona ho più confidenza riesco a esprimere meglio il mio punto di vista”* (I., m., 18 anni), mentre sul fronte contrario si ritiene che la molteplicità dei punti di vista sia garanzia di maggiore confronto e crescita. Eppure, nonostante ciò, nel gruppo di dimensioni più estese *“l'opinione personale rischia di assottigliarsi un po', si conforma. Le grandi masse portano a opinioni più concordi alla maggior parte, quindi c'è meno libertà”* (I., m., 18 anni): *“se il tuo punto di vista non ha efficacia,*

perché si è conformato e quindi si è perso, allora condividere non ha senso!” (T., m., 19 anni).

Le due concezioni sopra esposte sottendono altrettante visioni, orientate rispettivamente al risultato e al processo. Da questo punto di vista, il richiamo alla partecipazione ad alcuni progetti scolastici è esplicativo delle possibili direzioni dei processi partecipativi: nella particolare esperienza di I. (m., 18 anni) il coinvolgimento in questo genere di iniziative gli consente di sentirsi un cittadino attivo. In particolare, proprio la possibilità di scegliere liberamente di aderire ad alcune esperienze scolastiche genera una frattura, un “altro da” rispetto al gruppo indistinto, andando a nutrire non solo il senso di responsabilità, bensì le fondamenta stesse dell’identità di cittadino attivo. Ciò consente al gruppo di riflettere rispetto al valore che assume il senso ultimo della partecipazione a talune occasioni: infatti, ciò che divide maggiormente gli intervistati è il risultato finale. La differenza sta, in sintesi, nell’accento che viene posto da alcuni sul valore del processo e da altri sul raggiungimento dell’obiettivo. I sostenitori di quest’ultimo fronte dichiarano che *“qualsiasi cosa sia, da un progetto a scuola al volontariato, partecipi per vincere, punto. Uno fa sempre qualcosa per una soddisfazione personale, anche il volontariato (...)”* (F., m., 19 anni). I sostenitori del partito contrario, invece, la pensano diversamente, e rispetto alla partecipazione ad alcuni progetti scolastici affermano: *“io sono felice perché ho partecipato, abbiamo lavorato insieme! Anche il fatto che abbiamo fatto parte di un piccolo pezzo della società per me è stato bellissimo! Anche il vivere le difficoltà insieme nello stesso momento. Quello per me è stato il bello ed è partecipare! Il tornaconto può essere qualcosa di quantificabile, invece un’emozione o un sentimento non è quantificabile”* (I., m., 18 anni). Alcuni attribuiscono alla competizione un valore fondamentale persino nel volontariato, poiché *“se tu stai in un’associazione e non riesci ad aiutare una persona, hai fallito, quindi hai perso”* (M., m., 18 anni), infatti *“senza la competizione saremmo ancora con una clava dentro alla caverna”* (F., m., 19 anni).

La contestazione studentesca costituisce un aspetto rilevante per gli intervistati: una pratica che si configura come un vero e proprio esercizio di antagonismo sociale, ma che si connota di tinte negative a causa delle difficoltà riscontrate dai giovani a far ascoltare la propria voce. La maggior parte degli intervistati ritiene che non venga

loro lasciato molto spazio di azione ed espressione nella società, *“quindi c’è chi magari combatte e chi si ferma perché giustamente non continui (...). (...) ci sono persone che si arrendono di fronte a queste cose e pensano più a farsi rispettare come singoli che come cittadini”* (F., f., 18 anni). Questa concezione incontra il consenso di molti altri intervistati, come E. (f., 18 anni), che afferma: *“secondo me il cittadino è una cosa personale, però se sei veramente cittadino devi pensare anche alla collettività. Secondo me molte persone si tolgono dalla collettività per far approvare i propri diritti perché è come se noi ci arrendessimo, non siamo abbastanza uniti e quindi, giustamente, ognuno pensa al proprio. Secondo me il problema di base è che facciamo finta di essere uniti (...)”*.

4.3.6. Possibilità

Durante i focus group è stato chiesto ai giovani di immaginare possibili risoluzioni al cortocircuito che ostacola la comunicazione tra loro e gli adulti. Molti di essi hanno suggerito direzioni in cui predomina un meccanismo di delega nei confronti del mondo adulto, nutrito dalla speranza e fondato sulla condivisione di un vissuto: *“ci potrebbe aiutare un adulto che è diventato una persona importante e ci era passato pure lui da ragazzo, cioè uno che si era opposto e non ci era riuscito. Lui potrebbe far considerare le opinioni dei ragazzi più importanti, così anche gli altri cittadini capiscono che anche i ragazzi hanno belle idee”* (E., m., 15 anni). In questo senso, la soluzione proposta parrebbe collocare i giovani in una posizione di subalternità, contribuendo al rafforzamento della pressione adultocentrica, la quale appare a tal punto introiettata da far sì che gli adulti siano considerati gli unici agenti in grado di determinare fattivamente la trasformazione. Altri intervistati, invece, prospettano soluzioni di segno diametralmente opposto, individuando in essi stessi gli agenti del cambiamento: *“dipende anche da noi, dall’immagine che diamo. (...)”* (U., f., 15 anni).

Tutti affermano, allo stesso tempo, che gli piacerebbe essere consultati sulle decisioni che li riguardano direttamente, *“ad esempio la costruzione di un impianto sportivo”* (F., m., 16 anni), *“di parchi, locali autogestiti”* (R., f., 16 anni), *“in ambito scolastico, come per*

la gita!” (D., f., 15 anni), “nei contesti famigliari (...)” (R., f., 16 anni). Sarebbero ben lieti di partecipare a consultazioni, forum, tavoli di confronto, posto che “poi queste proposte abbiamo un riscontro, perché se vedessimo che ci si limita semplicemente (...) a un dialogo senza alcun riscontro nella società, probabilmente di nuovo perderemmo, non dico la voglia, ma non lo faremmo!” (B., f., 17 anni).

4.4. Riflessioni conclusive

Il proposito generale che ha guidato il presente lavoro di studio è stato rilevare le rappresentazioni di partecipazione sociale e cittadinanza attiva di cui sono portatori i giovani pescaresi, con particolare attenzione alla contestualizzazione dei caratteri dell’analisi all’interno della città. L’indagine ha evidenziato alcune prospettive interessanti, utili a una riflessione generale sul rapporto tra educazione alla cittadinanza e spazi urbani.

La ricerca ha evidenziato, prioritariamente, il cambiamento di prospettiva nelle visioni di cittadino e partecipazione rispetto alle concettualizzazioni tradizionalmente intese, le cui criticità sono già ampiamente oggetto di dibattito nella letteratura scientifica perché non più in grado di restituire una fotografia realmente rappresentativa del fenomeno. La partecipazione, nelle parole degli intervistati, si è presentata largamente circoscritta ai contesti e ai vissuti quotidiani. Le prassi partecipative si presentano decontestualizzate rispetto alle grandi ideologie del passato: se il metro di misura della partecipazione è quello strettamente politico, cioè o più precisamente partitico, le nuove manifestazioni partecipative – ad una lettura superficiale – appaiono svuotate di senso, se non addirittura assenti. I giovani intervistati hanno restituito un panorama partecipativo in cui assume rilievo il senso civico: vi è una straordinaria attenzione da parte loro alla sfera dei diritti e dei doveri, il cui esercizio quotidiano sancisce la cittadinanza. L’essere cittadino non si differenzia molto dall’essere cittadino attivo: lo svolgimento del proprio ruolo sociale – che sia lo studente o il lavoratore – esprime già di per sé un atto partecipativo, definito dallo svolgimento della propria funzione, cui corrispondo, appunto, diritti e doveri specifici: dall’espressione del voto al rispetto per l’ambiente, dal coinvolgimento nelle associazioni di volontariato

all'informazione. Emerge chiaramente la preponderanza dell'agire quotidiano, in cui assumono particolare rilievo i piccoli gesti di ogni giorno nell'affermazione delle pratiche partecipative.

Le prospettive interpretative che pongono l'accento sulla crisi dei valori, in particolare comunitari e di solidarietà sociale, non sembrano trovare riscontro nelle prospettive tratteggiate dagli intervistati: nel vocabolario della partecipazione creato dalle narrazioni degli intervistati, infatti, si trovano continui rimandi al confronto e al dialogo, all'impegno, alla responsabilità e alla solidarietà, lasciando intravedere una concezione della partecipazione tutt'altro che avulsa dai richiami valoriali a fondamento del senso di comunità.

Nelle rappresentazioni dei giovani risulta centrale il tema della relazionalità, dell'altro-da-sé, che si esprime principalmente nelle dimensioni dell'ascolto, della condivisione e della vicinanza al prossimo, intrecciando i fondamenti chiave di un peculiare sentimento di appartenenza alla famiglia umana al di là delle ideologie che avevano mosso le intenzioni delle generazioni precedenti.

L'analisi delle motivazioni decreta un pervicace attaccamento al territorio di appartenenza, i cui elementi costitutivi vanno dal senso di sicurezza che deriva dalla conoscenza dei luoghi alle relazioni che regolano l'affezione a specifici spazi, in cui le dimensioni identitarie individuali si intrecciano a quelle collettive. Tale preponderanza si ravvisa, altresì, nell'importanza che le caratteristiche del territorio comportano sulla qualità della vita degli abitanti: i servizi offerti e la vicinanza delle istituzioni in primis sembrano cruciali nel determinare percorsi di vita e accessi alle risorse dirimenti rispetto alla questione del benessere sociale. Inoltre, in questo senso, assume grande peso la dimensione della cura sia degli spazi, sia degli abitanti: partecipare, essere cittadini attivi, attraverso la dedizione ai luoghi della città e alle relazioni che in esso si svolgono.

In generale sembrano esservi due macro-differenziazioni nelle rappresentazioni emerse. La prima discrepanza riguarda la preminenza che viene posta o al risultato dell'azione partecipativa o al processo: i sostenitori della prima declinazione mettono l'accento sulla competizione come valore propulsore della partecipazione, a definire un'azione che interpreta la ricompensa come fattore fondamentale; tra i secondi il valore è il processo, il quale comporta un arricchimento in termini di relazioni e competenze, di responsabilizzazione e cre-

scita. La seconda differenza investe i contesti della partecipazione: da un lato coloro che ritengono che il piccolo gruppo faciliti i processi partecipativi, poiché le sue ridotte dimensioni consentono una maggiore libertà di espressione, pure grazie alla confidenza tra gli appartenenti; dall'altro quelli che ritengono che il grande gruppo, al contrario, conferisca più ampio respiro al confronto e permetta un maggiore decentramento, in virtù del più alto numero di persone, seppur questo potrebbe significare dover cercare un compromesso e la conseguente rinuncia ad alcuni aspetti caratterizzanti il proprio punto di vista.

Nonostante il grande peso che viene attribuito alla partecipazione come strumento di cambiamento, quest'ultimo è tutto concentrato sul presente: questa direzione, al contrario, non ne impoverisce l'intenzionalità che – come si è visto – è densa di richiami all'impegno e alla responsabilità, ma rispetto al passato vi è certamente una maggiore difficoltà ad organizzare – anche solo nell'immaginario – il futuro, sicuramente anche a causa della crisi economica e della precarietà del lavoro che ha influito strutturalmente sulla progettualità esistenziale. Gli Xennials, un gruppo generazionale la cui denominazione nasce dalla crasi tra Generazione X e Millennials, sono «professionisti, iperformati, cresciuti col mito che studiando avrebbero potuto fare qualunque cosa. Per poi scoprire, superata la soglia dei 30 anni, che il mondo del lavoro non era così disposto ad accogliere e valorizzare le loro capacità o ambizioni» (Giangualano, 2017). La differenza, tra la generazione degli Xennials e quella attuale, al di là delle frontiere anagrafiche, sta proprio nelle condizioni offerte dal presente: vi era spazio, prima delle crisi economica, per occupare e guadagnare il futuro, costruirlo nei sogni e negli ideali condivisi (pur scontrandosi successivamente con i limiti imposti dalle contingenze storico-economiche). La progettualità esistenziale, per quanto determinata dalle condizioni accidentali di vita, poteva darsi anche in relazione all'ipotesi storica di poter incidere sul futuro. Oggi, almeno nelle parole degli intervistati, questa potenzialità sembra sbiadita, se non scomparsa: la precarietà delle condizioni di lavoro pare aver incrinato ontologicamente le prospettive progettuali indirizzate al futuro, tanto da comportare un ridimensionamento delle aspettative. Potrebbe, allora, essere questa la causa di un apparente ripiegamento

degli stili partecipativi sui micro-contesti, tanto da essere confusa con derive individualistiche e con fenomeni di non-partecipazione?

La disaffezione alla politica più che riguardare i sistemi democratici in senso ampio, cui al contrario è stato fatto più volte esplicito riferimento attraverso i diritti e i doveri come elementi costitutivi della cittadinanza, pare concernere le istituzioni: le parole degli intervistati, oltre alla percezione di una sostanziale staticità nei sistemi sociali, cui corrisponde – a loro vedere – una mancata volontà di rinnovamento e trasformazione, testimoniano la sensazione di essere strumentalizzati dai rappresentanti politici a fini elettorali.

Sebbene i giovani intervistati riconoscano uno specifico corpus di competenze proprio dell'adulità, che ne giustifica il ruolo deliberativo e di guida, contemporaneamente denunciano un persistente stato di esclusione dei più giovani dai luoghi decisionali; lamentano la mancanza di spazi di espressione e progettazione; si sentono messi al margine, assolutamente non importanti e attribuiscono le ragioni di questa situazione alla presunta separazione tra il mondo adulto e quello giovanile, operata in virtù di una supposta superiorità del primo sul secondo. Come sostiene Paulo Freire (2011), l'essere di meno è una distorsione dell'essere di più, della pretesa egemonia di alcuni su altri. Tuttavia la disumanizzazione, pur essendo un fatto concreto della storia, non è ineluttabile, ma solo il risultato di un ordine ingiusto (Freire, 2011) che può essere destituito e rifondato. Costruire un cambiamento nei progetti politici ed educativi delle città significa «[...] organizzare la speranza di un cambiamento a partire dalla presa di coscienza di ciascuna persona del proprio valore, delle proprie risorse e quindi delle potenzialità di generare nuove strutture» (Novara, 2016², pp. 36-37).

È quanto mai necessario riconoscere alla comunità giovanile lo status di soggetto competente, dotato di un sapere e un saper fare specifici, al fine di sostenerne i percorsi di protagonismo, permettendo loro di partecipare attivamente e di influenzare effettivamente i percorsi decisionali dei policy makers. Per progettare la rinascita del territorio, riconferendogli la dignità dello spazio politico e antropologico in cui si esercita il diritto all'abitare, è doveroso interrogare i cittadini e riflettere insieme a essi, comprenderne le necessità e lavorare per soddisfarle. È essenziale rifondare la nuova città su una comunità più consapevole delle proprie capacità e maggiormente responsabile.

Il cambiamento, in questo senso, non si darà solo attraverso l'implementazione di politiche potenzialmente attivizzanti in quanto dotate di strumenti di governo orizzontali, bensì attraverso la decostruzione degli stereotipi e dei pregiudizi sul mondo giovanile, superando il confinamento dei saperi e degli apprendimenti dentro l'una o l'altra agenzia educativa. La ricerca auspica, perciò, una possibilità di trasformazione che si ispiri ai principi del sistema formativo integrato, in base a cui riprogettare la qualità dell'offerta educativa del territorio e concretizzare un rinnovamento nel ruolo del governo locale, in cui l'ascolto di tutti i cittadini – comprese le nuove generazioni – sia un diritto riconosciuto ed esercitato nella reciprocità del confronto e del dialogo sincero e proficuo.

Bibliografia

- Aa. Vv. (1992), *Enciclopedia delle scienze sociali*, vol. 1, Treccani, Roma.
- Aa. Vv. (1992), *Enciclopedia delle scienze sociali*, vol. 8, Treccani Roma.
- Aa. Vv. (2008) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*, Santillana Educación, S.l.
- Agamben G. (2001), *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino.
- Agenzia Umbria Ricerche (2010), *La sfida della partecipazione giovanile*, testo disponibile al sito: http://www.aur-umbria.it/public/images/giovani_2010_interno.pdf, 24/01/2019.
- Albanesi C. (2004), *I focus group*, Carocci, Roma.
- Albanesi C., Cicognani E., Zani B., a cura di (2011), *La partecipazione civica e politica dei giovani. Discorsi, esperienze, significati*, CLUEB, Bologna.
- Amadini M. (2012), *Crescere nella città. spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Amin A. (2017), "Con gli occhi della città", *Il Mulino – Rivista bimestrale di cultura e politica*, LXVI, 491: 361-376.
- Animazione Sociale, a cura di (2016), "Coltivare il desiderio di una «città del noi». Documento base del III Appuntamento nazionale per operatori sociali", *Animazione Sociale*, 298, 2: 28-35.
- Arendt H. (1995), *Che cos'è la politica*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Arnstein S. (1969), "A Ladder of Citizen Participation", *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Augé M. (1992), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano.
- Augé M. (2009), *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Eleuthera, Milano.

- Baldoni A., Busetto A., a cura di (2004), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città*, La Mandragora s.r.l., Imola.
- Baraldi C. (2008), *Bambini e società*, Carocci, Roma.
- Barbagli, M., Maccelli, A., a cura di (1985), *La partecipazione politica a Bologna*, Il Mulino, Bologna.
- Barbour R. S., Kitzinger J., eds. (1999), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, Sage, London.
- Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Angelo Guerini e Associati SpA, Milano.
- Baruzzi V., Baldoni A., a cura di (2007), *Le parole chiave della cittadinanza democratica. Il dialogo tra le scuole e l'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna (2002-2006)*, FrancoAngeli, Milano.
- Bazzini D., Puttilli M., a cura di (2008) *Il senso delle periferie. Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*, Eleuthera, Milano.
- Bauman Z. (2007a), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2007b), *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Gardolo (Tn).
- Beck U. (2000), *La società del rischio*, Carocci, Roma.
- Belingardi C. (2016), "Diritto alla città e beni comuni", *Firenze University Press*, testo disponibile al sito: <https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti/article/view/6960/6958>, 20 marzo 2020.
- Belotti V. Ruggiero R., a cura di (2008), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Angelo Guerini e Associati SpA, Milano.
- Bellamy R. (2008), *Citizenship: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- Benasayag M., Schmit G., a cura di (2015¹¹) *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bertin G. M. (1976), *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G.M., Contini M., a cura di (2004) *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bertozzi R. (2012), *Partecipazione e cittadinanza nelle politiche socio-educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Besozzi E. (2009), *Dimensioni della cittadinanza e nuovi cittadini*, in Luat- ti L., a cura di, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K., a cura di (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento.

- Boano C., Floris F., a cura di (2005), *Città nude. Iconografia dei campi profughi*, FrancoAngeli, Milano.
- Boeri S. (2011), *L'Anticittà*, Roma-Bari Laterza.
- Boeri S. (2016a), *La città scritta. Carlo Aymonino, Vittorio Gregoretti, Aldo Rossi, Bernardo Secchi, Giancarlo De Carlo*, Quodlibet, Macerata.
- Boeri S. (2016b), “Arginare l’anticittà che avanza. Come oggi ridare intensità al vivere urbano”, *Animazione Sociale*, 305, 8: 3-11.
- Bottani N. (1986), *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell’istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Calabrò A. R. (1986), “I giovani in alcune ricerche italiane”, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2: 301-319.
- Calvino I. (1993), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Capitini A. (1967), *Educazione aperta*, vol. 1, La Nuova Italia, Firenze.
- Cederna G. (2017), *Atlante dell’infanzia a rischio 2017. Lettera alla scuola*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Ceri P. (1996), “Partecipazione sociale”, *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, testo disponibile al sito: http://www.treccani.it/enciclopedia/partecipazione-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/, 10/08/2017.
- Chavis M.D., McMillan W.D., eds. (1986), “Sense of Community: A Definition and Theory”, *Journal of Social Community Psychology*, S.I.
- Ciaffi D., Mela A., a cura di (2006), *La partecipazione. Dimensione, spazi, strumenti*, Carocci, Roma.
- Cittalia – Fondazione Anci Ricerche, a cura di (S.d.), *La partecipazione dei giovani: diritto, scelta, opportunità*, testo disponibile al sito: http://www.agenziagiovani.it/images/files/partecipazione_ex.iba.pdf, 01/09/2017.
- Cives G., a cura di (1973), *Pedagogia del dissenso. Virgilio Zangrilli*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C., a cura di (2009), *Una nuova generazione di italiani. L’idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Commissione delle Comunità Europee (2001), *Libro Bianco della Commissione Europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea*, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0681&from=IT>, 04/05/2017.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017), *L’educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – 2017. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, Lussemburgo.

- Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa (2003), *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale (21 maggio 2003)*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/16807038ea>, 18/08/2017.
- Contini M. (2006), “Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico”, *RPD – Rivista di Pedagogia e Didattica*, vol. 1, testo disponibile al sito: <https://rpd.unibo.it/article/download/1457/839>, 30/12/2018.
- Contini M. (2009) *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, CLUEB, Bologna.
- Converso C., Piccardo C., a cura di (2003), *Il profitto dell'empowerment: formazione e sviluppo organizzativo nelle imprese non profit*, Raffaello Cortina, Milano.
- Cretella C., Crivellaro F., Gallerani M., Guerzoni G., Lorenzini S., Nardone R., Tarabusi F., Truffelli E., Zanetti F., a cura di (2013), *Generi in relazione. Scuole, servizi educativi 0-6 e famiglie in Emilia-Romagna*, Lofredo Editore, Napoli.
- Dallago L. (2006), *Che cos'è l'empowerment*, Carocci, Roma.
- De Lauso F., Nanni W., a cura di (2017), *Futuro anteriore. Rapporto 2017 su povertà giovanili ed esclusione sociale in Italia*, Edizioni Palumbi, Teramo.
- Devesconi F. (2017), *Giovani, i nuovi poveri in Italia*, testo disponibile al sito: http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2017/11/28/giovani-i-nuovi-poveri-in-italia/?refresh_ce=1, 28/11/2017.
- Diamanti I., a cura di (1999), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore S.p.A., Milano.
- Dipartimento di Psicologia, Sezione di Sociologia dell'Università degli Studi “A. Moro” di Bari, (a cura di) (2010), *Meccanismi e outcomes delle politiche giovanili in Puglia: incremento o erosione della partecipazione?*, Report Finale di Ricerca, testo disponibile al sito: http://bollentispiriti.regione.puglia.it/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=28_54a9ec1d8d2ce2ca77b8568ace971b31, 13/01/2015.
- Doglio C. (1995), “Le forme della socialità urbana”, *Volontà. Laboratorio di ricerche anarchiche*, 1-2/1989, 207-213.
- Donolo C. (2011), “Età e società”, *Gli Asini*, 7/2011, 90-93.
- Faggiano M. P. (2003), “Lo stile di vita giovanile nella letteratura degli ultimi 50 anni”, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 2003, 72: 115-145.
- Faggiano M. P. (2007), *Stile di vita e partecipazione sociale giovanile. Il circolo virtuoso teoria-ricerca-teoria*, FrancoAngeli, Milano.

- Figueras Bellot P. (2008), *Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro*, in Aa. Vv., *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*, Santillana Educación, S.l.
- Floris F. (2005), *Introduzione: spazi periferici*, in Boano C. e Floris F., a cura di, *Città nude. Iconografia dei campi profughi*, FrancoAngeli, Milano.
- Fondazione Emanuela Zancan Onlus (2013), “Verso un welfare generativo, da costo a investimento”, *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 2/2013, 5-14.
- Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.
- Frabboni F., Guerra L., a cura di (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., a cura di (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Foucault M. (2014), *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Galimberti U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Gallino L. (1993), *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino.
- Gelli B., Mannarini T., a cura di (2007), *La partecipazione: modi e percorsi. Dai papa boys ai no global*, Unicopli, Milano.
- Gelli, B. R., Ria M., Carata G., a cura di (2007), “Dagli oratori alle piazze. Appartenenza religiosa e presenza sociale”, in Gelli, B. R., Mannarini, T., a cura di, *La partecipazione: modi e percorsi. Dai papa boys ai no global*, Unicopli, Milano.
- Gherzi G. (2011), *Appunti sul teatro e le cittadinanze*, in Gobbi L., Zanetti F., eds, *Teatri Re-Esistenti. Confronti su teatro e cittadinanze*, Titivillus, Corazzano (Pisa).
- Giangualano L. (2017), *Xennials, inventarsi un lavoro che ci renda felici*, testo disponibile al sito: http://www.alleyoop.ilsole24ore.com/2017/12/05/ti-piacciono-i-fiori-vuoi-fare-la-fiorista/?refresh_ce=1, 5/12/2017.
- Gibson T. (1989), “Come riconquistare l'iniziativa locale”, *Volontà. Laboratorio di ricerche anarchiche*, 1989, 1-2: 95-108.
- Gobbi L., Zanetti F., a cura di (2011), *Teatri Re-Esistenti. Confronti su teatro e cittadinanze*, Titivillus, Corazzano (Pisa).
- Gozzo S. (2009), *La partecipazione invisibile. L'impegno di una generazione esclusa*, Convegno SISP 17-19 settembre 2009, Roma.

- Gramsci A. (1972), *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario A. Manacorda*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gruppo CRC (S.d.), 8° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2014-2015*, testo disponibile al sito:
<http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2015/06/VIIIrapportoCRC.pdf>,
 20/03/2020.
- Gruppo CRC (S.d.), 9° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016*, testo disponibile al sito:
<http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2016/06/ixrapportocrc2016.pdf>,
 20/03/2020.
- Guerra L. (1999), *L'educazione fuori dalla scuola*, in Frabboni F., Guerra L., Scurati C., a cura di, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Guerra L. (2007), "Educare alla cittadinanza attiva" in
http://www.comune.bra.cn.it/seminario_cittadinanzaecostituzione/Educare%20alla%20cittadinanza%20attiva%20LUIGI%20GUERRA.doc,
 20/04/2016.
- Guidi R. (2014), *Giovani al potere. Attivismo giovanile e partecipazione organizzata in tempo di crisi*, Cesvot Editore, Firenze.
- Hart R. (1992), *Children's participation. From tokenism to citizenship*, testo disponibile al sito:
https://www.arciragazzi.it/downloads/la_scala_della_partecipazione_di_rog_er_hart.pdf, 20/03/2017.
- Iard (2001), "Study on the state of young people and youth policy in Europe", Vol. 1, Comparative Report.
- Indire – Unità Italiana di Eurydice (2005), "L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa", *I Quaderni di Eurydice*, n. 24.
- Iori V. (1996), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze
- Iref – Istituto di ricerche educative e formative, a cura di (2001), *L'impronta civica. le forme di partecipazione sociale degli italiani: associazionismo, volontariato, donazioni. VII sull'associazionismo sociale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Istat (2017), *Rapporto annuale 2017. La situazione del Paese*, Istituto Nazionale di Statistica, Roma.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2016), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2017), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017*, Il Mulino, Bologna.

- Jans M. (2004), “Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation”, *Childhood*, 11, 1: 27-44.
- Labsus (2016), *Rapporto Labsus 2016. Sull’amministrazione condivisa dei beni comuni*, testo disponibile al sito: https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/01/rapportolabsus16_05.pdf, 20/03/2020.
- Laffi S. (2014), *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano.
- Laffi S. (2015), “E se ci alleassimo? Il mondo che cambia e la ricerca di nuovi compiti generazionali”, *Hamelin*, 2015, 38: 16-27.
- Laffi S., a cura di (2016), *Quello che dovete sapere di me. La parola ai ragazzi*, Feltrinelli, Milano.
- Laneve C. (1991), *L’ipotesi di una «città educante»*, in Frabboni F. e Guerra L., a cura di, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Lefebvre H. (1976), *Il diritto alla città*, Marsilio, Padova.
- Lizzola I., Noris M., Rarchini W., a cura di (2000), *Città laboratorio dei giovani. Politiche giovanili come esperienza di pedagogia sociale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Loera B., Ferrero Camoletto, R., a cura di (2004) “Capitale sociale e partecipazione politica dei giovani”, *Quaderni di Ricerca del Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università di Torino*, 8.
- Lorenzo R. (1998), *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Eleuthera, Milano.
- Lucisano P., Salerni A., a cura di (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci Roma.
- Luis Morales J., Limón Dominguez D., eds. (2015), “Espacios de Participación Ciudadana: una metodología surgida del proceso de los Presupuestos Participativos de Sevilla otro sociopraxis”, in Borghi B., García Pérez F. F., Moreno Fernández O., eds., *Novi cives. Cittadini dall’infanzia in poi*, Pàtron, Bologna.
- Maia E. (2019), *Bilanci partecipativi: il caso di Siviglia. Implicazioni educative e sociali della democrazia partecipativa*, in Cerrocchi L., Ladogana M., D’Antone A., a cura di, *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative*, Zeroseiup, Bergamo.
- Martini E. R., Sequi R., a cura di (1995), *La comunità locale: approcci teorici e criteri di intervento*, Carocci, Roma.
- Martini E. R., Torti A., a cura di (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- Marshall T. H. (1976), *Cittadinanza e classe sociale*, Utet, Torino.
- Marshall T. H. (2002), *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari.

- Mazzoleni O. (2003), *Giovani e politica. Limiti e prospettive di un campo di studi*, in Mazzoleni O., a cura di, “La politica allo specchio. Istituzioni, partecipazione e formazione alla cittadinanza”, in *Atti del Convegno internazionale Istituzioni, partecipazione, cittadinanza*, Giampiero Casagrande Editore, Lugano.
- Mela A. (2017), “Le disuguaglianze nello spazio urbano”, *Il Mulino – Rivista bimestrale di cultura e politica*, LXVI, 491: 386-394.
- Mesa D. (2006), *L'incerto statuto delle politiche giovanili*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P., a cura di, *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Mezzadra S. (2002), *Diritti di cittadinanza e Welfare State. “Citizenship and Social Class” di Tom Marshall cinquant'anni dopo*, in Marshall T. H., *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Millefiorini A. (2002), *La partecipazione politica in Italia. Impegno politico e azione collettiva negli anni '80 e '90*, Carocci, Roma.
- Mori M. (2008), *Giovani e luoghi*, Vannini, Gussago (Bs).
- Moro G. (2005), *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.
- Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Torino.
- Mottana P. (2011), *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano.
- Mottana P., Campagnoli G., a cura di (2017) *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios, Trieste.
- Murgia M. (2016), *Futuro interiore*, Einaudi, Torino.
- Nisbet R. A. (1957), *La comunità e lo stato: studio sull'etica dell'ordine e della libertà*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Novara D. (2016²), *Ognuno cresce solo se sognato. Antologia essenziale della pedagogia critica*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Olivetti A. (2013), *Il cammino della Comunità*, Edizioni di Comunità, Roma/Ivrea.
- Pasquino G. (1997), *Corso di scienza politica*, Il Mulino, Bologna.
- Pinto Minerva F. (1991), *La città come progetto pedagogico*, in Frabboni F., Guerra L., a cura di, *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Piscitelli S., Troglio S., a cura di (2019), *Adolescenza delle città. diario di una metropoli che cresce*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, testo disponibile al sito:

- <http://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2019/02/Adolescenza-delle-citta-Paola-Piscitelli-Sara-Troglio.pdf>, 29/06/2019.
- Pitti I., Volturo S., a cura di (2012), “Significati e pratiche della partecipazione. Il caso di Bologna”, Paper for the Espanet Conference *Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa*, 20-22 Settembre 2012, Roma.
- Premoli S. (2008), *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*, Ega, Torino.
- Premoli S. (2012), *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, a cura di (2001), *Non solo sfruttati o violenti bambini e adolescenti del 2000 relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, testo disponibile al sito: https://www.minori.it/sites/default/files/minori_2000.pdf, 25/03/2017.
- Presupuestos Participativos Sevilla, a cura di (S.d.), *Manual de presupuestos participativos*, testo disponibile al sito: <https://presupuestosparticipativos.com/wp-content/uploads/2017/01/manualpr-sevilla.pdf>, 01/02/2017.
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>, 20/09/2019.
- Rampazi M. (2014), “Tracce di futuro nel quotidiano abitare dei giovani. La reinvenzione della vita la si coglie tra le minuzie del vivere quotidiano.”, *Animazione Sociale*, 2014, 287: 12-20.
- Rappaport J. (1981), “In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment over Prevention”, *American Journal of Community Psychology*, 1981, 1: 1-25.
- Regoliosi L., Misesti P., Terzi A., a cura di (2006), *Giovani possibili. Adolescenti e nuovo welfare di comunità*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba).
- Ripamonti E. (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
- Roghi V. (2017), *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari.

- Rubini A. (2013), *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ruiz Morales J. (2009), “Espacios de participación ciudadana: Los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas”, *Investigación en la escuela*, 68, 85-100.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2009), *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*, in Luatti L., a cura di, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma.
- Santerini M. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- Satta C. (2012), *...nello spazio della differenza infantile. L'ordine generazionale della città*, in Cancellieri A. e Scandurra G., a cura di, *Tracce urbane. Alla ricerca della città*, FrancoAngeli, Milano.
- Scalfari E. (1999), “Alle origini della generazione inesistente”, in Diamanti, I., a cura di, *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore S.p.A., Milano.
- Scurati C., a cura di (1986), *L'educazione extrascolastica, problemi e prospettive*, , Brescia, Editrice La Scuola.
- Secchi B. (2013), *La città dei ricchi e la città dei poveri*, Laterza, Roma-Bari.
- Settis S. (2012), *Azione popolare. Cittadini per il bene comune*, Einaudi, Torino.
- Settis S. (2013), *Presentazione*, in Olivetti A., *Il cammino della Comunità*, Edizioni di Comunità, Roma/Ivrea.
- Silverman D. (2007) *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Sintomer Y., Allegretti G., a cura di (2009), *I bilanci partecipativi in Europa. Nuove esperienze democratiche nel vecchio continente*, Ediesse, Roma.
- S.n., (2016), “Genova 2001: che fine ha fatto il movimento no global. Un bilancio dell’eredità del movimento di contestazione contro la globalizzazione a quindici anni dalla morte di Carlo Giuliani”, testo disponibile al sito: <https://www.panorama.it/news/cronaca/genova-2001-che-fine-ha-fatto-il-movimento-no-global/>, 20/07/2016.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Tagliaventi M. T. (2006), *Le politiche italiane per l'infanzia e l'adolescenza*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P., a cura di, *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini Scientifica, Milano.
- Tonucci F. (2015), *La ciudad de los niños*, Graó, S.I.
- Tramma S. (2009a), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.

- Tramma S. (2009b), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, FrancoAngeli, Milano
- Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale. Nuova edizione*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, Milano.
- Unicef – Comitato sui diritti dell’infanzia (2009), *CRC/C/GC/12 Cinquantunesima sessione Ginevra, 25 Maggio – 12 Giugno 2009 Commento generale N. 12 Il diritto del bambino e dell’adolescente di essere ascoltato*, testo disponibile al sito:
https://www.unicef.it/Allegati/Commento_generale_n.12.pdf, 15/09/2017.
- Unicef – Comitato sui diritti dell’infanzia (2011), *Osservazioni conclusive. Analisi del Rapporto presentato dall’Italia ai sensi dell’art. 44 della Convenzione sui diritti dell’infanzia. 58ª Sessione 19 settembre/7 ottobre 2011*, testo disponibile al sito:
<https://www.unicef.it/Allegati/OsservazioniConclusive2011.pdf>, 20/09/2017.
- Valderrama Hernández R. (2012), *Pedagogia Social y Territorio: participación para innovar en la práctica educativa* [Tesi di dottorato], testo disponibile al sito:
<https://idus.us.es/handle/11441/24493>, 20/03/2020.
- Vecchiato T. (2014), “Il welfare generativo, una sfida politica e sociale”, *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 4/2014, 40-44, testo disponibile al sito:
https://www.researchgate.net/profile/Tiziano_Vecchiato/publication/268489394_Il_welfare_generativo_una_sfida_politica_e_sociale/links/546c81ae0cf2c4819f20ad86/Il-welfare-generativo-una-sfida-politica-e-sociale.pdf, 22/11/2018.
- Ward C. (2000), *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, L’ancora del mediterraneo, Napoli.
- Zanini P. (1995), “I contorni delle cose”, *Volontà. Laboratorio di ricerche anarchiche*, 49, 2-3: 41-59.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



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



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835101406

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,
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

Il volume intende offrire un contributo agli studi sulla partecipazione giovanile e sulla cittadinanza attiva, secondo una prospettiva di senso che colloca entrambi i costrutti in relazione con la dimensione dello spazio urbano, inteso come teatro di espressione delle pratiche partecipative e di esercizio della cittadinanza. Lo studio della città, sviluppato in chiave interdisciplinare, evidenzia come i governi locali sottendano specifiche visioni politiche che giustificano altrettanto peculiari modi di fare educazione: una consapevolezza che è urgente recuperare e che chiama in causa, inevitabilmente, i professionisti dell'educazione, sempre più progettisti di processi inclusivi e di cittadinanza attiva.

Accanto all'approfondimento teorico dei concetti di partecipazione e cittadinanza, si sviluppa l'analisi della "questione giovanile" dal punto di vista storico-politico e legislativo, evidenziando come le categorizzazioni analitiche funzionali agli studi sui giovani e sulla partecipazione rischino di dare forma a un vocabolario specialistico tendenzialmente declinato al negativo e a un ricettario di progettualità educative sviluppate per via differenziale, assolutamente distanti dalle prassi culturali giovanili.

In ultimo, vengono restituiti – in forma narrativa – gli esiti di una ricerca qualitativa svolta a Pescara, che ha coinvolto studenti tra i 15 e i 19 anni, finalizzata a indagare le rappresentazioni sociali di partecipazione e cittadinanza.

Elisa Maia ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in *Human Sciences* presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara. I suoi interessi vertono sull'educazione alla cittadinanza, sui processi partecipativi e sul contrasto alla povertà educativa, temi sui quali ha pubblicato diversi articoli in riviste e saggi in volume.