



INTERPRETAZIONI, RICERCHE, PROSPETTIVE

ASCOLTO E IMPEGNO CIVICO DEGLI ADOLESCENTI

Riflessioni, ricerche, esperienze

A cura di
Claudia Andreatta,
Christian Crocetta, Davide Girardi

**NUOVA
SERIE**

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare fondata da Alberto Merler

FrancoAngeli 

GREX

Scienze sociali, Solidarietà, Formazione

Collana interdisciplinare fondata da Alberto Merler

Grex-gregis: il gregge. Comunemente, siamo abituati a utilizzare il termine “gregge” secondo un’accezione negativa, come sinonimo di conformismo, appiattimento, adeguamento acritico. Ma il termine può essere anche utilizzato come sinonimo di insieme, gruppo, pluralità e, in definitiva, comunità, unione, armonia d’intenti, appartenenza, capacità di intraprendere un cammino comune, propensione a pensare e costruire collettivamente e in maniera inclusiva.

Sono, queste, d’altro canto, le peculiarità che contraddistinguono l’operatività solidale rispetto ad altri modi di agire, di intervenire nella dinamica societaria: la vocazione al lavoro collettivo, la propensione al sociale e alle sue idealità, l’abilità nel ridefinire le prospettive e congegnare progettualità differenti. Questo è un compito che coniuga capacità collettive di osservazione, ricerca, riflessione e riflessività, radicate nella realtà e nell’intervento. Compiti, questi, a cui anche l’università attuale non può rinunciare.

La collana si apre a più prospettive disciplinari. Si compone di due sezioni:

1. Interpretazioni, ricerche, prospettive. Comprende materiali di studio teorici o empirici, anche di ricerca-azione, e saggi orientati alla comunità scientifica e a quanti siano interessati a una visione d’insieme e approfondita sulle prospettive dell’impegno civico e della cittadinanza attiva. I lavori pubblicati in questa sezione sono sottoposti a valutazione esperta anonima.

2. Pratiche, esperienze, possibilità. Pubblicazioni orientate alla fruizione di agile consultazione e di uso didattico e operativo, finalizzate principalmente a fornire strumenti di lavoro a quanti sono impegnati nel sociale, oltre che a decisori, studenti e persone in formazione. Comprende proposte, sollecitazione e tentativi di aprire il pensiero verso nuovi orizzonti e stimolare l’immaginazione sociologica.

La collana GREX nasce nell’anno accademico 1998/99 nell’ambito delle attività promosse dal Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi dell’Università di Sassari e dal Consorzio SIS - Sviluppo Impresa Sociale.

Fondatore e direttore: Alberto Merler (amerler@inthum.eu)

Condirettore: Andrea Vargiu (avargiu@uniss.it)

Comitato editoriale

Francesca Antongiovanni, Stefano Chessa, Mariantonietta Cocco, Marta Congiu, Romina Deriu, Valentina Ghibellini, Alberto Merler, Andrea Vargiu.

Comitato scientifico e dei referenti sociali e civici

Fernando A. Albuquerque Mourão† (Universidade de São Paulo, BR), Luis Baptista (Universidade Nova de Lisboa, PT), Graciette Borges (Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, BR), Antonella Brusa (Cospes Salesiani Sardegna), Luciano Caimi (Università Cattolica di Milano), Rogério Caliarì (MEPES, Anchieta, BR), Vittorio Capecchi† (Università di Bologna), Vittoria Casu (Ministero di Giustizia), Vincenzo Cesareo (Università Cattolica di Milano), Luis Antonio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro, BR), Giuseppe D’Antonio (Cooperativa Sociale Nuovi Scenari, Nuoro), Francescu de Casabianca (INRA Corti, F), Consuelo del Canto (Universidad Complutense de Madrid, ES), Antonio De Lillo† (Università di Milano Bicocca), Rosalba Demartis (Comune di Cagliari), Carla Facchini (Università di Milano, Bicocca), Erineu Foerste (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Luigi Frudà (Università “La Sapienza” di Roma), Gaetano Galia (Cospes Salesiani Sardegna), Giuliano Giorio† (Università di Trieste), Luigi Gui (Università di Trieste), Budd Hall (University of Victoria, CA), Franz Hamburger (Mainz Universität, D), Francesco Lazzari (Università di Trieste), Giovanni Lobrano (Università di Sassari), Walter Lorenz (Università di Bolzano), Eduardo Moscon Oliveira (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Andressa Maffezoni Caetano (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Vicente Marotta Rangel† (Universidade de São Paulo, BR), Alberto Marradi (Università di Firenze), Denise Meyrelles de Jesus (Universidade Federal do Espírito Santo, BR), Angela Mongelli (Università di Bari), Michinobu Niihara (Università Chuo, Tokyo, JP), José Gabriel Pereira Bastos (Universidade Nova de Lisboa, PT), Ana Romão (Academia Militar de Lisboa, PT), Zeyneb Samandi (Centre d’Etudes Economiques et Sociales de Tunis, TN), Günther Sander† (Mainz Universität, D), Remo Siza (Regione Autonoma della Sardegna), Hanns-Albert Steger† (Erlangen Universität, D), Rajesh Tandon (PRIA - Participatory Research in Asia, Delhi, IN), Roberto Togni† (Università di Trento), Mario Aldo Toscano (Università di Pisa).

Direzione e redazione

Associazione di Promozione Sociale IntHum — Laboratorio Interculturale di Ricerca e di Promozione della Condizione (H)umana (amministrazione@inthum.eu)
Laboratorio Foist per le Politiche Sociali e i Processi Formativi, Università di Sassari (foist@uniss.it)

ASCOLTO E IMPEGNO CIVICO DEGLI ADOLESCENTI

Riflessioni, ricerche, esperienze

A cura di
Claudia Andreatta,
Christian Crocetta, Davide Girardi



FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Osservatorio IUSVE Giovani e Futuro.

Isbn cartaceo: 9788835186267

Isbn e-book: 97888351-99113

Isbn epub: 9788835199120

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

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

Publicato con licenza *Creative Commons*

Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale

(CC-BY-NC-ND 4.0).

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

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

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

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

Indice

Introduzione: non solo adolescenti “deficitari”, di	pag.	7
<i> Davide Girardi</i>		

I. Riflessioni e Ricerche

Garantire la partecipazione di bambine, bambini e adolescenti, uno sguardo allo stato dell’arte in Italia,	»	15
<i> di Laura Baldassarre</i>		

Dare voce alle e agli adolescenti: oggetto sociale semi-sconosciuto o pratica intergenerazionale?, di	»	31
<i> Anna Rosa Favretto</i>		

Dalla CRC all’ipotesi di una Convenzione sui diritti dei giovani, di	»	42
<i> Barbara Giovanna Bello</i>		

Gli adolescenti e la partecipazione civica: impegnati per la propria comunità, lontani dai partiti, di	»	62
<i> Claudia Andreatta e Christian Crocetta</i>		

Bambine, bambini e adolescenti protagonisti della ricerca: pratiche ed esperienze di peer research, di	»	91
<i> Michela Lonardi</i>		

Abitare la trasformazione digitale: spunti per un’educazione alla cittadinanza elettronica, di	»	104
<i> Emanuela Cenni, Michele Martoni e Giovanni Salerno</i>		

Giovani rom, relazioni e processi di etichettamento deviante, di	»	118
<i> Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan</i>		

Ascoltare nella quotidianità educativa. Un'esperienza di partecipazione con bambini e adolescenti in comunità, di <i>Giovanni Giusti</i>	pag.	137
---	------	-----

II. Esperienze

Tessitori di contesti. Ascoltare i giovani per costruire comunità educanti, di <i>Roberta Zanovello</i>	»	147
Una comunità megafono, di <i>Solenn Le Marchand</i>	»	151
Radioimmaginaria. La radio degli adolescenti, di <i>Ludovica Azzali</i>	»	156

Introduzione: non solo adolescenti “deficitari”

di *Davide Girardi*

La condizione giovanile in Italia è divenuta negli ultimi due decenni una questione nodale del dibattito pubblico italiano. Il convergere di vari indicatori nel delinearla come affetta da molteplici criticità ha sgomberato il campo da quelle posizioni che tendevano ad assumere una prospettiva non di rado “moralista” sui giovani, esortandoli sostanzialmente a “darsi da fare” (Forchielli, 2018) per rispondere a *chance* di mobilità sociale fattualmente sempre più compresse; troppo consistenti le evidenze di queste ultime (Schizzerotto, Trivellato, Sartor, 2011; Rosina, 2025; Istat, 2025), troppo marcati gli andamenti demografici e socio-economici per poter risolvere il tutto su un piano *esortativo*.

Nel corso degli anni, la riduzione degli spazi di partecipazione socio-economica garantiti ai giovani italiani non ha trovato contro-andamenti, anzi. Prestando attenzione alle coorti adolescenziali e a quelle di prima transizione all'età adulta, infatti, sussistono molteplici *vulnus* che tuttavia trovano nei percorsi scolastici e nel sistema d'impiego gli epifenomeni più gravi.

Prestando attenzione alla scuola, essa continua a vedere una forte impronta del *background* familiare sugli esiti degli alunni (Triventi, 2015), di fatto stratificando per cittadinanza e per capitale socio-economico coloro che possono anelare a percorsi di più lungo periodo rispetto a coloro che invece saranno quasi di necessità incanalati verso percorsi maggiormente *vocational*. Tale frattura non è solo tipologica e orizzontale perché, come noto, percorsi scolastici più strutturati sostanziano oggi migliori tassi di partecipazione al sistema d'impiego (Istat, 2024) e più evidenti possibilità di mobilità ascendente *via* lavoro. Tale considerazione assume ancora più peso in uno scenario globale, e non solo nazionale, che ha reso e rende le competenze *stock* rapidamente obsolescenti e forzosamente esposte alla necessità di molteplici riconfigurazioni nel corso della propria vita professionale. Di fatto, la

scuola incorpora le disuguaglianze dall'esterno e funge da paradossale volano di loro potenziamento, anziché essere – come era stata soprattutto nel secondo dopoguerra – un fattore non solo di alfabetizzazione, ma anche di progressiva perequazione delle opportunità.

Le disuguaglianze scolastiche – che partecipano e insieme contribuiscono a più ampie “linee di faglia” socio-economiche – trovano poi criticità del tutto coerenti nel sistema d'impiego. A un primo decennio degli anni '00 che aveva osservato tassi di disoccupazione giovanile mediamente molto più elevati rispetto a quelli della popolazione totale e una sostanziale destrutturazione delle forme d'impiego ha fatto seguito un secondo decennio che ha visto per un verso un recupero strettamente quantitativo (con un recupero occupazionale misurato in termini di giovani occupati) ma per altro verso una sovrapposizione ancora più strutturale tra lavoro giovanile e *lavoro povero* (Saraceno, 2015; Istat, 2025). Nonostante l'insistenza sulle metriche quantitative, oggi proprio le dimensioni qualitative del lavoro sono quelle che più testimoniano una sfasatura sempre più radicale tra le aspettative dei giovani e i sentieri occupazionali effettivamente percorribili. I risultati di questa situazione – non meno che conclamata – si traducono in un'accresciuta mobilità giovanile nel mercato del lavoro interno (alla ricerca di – scarse – posizioni ritenute soddisfacenti) e in migrazioni verso l'estero della componente più qualificata che da anni caratterizzano l'Italia come il Paese europeo più esposto alla perdita netta di persone con elevate credenziali di studio.

Se le precondizioni di transizione alla vita adulta sono quelle che abbiamo qui richiamato (necessariamente) per soli cenni, è chiaro che gli stessi processi di transizione abbiano osservato nel corso del tempo un indebolimento (in termini di effettive opportunità di creazione di propri percorsi familiari) e un rallentamento, trovando in special modo nella componente femminile un rilievo radicalmente accentuato.

Il retroterra che abbiamo qui richiamato non ha alcun intento sistematico, ma è altresì necessario per ancorare una discussione non “prescrittiva” sui giovani italiani. Per contro, la condizione giovanile non è solo ed esclusivamente segnata da “*deficit*”; anzi. In proposito, quel che preme in questa sede è sottolineare come – proprio in questa situazione strutturale – i giovani italiani possano essere letti e interpretati anche alla luce della loro volontà di partecipare e di non rassegnarsi; anche nella loro dimensione collettiva, oltre che in quella strettamente soggettiva e individuale. Illuminare questo lato della condizione giovanile consente una visione prospettica; consente di apprezzare come nel sostrato diseguale prima enucleato stia emergendo anche un afflato partecipativo su cui il Paese deve dimostrare di saper contare per

il proprio futuro. Anche da questa angolatura, non vi è alcun bisogno di indulgere a registri informati a mal riposte speranze, a formulazioni ottative. Al contrario, sono una volta di più solide evidenze acquisite negli anni a suggerire come sia necessario, nel contempo, restituire lucidamente gli attuali nodi della condizione giovanile in Italia ma, senza soluzione di continuità, anche le potenzialità partecipative che proprio *in virtù* di questi nodi si stanno affacciando.

Similmente a quanto effettuato sul piano delle criticità riprese in avvio, alcuni specifici affondi ci consentono di argomentare quel “contro-discorso” partecipativo di cui, appunto, è necessario tenere conto per riflettere sulla condizione giovanile. Uno di questi è quello della partecipazione politico-sociale. Nonostante la sfiducia nei confronti della rappresentanza politica formale abbia tradotto nel corso degli anni *trend* di progressivo irrobustimento, è nondimeno evidente come la partecipazione politica giovanile abbia testimoniato nel corso degli anni un contestuale sventagliamento dei percorsi che nei fatti l’hanno qualificata in termini plurali e per certi versi superiori anche rispetto alle fasce di popolazione adulte (Istituto Toniolo, 2026). Mentre scriviamo queste note, ad esempio, non si sono ancora sopite le discussioni sulla consistente risposta manifestata dai giovani in occasione del referendum costituzionale sulla riforma della giustizia tenutosi nel mese di marzo 2026 (Youtrend, 2026); una dimostrazione, questa, che i giovani italiani sono pronti a far buon uso della loro *voice* quando l’agenda politica pone questioni che loro sentono come proprie, ulteriore sconfessione – questa – della lettura dei giovani italiani come ragazzi stanchi e svogliati.

La dinamica appena richiamata è confermata anche dagli approfondimenti svolti dal già citato Istituto Toniolo all’interno del Rapporto 2026, ed è una questione che travalica i confini nazionali per aprirsi alla dimensione internazionale. Se il riferimento ai movimenti attivi sul tema del cambiamento climatico sovvien quasi automaticamente, diverse indagini hanno dimostrato come i giovani siano disposti a “farsi sentire” sulla scena pubblica incarnando nelle proprie istanze la specifica agenda politica locale e agganciandola a una grammatica più estesamente globale (Juris, Players, 2009).

I processi testé enunciati costituiscono, allora, un quadro in cui le ombre e le luci contribuiscono a una complessità non riducibile. In omaggio a simile complessità, nelle prossime pagine saranno presentate delle riflessioni che intendono dare “voce” proprio a coloro che si apprestano a varcare la soglia della cittadinanza: gli adolescenti prossimi al voto e all’imbocco dei sentieri di vita adulta. L’occasione di questo approfondimento “a più voci” è stata duplice: prima il convegno #YourVoice, organizzato a novembre 2025 dall’Istituto Universitario Salesiano come una sorta di collettore riflessivo

sui temi delle molteplici forme di *voice* che oggi attraversano il paesaggio giovanile italiano. Successivamente, l'indagine "Ma io che ci posso fare?" condotta dall'Osservatorio Iusve "Giovani e futuro" sui temi che il convegno aveva iniziato a dissodare e a partire dall'anniversario della Convenzione di New York sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Da quel momento, l'idea che le questioni affrontate in questi due momenti collegati fossero di capitale importanza per il presente e per il futuro di questo Paese ha confortato l'idea della pubblicazione qui in oggetto, promossa e sostenuta dall'Osservatorio Iusve "Giovani e futuro". Questo volume si compone di due "anime", unite dalla comune volontà di riflettere sulla partecipazione dei giovani italiani alla vita pubblica: una di matrice maggiormente improntata a un registro teorico-riflessivo, l'altra a un tratto di stampo soprattutto esperienziale.

Focalizzando l'attenzione sulla prima, i contributi che a questa afferiscono si articolano nei termini seguenti. Sul piano delle "condizioni abilitanti" la partecipazione, si colloca il saggio di Laura Baldassarre, che rappresenta un fondamentale carotaggio sull'attualità della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Dopo aver riflettuto sullo stato dell'arte del quadro normativo, l'autrice si sofferma sul ruolo dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e su possibili piste di lavoro futuro. Rinviano alla lettura del contributo per le opportune specificazioni, il denominatore comune viene individuato dall'Autrice nella necessità di potenziare i momenti di analisi e monitoraggio, nella costruzione di spazi strutturati di ascolto e nel migliore e più compiuto coordinamento tra i diversi attori oggi operanti sui temi dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Le riflessioni di Anna Rosa Favretto ruotano invece attorno all'idea che la *voice* degli adolescenti sia un tema di ricerca non facilmente riducibile a letture sintetizzabili secondo canovacci sintonici; al contrario, si tratta soprattutto di una pratica sociale che interroga "il mondo adulto" e le stesse modalità con le quali quest'ultimo si rappresenta e, per questo, interagisce con quello degli adolescenti. In tal senso, le stesse emersioni di ricerca non andrebbero interpretate secondo una esclusiva cifra di coorte, ma dovrebbero incorporare anche lo sguardo adulto per comprendere come, oggi, gli adolescenti definiscano i loro stessi spazi partecipativi.

Anche i quadri normativi di riferimento si confrontano (necessariamente) con le dinamiche di evoluzione sociale. Da questo punto di vista, Barbara Giovanna Bello esplora lo scollamento tra il riconoscimento legale della maggiore età e l'effettivo raggiungimento dell'autonomia socio-economica, oggi rallentato da percorsi complessi, prolungati e precari. A partire dal percorso delle rivendicazioni globali guidate da reti come *European Youth Forum*, l'autrice sostiene la necessità di un approccio basato sui diritti umani

che legittimi i giovani come titolari attivi e, per questo, motori del cambiamento sociale.

Garantendo un solido perimetro empirico alle riflessioni, poi, Claudia Andreatta e Christian Crocetta – co-curatori del volume e autori della sopraccitata indagine “Ma io che ci posso fare”, i cui risultati saranno presentati nel seguito – evidenziano come la partecipazione civica degli adolescenti debba oggi considerare differenti livelli di analisi e come le ambivalenze presenti nei dati rinviino di fatto a quella complessità richiamata in avvio. In questo senso, gli adolescenti emergono come un caleidoscopio di partecipazione reale e potenziale, più che una componente univocamente orientata.

Ancora in tema di ricerca, Michela Lonardi, invita a considerare gli stessi termini con i quali oggi si fa ricerca *sugli* adolescenti: l’esperienza di *Save the Children* risulta da questo punto di vista illuminante, perché progressivamente informata al paradigma della ricerca *con* gli adolescenti più che a quella, fin qui più estesamente agita, *sugli* adolescenti. Come ben illustra il contributo, non si tratta solo di una variazione metodologica; apre invece a questioni prettamente epistemologiche.

In tema di pratiche, Emanuela Cenni, Michele Martoni e Giovanni Salerno affrontano un tema di rilievo centrale nei percorsi partecipativi giovanili, quello della “cittadinanza elettronica”. Dopo aver passato in rassegna esperienze in cui l’ambiente digitale può diventare anch’esso un *locus* di maturazione riflessiva da parte dei ragazzi, gli autori si soffermano sulle modalità con le quali oggi è possibile promuovere comportamenti online responsabili e consapevoli, evitando quelle derive che rischiano di privare i giovani degli anticorpi critici ed esponendo quindi se stessi e gli altri a comportamenti a rischio. Diventa necessario e urgente, quindi, costruire “un’etica della cittadinanza digitale”, che possa fungere da infrastruttura in tal senso.

Dai percorsi di “stigmatizzazione digitale” a quelli agiti nei contesti “fisici”, Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan approfondisce le evidenze di ricerca proprio sui processi di stigmatizzazione e di produzione sociale della devianza nei confronti dei giovani rom, mettendo in luce in che modo tali processi possano essere agiti e riprodotti anche nei contesti istituzionali come quello scolastico, in tal modo reificandoli e dotandoli di quei tratti essenzialisti che portano al confinamento simbolico e di conseguenza pratico di persone definite come “naturalmente” devianti. Giovanni Giusti, invece, ci conduce in una comunità per minorenni, consentendoci di comprendere come le pratiche di ascolto possano assumere un aspetto riflessivo fino al punto di assurgere a effettivo spazio di partecipazione all’interno della vita comunitaria.

Come lasciano intendere i contributi ripresi fin qui, la partecipazione civica degli adolescenti non può essere solo un nodo teorico, risiede anzi in concrete esperienze capaci di declinarla fattivamente. In proposito, Roberta Zanovello ci invita a riflettere sulle modalità con le quali oggi i professionisti dell'educazione si sentono sfidati dalle istanze giovanili e come queste ultime debbano diventare un vettore di revisione delle pratiche professionali, affinché esse non si cristallizzino e diventino per questo inefficaci. Solenn Le Marchand ci parla invece di “comunità megafono”, che l'Autrice presenta come una “rete di persone – artisti, insegnanti, famiglie, cittadini – che hanno il coraggio di accogliere parole nuove e restituirle allo spazio pubblico”. Da questa prospettiva, l'attenzione costante ai linguaggi diventa il segno di definizioni sociali improntate alla *voice* o, al contrario, all'esclusione. Votata alla moltiplicazione delle voci è anche l'esperienza di Radio Immaginaria restituita da Silvia Azzali, in cui i giovani diventano co-costruttori di linguaggi e articolano una sorta di “spazio mediale generazionale”, laddove le “etero-definizioni” sui giovani lasciano spazio a una riappropriazione semantica che diventa tuttavia più estesamente partecipativa.

Bibliografia di riferimento

- Forchielli A. (2018), *Muovete il culo! Lettera ai giovani perché facciano la rivoluzione*, Baldini+Castoldi, Milano.
- Istat (2024), *Rapporto annuale. La situazione sociale del Paese*, ww.istat.it.
- Istat (2025), *Rapporto annuale. La situazione sociale del Paese*, ww.istat.it.
- Istituto Toniolo (2026), *Rapporto giovani 2026. Crescere nell'incertezza e costruire il futuro*, il Mulino, Bologna.
- Juris J.S., Players, G. (2009), *Alter-Activism: Emerging Cultures of Participation among Young Global Justice Activists*, «Journal of Youth Studies», 12(1), pp. 57-75.
- Rosina A. (2025), *La scomparsa dei giovani. Le 10 mappe che spiegano il declino demografico dell'Italia*, Chiarelettere, Milano.
- Saraceno C. (2015), *Il lavoro non basta*, Feltrinelli, Milano.
- Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N. (a cura di) (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Triventi M. (2015), “Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore”, in Trivellato P., Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore: caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma, pp. 165-188.
- Youtrend (2026), *Referendum costituzionale sulla giustizia. Dossier post-voto*, disponibile online.

I. Riflessioni e Ricerche

Garantire la partecipazione di bambine, bambini e adolescenti, uno sguardo allo stato dell'arte in Italia

di *Laura Baldassarre*

Perché ascoltare i bambini?
Per prendere decisioni migliori,
per rafforzare l'impegno per la democrazia
e favorirne una migliore comprensione,
proteggere meglio l'infanzia.
Gerison Lansdown

1. Il cammino della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: le indicazioni del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia

Dieci anni di preparazione, di confronti internazionali, hanno consentito alle Nazioni Unite di dotarsi di un quadro di riferimento dedicato ai diritti umani delle persone di minore età: la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia è stata adottata dall'Assemblea Generale della Nazion Unite il 20 novembre 1989. Questa Convenzione è il trattato su diritti umani più ratificato al mondo, soltanto gli Stati Uniti d'America l'hanno firmata ma non ratificata. Dunque, gli Stati hanno contratto un obbligo nei confronti di tutte le bambine, i bambini, i ragazzi e le ragazze che vivono sul loro territorio, ma anche dei minorenni che vivono in Paesi che hanno bisogno di aiuti esterni per garantire tali diritti¹. Da attuarsi tramite la cooperazione internazionale, questo obbligo viene spesso “dimenticato”.

Sono quattro i principi generali che guidano l'attuazione di quanto previsto dalla Convenzione: il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo; il superiore tra gli interessi del minorenne; la non discriminazione e il diritto all'ascolto e alla partecipazione.

¹ Art. 4 Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia: “Gli Stati parti si impegnano ad adottare tutti i provvedimenti legislativi, amministrativi e altri, necessari per attuare i diritti riconosciuti dalla presente Convenzione. Trattandosi di diritti economici, sociali e culturali essi adottano tali provvedimenti entro i limiti delle risorse di cui dispongono e, se del caso, nell'ambito della cooperazione internazionale.”

L'articolo 12 della Convenzione è dedicato all'ascolto², esso può essere considerato tra le principali innovazioni introdotte che, negli anni, si è rivelata una vera e propria "rivoluzione mancata". Il passaggio, delle persone di minore età, da "oggetto" a "soggetto" di diritto, non soltanto beneficiari di protezione, ma attori principali nella realizzazione dei loro diritti, avrebbe dovuto comportare la necessaria modifica di norme, politiche e prassi, prevedendo trasversalmente la presenza del punto di vista dei minorenni a diverso titolo coinvolti. E questo in tutti gli ambiti di vita, dalla famiglia alla scuola, dal tempo libero alla giustizia, dall'associazionismo alle ricerche. Non sono stati posti limiti all'esercizio di tale diritto: a tutte le età (si pensi all'importanza dell'allattamento al seno quale prima modalità di ascolto di un bambino), senza alcuna discriminazione, in tutti i "luoghi" che frequentano, dove vivono.

Il Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, ha dedicato il suo Commento generale n.12 (2009) proprio all'ascolto e alla partecipazione: in esso viene indicata la via da percorrere per attuare tale diritto che, essendo anche principio generale di attuazione della Convenzione stessa, rappresenta una bussola, dunque, che orienta l'attuazione dell'intero corpus normativo. Questo articolo è quindi collegato a tutti gli altri articoli della Convenzione, che non possono essere pienamente attuati se il bambino o l'adolescente non è rispettato in quanto soggetto, con le proprie opinioni che devono essere tenute in debita considerazione.

Nel Commento generale n. 12 (2009) vengono indicate le caratteristiche per l'autentica partecipazione, i requisiti minimi per l'attuazione di tale diritto, indicando che i processi devono essere:

- a) **Trasparenti e chiari** - ai bambini e agli adolescenti devono essere fornite informazioni complete, accessibili, rispettose delle diversità e appropriate all'età sul loro diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente e che a queste sia dato il giusto peso, e su come la partecipazione avrà luogo, per quale scopo, proposito e quale sarà il suo potenziale impatto;*

² Art. 12: Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo devono essere debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

b) **Volontari** - i bambini e gli adolescenti non dovrebbero mai essere forzati a esprimere le proprie opinioni contro la loro volontà e dovrebbero essere informati del fatto che possono smettere di farlo a qualsiasi stadio;

c) **Rispettosi** - le opinioni dei bambini e degli adolescenti devono essere trattate con rispetto e ai bambini e agli adolescenti deve essere data l'opportunità di dare seguito alle loro idee e attività. Gli adulti che lavorano con i bambini e con gli adolescenti dovrebbero conoscere, rispettare e dar seguito alle buone pratiche della partecipazione dei bambini e degli adolescenti, per esempio, nei loro contributi alla famiglia, alla scuola, alla cultura e all'ambiente di lavoro. Inoltre, devono comprendere il contesto socioeconomico, ambientale e culturale dei bambini e degli adolescenti [...];

d) **Rilevanti** - le questioni sulle quali i bambini e gli adolescenti hanno il diritto di esprimere le proprie opinioni devono essere di reale rilevanza per le loro vite e a partire dalle loro conoscenze, capacità e abilità [...];

e) **A misura di bambino e adolescente** - gli ambienti e i metodi di lavoro dovrebbero essere adattati alle capacità dei bambini e degli adolescenti [...];

f) **Sostenuti dalla formazione** - gli adulti hanno bisogno di preparazione, capacità e sostegno per facilitare in maniera appropriata la partecipazione dei bambini e degli adolescenti [...]. I bambini e gli adolescenti stessi possono essere coinvolti come formatori e facilitatori su come proporre un'effettiva partecipazione [...];

g) **Sicuri e attenti al rischio** - in alcune situazioni, l'esprimere delle opinioni può comportare dei rischi. Gli adulti hanno delle responsabilità nei confronti dei bambini e degli adolescenti con i quali lavorano e devono prendere tutte le precauzioni per ridurre il rischio di violenza, sfruttamento, o qualsiasi altra conseguenza negativa che possa derivare dalla loro partecipazione [...];

h) **Affidabili** - l'impegno a dare dei seguiti alla partecipazione e alla valutazione della stessa è essenziale [...].

Proprio sulla base delle esperienze realizzate in diverse parti del mondo, il Comitato evidenzia alcune caratteristiche necessarie nei percorsi di partecipazione: innanzitutto vanno considerati come processi e non come iniziative una tantum, individua il diritto all'informazione quale prerequisito, ed evidenzia come l'ascolto e la partecipazione non siano un obbligo per i minorenni. Sono piuttosto gli Stati ad avere l'obbligo di garantire l'attuazione

di tale diritto, prestando particolare attenzione proprio ai bambini e agli adolescenti che incontrano maggiori difficoltà, adottando un approccio non discriminatorio. Vanno piuttosto attuate delle misure di “discriminazione positiva”, ad esempio, ai minorenni con disabilità devono essere forniti tutti gli strumenti di comunicazione necessari, interventi di mediazione linguistica culturale per quelli con background migratorio, così come misure per coinvolgere i minorenni che vivono in condizione di marginalità, su una base di equità con tutti gli altri bambini e adolescenti.

Il Comitato individua, inoltre, delle misure per l’attuazione del diritto del bambino e dell’adolescente di essere ascoltato, che vanno dalla preparazione, all’ascolto, alla valutazione della capacità del bambino e dell’adolescente, ma anche il riscontro, le informazioni sul peso dato alle opinioni del bambino e dell’adolescente. Sono proprio gli adulti il principale ostacolo alla partecipazione, per cambiare radicalmente è ampio il ventaglio dei professionisti che dovrebbero ricevere una formazione (iniziale e continua) sull’articolo 12 e sulla sua applicazione pratica: tutti i professionisti che lavorano con, e per, i bambini e gli adolescenti, inclusi gli avvocati, i giudici, le forze dell’ordine, gli assistenti sociali, gli educatori, gli psicologi, chi si prende cura di loro, il personale delle comunità di accoglienza e gli agenti penitenziari, gli insegnanti a tutti i livelli del sistema educativo, i medici, gli infermieri e gli altri professionisti della sanità, i dipendenti e i pubblici ufficiali, chi di occupa delle pratiche di asilo.

Negli anni, a livello internazionale, si sono moltiplicate le iniziative per promuovere tale partecipazione, anche utilizzando le indicazioni richiamate come riferimento. Lo stesso Comitato ONU sui diritti dell’infanzia ha progressivamente previsto sempre più un maggior coinvolgimento dei minorenni nella stesura dei Commenti generali, in particolare, del numero 25³ dedicato al tema dei diritti dei bambini nell’ambiente digitale e del numero 26 sui diritti delle persone minorenni e l’ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico⁴. Parallelamente, anche in occasione delle Giornate di discussione generale sempre più il coinvolgimento dei ragazzi e delle ra-

³ Comitato ONU sui diritti dell’infanzia (2021), *Commento generale n.25. I diritti dei minorenni in relazione all’ambiente digitale*, la traduzione è stata curata dall’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza (AGIA), dal Comitato Interministeriale per i Diritti Umani (CIDU) e dal Comitato Italiano per l’UNICEF-Fondazione Onlus.

⁴ Comitato ONU sui diritti dell’infanzia (2023), *Commento generale n.26. Sui diritti delle persone minorenni e l’ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, traduzione è stata curata dall’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza (AGIA), dal Comitato Interministeriale per i Diritti Umani (CIDU) e dal Comitato Italiano per l’UNICEF-Fondazione Onlus.

gazze provenienti da tutto il mondo si è andato qualificando; dal 2018 il Comitato ONU si è dotato di uno strumento per ottenere una partecipazione alle Giornate coerente con i principi convenzionali⁵.

Sia il Consiglio d'Europa che l'Unione europea, nelle più recenti Strategie, inseriscono le proposte dei bambini e dei ragazzi, grazie a percorsi di partecipazione realizzati prestando particolare attenzione ai metodi utilizzati per il loro coinvolgimento.

Il Consiglio d'Europa, dopo aver caratterizzato l'azione sui diritti dell'infanzia anche grazie ad un approfondito lavoro sul metodo (COE 2016, 2020), nella stesura della Strategia sui diritti dei minorenni 2022-2027, ha coinvolto più di 200 minorenni e previsto una versione *child friendly* della stessa Strategia (COE 2022).

Parallelamente, a livello di Unione europea, la Commissione europea ha adottato la Strategia dell'UE sui diritti dei minorenni (European Commission 2021) e Garanzia europea per l'infanzia⁶ prestando un'attenzione trasversale sia nella fase di elaborazione che di attuazione delle misure previste proprio alla partecipazione dei ragazzi e delle ragazze. Sono stati coinvolti più di 10.000 minorenni attraverso questionari on line ed altre forme di coinvolgimento (European Commission 2021); in attuazione della Strategia è stata creata una Piattaforma permanente espressamente dedicata alla partecipazione delle ragazze e dei ragazzi⁷.

Un percorso, quella della piena attuazione della Convenzione, che ha nel Comitato ONU sui diritti dell'infanzia un alleato, sia nell'interpretazione "autentica" dei diritti in essa sanciti (grazie ai Commenti generali, come ricordato), sia nell'analisi di quanto occorra ancora compiere nei singoli Stati parte (grazie alle periodiche Osservazioni conclusive).

⁵ Si veda Committee on the Rights of the Child (2018), Working methods for the participation of children in the days of general discussion of the Committee on the Rights of the Child, New York, reperibile all'indirizzo:

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRC/Discussions/2018/crc_dgd_2018_outcomereport_en.pdf

⁶ Si veda il sito: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee_en

⁷ https://eu-for-children.europa.eu/eu-childrens-participation-platform_en?ettrans=it

1.2 Le Raccomandazioni rivolte all'Italia dal Comitato ONU sui diritti dell'infanzia

Le Osservazioni conclusive, che il Comitato ONU rivolge agli Stati parte, sono la tappa finale del processo di monitoraggio periodico della Convenzione, che prevede sia un Rapporto governativo, così come la possibilità per le Organizzazioni internazionali e le Organizzazioni Non Governative di inviare Rapporti supplementari o alternativi rispetto allo stato di attuazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Anche in questo processo, il Comitato ONU invita gli Stati a coinvolgere i bambini ed i ragazzi. Per l'Italia oltre ai Rapporti governativi⁸, le Associazioni e le Organizzazioni (coordinate nel Gruppo di lavoro sulla CRC) elaborano Rapporti supplementari⁹, ma è mancata negli anni un'attenzione costante al coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi in questi esercizi. Un esempio virtuoso era stato negli anni quello del Coordinamento PIDIDA (Per i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza), che ha presentato al Comitato ONU sui diritti dell'infanzia un Rapporto dei ragazzi, coinvolgendo, attraverso le scuole e le associazioni, 234 ragazzi tra i 10 e i 13 anni e 158 ragazzi tra i 14 e i 17 anni, realizzando un percorso caratterizzato da un'attenzione costante al metodo proposto nel coinvolgere i ragazzi¹⁰.

Nelle ultime Osservazioni rivolte all'Italia dal Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, relativamente al rispetto delle opinioni dei minorenni, viene richiesto di introdurre una modifica normativa che lo preveda nei diversi contesti di vita, adottando degli standard uniformi, di condurre delle ricerche, sviluppare delle forme di consultazione pubblica sulle politiche nazionali che riguardano i minorenni, istituzionalizzare i Consigli dei minorenni, rendendoli permanenti¹¹.

Sarebbe poi opportuno prendere in considerazione anche le altre Raccomandazioni formulate all'Italia dai Comitati ONU previsti dalle Convenzioni

⁸ I Rapporti governativi sono disponibili sul sito: https://www.minori.it/it/ricerca-guida-data?%5B0%5D=field_attivita%3A1308

⁹ Si veda Gruppo di lavoro sulla CRC (2017), *3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, disponibile su: <https://gruppopcrc.net/iii-rapporto-supplementare-alle-nazioni-unite/>

¹⁰ Coordinamento PIDIDA (2015), *Partecipare, infinito presente. Proposte dei bambini e dei ragazzi per promuovere la loro partecipazione*, in collaborazione con l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA), disponibile su: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Pubblicazione_partecipazione_Pidida.pdf

¹¹ Comitato ONU sui diritti dell'infanzia (2019), *Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, disponibile su: <https://www.datocms-assets.com/30196/1602520072-osservazioniconclusivecrcitalia2019.pdf>

ratificate. Ad esempio, quello creato per sostenere l'attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, nelle Osservazioni conclusive rivolte all'Italia, dedica un'attenzione particolare proprio all'ascolto ed alla partecipazione dei bambini e degli adolescenti con disabilità, ribadendo l'importanza di un approccio non discriminatorio quando si agisce in questo ambito¹².

1.3 Lo stato dell'arte in Italia nella programmazione nazionale dedicata all'infanzia e all'adolescenza

Il Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023 aveva previsto la partecipazione di bambini e dei ragazzi sia nella stesura del Piano stesso, che come azioni programmatiche. In particolare, era stato realizzato un percorso dedicato alla partecipazione¹³ proprio in vista della stesura del Piano, realizzato attraverso un questionario on line (diviso in tre sezioni: Diritti e partecipazione; Osservatorio e Piano di azione e Io e la mia vita, nel tempo del Covid) e dei focus group.

È interessante notare come questa scelta abbia rappresentato un'occasione per coinvolgere i ragazzi e le ragazze secondo quanto previsto dalla già richiamata Convenzione ONU, di seguito la parte della sintesi dei risultati:

Essi si sono sentiti riconosciuti come cittadini e cittadine in grado di esprimere idee e opinioni sulla loro esperienza di vita e anche su ciò che accade nelle loro comunità. La possibilità di esprimere ciò che si pensa e di venire ascoltati è percepita dai ragazzi e dalle ragazze come un'opportunità soprattutto in ragione del fatto che non sempre gli adulti comprendono cosa sia meglio per loro. I ragazzi e le ragazze vivono comunque una forzata minorità frutto della cultura familista che connatura il nostro Paese: in casa sono poco coinvolti nelle decisioni perché percepiti ancora troppo giovani, nella scuola, se accade, uno su due è coinvolto per sapere l'opinione sulle regole e su come organizzare le interrogazioni.¹⁴

¹² Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità (2016), *Osservazioni conclusive al primo rapporto dell'Italia*, disponibili su: <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/media/1355/osservazioni-conclusive-al-primo-rapporto-dell-italia.docx>

¹³ Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Diritti, priorità d'azione e pandemia: le opinioni delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi. Report di sintesi*, Dipartimento per le politiche della famiglia, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://famiglia.governo.it/media/2436/rapporto-partecipazione-onia-2021.pdf>.

¹⁴ *Ibidem*.

Anche grazie a questo contributo, l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza decise di dedicare tre azioni del Piano proprio al sostegno del diritto alla partecipazione, prevedendo la stesura di linee guida nazionali¹⁵, la loro diffusione attraverso la formazione del personale e dei professionisti che lavorano con e per i bambini¹⁶, ma anche prevedendo l'adozione di una norma che definisca l'ascolto e la partecipazione dei bambini e dei ragazzi quale LEP¹⁷: Livello essenziale delle prestazioni, così come previsto dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Grazie all'adozione delle Linee guida sulla partecipazione di bambine e bambine, ragazze e ragazzi, elaborate dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (approvate in Conferenza Unificata il 6 luglio 2022), è stata realizzata un'azione cruciale prevista dal Piano, dotando l'Italia, come suggerito anche dal Comitato ONU sui diritti dell'infanzia, di uno strumento operativo per coinvolgere i bambini e gli adolescenti nei processi decisionali che li riguardano, a livello di famiglia, di scuola di comunità.

Nel rapporto di monitoraggio rispetto all'attuazione del Quinto Piano Infanzia, si dà conto delle azioni realizzate, come ricordato, sul tema sono state adottate le Linee guida ma si è ancora lontani dal considerare l'ascolto delle persone di minore età quale Livello Essenziali delle Prestazioni¹⁸.

Nel Sesto piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2025-2027¹⁹ è presente un richiamo nella parte iniziale di metodo:

¹⁵ Azione 25 - Definire delle linee guida nazionali per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi, da sottoporre alla Conferenza unificata, per promuovere la loro effettiva partecipazione all'interno della famiglia, delle comunità, della scuola e degli ambiti della vita sociale, animando e sostenendo le esperienze e le buone pratiche di partecipazione.

¹⁶ Azione 26 - Diffondere, attuare e formare il personale e i professionisti dell'infanzia sul tema della partecipazione definendo le potenzialità, lo stile e gli elementi di attenzione per la gestione del processo, anche con riguardo all'inclusione di soggetti vulnerabili, dando attuazione alle *Linee guida nazionali per la partecipazione* e al piano di disseminazione e formazione redatto dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza.

¹⁷ Azione 27 - Promuovere l'introduzione di una norma primaria che definisca i LEPS sulla partecipazione di bambini e bambine e ragazzi e ragazze nel processo decisionale delle questioni che li riguardano e rispetto all'ideazione e attuazione delle politiche e dei programmi volti a raggiungere i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile.

¹⁸ Baldassarre L., Di Iorio T., Giuliano G.A., Porcarelli C., Vivaldi Vera P. (2025), *Garantire i diritti dei bambini e degli adolescenti attraverso i LEP. Quadro normativo, criticità e prospettive*, INAPP, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.astrid-online.it/static/upload/5a13/5a1339057adcf71a49d65a90f786e025.pdf>

¹⁹ A cura della Presidenza del Consiglio dei ministri. Dipartimento per le politiche della famiglia (2025) 6° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (Approvato con decreto del Presidente della Repubblica il 29 luglio 2025)

Per quanto concerne il tema della partecipazione di bambini e ragazzi, molto sentito dall'Osservatorio per la sua indubbia rilevanza, si ritiene che debba trovare attuazione nelle azioni del sesto Piano, in tutte le aree di intervento, con modalità e criteri differenti e adeguati a ogni singola azione, per rendere la partecipazione giovanile realmente efficace nella realizzazione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, in piena coerenza con quanto indicato dall'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza». (Convention on the Rights of the Child - CRC), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la legge 27 maggio 1991, n. 176.²⁰

Nelle tre macroaree (Genitorialità, Educazione e Salute) affrontate nel Piano, così come nella loro declinazione in 16 azioni, quella dell'ascolto e della partecipazione dei minorenni non è dunque espressamente prevista. Questo, insieme al mancato coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti nella fase di stesura del Piano ad opera dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, ha indubbiamente costituito un arretramento rispetto a questo atto cruciale di programmazione nazionale che, come ricordato, in precedenza, sia dal punto di vista del metodo che nel merito delle azioni previste, aveva dato rilevanza al protagonismo dei bambini e dei ragazzi. Si auspica che nel previsto monitoraggio dell'attuazione del Piano, possa essere adeguatamente recuperata questa dimensione, invitando le Amministrazioni responsabili dell'attuazione delle azioni previste a garantire un coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi, favorendo il loro ascolto e la loro partecipazione.

Sempre sulle politiche nazionali, abbiamo un esempio virtuoso in corso proprio in Italia: lo *Youth Advisory Board* (YAB), organismo di partecipazione collegato all'attuazione della Raccomandazione della Commissione Europea sulla Garanzia Infanzia, il sistema di contrasto alla povertà minorile e all'esclusione sociale lanciato dalla Commissione europea, che ha contribuito alla stesura del PANGI (Piano Nazionale sulla Garanzia Infanzia), proponendo di:

Contrastare l'esclusione garantendo pari accesso ai servizi e attraverso campagne di sensibilizzazione capaci di valorizzare le differenze come ricchezze; Assicurare un sistema scolastico più attento alla sfera emotiva e psico-sociale degli alunni, con metodi di insegnamento innovativi e capaci di preparare all'inserimento lavorativo;

Garantire servizi sanitari più accessibili, anche nelle realtà periferiche, e più servizi di ascolto e di supporto psicologico, così come campagne di sensibilizzazione per contrastare lo stigma;

²⁰ Ibidem.

Promuovere campagne informative sui Disturbi del Comportamento Alimentare e su come prevenirli, campagne di educazione alimentare e di contrasto ai modelli stereotipati;

Mappare i luoghi pubblici dismessi e abbandonati per rivalorizzarli;

Investire sui meccanismi di partecipazione di bambini e adolescenti, anche attraverso risorse finanziarie dedicate che possano garantirne il funzionamento non solo a livello centrale ma anche nelle realtà locali e marginalizzate, così da assicurare, a tutte e tutti, di avere voce nei processi decisionali²¹.

Lo YAB continua le proprie attività, realizzando degli incontri sia online che in presenza, formulando proposte per le Istituzioni competenti, riuscendo ad influenzare, per la prima volta in Italia, anche gli atti attuativi previsti, come nel caso di “DesTEENazione”, progetto sperimentale per la costituzione di Spazi multifunzionali di esperienza per adolescenti sul territorio nazionale per l'erogazione di servizi integrati volti a promuovere, nei ragazzi e nelle ragazze, l'autonomia, la capacità di agire nei propri contesti di vita, la partecipazione e l'inclusione sociale²².

1.4 Il ruolo dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA)

Nella legge che ha istituito in Italia l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA)²³ viene espressamente indicata la necessità di realizzare adeguate forme di consultazione con i bambini ed i ragazzi, insieme al coinvolgimento delle associazioni, al fine di promuovere l'attuazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Nelle Relazioni annuali al Parlamento, è possibile trovare nel dettaglio informazioni sulle attività realizzate negli anni, anche in questo ambito²⁴.

In anni più recenti, le diverse Garanti che si sono succedute in quel ruolo, hanno dato la loro interpretazione su come attuare quanto previsto dalla normativa in tema di ascolto e partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Appare utile segnalare, in particolare, il Manifesto lanciato in occasione della

²¹ Le richieste sono consultabili all'indirizzo <https://www.unicef.it/media/poverta-minorile-ed-esclusione-sociale-in-italia-la-parola-a-giovani-e-adolescenti-yab/>

²² Si veda: <https://www.desteenazione.it/>

²³ Legge 112/2011, Istituzione dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA).

²⁴ Si veda: <https://www.garanteinfanzia.org/relazioni-annuali/>

Giornata internazionale sui diritti dell'infanzia nel 2021²⁵, con richieste specifiche chiedendo a Parlamento, Governo ed Enti locali il coinvolgimento da parte delle istituzioni.

In anni fruttuosi in termini di impegni presi dalle Istituzioni nazionali per garantire ascolto e partecipazione, anche dal punto di vista delle indicazioni metodologiche, è stato prodotto il documento di studio e di proposta “Ragazze, ragazzi e adulti nei processi partecipativi. Pratiche e strategie” (AGIA 2024a). Frutto del lavoro della Consulta nazionale delle associazioni e delle organizzazioni, con il supporto tecnico-scientifico dell'Istituto degli Innocenti, il documento parte dal quadro giuridico, internazionale e nazionale, prosegue con le pratiche di partecipazione a scuola, nei contesti associativi e di terzo settore, ed è corredato anche da raccomandazioni finali, nelle quali una particolare attenzione viene dedicata ai minorenni stranieri non accompagnati. Su questo aspetto, ricordiamo i successivi percorsi sistematici realizzati in collaborazione tra AGIA, UNICEF e UNHCR (AGIA, UNHCR 2019, AGIA 2023a).

A livello di consultazione, l'AGIA ha negli anni accordato un'attenzione costante alla possibilità di bambini e ragazzi, chiamandoli ad esprimersi su temi quali: La scuola che vorrei (AGIA 2022), Il futuro che vorrei (AGIA 2023b), avvalendosi di una piattaforma per l'ascolto (io partecipo) per la consultazione on line. Rivolgendosi direttamente ai ragazzi, l'AGIA ha realizzato una Guida espressamente dedicata ai ragazzi e alle ragazze, nella quale si identificano i possibili contesti per la partecipazione: organizzazioni giovanili, studentesche e associazioni in generale, campagne e petizioni; media e comunicazione; attività di volontariato; eventi e conferenze (AGIA 2024b).

Parallelamente, ha sperimentato percorsi strutturati quali la Consulta delle ragazze e dei ragazzi²⁶ e il Consiglio nazionale delle ragazze e dei ragazzi²⁷. Quest'ultimo è stato organizzato grazie alle associazioni, alle organizzazioni e alle istituzioni del Network del progetto Voice Now, ottenendo un percorso strutturato di protagonismo giovanile ma anche una sistematizzazione delle esperienze di partecipazione minorile in Italia.

²⁵ Consultabile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/04-manifesto-1-1-1.pdf>.

²⁶ Fanno parte della Consulta ragazze e ragazzi di età compresa tra i 13 e i 17 anni segnalati da scuole secondarie, organizzazioni e associazioni o seguiti da strutture ospedaliere della Città metropolitana di Roma. <https://iopartecipo.garanteinfanzia.org/consulta-delle-ragazze-e-dei-ragazzi/>

²⁷ <https://iopartecipo.garanteinfanzia.org/consiglio-nazionale-delle-ragazze-e-dei-ragazzi/>

Nel dicembre 2025, grazie alla sottoscrizione di un accordo di collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, l'AGIA ha previsto la continuazione delle attività della Consulta nazionale²⁸, ma al percorso del Consiglio Nazionale delle Ragazze e dei Ragazzi, non è garantita continuità. Se così fosse, sarebbe una perdita di opportunità per i ragazzi e le ragazze che vi partecipano, ma anche per l'AGIA stessa, che sarebbe vittima anch'essa di una cultura di progetti, che hanno un inizio ed una fine, e non garantiscono azioni di sistema, le uniche realmente efficaci in termini di garanzia dei diritti.

1.5 Il fiume carsico dei diritti umani e della partecipazione: le possibili piste per il lavoro

Negli ultimi anni, il panorama nazionale è cambiato, anche rispetto alle occasioni di ascolto e partecipazione, nei contesti istituzionali, delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi. Come evidenziato, dal punto di vista delle Istituzioni nazionali si constatano degli arretramenti e dei tentennamenti. Sembrano lontani gli anni nei quali, in occasione delle Conferenze Nazionali Infanzia, ci si poneva l'obiettivo di coinvolgere le ragazze e i ragazzi, dando loro la parola e garantendo spazi di partecipazione²⁹. Esperienze che pensavamo, come mondo dell'associazionismo e delle organizzazioni, di aver reso permanenti, sono andate negli anni scemando.

Le stesse Associazioni in coordinamento hanno realizzato, negli anni, percorsi sul tema, ma, mentre il Coordinamento PIDIDA³⁰ ha sempre caratterizzato le proprie attività con un'attenzione costante al coinvolgimento delle ragazze e dei ragazzi, il panorama attuale appare caratterizzato da singole, ottime esperienze, ma anche qui, senza un approccio di metodo che garantisca in modo stabile e strutturale il loro coinvolgimento.

Sarebbe strategico, ad esempio, realizzare permanentemente un'analisi dello stato di attuazione in Italia dei diritti umani dei bambini e degli adolescenti, proprio dal loro punto di vista, impostando tale percorso sulla base delle indicazioni internazionali, delle esperienze già realizzate, in Italia e da

²⁸ Cfr. <https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/notizie/firmato-nuovo-accordo-di-collaborazione-tra-lautorita-garante-per-linfanzia-ladolescenza>

²⁹ Ricordiamo come le stesse Conferenze Nazionali sull'Infanzia e sull'Adolescenza hanno, negli anni, visto diminuire la partecipazione di bambini e ragazzi, in passato assicurata anche grazie al coinvolgimento di Associazioni e Organizzazioni in rete tra loro. Nell'ultima Conferenza Nazionale sull'Infanzia e l'Adolescenza, organizzata a Roma nell'ottobre 2025, non è stata prevista la partecipazione di ragazze e ragazzi.

³⁰ Si veda Coordinamento PIDIDA (2015), Proposte dei bambini e dei ragazzi per promuovere la loro partecipazione, Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza

altri Paesi. Questo dovrebbe costituire un elemento imprescindibile del processo di monitoraggio, previsto dalla Convenzione stessa.

Dal punto di vista dell'associazionismo, appaiono poco strutturate e permanenti le occasioni di lavoro comune: coinvolte in progettualità e programmi delle Associazioni e delle Organizzazioni di appartenenza sulla promozione dell'ascolto e della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, queste realtà collaborano su singole progettualità comuni, ma non in rete in azioni di pressione condivise nei confronti delle Istituzioni. E questo ha irrimediabilmente diminuito la capacità di incidere. Tornare a creare un coordinamento permanente, che tenga insieme pratiche e pensiero, per progredire collettivamente su un ambito così cruciale per i diritti e per la formazione democratica dei bambini e dei ragazzi, appare non più rinviabile.

È inoltre mancata la necessaria connessione con le Università e i loro Centri di ricerca. Adottare un approccio rigoroso, in grado di valorizzare le esperienze realizzate, studiarle, metterle a sistema, integrarle nella programmazione delle politiche e degli interventi, a livello nazionale come locale, tutto questo sarebbe possibile realizzarlo in modo strutturale nell'ambito della terza missione universitaria, a partire da quelle pubbliche, in rete con il territorio di riferimento (Giuliano et al 2023).

Così come è mancata la valorizzazione dei “luoghi istituzionali” che già prevedono la partecipazione attiva delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi (come le Consulte studentesche o il Forum delle Associazioni studentesche), è mancato anche un coinvolgimento sistematico delle realtà associative giovanili, che sarebbe importante realizzare su base locale, come nazionale, anche per rafforzare le competenze interne a queste associazioni e a questi percorsi.

Gli stessi patti educativi di comunità, che si stanno realizzando su diversi territori, ma anch'essi non con una distribuzione uniforme a livello nazionale, dovrebbero garantire un adeguato coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi che vivono su quei territori (Meo, Unicef Italia 2022). Questo andrebbe realizzato rendendo i percorsi, così come i prodotti di comunicazione, tenendo in considerazione, ad esempio, le diverse forme di disabilità, così come la marginalità sociale e culturale di alcuni gruppi di minorenni.

Da notare la recente istituzione con la Legge n. 104 del 4 luglio 2024, della Giornata Nazionale dell'Ascolto dei Minori d'età che ha l'obiettivo di informare e sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza di garantire alle persone di minore età il diritto di essere ascoltate, riconoscendo il loro ruolo attivo nella società e favorendone l'inclusione. La scelta di intitolare una giornata al tema sarà valutata positivamente a posteriori: si auspica possa

rappresentare negli anni un'occasione per promuovere una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza che nel quotidiano li ponga al centro dell'operato anche del decisore politico, ma anche del dibattito pubblico, coinvolgendo adeguatamente bambini e ragazzi.

Il tema è che finora siamo stati testimoni di una rivoluzione mancata, ma potremmo ancora essere anche attori di quel cambiamento radicale necessario per far partecipare adeguatamente i bambini ed i ragazzi. Abbiamo imparato ovunque nel mondo che la qualità dell'agire delle istituzioni è direttamente correlata alla qualità dell'agire della società civile organizzata. Questa situazione è una responsabilità per tutte e tutti noi, un impegno da perseguire con determinazione e costanza e, soprattutto da condividere con bambine, bambini, ragazze e ragazzi. Senza alcuna discriminazione.

Bibliografia di riferimento

- AGIA (2022), *La scuola che vorrei*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/la-scuola-che-vorrei.pdf>
- AGIA (2023a), *Ascolto e partecipazione dei minori stranieri non accompagnati come metodologia di intervento. Risultanze delle visite dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza nelle strutture di accoglienza SAI per minori stranieri non accompagnati* (2022), Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/report-visite-sai-2023.pdf>.
- AGIA (2023b), *Il futuro che vorrei*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/futuro-che-vorrei-web.pdf>.
- AGIA (2024), *Ragazze, ragazzi e adulti nei processi partecipativi. Pratiche e strategie*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma.
- AGIA (2024b), *Guida alla partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze. Una bussola per orientarsi*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/guida-partecipazione.pdf>.
- AGIA, UNHCR (2019), *L'ascolto e la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. Rapporto finale attività di partecipazione AGIA-UNHCR 2017-2018*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma.
- Baldassarre L., Di Iorio T., Giuliano G.A., Porcarelli C., Vivaldi Vera P. (2025), *Garantire i diritti dei bambini e degli adolescenti attraverso i LEP. Quadro normativo, criticità e prospettive*, INAPP, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://www.astrid-online.it/static/upload/5a13/5a1339057adcf71a49d65a90f786e025.pdf>.
- COE (2016), *Child Participation Assessment Tool*, COE, Strasbourg, reperibile all'indirizzo <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806482d9>.

- COE (2020), *Listen, Act, Change. Council of Europe Handbook on children's participation. For professionals working for and with children*, COE, Strasbourg, reperibile all'indirizzo: <https://edoc.coe.int/en/children-s-rights/9288-listen-act-change-council-of-europe-handbook-on-childrens-participation.html>.
- COE (2022), *Guide for Children and Young People to the Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2022-2027)* COE, Strasbourg, reperibile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/council-of-europe-strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-child/1680a5ef27>
- Comitato ONU sui diritti delle persone con disabilità (2016), *Osservazioni conclusive al primo rapporto dell'Italia*, disponibile su: <https://www.osservatoriodisabilita.it>
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2009), *Commento Generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, reperibile all'indirizzo: https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/Commento_n.12.pdf
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia (2019), *Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, disponibili su: <https://www.datocms-assets.com/30196/1602520072-osservazioniconclusivecrcitalia2019.pdf>
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2021), *Commento generale n. 25 sui diritti dei bambini nell'ambiente digitale*, reperibile all'indirizzo: <https://www.unicef.it/pubblicazioni/i-diritti-dei-minorenni-in-relazione-all-ambiente-digitale>
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2023), *Commento generale n. 26 sui diritti delle persone minorenni e l'ambiente, con particolare attenzione al cambiamento climatico*, reperibile all'indirizzo: <https://www.garanteinfanzia.org/wp-content/uploads/2025/06/commento26onu-childfriendly.pdf>
- Committee on the Rights of the Child (2018), *Working methods for the participation of children in the days of general discussion of the Committee on the Rights of the Child*, New York, reperibile all'indirizzo: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRC/Discussions/2018/crc_dgd_2018_outcomereport_en.pdf
- Coordinamento PIDIDA (2015), *Partecipare, infinito presente: proposte dei bambini e dei ragazzi per promuovere la loro partecipazione*, Coordinamento PIDIDA, Roma, reperibile all'indirizzo: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Pubblicazione_partecipazione_Pidida.pdf
- European Commission (2021), *EU Strategy on the Rights of the Child*, European Commission, Brussels, reperibile all'indirizzo: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en
- Giuliano, G. A., Marucci M., Piesco A. R., Porcarelli C., Baldassarre L. (2023), *L'ascolto e la partecipazione di bambini e ragazzi come valore aggiunto nelle politiche pubbliche*, INAPP, Roma, WP, 108.
- Lansdown G. (2005), *The evolving capacities of the child*, UNICEF Innocenti Research Centre - Save the Children Sweden.
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2022), *Piano d'azione nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI)*, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Roma.

- Meo V., UNICEF Italia (A cura di) (2022). *Facciamo un patto! I patti educativi di comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi*. FrancoAngeli, Milano.
- ONU (1989), *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021), *Diritti, priorità d'azione e pandemia: le opinioni delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi. Report di sintesi*, Dipartimento per le politiche della famiglia, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://famiglia.governo.it/media/2436/rapporto-partecipazione-onia-2021.pdf>.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *Linee guida sulla partecipazione di bambine e bambine, ragazze e ragazzi*, Dipartimento per le politiche della famiglia, Roma, <https://famiglia.governo.it/media/2754/linee-guida-per-la-partecipazione-1-giugno-2022-def.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2022), *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2022-2023*, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://famiglia.governo.it/media/2636/v-piano-nazionale-infanzia-e-adolescenza-gennaio-2022.pdf>.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2025), *Sesto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2025-2027*, Roma, reperibile all'indirizzo: <https://famiglia.governo.it/media/2iyajw21/6-piano-nazionale-infanzia-ed-adolescenza.pdf>.

Dare voce alle e agli adolescenti: oggetto sociale semi-sconosciuto o pratica intergenerazionale?

di Anna Rosa Favretto

1. Collocare la Partecipazione: uno sguardo di insieme

I risultati della ricerca presentati in questo volume permettono di porre in evidenza in modo non rituale una serie di questioni che interrogano sul significato oggi attribuibile alla CRC del 1989 e a tutte le Carte e le Convenzioni successive che hanno adottato tra i propri cardini il principio di Partecipazione.

Come sappiamo, la CRC, soprattutto con l'art. 12, approfondito con il General Comment n. 12 del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, e i New Childhood Studies, dai quali la CRC ha preso molte delle proprie considerazioni di impianto, hanno raccolto i frutti di un periodo di trasformazione sociale e culturale che si è sviluppato lungo trent'anni, dal 1945 al 1975, definiti anche i Trenta Gloriosi in ragione delle riforme sociali, dell'ampliamento dei diritti civili, del miglioramento delle condizioni di vita e del Welfare State che li hanno caratterizzati.

Leggendo gli esiti della ricerca dell'Osservatorio IUSVE "Giovani e Futuro" alla luce di quella stagione feconda e in considerazione del mutamento di sensibilità riguardante l'infanzia e l'adolescenza che in essa si è sviluppata, emergono contraddizioni, ambivalenze e interrogativi importanti: da un lato, si rilevano forti richieste di ascolto e riconoscimento; d'altro lato, sono evidenti le difficoltà strutturali a tradurre tali richieste in pratiche partecipative sentite ed efficaci. Queste contraddizioni, per essere esplorate, chiedono di illuminare alcuni elementi di contesto che attualmente compongono parte della struttura sociale "infanzia e adolescenza" presente nelle società occidentali (Frønes 2005).

Di tale struttura è innanzitutto rilevabile il passaggio dall'accento posto sui doveri, soprattutto quelli connessi ai ruoli, all'accento posto sui diritti, particolarmente quelli individuali e riferiti alle libertà personali (de Singly 2006). Ciò avviene anche in ragione del fatto che il paradigma neoliberista,

ponendo enfasi sull'individualismo a partire dal quale la nostra società costruisce molte delle proprie modalità del vivere sociale, attribuisce estrema importanza alle scelte individuali, intese sempre come “libere”, spesso oscurandone i condizionamenti e i limiti (Dardot, Laval 2017).

In aggiunta, l'enfasi sui diritti intesi come incondizionati e non condizionabili, non soltanto ha ampliato la sfera delle pretese, ma ha reso labili i confini tra pretese e diritti, creando l'illusione che ciò che si ritiene desiderabile e giusto sia, *per se*, identificabile come diritto. Viceversa, come è noto, i diritti per essere tali devono seguire un percorso sociale di trasformazione delle pretese in diritti. Si tratta di un percorso lungo, talvolta accidentato, dall'esito non scontato, che richiede forme di riconoscimento tanto sociali, quanto giuridiche. Inoltre, richiede tempo e, soprattutto, esige impegno collettivo (Bobbio 1990). In altre parole, non basta il desiderio individuale a trasformare la pretesa in diritto, in quanto ogni diritto è frutto dell'intreccio di affermazioni valoriali e di decisioni politiche; in aggiunta, la costruzione di questo intreccio richiede sforzi tutt'altro che individuali.

Il paradigma neoliberista si accompagna anche all'idea che la nostra sia una “società del rischio” (Beck 2000), dove i rischi sono generalmente percepiti come prevalentemente individuali, dipendenti dai comportamenti dei singoli e scarsamente attribuibili a fattori collettivi. Un esempio di ciò è dato dall'enfasi sui determinanti della salute: si riconosce che siano in larga parte dovuti a cause esterne all'individuo, o a cause interne non modificabili come la genetica, ma l'attenzione generale si è via via sempre più focalizzata sulle responsabilità individuali nel mantenimento della salute stessa attraverso l'adozione individuale di stili di vita salutari (Cardano, Giarelli, Vicarelli 2020). Anche in questo caso la dimensione sociale, collettiva, del rischio viene coperta da un velo, riconosciuta ma sottaciuta attraverso la valorizzazione di forme di responsabilità ritenute quasi eminentemente individuali.

Come già evidenziato, osservando da vicino l'intreccio di questi elementi – paradigma neoliberale, enfasi sull'individualismo e sui diritti individuali, confini illusori tra pretese e diritti, responsabilità costruite socialmente come individuali sebbene parte di esse siano collettive – possiamo leggere in chiave critica i dati presentati nel rapporto dell'Osservatorio per porre in luce alcune contraddizioni che rendono problematica l'applicazione del principio di Partecipazione delle nuove generazioni alla vita sociale, con l'intento di spronare il mondo adulto a ridefinire e a riattualizzare non tanto il principio in sé, quanto le pratiche di applicazione.

2. Ripensare alla Partecipazione delle nuove generazioni partendo dalle sue origini

Una prima contraddizione è costituita dalla compresenza, nei dati raccolti, del desiderio espresso dalle e dagli intervistati di essere ascoltati e di partecipare attivamente alla vita di relazione attraverso l'espressione delle proprie opinioni e, contemporaneamente, il ritenere auspicabile che al governo ci sia un "leader forte".

Alla luce di questa compresenza, in sé contraddittoria, possiamo approfondire alcuni temi legati al principio di Partecipazione ponendo attenzione alla sua genesi. Innanzitutto, richiamiamo il fatto che questo principio è nato sulla scorta di istanze provenienti da giovani cresciuti nei Trenta Gloriosi ed è stato riconosciuto dagli adulti con atti normativi che potrebbero essere intesi come una riduzione dell'asimmetria di potere intergenerazionale. Si tratta di una riduzione resa possibile dalla democratizzazione dei legami sociali intergenerazionali, che ha permesso e rafforzato, in un processo circolare, il riconoscimento delle generazioni più giovani come interlocutrici legittime e istituzionali in specifici ambiti sociali, quali la scuola e l'università.

Nel corso del diffondersi di questo principio, e della sua trasformazione da pretesa a diritto in ambiti sempre più ampi, al punto di essere accolto e riconosciuto con la CRC (1989), le generazioni che l'avevano richiesta sono diventate adulte e le giovani generazioni si sono ritrovate a maneggiare un principio già acquisito, ma poco conosciuto anche da loro stesse e sempre meno sentito come parte delle proprie prerogative. In altre parole, le pratiche di implementazione del principio di partecipazione non contengono più, oggi, l'afflato della rivendicazione ad essere protagonisti della trasformazione sociale, in un'ottica intergenerazionale compartecipativa, quale quello che l'aveva generata un tempo; piuttosto, tale afflato è stato sostituito da rivendicazioni improntate al principio della Provision (Ronfani 1995), ossia dal principio secondo il quale sono le generazioni adulte che debbono provvedere a tutto ciò che serve per poter rendere operativo ed esigibile questo diritto. E il desiderio di essere ascoltati e di partecipare assume sempre più i connotati psicologici di una mera pretesa, piuttosto che la rivendicazione di un diritto.

Quali caratteristiche pare avere, dunque, questa "nuova" partecipazione, che la differenzia da quella che le vecchie generazioni avevano immaginato nel periodo della sua genesi? Possiamo costruire la risposta a questa domanda leggendo le pagine della ricerca dell'Osservatorio e anche documenti recenti sulla partecipazione delle persone di minore età in Italia, quale quello prodotto da AGIA (AGIA 2024)

Innanzitutto, pare essere prossima, locale, praticata nella sfera delle relazioni interpersonali, con qualche apertura alle questioni più generali, quali quelle ambientali.

In generale, quando formalizzata, non è diretta, in quanto o è mediata da stanche forme di delega democratica in ambito scolastico, o è costruita sulla cooptazione o il volontarismo in ambito istituzionale e riguarda pochi e selezionati giovani. Come esempio, si pensi al processo di cooptazione, comunemente utilizzato in Italia, per individuare coloro che compongono le Consulte giovanili poste ai vari livelli delle amministrazioni locali e delle istituzioni.

Inoltre, sempre più frequentemente appare come “ottrita”, concessa dagli adulti a giovani che chiedono di poter partecipare a forme di vita pubblica, ma alle condizioni poste dagli adulti, con una forte enfasi sul principio della Provision. Soltanto minoranze di ragazze e ragazzi partecipano alla vita sociale per far sentire la propria voce in modo autonomo, secondo modalità e contenuti decisi in forma indipendente.

Infine, spesso viene letta come lontana dalla politica (European Parliament 2025) anche quando, interessando il bene pubblico, si configura come partecipazione politica nel senso più esteso del termine.

Con queste caratteristiche, i desideri di essere ascoltati e di partecipare non appaiono più contraddittori con il ritenere che sarebbe auspicabile la guida di un leader forte il quale, per antonomasia, sarebbe in grado di interpretare correttamente e di provvedere a soddisfare le esigenze del suo popolo, come farebbe un buon padre. Il non interesse a portare le proprie istanze in ambito pubblico, a farsi ascoltare in quanto interlocutori legittimi, e la pratica costante dell'affidarsi agli adulti per vedere soddisfatte le proprie richieste non ostacolano, anzi, paiono favorire l'idea che a capo di un popolo ci possa essere una figura forte, che indirizzi la vita sociale e politica senza necessariamente interpellare coloro che vengono governati.

3. Ti chiedo di ascoltarmi: il difficile bilanciamento tra il desiderio di essere ascoltati e il pensare ognuno per sé

Continuando questa esplorazione dei temi generali riguardanti la partecipazione e l'ascolto delle nuove generazioni attraverso i dati presentati nella ricerca dell'Osservatorio IUSVE, essi ci mostrano come le e gli intervistati chiedano con forza di essere ascoltati e ritengano che debba essere loro concesso di utilizzare la loro voce, di esprimere le loro opinioni; ma si tratta di una richiesta che riguarda prevalentemente i contesti relazionali più prossimi.

Ritorna quanto illustrato nel paragrafo precedente, laddove si è rilevato che la partecipazione delle nuove generazioni, oggi, pare avere caratteristiche prevalentemente, seppur non esclusivamente, locali; inoltre, pare essere percepita di preferenza come concessa, ottriata.

Analogamente l'ascolto, che nella ricerca pare caratterizzato dall'essere soprattutto immaginato come locale, riferito a contesti prossimi, e contraddistinto dalla richiesta dell'essere ascoltati, piuttosto che dal riconoscimento di essere titolari del diritto esigibile all'ascolto e dalla volontà di imporre l'ascolto della propria voce.

Fare chiarezza sulla differente natura dell'ascolto e della partecipazione può aiutare ad approfondire ulteriormente la riflessione. L'ascolto è una delle tappe del percorso che porta alla realizzazione della partecipazione, di cui è presupposto imprescindibile. Si tratta di una condizione necessaria per la partecipazione, ma non sufficiente. Può essere realizzato in ambito privato o pubblico. Soprattutto, sebbene non esclusivamente, in quest'ultimo ambito assume valenza politica, intesa in senso lato, in quanto avere voce pubblica significa anche, per le persone di minore età, poter essere riconosciuti come soggetti sociali che hanno il diritto di parlare e di essere considerati validi interlocutori.

Ricordiamo che la partecipazione, così come intesa dalla CRC e dai documenti successivi, è un atto prevalentemente pubblico, spesso costruito collettivamente e, anche quando nasce in una dimensione privata e informale, come la famiglia, può implicare una traslazione collettiva, pubblica.

Queste riflessioni introducono un'altra contraddizione possibile nelle pratiche di partecipazione, ben evidenziabile attraverso i dati del rapporto: da un lato, il desiderio di essere ascoltati, di esprimere la propria opinione e che questa venga considerata. Si tratta di una delle prime tappe del processo di partecipazione; d'altro lato, il ritenere che nel mondo in cui si vive ognuno pensi per sé. Quindi, a ben vedere, se così fosse davvero, questo desiderio sarebbe inutile pretesa. In un mondo dove ognuno pensa esclusivamente per sé, l'ascolto non è contemplabile e la partecipazione inattuabile.

I ragazzi e le ragazze intervistati paiono conciliare questa contraddizione attraverso la riduzione dell'ascolto e della partecipazione alla sfera prevalentemente locale. Come abbiamo già sottolineato, è la dimensione relazionale prossima a essere intesa da queste nuove generazioni come più adatta all'ascolto. Le ragazze e i ragazzi coinvolti nella ricerca hanno dichiarato di sentirsi liberi di esprimere la propria opinione soprattutto in famiglia e tra amici, ossia in contesti prossimi e informali, laddove chi è coinvolto nell'ascolto ha un genuino interesse a stare nella relazione con colei o colui che esprime un'opinione. In altre parole, secondo le e gli intervistati sono le

relazioni improntate all'intimità, in contesti di prossimità, a costruire la possibilità dell'ascolto, non il riconoscimento che chi parla ha il diritto di farlo e, soprattutto, ha il diritto di essere ascoltato.

Ancora una volta, assistiamo all'arretramento del diritto all'ascolto verso la semplice pretesa dell'ascolto, se non, addirittura, al mero desiderio di essere ascoltati. Nella pratica, dunque, i dati ci dicono che questi ragazzi non percepiscono l'espressione di sé in contesti pubblici, e l'ascolto che ne dovrebbe seguire, come diritti acquisiti ed esigibili, quanto come diritti dimezzati, se non mere pretese, finanche semplici desideri.

Viene immediato chiedersi se per queste nuove generazioni sia possibile maturare la motivazione a far sentire la propria voce anche in contesti meno prossimi, percepiti come dominati da adulti portatori dell'ideologia individualista secondo la quale "ognuno pensa per sé". Perché farlo? Perché tentare di farsi ascoltare?

I due elementi che compongono la contraddizione presente nelle opinioni delle ragazze e dei ragazzi intervistati ci inducono anche a interrogarci in modo più ampio su quale immagine di sé il mondo adulto fornisce alle nuove generazioni: non soltanto gli adulti paiono non in grado di ascoltare, se non in contesti prossimi, ma sembrano anche disinteressati all'ascolto dei più giovani, così come degli altri adulti. Infatti, ognuno pensa per sé, ci dicono gli intervistati.

Approfondendo queste considerazioni, viene convocato un tema di portata rilevante. Si tratta della costruzione della fiducia sia interpersonale, sia sistemica (Giddens 1990). In un mondo percepito come dominato dall'ideologia espressa dalla prospettiva "ognuno pensa per sé", la costruzione della fiducia sistemica, e in particolare della fiducia verso le istituzioni, potrà essere coltivata e praticata soltanto in modo limitato allo stretto necessario per una vita socialmente funzionale. Ne consegue che l'espressione di sé, della propria opinione, può inevitabilmente realizzarsi soltanto nei contesti prossimi, nei quali la fiducia interpersonale precedentemente costruita garantisce la possibilità di realizzare interazioni improntate anche all'ascolto; ma è scarsamente contemplabile in contesti più ampi, caratterizzati dalla fiducia sistemica, dove, se "ognuno pensa per sé", il bene collettivo, la partecipazione e l'ascolto paiono senza senso condiviso e, di fatto, preclusi a monte, oppure relegati alla sfera delle comunicazioni fondate sulle necessità funzionali del vivere sociale e sulle tecniche.

L'espressione di sé, della propria opinione, così come intesa dalla CRC e dai documenti successivi, non è un atto spontaneo, non è seduta di autoco-scienza o setting psicoanalitico. È un percorso di impegno pubblico che richiede specifiche condizioni per poter essere realizzato.

Innanzitutto, richiede l'esistenza di un contesto fiduciario condiviso tra gli interlocutori. Qualora manchi tale contesto, decade una preconditione fondamentale dell'ascolto.

Tuttavia, talvolta accade che sebbene la fiducia tra i possibili interlocutori non esista, possa strutturarsi un contesto di protesta, dove la fiducia sistemica viene sostituita dai protestatari con la fiducia in sé e nel proprio gruppo, nei propri valori e nelle proprie opinioni. E la volontà trasformativa viene agita nonostante e contro gli ambiti a cui si appartiene. Come ben sappiamo, questa scelta di impegno politico di opposizione attualmente è tutt'altro che maggioritaria nelle nuove generazioni, ma comunque è rilevabile (European Parliament 2025).

In secondo luogo, questo percorso richiede che l'elaborazione precedente di pensieri ed emozioni sia costruita in modo comunicabile. Questa elaborazione richiede energia, tempo, buone ragioni per essere realizzata, competenze psicologiche e sociali acquisite nelle interazioni quotidiane e con le istituzioni. In altre parole, richiede competenze che devono essere apprese nel corso della vita sociale. Possiamo chiederci, al proposito, quali e quante siano le occasioni per tale apprendimento fornite dagli adulti alle persone di giovane età e con quanta cura essi preparino il terreno educativo affinché questi strumenti fondamentali per la vita di relazione siano appresi.

La stessa riflessione può essere proposta per la terza condizione necessaria allo sviluppo del percorso di ascolto e di partecipazione. Esprimere la propria opinione in modo tale da poter essere ascoltati implica un allenamento costante alla comunicazione costruita secondo forme comprensibili, in modo che non risulti un'esperienza inefficace e frustrante. Anche a questo proposito è lecito riflettere su quanto gli adulti predispongano "palestre" adeguate alla pratica dell'espressione di sé, coadiuvando, contemporaneamente, la costruzione di competenze psicologiche e relazionali per gestire la non volontà di ascolto da parte dei possibili interlocutori, con le frustrazioni conseguenti.

Infine, tra le condizioni per favorire l'espressione fiduciosa delle proprie opinioni vogliamo segnalare le pratiche pedagogiche improntate al rispetto delle persone di giovane età, al loro riconoscimento come persone compiute in sé, sebbene in formazione, intese come soggetti portatori di visioni proprie e di opinioni personali e collettive (James, Prout, Jenks 2002). Sono necessarie pratiche improntate alla maieutica, fermamente orientate a preparare e a sostenere lo sforzo dell'elaborazione di opinioni e della loro comunicazione intelligibile ed efficace.

4. L'impegno sociale in un mondo percepito come individualista

Un'altra contraddizione rilevabile dalle evidenze empiriche della ricerca è data dalla compresenza del desiderio di essere ascoltati e di partecipare alla vita sociale, congiuntamente con lo scarso impegno nella vita sociale stessa, per esempio nella politica o nel volontariato. E quand'anche tale impegno sia presente, esso frequentemente assume la caratteristica dell'essere "leggero".

L'impegno nel volontariato, o in ambito politico, esprime il desiderio di trasformare la realtà, di rendere il mondo diverso e migliore. In un mondo dove si percepisce prevalere l'ideologia individualista che spinge verso pratiche sociali ispirate al principio "ognuno pensi per sé" e al perseguimento degli interessi personali, ci vogliono forza e coraggio per elaborare scelte ispirate al bene comune e alla trasformazione sociale.

Dunque, il desiderio di essere ascoltati espresso dalle ragazze e dai ragazzi che hanno partecipato alla ricerca pare scontrarsi con la chiara percezione che, in un mondo dove non esistono buone ragioni per ascoltare, è molto difficile intervenire con la propria voce e le proprie azioni per imprimere una trasformazione allo status quo, sebbene tale trasformazione sia auspicabile.

Come abbiamo visto, alle e agli intervistati l'espressione di sé pare essere possibile ed efficace soprattutto in ambiti microsociali. Altrove, pare avere poco senso. Le e gli intervistati non sembrano oltremodo attribuire senso anche a trasformazioni sociali che potrebbero migliorare la loro condizione personale, né paiono cogliere il possibile nesso circolare tra il miglioramento delle condizioni individuali e quelle collettive.

Il comportamento dichiarato, nonostante il desiderio dell'ascolto, pare essere adattivo. Si adatta alle forme sociali proposte dagli adulti, anche quando inibiscono la pratica dell'espressione e dell'ascolto. La scuola ne è un esempio (AGIA, 2024)

Si adatta, inoltre, alle forme dominanti della comunicazione: i social, gli influencer, l'importanza attribuita ai like ne sono un esempio, con gli effetti sull'umore e con la scarsa possibilità di formazione del pensiero critico, ormai studiati da tempo. (Bargh, 2018)

Ci si chiede, dunque, come possano le nuove generazioni, in contesti di questo tipo, elaborare opinioni innovative e controcorrente, improntate al bene comune e alla trasformazione sociale, all'impegno nel volontariato o nella politica, e contrastare con il proprio desiderio di ascolto, e talvolta di

partecipazione, la costruzione di un mondo che si occupa poco del bene comune e della trasformazione migliorativa dei contesti sociali.

Eppure, quella piccola quota di intervistati che dichiara l'impegno nel volontariato e nella politica indica che focolai di resistenza non adattiva sono esistenti e possibili (Foucault 1977).

Conclusioni

L'analisi delle evidenze empiriche emerse dalla ricerca dell'Osservatorio IUSVE consente di cogliere come le contraddizioni che attraversano le rappresentazioni e le pratiche di partecipazione delle nuove generazioni non siano riconducibili a carenze individuali, né a una supposta "apatia giovanile", ma riflettano piuttosto tensioni strutturali che attraversano l'intera società contemporanea. Tali tensioni sono il prodotto di scelte culturali, politiche e istituzionali operate dal mondo adulto e interiorizzate, spesso in modo ambivalente, dalle ragazze e dai ragazzi.

Le difficoltà delle nuove generazioni a riconoscere la partecipazione come spazio effettivo di azione collettiva e trasformativa si iscrivono all'interno di un contesto segnato dall'egemonia del paradigma neoliberista, che enfatizza l'auto-responsabilizzazione e la realizzazione individuale e tende a depotenziare la dimensione collettiva dell'agire sociale. In questo scenario, il diritto alla partecipazione rischia di essere ridotto a un enunciato formale o a una concessione simbolica, svuotata delle condizioni materiali, relazionali e istituzionali necessarie alla sua piena implementazione e alla sua esigibilità.

La ricerca mostra con chiarezza come le nuove generazioni manifestino un forte bisogno di ascolto e di riconoscimento, ma allo stesso tempo percepiscano i contesti pubblici e istituzionali come luoghi scarsamente ricettivi e dominati da logiche adulte autoreferenziali. Questa percezione alimenta un ripiegamento verso ambiti relazionali prossimi e informali, nei quali la fiducia interpersonale rende possibile l'espressione di sé; ma la sua esclusività limita la possibilità di costruire pratiche di partecipazione orientate al bene comune.

In tale quadro, appare evidente che né è realistico né equo attendersi che le nuove generazioni sviluppino autonomamente competenze partecipative, senso civico e impegno trasformativo, in assenza di un investimento educativo e politico esplicito da parte degli adulti. La partecipazione, così come è intesa dalla CRC, non è un atto spontaneo e non è frutto di una predisposizione naturale: è una pratica sociale appresa, che richiede tempo, accompagnamento, riconoscimento e spazi protetti di sperimentazione.

Le evidenze empiriche suggeriscono pertanto la necessità di un ripensamento profondo delle pratiche di ascolto e partecipazione che non si limiti a moltiplicare dispositivi formali, ma che interroghi le asimmetrie di potere tra generazioni e restituisca senso alla dimensione collettiva dell'agire sociale. Ciò implica per il mondo adulto l'assunzione di una responsabilità chiara: non solo garantire diritti sulla carta, ma costruire contesti relazionali, istituzionali ed educativi capaci di rendere tali diritti effettivamente praticabili.

Soltanto con questo impegno collettivo il "dare voce" alle e agli adolescenti potrà essere costruito non più come oggetto sociale semi-conosciuto, ma come pratica di co-realizzazione intergenerazionale di un mondo in trasformazione.

In conclusione, le nuove generazioni, attraverso le loro contraddizioni e ambivalenze, restituiscono agli adulti uno specchio critico della società che gli adulti stessi hanno contribuito a costruire. Accogliere questo rimando significa assumere la sfida di riaprire spazi di senso per la partecipazione, l'ascolto e l'impegno collettivo, riconoscendo che solo attraverso una vera alleanza intergenerazionale è possibile dare concretezza al principio di partecipazione sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Costruire insieme un mondo diverso, e possibilmente migliore, non è soltanto un auspicio, ma una responsabilità condivisa.

Bibliografia di riferimento

- AGIA (2024), *Ragazze, ragazzi e adulti nei processi partecipativi. Pratiche e strategie. Documento di studio e di proposta*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma.
- Bargh J. (2018), *A tua insaputa: La mente inconscia che guida le nostre azioni*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma.
- Bobbio N. (1984), *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino.
- Bobbio N. (1990), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino.
- Cardano M., Giarelli G., Vicarelli M.G. (a cura di) (2020), *Sociologia della salute e della medicina*, il Mulino, Bologna.
- Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (2009), *General Comment n. 12. The right of the child to be heard*.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) (1989), New York.
- Dardot P., Laval Ch. (2017), *The New Way of the World: On Neoliberal Society*, Verso Books, London & New York.
- de Singly F. (2006), *Les adonaissants*, Armand Colin, Paris.

- European Parliament, Directorate-General for Communication (Youth Outreach Unit). (2025), Youth Survey 2024 (Flash Eurobarometer FL013EP), Publications Office / European Parliament, Luxembourg.
- Foucault M. (1977), *Microfisica del potere: interventi politici*, Einaudi, Torino.
- Frønes I. (2005), “Structuration of childhood: An essay on the structuring of childhood and anticipatory socialization”, in J. Qvortrup (ed.), *Studies in Modern Childhood: Society, Agency and Culture*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Giddens A. (1990), *The consequences of modernity*, Polity Press, Cambridge.
- James A., Prout A., Jenks Ch. (2002), *Teorizzare l’infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.
- Ronfani P. (1995), *I diritti del minore. Cultura giuridica e rappresentazioni sociali*, Guerini Scientifica, Milano.

Dalla CRC all'ipotesi di una Convenzione sui diritti dei giovani

di Barbara Giovanna Bello^{1*}

1. La gioventù come “terra di mezzo” tra infanzia ed età adulta

La riflessione contemporanea sulla soggettività giuridica delle persone giovani e sui loro diritti muove dalla constatazione che, al compimento dei diciotto anni, si assiste a un persistente scollamento tra l'acquisizione – sul piano giuridico – della piena titolarità di diritti e doveri, equiparabile a quella delle persone adulte², e l'effettivo raggiungimento dell'autonomia, attribuita – sul piano sociale – all'età adulta o attesa in questa fase della vita.

Se la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (“CRC”) individua nella maggiore età il limite oltre il quale cessano le specifiche garanzie previste per bambini e bambine, numerosi studi mostrano come, a partire dalla crisi del modello fordista³, la transizione verso l'età adulta si estenda ben oltre questa soglia cronologica e sia caratterizzata da percorsi complessi,

^{1*} Il presente capitolo riprende e aggiorna alcune riflessioni svolte nel volume Bello B.G. (2021), *Dal margine al centro? I giovani tra diritto e pratiche sociali*, Mucchi editore, Modena (Collana “Prassi sociale e teoria giuridica”), che ho avuto l'opportunità di presentare in occasione del Convegno #YOURVOICE 2024, tenutosi il 22 novembre 2024 presso la IUSVE CUBE Radio.

Desidero ringraziare la Prof.ssa Claudia Andreatta e i Professori Christian Crocetta e Davide Girardi per il coinvolgimento, nonché il Prof. Thomas Casadei e la Prof. Laura Noemi Lora per il dialogo sviluppato in diverse occasioni sui temi trattati nel presente contributo.

² Questa regola presenta alcune eccezioni, che variano a seconda degli ordinamenti nazionali, come nel caso dell'accesso all'elettorato passivo. Durante i lavori parlamentari che hanno portato alla modifica dell'art. 58 della Costituzione italiana nel 2021 e alla conseguente equiparazione dell'età richiesta per l'esercizio del diritto di elettorato attivo alla Camera e al Senato, il 15 gennaio 2020 la Commissione Affari costituzionali del Senato aveva altresì approvato un emendamento volto ad abbassare da quaranta a venticinque anni l'età minima per l'elettorato passivo al Senato. Tale proposta, tuttavia, non è stata successivamente approvata dall'Assemblea del Senato.

³ A. Spanò, *Gioventù e adultità nella società contemporanea: riflessioni sul dibattito suscitato dai cambiamenti del corso di vita*, in «Quaderni di Sociologia», 80, 2019, pp. 69-86.

disallineati, prolungati e spesso reversibili, secondo dinamiche “yo-yo” tra autonomia e dipendenza⁴, che hanno significative implicazioni sull’esercizio dei diritti e sull’assolvimento dei doveri.

Tale discrasia tra *status* giuridico e condizione sociale rappresenta uno dei nodi centrali delle rivendicazioni giovanili a livello europeo e globale, i

cui bisogni e istanze di riconoscimento non sembrano trovare adeguata risposta negli strumenti giuridici internazionali e sovranazionali dedicati ai diritti umani e fondamentali.

In tale contesto, la richiesta di una Convenzione internazionale sui diritti dei giovani⁵ si inserisce in un più ampio movimento promosso da associazioni e reti giovanili, in cui svolge un ruolo preminente l’European Youth Forum (EYF)⁶, già impegnato nel processo di discussione della Raccomandazione intitolata “Verso una Convenzione quadro europea sui diritti dei giovani” (nel prosieguo “Raccomandazione ‘Verso una Convenzione Quadro’”), adottata dall’Assemblea parlamentare del Consiglio d’Europa nel 2011⁷. Benché il progetto di un trattato sui diritti dei giovani si sia arenato all’interno di questa organizzazione internazionale, le istanze dei giovani sono proseguite presso le Nazioni Unite.

Dopo una succinta disamina delle peculiarità della categoria età, il presente contributo si sofferma sulle ragioni di una possibile Convenzione internazionale sui diritti dei giovani – argomentando a favore di siffatto strumento giuridico –, sull’esperienza dei lavori relativi all’adozione della Convenzione quadro europea, per poi riflettere, guardando al futuro, sul suo possibile contenuto.

⁴ Biggart, A. Walther, A., “Coping with Yo-Yo Transitions: Young Adults’ Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective”, in E. Ruspini, C. Leccardi (eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate, Aldershot, pp. 41-62.

⁵ European Youth Forum, *Report. A Global Youth Movement #ForYouthRights: Challenges and Next Steps*, Bruxelles, 2020, https://www.youthforum.org/files/Mobilising20the20global20movement2023ForYouthRights20-20Report_20final.pdf; sia consentito richiamare B.G Bello (2021), *cit.*

⁶ L’European Youth Forum è la più grande piattaforma europea di organizzazioni giovanili: rappresenta oltre 100 organizzazioni giovanili, che riuniscono decine di milioni di giovani provenienti da tutta Europa, <<https://www.youthforum.org/>>.

⁷ Assemblea Parlamentare del Consiglio d’Europa, *Raccomandazione “Verso una Convenzione Quadro europea sui diritti dei giovani”*, *cit.*

2. La categoria “età” e l’assenza di una definizione giuridica vincolante di “gioventù”

L’interesse per la categoria “età” è frutto di una sensibilità piuttosto recente, dovuto principalmente ai mutamenti demografici e socioeconomici che caratterizzano il mondo contemporaneo⁸. Essa presenta difficoltà definitorie sul piano teorico che si riverberano anche su quello giuridico⁹.

L’età, infatti, si presenta come intrinsecamente dinamica, poiché è strettamente legata al tempo, la variabile indicativa del mutamento sociale¹⁰. Il tempo, inteso come costruzione sociale, prende forma attraverso la suddivisione della vita in fasi, oggi generalmente distinte in infanzia, adolescenza, età adulta e senilità¹¹. Tale articolazione, tuttavia, non è sempre esistita: categorie come infanzia e adolescenza erano assenti nelle epoche passate e si sono affermate solo in seguito alle trasformazioni introdotte dalle società industriali. Per lungo tempo i tre stadi individuati dal pensiero aristotelico – giovinezza, maturità e senilità – hanno costituito i principali riferimenti per l’organizzazione sociale dell’età.

In questo quadro, l’età *cronologica* misura, in termini quantitativi, il fluire del tempo attraverso gli anni trascorsi dalla nascita, rappresentando un *continuum* comune a tutti gli esseri umani. Tuttavia, a questa dimensione si affianca quella *biologica* o *fisiologica*, che valuta le condizioni individuali e può divergere significativamente dall’età anagrafica¹². L’età *sociale*, infine, riguarda la posizione dell’individuo nella società, i ruoli e le aspettative a

⁸ Nel diritto antidiscriminatorio, l’età esprime una sensibilità recente: Amato, F. (2009), *Discriminazione per età: Cenerentola troverà la sua scarpetta?*, www.europeanrights.eu, 24.04.2009; Militello, M., Strazzari, D. (2019), “I fattori di discriminazione”, in M. Barbera, A. Guariso (a cura di), *La tutela antidiscriminatoria. Fonti, strumenti, interpreti*, Giappichelli, Torino, pp. 85-164.

⁹ Sulle relazioni tra diritti ed “età della vita” si veda Viola F. (2013), *I diritti e le età della vita*, «Lavoro sociale», 13, pp. 7-14.

¹⁰ Gallino, L., *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino, 2006, p. 705.

¹¹ Sull’invenzione dell’infanzia si veda Leach E.R. (1973), *Nuove vie dell’antropologia*, Il Saggiatore, Milano, p. 210; cfr. Marcaletti F., “L’età”, in Zanfrini L. (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011, pp. 97-115.

¹² Un esempio deriva dall’accertamento dell’età dei cd. minori stranieri non accompagnati: si vedano almeno Benso L., Milani S. (2013), *Alcune considerazioni sull’uso forense dell’età biologica*, «ASGI», p. 2; https://www.questionegiustizia.it/data/doc/184/il_documento_benso-milani.pdf; Benvenuti M. (2022), *Dubito ergo iudico. Le modalità di accertamento dell’età dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. «Diritto, Immigrazione e Cittadinanza», 1, pp. 172-195; Ferrari C., Lovison M. e Valtolina G.G. (2025). *Tra norme giuridiche e pratiche quotidiane: l’applicazione del protocollo per l’accertamento dell’età dei MSNA*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 1-124.

essa associati, strettamente correlati ai contesti, tanto che la sociologa finlandese Sinikka Aapola ne suggerisce la ridenominazione “*contextual age*”¹³.

Poiché socialmente costruite, le fasi della vita e le tappe che ne segnano il raggiungimento variano nel tempo e nello spazio. Almeno con riferimento alle società contemporanee occidentali, si può affermare che si assiste a una discrepanza tra età anagrafica – a cui le norme giuridiche si riferiscono nel determinare i criteri formali per l’acquisizione di diritti e doveri – e l’età sociale.

Le trasformazioni socioeconomiche e tecnologiche in corso stanno stimolando un ripensamento della gioventù nell’ambito degli *Youth Studies*¹⁴, all’interno dei quali si distinguono due principali orientamenti: la prospettiva della transizione, che assume come categoria analitica i passaggi che avvengono nell’arco della vita per indagare la realtà contemporanea delle persone giovani¹⁵; la prospettiva generazionale, che propone di ripensare le definizioni stesse di “gioventù” e “adulità” nei diversi periodi storici¹⁶.

Gli studi condotti nella prospettiva generazionale contestano l’adulità quale meta “tradizionale” sia dei percorsi di transizione sia degli standard classici in base ai quali avviene il riconoscimento dello *status* sociale di adulto. Bambini e bambine, giovani e persone adulte, astrattamente così lontani, appaiono sempre più vicini fino a confondersi gli uni negli altri, per cui diviene sempre più difficile identificarli *per differenza*.

Tali difficoltà si riverberano anche sul versante giuridico perché una Convenzione sui diritti dei giovani deve preliminarmente delineare i contorni della categoria a cui si riferisce¹⁷. A questo proposito, i lavori preparatori

¹³ Aapola S. (2002), *Exploring Dimensions of Age in Young People’s Lives: A Discourse Analytical Approach*, «Time and Society», 11, 2-3, p. 305.

¹⁴ Per un’attenta disamina si rimanda a Spanò A., *Studiare i giovani nel mondo che cambia*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁵ Furlong, A. (ed.) (2009), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, Routledge, London.

¹⁶ Woodman, D., Wyn, J. (2015), *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*, Sage, London; cfr. Menga, F.G. (2019), *Il tempo delle generazioni, i tempi della responsabilità. Riflessioni sulla giustizia intergenerazionale alla luce di un’etica dell’alterità*, «Apulia Theologica», 5, 19/1, pp. 5-24.

¹⁷ Per una comparazione tra legislazioni nazionali si vedano: Perovic B. (2016), *Analytical Paper “Defining Youth in Contemporary National Legal and Policy Frameworks across Europe”*, Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth, Bruxelles and Strasbourg; Youth Wiki Network, *Youth Laws or National Legislation on Youth*, https://youth.europa.eu/sites/default/files/inline-files/2018_youth_strat_1_youth_law_or_national_legislation_on_youth.pdf; Levchenko N., Kolyada N. (2021), *Youth as a Key Category of Youth Work: Conceptual Aspect*, «Pedagogy and Education Management Review», 3, pp. 57-65.

della CRC¹⁸ sono molto istruttivi perché illustrano le tensioni tra Stati nell'addivenire a un accordo sull'ampiezza della definizione di "bambino". Se nella prima parte dell'art. 1 è prevalso l'orientamento estensivo che considera bambino e bambina "ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni", nella seconda parte dell'articolo è fatto salvo il caso in cui la maturità sia raggiunta prima "in virtù della legislazione applicabile".

Con riferimento alla gioventù, la definizione fornita nell'art. 1 della CRC ne delimita l'inizio, ma nessun trattato internazionale di così ampia portata ne stabilisce la fine e, dunque, il passaggio all'età adulta.

Un passo in tal senso è compiuto dalla Convenzione iberoamericana dei diritti dei giovani¹⁹, adottata nel 2005, e dal relativo Protocollo del 2016, nonché dalla Carta Africana sulla gioventù del 2006²⁰.

L'art. 1 della prima fissa a ventiquattro anni il passaggio all'età adulta ma, per tenere in adeguata considerazione la diversità dei contesti nazionali, l'art. 1 del Protocollo consente agli Stati di estendere l'applicazione della Convenzione anche a giovani di età superiore. La Carta africana, dal canto suo, individua nei trentacinque anni tale termine, età proposta anche nei più recenti *policy paper* dell'EYF²¹ che, dopo l'arenarsi dei lavori relativi alla Convenzione Quadro europea del Consiglio d'Europa, supporta l'adozione di un trattato internazionale sui diritti dei giovani.

La questione della mancanza di "una definizione chiara e completa del significato di gioventù" (trad. mia) è affrontata anche dal paragrafo 1 dell'Appendice alla Raccomandazione in esame, la quale evidenzia l'utilità di una definizione, condivisa tra i Paesi parte, di questa fase dell'età, anche ai fini dell'attuazione e del monitoraggio delle misure rivolte ai giovani.

¹⁸ Cantwell N. (1992), "The Origins, Development and Significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child", in Detrick S. (ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Guide to the 'Travaux préparatoire'*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, Boston, London, pp. 19-30.

¹⁹ Organizzazione Internazionale della Gioventù per l'IberoAmerica (OIJ) (2005), *Convenzione Iberoamericana sui Diritti dei giovani*, 11 ottobre 2005, Badajoz, Spagna. Entrata in vigore: 1° marzo 2008; Protocollo aggiuntivo alla Convenzione Iberoamericana sui Diritti dei giovani, 25 ottobre 2016, Cartagena de Indias, Colombia.

²⁰ Unione Africana, Carta Africana sulla gioventù, 2 luglio 2006, entrata in vigore: 8 agosto 2009.

²¹ European Youth Forum, *Position Paper 'The Universal Recognition of the Rights of Young People'*, marzo 2024, <https://www.youthforum.org/files/240403-PP-YouthRights.pdf>.

L'indeterminatezza circa la definizione di gioventù, tuttavia, non ha impedito lo sviluppo di politiche giovanili e strumenti di *soft law*²², che testimoniano una crescente attenzione istituzionale verso la soggettività delle persone giovani e le loro esigenze, specialmente con riferimento a giovani in condizioni di svantaggio sociale. Ne costituisce un esempio la Raccomandazione sull'aiuto ai giovani rifugiati in transizione verso l'età adulta, adottata dal Consiglio d'Europa nel 2019²³, la quale sollecita gli Stati parte a "garantire che i giovani rifugiati ricevano un *aiuto temporaneo supplementare dopo l'età di 18 anni* che consenta loro di accedere ai loro diritti" (corsivo aggiunto)²⁴.

Pur godendo di una significativa forza persuasiva e di una crescente rilevanza nell'ambito del quadro giuridico che disciplina i diritti dei giovani, le politiche giovanili e gli strumenti di *soft law* trarrebbero, a loro volta, ulteriore legittimazione dall'adozione di una Convenzione dedicata ai giovani, quale riferimento per la definizione di obiettivi orientati al riconoscimento dei giovani come titolari di diritti e attori fondamentali dello sviluppo sociale e democratico. Il paragrafo 3 della stessa Raccomandazione "Verso una Convenzione Quadro", infatti, evidenzia come le politiche giovanili appaiano "particolarmente vulnerabili alle recessioni economiche, poiché spesso relegate a una posizione secondaria nell'ambito delle priorità governative e dell'allocazione delle risorse", richiamando la necessità di "garantire ai giovani opportunità concrete per beneficiare effettivamente dei propri diritti"²⁵.

²² Si pensi alle strategie dell'Unione europea in materia di gioventù, tra cui la più recente e attualmente in fase di implementazione: Consiglio, *Risoluzione su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027*, 18 dicembre 2018 (2018/C 456/01) (Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea n. C 456, 18.12.2018, pp. 1-22).

²³ Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione sull'aiuto ai giovani rifugiati in transizione verso l'età adulta*, 24 aprile 2019 (CM/Rec(2019)4). Gomes R. (2023), *Turning 18 with Confidence. A Practical Guide to the Council of Europe Recommendation on Supporting Young Refugees in Transition to Adulthood*, Strasbourg Cedex. A livello dell'Unione europea si veda European Union Agency for Asylum (EUAA), *Transitioning into Adulthood Improving the Transition Experience for Applicants for International Protection*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2026.

²⁴ Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione sull'aiuto ai giovani rifugiati in transizione verso l'età adulta*, cit., Preambolo e par. 3.

²⁵ Par. 5 della Raccomandazione "Verso una Convenzione Quadro", cit.

3. Tra universalismo dei diritti e soggetti situati

Concordare sulla necessità e sull'utilità di una Convenzione internazionale sui diritti dei giovani implica il riconoscimento, per un verso, della vulnerabilità di molti giovani maggiorenni nell'attuale assetto politico e socio-economico e, per altro verso, della strutturale inadeguatezza degli strumenti vigenti a tenere conto della specificità della fase della transizione verso l'età adulta.

Attori sociali come l'EYF individuano almeno tre ragioni²⁶ che giustificano l'adozione di un trattato internazionale dedicato ai giovani: le sfide che caratterizzano il periodo di "transizione" dopo il compimento dei diciotto anni; il fatto che i diritti dei giovani sono trascurati nelle leggi, nelle politiche pubbliche e nei meccanismi di *accountability*; il modo in cui le norme giuridiche operano concretamente nella vita dei giovani una volta raggiunta la maggiore età e le difficoltà in termini di esercizio dei diritti che emergono durante questa fase, specialmente con riguardo a particolari gruppi di giovani tra cui migranti, giovani nel sistema della giustizia penale o nei contesti formali di accoglienza alternativa e giovani tenuti al servizio militare obbligatorio.

Questa impostazione incontra almeno due obiezioni.

La prima questione, sul piano teorico, concerne la problematicità dell'inquadramento dei giovani quali soggetti vulnerabili meritevoli di una tutela giuridica specifica. A differenza di altre categorie – quali le donne, le persone di minore età o i gruppi razzializzati – i giovani non appaiono immediatamente riconducibili a una condizione di oppressione storicamente determinata. La gioventù, anzi, è frequentemente rappresentata, nell'immaginario sociale e normativo, come una fase connotata da energia, capacità performativa e opportunità.

Tuttavia, una simile rappresentazione tende a occultare le trasformazioni intervenute nelle società occidentali dalla fine degli anni Settanta del Novecento²⁷. In tale contesto, si osserva una progressiva riconfigurazione della condizione giovanile in termini di svantaggio strutturale, che si manifesta in forme di precarizzazione e differimento dell'accesso pieno ai diritti e alle risorse sociali. Questo slittamento produce effetti che rischiano di sedimentarsi lungo l'intero arco della vita, incidendo in modo significativo sulla concreta possibilità di esercitare l'autonomia e di realizzare progetti esistenziali.

²⁶ European Youth Forum, *Position Paper 'The Universal Recognition of the Rights of Young People'*, cit., pp. 6-10.

²⁷ Furlong, A. (ed.) (2009), *Handbook of Youth and Young Adulthood: New Perspectives and Agendas*, cit.

La seconda – sul piano giuridico – era già emersa nel 2011 durante i lavori preparatori relativi alla Convenzione quadro europea e riguarda il fatto che i diritti dei giovani sarebbero “in gran parte”²⁸ tutelati dai trattati e dalle legislazioni esistenti a livello internazionale e sovranazionale²⁹. In tale prospettiva, la questione nodale non si porrebbe tanto in termini di produzione di nuovi strumenti giuridici, quanto piuttosto di efficacia di quelli esistenti.

Benché il diritto internazionale e sovranazionale dei diritti umani si presenti, sul piano formale, come *universalmente* applicabile, esso rivela, a un’analisi più attenta, significative lacune rispetto alla vita di soggetti reali, inclusi i soggetti giovani.

Il processo di specificazione dei diritti umani³⁰ mira a superare la pretesa, propria della tradizione individualista moderna, dell’“universalismo sostituzionalista”³¹, in cui l’universalità dell’umano – nella pluralità e nell’eterogeneità delle esperienze concrete – viene sostituita da una sua parte, elevata a “prototipo dell’umano”³² e della soggettività giuridica, e identificata con un soggetto storicamente e socialmente determinato: maschio, bianco, proprietario, cittadino, indipendente e *adulto*.

²⁸ Rapporto *Verso una Convenzione Quadro europea sui Diritti dei giovani* (relatrice: Elvira Kovács), 06 giugno 2011 (Doc. 12629), preparato dalla Commissione per la cultura, la scienza e l’istruzione, Memorandum esplicativo, par. 11; Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa, *Verso una Convenzione Quadro europea sui Diritti dei giovani. Replica alla Raccomandazione 1978 (2011)*, 5 aprile 2012 (Doc. 12890), par. 3.

²⁹ Si pensi alle convenzioni delle Nazioni Unite, ma anche – all’interno del Consiglio d’Europa – alla Convenzione EDU e alla Carta Sociale europea (originale e riveduta), nonché ai trattati dell’Unione europea e alla Carta di Nizza.

³⁰ Bobbio N. (1990), *L’età dei diritti*, Einaudi, Torino, p. 68. Cfr. Peces G. Barba Martínez, *Teoria dei diritti fondamentali*, trad. it. a cura di Mancini L., Giuffrè, Milano, 1993. Sul pensiero di Peces Barba i veda altresì il focus *Gregorio Peces-Barba: tra teoria dei diritti e impegno costituzionale* della rivista «Lo Stato» (n. 2/2018, pp. 447-487), con una prefazione di Thomas Casadei e contributi di Scritti di Francisco Javier Ansuátegui Roig, Fernando H. Llano Alonso, Michele Zezza.

Per una trattazione generale della questione della specificazione si vedano Pisanò A. (2011), *I diritti umani come fenomeno cosmopolita: internazionalizzazione, regionalizzazione, specificazione*, Giuffrè, Milano; Pariotti E. (2026), *I diritti umani. Categorie teoriche e sfide giuridiche*, Carocci, Roma.

³¹ Benhabib S. (2014), *The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory*, «Feminist Social Thought», pp. 735-756.

³² Ruiz-Galvez E.F. (1999), *Derechos humanos: del universalismo abstracto a la universalidad concreta*, «Persona y Derecho», pp. 57-88; Bernardini M.G., Giolo O., *Le teorie critiche del diritto*, cit.; Casadei Th. (2012), a cura di, *Diritti umani e soggetti vulnerabili*, Giappichelli, Torino.

Tale processo di specificazione, orientato a un “universalismo concreto”³³, ha interessato anche i trattati internazionali – con l’adozione di convenzioni sui diritti delle donne³⁴, dei bambini (CRC), delle persone con disabilità³⁵, dei lavoratori e delle lavoratrici migranti³⁶ – ed è in questo alveo che può essere collocata la riflessione su una ipotetica Convenzione sui diritti dei giovani.

In particolare, la fase liminale del raggiungimento della maggiore età mette in luce una tensione strutturale tra l’astratta universalità del soggetto di diritto – rappresentato nel pensiero moderno dall’uomo adulto³⁷ – e i soggetti giovani situati, con i loro percorsi biografici, evidenziando la necessità di disposizioni capaci di accompagnarli verso una tutela effettiva.

In questa prospettiva, è necessario sia assumere “il punto di vista giovanile” nel declinare gli strumenti giuridici esistenti, in modo che non siano ciechi rispetto ai diritti dei giovani, sia riconoscere nuove istanze in un rapporto di continuità e complementarità con i vigenti trattati internazionali sui diritti umani, come peraltro avviene laddove sono stati adottati trattati regionali dedicati ai giovani (Sud America e Africa).

4. La Convenzione Quadro europea sui diritti dei giovani: un tentativo istruttivo

La proposta di una *Convenzione Quadro europea sui Diritti dei giovani* nasce dalla considerazione sia per le “crescenti difficoltà nell’accesso e

³³ Così Casadei Th., “Postfazione. Le teorie critiche del diritto”, in Bernardini M.G., Giolo O., *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, 2017, p. 399.

³⁴ Convenzione delle Nazioni Unite per l’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne, 18 dicembre 1979, ratificata dall’Italia tramite la Legge n. 132 del 14 marzo 1985.

³⁵ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 13 dicembre 2006, ratificata dall’Italia con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009.

³⁶ Convenzione internazionale sulla protezione dei diritti di tutti i lavoratori migranti e dei membri delle loro famiglie, 18 dicembre 1990, non ancora ratificata dall’Italia.

³⁷ Il soggetto liberale, spiega Martha Albertson Fineman, può essere rappresentato «sola-mente come adulto [...] al di fuori del passare del tempo e dell’umana esperienza. La costruzione del soggetto liberale coglie solo un possibile stadio di sviluppo, il meno vulnerabile tra le molte fasi possibili che un individuo reale potrebbe attraversare se vive una vita ‘normale’. Questa falla fondamentale del modello liberale deve essere affrontata se vogliamo sviluppare politiche sociali e del diritto che riflettano le realtà vissute dei soggetti umani in Fineman M.A. (2008), *The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition*, «Yale Journal of Law and Feminism», 20, 1, pp. 11-12; cfr. Bernardini M.G. (2020), *(In)visibili? La vulnerabilità alla violenza di chi non ha l’età*, «GenIUS», 2, p. 7.

nell'esercizio dei propri diritti"³⁸ sperimentate dai giovani in Europa a causa dei mutamenti demografici e sociali intervenuti nel corso degli anni, sia per la frammentarietà e la "vulnerabilità" delle stesse politiche giovanili nazionali, erose a livello nazionale. Ciò appare tanto più urgente se si considera che, nel contesto europeo, i giovani costituiscono una *minoranza demografica* esposta a forme crescenti di precarizzazione e di nuove povertà.

L'iniziativa è stata sollecitata anche da varie ONG che interloquiscono con il Consiglio d'Europa e, in particolare, dall'EYF.

Un elemento centrale della Raccomandazione "Verso una Convenzione Quadro" risiede nell'evidenziare, al paragrafo 6, la mancanza di una base giuridica solida che garantisca l'attuazione effettiva e il monitoraggio sistematico dei diritti dei giovani. Da qui l'esigenza di uno strumento vincolante che funzioni come quadro di riferimento per le politiche nazionali. Tale strumento dovrebbe rafforzare le tutele già previste da atti fondamentali come la Convenzione europea per la salvaguardia dei Diritti umani e delle Libertà fondamentali³⁹ e la Carta Sociale Europea⁴⁰, adattandole alle specificità della condizione giovanile.

In base al preambolo dell'Appendice alla Raccomandazione qui analizzata, i "diritti dei giovani" consentono loro "di compiere con successo la transizione dall'infanzia all'età adulta, divenendo cittadini informati, indipendenti, autonomi, responsabili e attivamente impegnati a livello locale, nazionale e internazionale".

La proposta di Convenzione Quadro si articola in una serie di ambiti fondamentali: istruzione e formazione, occupazione, abitazione, salute, ambiente, partecipazione, cultura e sport, informazione e implementazione delle politiche giovanili.

Particolare rilievo assume il *principio di non discriminazione*, che si declina sia nel divieto di discriminazioni basate sull'età, sia nell'adozione di misure positive volte a garantire l'eguaglianza sostanziale.

La gioventù viene intesa in senso plurale e inclusivo, comprendendo giovani appartenenti a gruppi vulnerabili, quali migranti, rifugiati, minoranze etniche e sessuali.

³⁸ Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione "Verso una Convenzione Quadro"*, cit., par. 3.

³⁹ Consiglio d'Europa, *Convenzione per la salvaguardia dei Diritti umani e delle Libertà fondamentali* (STE n. 5), 04 novembre 1950; entrata in vigore: 03 settembre 1953.

⁴⁰ Consiglio d'Europa, *Carta Sociale Europea Riveduta*, 3 maggio 1996 (STE n. 163). Entrata in vigore: 1° luglio 1999.

In questo quadro, la tutela delle differenze e la rimozione delle disuguaglianze procedono congiuntamente, configurando un approccio sostanziale ai diritti.

Limitando l'analisi ad alcuni ambiti della Raccomandazione in esame, gli Stati dovrebbero garantire “un’istruzione universale, gratuita e accessibile”⁴¹, che sia orientata alla promozione di valori fondamentali e alla crescita personale, oltre che all’occupazione, per quanto quest’ultima sia cruciale per l’accesso a una vita autonoma.

Proprio per tale ragione, gli Stati sono chiamati a contrastare forme di lavoro precario o non retribuito e a favorire politiche attive del lavoro e percorsi di stabilizzazione. In questo frangente, le disparità di trattamento e i tirocini non retribuiti, multipli e/o consecutivi, che costituiscono l’anticamera del mondo del lavoro per molti giovani, appaiono perfino giustificate dall’inesperienza, dall’incompiutezza e dall’inferiore affidabilità (rispetto ai soggetti adulti), spesso associate alla fase della gioventù⁴².

Sulla questione dei tirocini non retribuiti si è pronunciato il Comitato europeo dei Diritti sociali⁴³ del Consiglio d’Europa nel 2021, in occasione di un ricorso presentato proprio dall’EYF nei confronti del Belgio⁴⁴, mentre nel 2024 la Commissione europea ha avanzato la proposta della cd. “Direttiva Tirocini”⁴⁵.

L’incertezza e la precarizzazione dei percorsi lavorativi, retribuzioni non adeguate ai costi della vita e “lavoro povero”⁴⁶ caratterizzano sempre più il

⁴¹ Par. 2 dell’Appendice alla Raccomandazione “Verso una Convenzione Quadro”, cit.

⁴² O’Cinneide, C., *The Growing Importance of Age Equality*, in «The Equal Rights Review», 11, 2013, pp. 99-110.

⁴³ Il Comitato europeo dei Diritti sociali controlla il rispetto della Carta Sociale Europea, che, per la sua importanza nella tutela dei diritti sociali, è conosciuta anche come la “Costituzione sociale dell’Europa”.

⁴⁴ European Youth Forum (YFJ) c. Belgio, 16 febbraio 2022. Il Comitato ha ritenuto che sussista una violazione dell’art. 4, par. 1, della Carta, in quanto l’Ispettorato del lavoro non risulta sufficientemente efficace nell’individuare e prevenire i “falsi tirocini” (“*bogus internships*”), nonché dell’art. E, in combinato disposto con l’art. 4, par. 1, della Carta. A seguito della decisione, il 14 settembre 2022 il Comitato dei Ministri del Consiglio d’Europa ha adottato la Raccomandazione CM/RecChS(2022)20, in occasione della 1442^a riunione dei Delegati dei Ministri, invitando il Belgio ad adottare misure idonee a garantire una tutela effettiva dei giovani rispetto ai tirocini non retribuiti e ai cosiddetti “falsi tirocini”, in conformità con la Carta sociale europea. Per la petizione “#BanUnpaidInternships” contro i tirocini non retribuiti, promossa dall’EYF e che ha raccolto più di ottomila adesioni, si consulti: <https://www.youthforum.org/topics/no-more-unpaid-internships/>.

⁴⁵ Proposta di Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al miglioramento e alla garanzia del rispetto delle condizioni di lavoro dei tirocinanti e alla lotta ai rapporti di lavoro regolari camuffati da tirocini (“direttiva sui tirocini”), COM/2024/132 final

⁴⁶ Somma, A. (2024), Abolire il lavoro povero: per la buona e piena occupazione, Laterza Bari-Roma.

mercato del lavoro contemporaneo, improntato a politiche neoliberali e richiedono mobilità e flessibilità anche a soggetti adulti⁴⁷.

Se, per certi versi, i giovani interessati da tali mutamenti e dall'aspettativa (quasi normativa) di mobilità, li rappresentano come un'opportunità di arricchimento umano e professionale, d'altra parte, siffatti processi possono comportare interruzioni di legami affettivi, posticipazione della genitorialità, perdita di fiducia nelle istituzioni e – sul piano sociale – la mancanza di stabilità tradizionalmente associata all'età adulta.

Il paradosso della stabilità-mobilità è ben spiegato dal sociologo australiano Harry Blatterer⁴⁸, secondo cui i giovani si trovano spesso in una situazione “no-win”: se accettano la mobilità richiesta dal mercato, rischiano di non essere riconosciuti come stabili e quindi “adulti”; se privilegiano la stabilità, rischiano di non rispondere alle aspettative del sistema economico contemporaneo e di restare costantemente in una condizione di limbo “giovanile”.

Un altro aspetto interessante della Raccomandazione “Verso una Convenzione Quadro” riguarda la comunicazione sulle politiche giovanili attraverso i canali più aggiornati e la diffusione delle informazioni nel maggior numero di lingue necessario a garantirne la comprensione universale, affinché i giovani possano agire conformemente ai propri diritti.

Per quanto il progetto di adozione della Convenzione Quadro non sia andato a buon fine, le istanze dei giovani sono proseguite presso le Nazioni Unite lungo tre direttrici: rafforzare il *mainstreaming* dei diritti dei giovani all'interno dei meccanismi internazionali di tutela dei diritti umani e promuovere forme effettive di partecipazione giovanile nei settori che li riguardano; istituire un Relatore speciale sui diritti dei giovani, incaricato di raccogliere dati sulla condizione dei diritti giovanili nel mondo e valutare l'adeguatezza degli strumenti giuridici esistenti; adottare una Convenzione giuridicamente vincolante sui diritti dei giovani, accompagnata da un meccanismo di monitoraggio, al fine di consolidare standard comuni e universali di tutela⁴⁹.

L'interlocuzione a questo livello decisionale, che include quasi tutti gli Stati del mondo, sembra avvalorare la proposta, avanzata da alcuni studiosi

⁴⁷ Luppi R., Casadei, Th. (2024), *Indagare la precarietà: direttrici per una prospettiva “globale”*, sui generis, «Jura Gentium: Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale», 21, 2, pp. 179-196.

⁴⁸ Blatterer H. (2007), *Coming of Age in Times of Uncertainty*, Berghahn Books; Blatterer H. (2010), *The Changing Semantics of Youth and Adulthood*, «Cultural Sociology», 4, 1, pp. 63-79.

⁴⁹ European Youth Forum, Position Paper “The Universal Recognition of the Rights of Young People”, *cit.*, p. 4.

nel campo interdisciplinare degli *Youth Studies*⁵⁰, di una “generazione globale”, la cui coscienza condivisa è facilitata dalle trasformazioni tecnologiche nelle comunicazioni transnazionali. Queste ultime consentono ai giovani di oggi di condividere esperienze, di attivare movimenti globali in risposta a catastrofi ambientali, guerre, pandemie, ma anche – secondo studiosi come Dan Woodman, esponente della prospettiva generazionale all’interno degli *Youth Studies* – a condizioni di vita assai diverse dalle generazioni precedenti. Pur riconoscendo la diversità che connota, al proprio interno, ogni generazione in termini socioeconomici, egli sostiene che, almeno nel cosiddetto Nord Globale, le vite delle persone giovani contemporanee «si differenziano, in moltissimi casi, dalla vita dei loro genitori quando avevano la loro età, perché i modi di vivere precedenti sono diventati impossibili o troppo costosi da perseguire, anche se essi lo desiderano. I giovani rispondono reinventando il lavoro, la famiglia e la mobilità, e in effetti, in tal modo, diventano una delle forze che guidano il cambiamento sociale»⁵¹.

La transizione alla vita adulta si configura, in questa chiave, come uno spazio-tempo denso, sul piano sia sociale sia giuridico, nel quale si giocano processi fondamentali di soggettivazione, autonomia e proiezione nel futuro e che esige un ripensamento delle categorie analitiche e degli strumenti giuridici per intercettare le tensioni e le dinamiche dell’esperienza giovanile.

5. Verso un trattato internazionale sui diritti dei giovani?

All’interno del quadro fin qui analizzato, bisogna interrogarsi sul possibile contenuto di una Convenzione internazionale sui diritti dei giovani delle Nazioni Unite.

Le proposte elaborate da organizzazioni come l’EYF fin dal 2012⁵² consentono di evidenziare alcuni punti cruciali espressi direttamente dalla voce dei giovani.

⁵⁰ Edmunds J., Turner B.S. (2005), *Global Generations*, «The British Journal of Sociology», 56, 4, pp. 559-577; Beck U., Beck-Gernsheim E. (2009), *Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation*, «European Sociological Review», 25, 1, pp. 25-36.

⁵¹ Woodman D. (2016), *The Sociology of Generations and Youth Studies*, in Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood, Routledge.

⁵² European Youth Forum, *Policy Paper on Youth Rights*, Maribor, Slovenia, 22-25 novembre 2012; European Youth Forum, *Report. A Global Youth Movement #ForYouthRights: Challenges and Next Steps*, cit.; European Youth Forum, Position Paper “The Universal Recognition of the Rights of Young People”, cit. Si veda anche la pagina dedicata: <https://www.youthforum.org/topics/youth-rights>

Rispetto al policy paper del 2012, che conteneva una vera e propria lista di diritti per un possibile trattato internazionale⁵³,

Tra i diritti politici, vanno segnalati l'accesso ai processi decisionali e alla partecipazione politica formale che dovrebbe portare all'abbassamento dell'età a sedici anni per l'elettorato attivo e, alla luce dell'età media dell'elettorato passivo, all'allineamento dei limiti di età previsti per l'elettorato attivo e passivo⁵⁴. Tale richiesta si basa sulla considerazione che i giovani sono coinvolti attivamente in numerose iniziative di politica informale⁵⁵, contribuendo alla vita della società, ma non risultano altrettanto rappresentati nelle sedi istituzionali.

Quanto ai diritti sociali, il diritto all'istruzione e il diritto al lavoro includono opportunità continuative e "di qualità"⁵⁶.

In particolare, il diritto all'istruzione dovrebbe estendersi all'istruzione universitaria e professionale gratuita, nonché a dimensioni frutto di sensibilità recenti, come l'educazione sessuale, alla sostenibilità, e alla cittadinanza digitale e globale. Il diritto al lavoro, dal canto suo, dovrebbe comprendere il diritto a una retribuzione equa per ogni forma di lavoro, inclusi i tirocini, senza discriminazioni basate sull'età⁵⁷ e il diritto al «riconoscimento delle competenze e delle esperienze lavorative, comprese l'educazione non formale e le attività di volontariato»⁵⁸.

⁵³ L'appendice al Policy Paper del 2012 elencava i seguenti diritti: diritto all'autonomia, diritto all'istruzione, diritto alla partecipazione, diritto al lavoro e alla protezione sociale, diritto alla libertà di espressione e di informazione, diritto alla non discriminazione e alle pari opportunità, diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione o credo, diritti relativi alla giustizia minorile e alla detenzione, diritto alla mobilità (incluso il diritto a tornare), diritto alla salute sessuale e riproduttiva, diritto all'autodeterminazione sul proprio corpo, diritto a una vita sana, diritto al volontariato.

⁵⁴ European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit., p. 13. Nella direzione di abbassare l'età per accedere all'elettorato attivo è la campagna promossa dall'EYF: <https://www.youthforum.org/topics/be-seen-be-heard>.

⁵⁵ Zani, B., Cicognani, E., Albanesi, A (a cura di), *Partecipazione civica e politica dei giovani. Discorsi, esperienze, significati*, CLUEB, Bologna, 2011.

⁵⁶ European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit., pp. 18-19.

⁵⁷ Nello spazio europeo, tuttavia, l'art. 6 ("Giustificazione delle disparità di trattamento collegate all'età") della Direttiva 2000/78 consente agli Stati membri di prevedere che le disparità di trattamento basate sull'età non costituiscano discriminazione "laddove esse siano oggettivamente e ragionevolmente giustificate, nell'ambito del diritto nazionale, da una finalità legittima, compresi giustificati obiettivi di politica del lavoro, di mercato del lavoro e di formazione professionale, e i mezzi per il conseguimento di tale finalità siano appropriati e necessari", Consiglio, Direttiva 2000/78/CE del Consiglio, del 27 novembre 2000, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro (Gazzetta ufficiale n. L 303 del 02/12/2000 pag. 0016 – 0022).

⁵⁸ European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit., p. 19.

Tra i diritti di “nuova generazione”⁵⁹, figurano il diritto a un ambiente sicuro, pulito, salubre e sostenibile e il diritto a un ambiente digitale sicuro, il quale dovrebbe includere un maggiore accesso alle nuove tecnologie e valorizzare il «nesso tra accesso agli strumenti digitali e competenze digitali»⁶⁰, che si pone nella direzione a un emergente diritto all’alfabetizzazione digitale e all’accesso alla rete, indispensabile per la partecipazione sociale, culturale e politica⁶¹.

Tali diritti sono strettamente connessi al diritto al benessere e alla salute.

I diritti rischiano di restare lettera morta senza un robusto sistema di implementazione, monitoraggio e denuncia. A tal ultimo proposito, l'EYF propone l'istituzione di procedure di ricorso analoghe a quelle previste dal Terzo Protocollo opzionale alla CRC che stabilisce una procedura di presentazione di comunicazioni⁶² al Comitato ONU sui diritti dell'infanzia per le violazioni dei loro diritti e dal Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità⁶³ presso il Comitato per i Diritti delle Persone con Disabilità. Sebbene l'efficacia di tali organi sia limitata sul piano coercitivo, essi svolgono un ruolo significativo sul piano politico e giuridico nei confronti degli Stati parte.

L'approccio basato sui diritti umani su cui si fondano le istanze qui esaminate, nonché l'accento posto sulla partecipazione dei giovani ai processi decisionali e alla produzione di norme giuridiche non soltanto pensate «per i giovani», ma elaborate *con i giovani*, contribuiscono a sgombrare il campo dal dubbio di impostazioni paternalistiche. A tal proposito l'EYF precisa che

[l'] approccio basato sui diritti parte dalla *posizione filosofica* secondo cui tutte le persone hanno diritto a un certo standard in termini di benessere fisico, mentale e sociale. Si schiera dalla parte delle persone che subiscono *l'ingiustizia* riconoscendo loro pari valore e dignità; *rimuove la dimensione di beneficenza nel proteggere e promuovere i loro diritti enfatizzandoli*. Riconosce

⁵⁹ Pocar, F. (2018), ““Generazioni” di diritti umani e diritti umani delle generazioni future”, in Istituto Lombardo-Accademia di Scienze e Lettere, Rendiconti di Lettere; Serpe, A. (2011), *Diritti, definizioni, generazioni. Vie d'una riflessione*, «Opzione», 27, 66, pp. 17-38.

⁶⁰ European Youth Forum, *Position Paper “The Universal Recognition of the Rights of Young People”*, cit., p. 18.

⁶¹ Sul punto sia consentito rinviare a Bello B.G. (2023), *(In)giustizie digitali. Un itinerario tra tecnologie e diritti*, Pacini giuridica, Pisa; cfr. Oliveri F., “Il ‘diritto a internet’: ragioni e principi per democratizzare la rete”, in Casadei Th., Pietropaoli S. (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica. Prospettive istituzionali e sfide sociali*, Wolters Kluwer, Milano, 2024, pp. 43-58.

⁶² Il Terzo Protocollo è stato adottato dalle Nazioni Unite il 9 dicembre 2011 ed è stato ratificato dall'Italia tramite la Legge n. 199 del 16 novembre 2015.

⁶³ Il Protocollo è stato adottato dalle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 e ratificato dall'Italia, contestualmente alla Convenzione, con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009.

le persone *non come beneficiari*, ma come *titolari* attivi di diritti e stabilisce doveri corrispondenti per gli Stati e gli altri attori nei confronti dei quali possono essere avanzate *rivendicazioni*. Il concetto di *titolari di diritti e portatori di doveri* introduce un importante elemento di responsabilità nel lavorare per i diritti dei giovani e sposta l'attenzione dove dovrebbe essere: supportare i giovani *a rivendicare* i propri diritti. In linea di principio, l'approccio basato sui diritti garantisce l'inclusione e l'*empowerment significativi e sistematici* dei soggetti più vulnerabili (corsivo aggiunto, trad. mia)⁶⁴.

Il riconoscimento giuridico dei giovani all'interno del diritto internazionale vincolante significa renderli visibili come soggetti titolari di diritti e non soltanto come destinatari di politiche e strumenti di soft law. La funzione simbolica del diritto si intreccia così con la sua funzione materiale⁶⁵: il riconoscimento produce infatti effetti non soltanto sul piano della tutela giuridica, ma anche su quello della legittimazione sociale e della partecipazione democratica.

Bibliografia di riferimento

- Aapola S. (2002), *Exploring Dimensions of Age in Young People's Lives: A Discourse Analytical Approach*, «Time and Society», 11, 2-3, p. 305.
- Amato, F. (2009), *Discriminazione per età: Cenerentola troverà la sua scarpetta?*, www.europeanrights.eu, 24.04.2009.
- Ansuátegui Roig F.J., Llano Alonso F.H., Zezza M. (2018). *Gregorio Peces-Barba: tra teoria dei diritti e impegno costituzionale*, «Lo Stato», 2, pp. 447-487.
- Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione Verso una Convenzione Quadro europea sui diritti dei giovani*, 24 giugno 2011, (1978(2011)).
- Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione Verso una Convenzione Quadro europea sui diritti dei giovani*, 24 giugno 2011, (1978(2011)).
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2009), *Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation*, «European Sociological Review», 25, 1, pp. 25-36.
- Bello B.G. (2023), *(In)giustizie digitali. Un itinerario tra tecnologie e diritti*, Pacini giuridica, Pisa.
- Bello B.G. (2021), *Dal margine al centro? I giovani tra diritto e pratiche sociali*, Mucchi editore, Modena (Collana "Prassi sociale e teoria giuridica").
- Benhabib S. (2014), *The generalized and the concrete other: The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory*, «Feminist Social Thought», pp. 735-756.

⁶⁴ European Youth Forum, *Policy Paper on Youth Rights*, cit., p. 2.

⁶⁵ Bourdieu P. (1986), *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 64, pp. 3-19.

- Benso L., Milani S. (2013), *Alcune considerazioni sull'uso forense dell'età biologica*, «ASGI», p. 2, https://www.questionegiustizia.it/data/doc/184/il_documento_benso-milani.pdf/.
- Benvenuti M. (2022), *Dubito ergo iudico. Le modalità di accertamento dell'età dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, «Diritto, Immigrazione e Cittadinanza», 1, pp. 172-195
- Bernardini M.G. (2020), *(In)visibili? La vulnerabilità alla violenza di chi non ha l'età*, «GenIUS», 2, p. 7.
- Biggart A. Walther A., “Coping with Yo-Yo Transitions: Young Adults’ Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective”, in E. Ruspini, C. Leccardi (eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Ashgate, Aldershot, pp. 41-62.
- Blatterer H. (2007), *Coming of Age in Times of Uncertainty*, Berghahn Books.
- Blatterer H. (2010), *The Changing Semantics of Youth and Adulthood*, «Cultural Sociology», 4, 1, pp. 63-79.
- Bobbio N. (1990), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino.
- Bourdieu P. (1986), *La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 64, pp. 3-19.
- Cantwell N. (1992), “The Origins, Development and Significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child”, in Detrick S. (ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Guide to the “Travaux préparatoire”*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, Boston, London, pp. 19-30.
- Casadei Th., “Postfazione. Le teorie critiche del diritto”, in Bernardini M.G., Giolo O., *Le teorie critiche del diritto*, Pacini, 2017, p. 399
- Casadei Th., a cura di (2012), *Diritti umani e soggetti vulnerabili*, Giappichelli, Torino.
- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione sull'aiuto ai giovani rifugiati in transizione verso l'età adulta*, 24 aprile 2019 (CM/Rec(2019)4).
- Gomes R. (2023), *Turning 18 with Confidence. A Practical Guide to the Council of Europe Recommendation on Supporting Young Refugees in Transition to Adulthood*, Strasbourg Cedex. A livello dell'Unione europea si veda European
- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione sull'aiuto ai giovani rifugiati in transizione verso l'età adulta*, cit., Preambolo e par. 3.
- Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Verso una Convenzione Quadro europea sui Diritti dei giovani. Replica alla Raccomandazione 1978 (2011)*, 5 aprile 2012 (Doc. 12890).
- Consiglio, *Direttiva 2000/78/CE del Consiglio, del 27 novembre 2000, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro* (Gazzetta ufficiale n. L 303 del 02/12/2000 pag. 0016 – 0022).
- Consiglio, *Risoluzione su un quadro di cooperazione europea in materia di gioventù: La strategia dell'Unione europea per la gioventù 2019-2027*, 18 dicembre 2018 (2018/C 456/01) (Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea n. C 456, 18.12.2018, pp. 1-22).
- Consiglio d'Europa, *Convenzione per la salvaguardia dei Diritti umani e delle Libertà fondamentali* (STE n. 5), 04 novembre 1950; entrata in vigore: 03 settembre 1953.

- Consiglio d'Europa, *Carta Sociale Europea Riveduta*, 3 maggio 1996 (STE n. 163). Entrata in vigore: 1° luglio 1999.
- Convenzione delle Nazioni Unite per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne, 18 dicembre 1979, ratificata dall'Italia tramite la Legge n. 132 del 14 marzo 1985.
- Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, 13 dicembre 2006, ratificata dall'Italia con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009.
- Edmunds J., Turner B.S. (2005), *Global Generations*, «The British Journal of Sociology», 56, 4, pp. 559-577.
- European Youth Forum (YFJ) c. Belgio, 16 febbraio 2022.
- European Youth Forum, *Policy Paper on Youth Rights*, Maribor, Slovenia, 22-25 novembre 2012;
- European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, marzo 2024, <https://www.youthforum.org/files/240403-PP-YouthRights.pdf>.
- European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit., pp. 6-10.
- European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit, p. 4.
- European Youth Forum, *Position Paper "The Universal Recognition of the Rights of Young People"*, cit. Si veda anche la pagina dedicata: <https://www.youthforum.org/topics/youth-rights>
- European Youth Forum, *Report. A Global Youth Movement #ForYouthRights: Challenges and Next Steps*, Bruxelles, 2020, https://www.youthforum.org/files/Mobilising20the20global20movement2023ForYouthRights20-20Report_20final.pdf/.
- European Youth Forum, *Report. A Global Youth Movement #ForYouthRights: Challenges and Next Steps*, cit.;
- Ferrari C., Lovison M., Valtolina G.G. (2025), *Tra norme giuridiche e pratiche quotidiane: l'applicazione del protocollo per l'accertamento dell'età dei MSNA*, Fondazione ISMU, Milano, pp. 1-124.
- Fineman M.A. (2008), *The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition*, «Yale Journal of Law and Feminism», 20, 1, pp. 11-12.
- Gallino, L. (2006). *Dizionario di sociologia*, Utet, Torino.
- Leach E.R. (1973), *Nuove vie dell'antropologia*, Il Saggiatore, Milano.
- Levchenko N., Kolyada N. (2021), *Youth as a Key Category of Youth Work: Conceptual Aspect*, «Pedagogy and Education Management Review», 3, pp. 57-65.
- Luppi, R., Casadei, Th. (2024), *Indagare la precarietà: direttrici per una prospettiva "globale"*, sui generis, «Jura Gentium: Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale», 21, 2, pp. 179-196.
- Marcaletti F., «L'età», in Zanfrini L. (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli, Bologna, 2011.
- Menga, F.G. (2019), *Il tempo delle generazioni, i tempi della responsabilità. Riflessioni sulla giustizia intergenerazionale alla luce di un'etica dell'alterità*, «Apulia Theologica», 5, 19/1, pp. 5-24

- Militello, M., Strazzari, D. (2019), “I fattori di discriminazione”, in M. Barbera, A. Guariso (a cura di), *La tutela antidiscriminatoria. Fonti, strumenti, interpreti*, Giappichelli, Torino, 2019, pp. 85-164.
- Oliveri F., “Il ‘diritto a internet’: ragioni e principi per democratizzare la rete”, in Casadei Th., Pietropaoli S. (a cura di), *Diritto e tecnologie informatiche. Questioni di informatica giuridica. Prospettive istituzionali e sfide sociali*, Wolters Kluwer, Milano, 2024, pp. 43-58.
- O’Cinneide C., *The Growing Importance of Age Equality*, «The Equal Rights Review», 11, 2013, pp. 99-110.
- Organizzazione Internazionale della Gioventù per l’IberoAmerica (OIJ) (2005), *Convenzione Iberoamericana sui Diritti dei giovani*, 11 ottobre 2005, Badajoz, Spagna.
- Pariotti E. (2026), *I diritti umani. Categorie teoriche e sfide giuridiche*, Carocci, Roma.
- Peces G. Barba Martínez (1993), *Teoria dei diritti fondamentali*, trad. it. a cura di Mancini L., Giuffrè, Milano, 1993.
- Perovic B. (2016), *Analytical Paper “Defining Youth in Contemporary National Legal and Policy Frameworks across Europe”, Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the Field of Youth*, Bruxelles and Strasbourg; Youth Wiki Network, Youth Laws or National Legislation on Youth, https://youth.europa.eu/sites/default/files/inline-files/2018_youth_strat_1_youth_law_or_national_legislation_on_youth.pdf.
- Pisanò A. (2011), *I diritti umani come fenomeno cosmopolita: internazionalizzazione, regionalizzazione, specificazione*, Giuffrè, Milano.
- Pocar F. (2018), ““Generazioni” di diritti umani e diritti umani delle generazioni future”, in Istituto Lombardo-Accademia di Scienze e Lettere, Rendiconti di Lettere.
- Proposta di Direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al miglioramento e alla garanzia del rispetto delle condizioni di lavoro dei tirocinanti e alla lotta ai rapporti di lavoro regolari camuffati da tirocini (“direttiva sui tirocini”), COM/2024/132 final.
- Protocollo aggiuntivo alla Convenzione Iberoamericana sui Diritti dei giovani, 25 ottobre 2016, Cartagena de Indias, Colombia.
- Rapporto *Verso una Convenzione Quadro europea sui Diritti dei giovani* (relatrice: Elvira Kovács), 06 giugno 2011 (Doc. 12629), preparato dalla Commissione per la cultura, la scienza e l’istruzione, Memorandum esplicativo, par. 11.
- Ruiz-Galvez E.F. (1999), *Derechos humanos: del universalismo abstracto a la universalidad concreta*, «Persona y Derecho», pp. 57-88.
- Serpe A. (2011), *Diritti, definizioni, generazioni. Vie d’una riflessione*, «Opción», 27, 66, pp. 17-38.
- Somma A. (2024), *Abolire il lavoro povero: per la buona e piena occupazione*, Laterza, Bari-Roma.
- Spanò A., *Studiare i giovani nel mondo che cambia*, FrancoAngeli, Milano.
- Spanò A., *Gioventù e adultità nella società contemporanea: riflessioni sul dibattito suscitato dai cambiamenti del corso di vita*, «Quaderni di Sociologia», 80, 2019, pp. 69-86.

- Union Agency for Asylum (EUAA), *Transitioning into Adulthood Improving the Transition Experience for Applicants for International Protection*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2026.
- Unione Africana, *Carta Africana sulla gioventù*, 2 luglio 2006, entrata in vigore: 8 agosto 2009.
- Viola F. (2013), *I diritti e le età della vita*, «Lavoro sociale», 13, pp. 7-14.
- Woodman D. (2016), “The Sociology of Generations and Youth Studies”, in Furlong. A. (ed), *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*, Routledge, London pp. 36-42.
- Woodman D., Wyn J. (2015), *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*, Sage, London.
- Zani B., Cicognani E., Albanesi A (a cura di) (2011), *Partecipazione civica e politica dei giovani. Discorsi, esperienze, significati*, CLUEB, Bologna.

Gli adolescenti e la partecipazione civica: impegnati per la propria comunità, lontani dai partiti

di *Claudia Andreatta e Christian Crocetta*¹

Introduzione

Un “urlo di speranza”. Questo è l’importante segnale e la richiesta implicita – ma nemmeno troppo – che, in filigrana, sembra emergere dalle diverse risposte all’indagine dell’Osservatorio “Giovani e Futuro” di IUSVE sulla *voice* e sulla partecipazione degli adolescenti in Italia, promossa in occasione del 35° anniversario dalla firma della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989 (di qui in avanti verrà abbreviata con l’acronimo CRC), e oggetto del presente contributo.

Dall’indagine è possibile cogliere questa forte e chiara domanda (come un urlo, per l’appunto) che le ragazze e i ragazzi intervistati lanciano nelle loro risposte, chiedendo di avere occasioni e spazi per essere ascoltati e poter esprimere la propria opinione, contribuendo così alla creazione di un futuro possibile che li riguarda, a partire dalle situazioni più prossime, legate a decisioni che devono essere prese nella comunità in cui vivono.

Nei primi passi che hanno portato a questa indagine, abbiamo provocato e stressato la nostra domanda di ricerca chiedendoci se la CRC possa essere ancora e davvero uno stimolo e un faro per poter lavorare con e per i diritti delle ragazze e dei ragazzi o non risulti ormai solo un documento-talismano, da usare nei momenti e nei luoghi decisionali giusti come leva nei momenti di incertezza decisionale sulle questioni che hanno per soggetto i minori d’età.

Critiche che sperimentiamo spesso anche nei dialoghi nelle nostre aule universitarie, quando gli studenti e le studentesse, incontrando per la prima volta la CRC e, più in generale, ogni documento internazionale sui diritti

¹ Il presente capitolo è il frutto di una riflessione comune da parte dei due autori. In ogni caso, i paragrafi Introduzione, 1, 3, 4.1 sono da attribuire a Claudia Andreatta, mentre i paragrafi 2, 4.2, 4.3 e le Conclusioni sono da ascrivere a Christian Crocetta.

umani, manifestano spesso rabbia e incomprensione di fronte a quella che appare come una incolmabile distanza fra il dramma concreto che popola e devasta diverse zone del Pianeta e la teoria dei diritti umani.

Si tratta di provocazioni e critiche che stimolano sicuramente la riflessione intorno a modalità e strumenti per fare in modo che i diritti umani possano essere tradotti nella realtà concreta: non è sufficiente, infatti, l'esistenza di un documento, pur con valenza normativa, per rendere vivi, concreti ed effettivi nella pratica quotidiana i principi che contiene.

Nello specifico della CRC, questa riflessione critica preliminare ci ha anche stimolati a interrogarci sul ruolo che gli adulti rivestono nella diffusione dei valori e dei principi generali della CRC: non è sufficiente, infatti, stabilire o ribadire che è importante ascoltare i minori di età, ma è importante che l'ascolto sia un volano per attivare in loro la consapevolezza di poter dare un contributo concreto.

“From voice to choice” è l'appello a un cambiamento di registro e postura, indispensabile per poter concretizzare la richiesta di essere ascoltati degli adolescenti e in cui anche l'adulto viene chiamato in causa, come ben ricordato anche dal report prodotto dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA).

Un ulteriore passo avanti nella radicale revisione della visione che aveva storicamente individuato nell'infanzia una fase della vita umana, che necessita per lo più di tutela e protezione da parte del mondo adulto, incamminati sempre più decisamente nello sviluppo e nel consolidamento di un nuovo paradigma che individua in bambine e bambini, ragazze e ragazzi dei «[...] soggetti capaci, dotati di conoscenze e diritti, come “esseri umani” con capacità e desideri diversi e in evoluzione rispetto agli adulti. Come esseri umani, bambini, bambine e adolescenti dovrebbero essere rispettati qui e ora, piuttosto che enfatizzare il loro ruolo come “un investimento nel futuro”» (AGIA, 2024, p.16).

Un profondo cambio di mentalità, quindi, mosso a partire dalla revisione del modello di socializzazione dell'infanzia, che ha portato sul piano teorico al riconoscimento della capacità di agency ai bambini e alle bambine (e alla nascita dei *Childhood Studies*) e, dal punto di vista giuridico, ha consentito di riconoscere i minori di età come soggetti di diritti, distaccandosi dalle tradizionali concezioni della minore età come “minorità”.

Ancora una volta appare evidente come la CRC sia il bilanciare di due visioni opposte ma non incompatibili tra di loro: quella di un'infanzia bisognosa di protezione, dunque vulnerabile, e quella capace di poter prendere decisioni in autonomia e manifestando una certa volontà. Come ricordava

Michael King: «sono proprio questi due concetti apparentemente inconciliabili di autonomia del bambino, da un lato, e di benessere del bambino, dall'altro, che entrano congiuntamente nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino» (King 2005, p. 231).

La nostra indagine si inserisce proprio in questa ambivalenza, volendo consultare i ragazzi e le ragazze che si apprestano a “uscire dalla tutela della Convenzione” al fine di poter comprendere meglio quali forme assume la loro *voice*, quali sono le istanze che essi ritengono importanti nella loro vita quotidiana e quali sono le rappresentazioni del mondo in cui viviamo.

La loro richiesta appare chiara: serve dare più spazio ai giovani. Lo chiede la maggior parte degli intervistati (87%).

Non si tratta, quindi, solamente di valorizzare la *voice*, ma di concretizzare entrambi i livelli di ascolto e partecipazione indicati dall'articolo 12 della Convenzione ONU.

1. Inquadramento teorico

È evidente che il fondamento teorico del presente contributo affondi le sue radici nella CRC e in particolare nel suo articolo 12, che sancisce il diritto fondamentale di ogni minore a esprimere liberamente la propria opinione. Tuttavia, la riflessione accademica e pedagogica più recente evidenzia come la garanzia del mero diritto all'ascolto (*voice*) non sia sufficiente se non si evolve in una reale capacità di agire e incidere sulle decisioni (*choice*).

L'appello a un passaggio “*from voice to choice*”, rilanciato con forza anche da Dunja Mijatović, Commissario per i Diritti Umani del Consiglio d'Europa (2021) e ripreso a livello nazionale nei documenti dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA), riecheggia da almeno un ventennio in molti modelli teorici di fondamentale importanza per i *Childhood Studies*. Innanzitutto, si inserisce nel solco della riflessione portata alla ribalta dalla “Scala della partecipazione” di Roger Hart (1992). Con la sua proposta, Hart ha evidenziato come le forme basilari di coinvolgimento dei minori di età rischino spesso di fermarsi ai primi gradini della scala, quelli della “non-partecipazione” e in particolare si limitino a coinvolgimenti di facciata che chiama *tokenism*. Questo termine viene utilizzato per indicare tutti i casi in cui “ai bambini viene apparentemente data voce in capitolo, ma nella realtà dei fatti essi hanno poca o nessuna possibilità di scelta riguardo all'argomento o allo stile con cui comunicarlo, e poca o nessuna opportunità

di formulare le proprie opinioni” (Hart, p. 9)². La reale possibilità di coinvolgimento, declinata in un’effettiva opportunità di scelta, si può raggiungere solamente continuando a scalare i pioli di questa scala immaginaria, arrampicandosi verso il vertice in cui i processi decisionali sono condivisi in modo paritario tra giovani e adulti.

Questo passaggio è stato ulteriormente formalizzato dall’introduzione del modello teorico di Lundy (2007). Basato sull’idea che il diritto di *voice* non sia sufficiente, la ricercatrice propone di implementare il raggio di azione dell’articolo 12 della CRC. Il diritto alla partecipazione in quattro elementi cronologici e interdipendenti: lo spazio (*space*), la voce (*voice*), l’ascolto (*audience*) e l’influenza (*influence*). Ciò che viene evidenziato nel lavoro di Lundy è che non è sufficiente sancire la possibilità di esprimersi se non si crea una cultura adulta disposta all’ascolto e, soprattutto, se non si concede una possibilità reale a queste opinioni di essere incluse nelle decisioni finali. È esattamente in quest’ultimo passaggio che si concretizza quel “from voice to choice” di cui si auspica la realizzazione.

All’atto pratico, queste riflessioni teoriche hanno dato il via a numerosi tentativi, specialmente in ambito accademico, di utilizzare metodi e tecniche utili a riconoscere bambine, bambini e adolescenti non solamente come oggetti di ricerca, ma anche come soggetti protagonisti di essa. Si tratta di un passaggio cruciale, poiché questa rivoluzione implica il poter accogliere anche il concetto di capacità in evoluzione (*evolving capacities*) introdotto da Gerison Lansdown (2005). Il tentativo è quello di superare la visione paternalistica che rilega la “minore età” a una fase di sola vulnerabilità da proteggere, per adottare un modello in cui gli adulti abdicano a una parte di potere decisionale, ai fini di concederla ai più giovani così che essi possano contribuire in modo competente e attivo alla vita democratica nel qui e ora e nella progettazione del futuro.

Affinché questo auspicio non resti un principio astratto confinato ai documenti internazionali, è necessario calare l’analisi negli “ecosistemi” relazionali e fisici in cui le ragazze e i ragazzi vivono, si formano e sperimentano le prime forme di ingaggio sociale. Lo sviluppo di una cittadinanza attiva, infatti, prende forma e si esercita quotidianamente all’interno di specifici contesti di vita e in modo particolare in famiglia, nelle amicizie e tramite le culture dei pari, la scuola e il tempo libero.

² Traduzione propria dell’originale “*Tokenism is used here to describe those instances in which children are apparently given a voice, but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, and little or no opportunity to formulate their own opinions*” (Hart, p. 9).

La famiglia rappresenta il nucleo primario in cui si sperimenta l'ascolto. Riprendendo le parole di Axel Honneth (2002), la famiglia rappresenta la "prima cellula germinale della società". L'ambiente familiare caratterizzato da relazioni continuative, profonde e a tratti intime, è l'ambiente in cui il soggetto ha la possibilità (auspicabilmente) di maturare la fiducia in sé stesso e di raggiungere un certo grado di consapevolezza. Questa prima forma di riconoscimento legata alle forme di affetto è uno dei fattori fondamentali affinché i bambini e le bambine sviluppino la sicurezza necessaria per esprimere la propria voce e rivendicare il proprio spazio di partecipazione nella sfera pubblica e sociale.

L'individuo tuttavia non esaurisce la propria vita sociale all'interno della sfera familiare ma anzi, il gruppo dei pari rappresenta l'arena relazionale per eccellenza durante tutta l'infanzia e l'adolescenza. A differenza della famiglia o della scuola, governate in larga misura dall'ordine generazionale (Alanen, & Mayall, 2001; Alanen, L. 2009) che caratterizza i rapporti adulti-minorenni, il gruppo dei pari offre spazi e occasioni di confronto orizzontali. Il contributo di Corsaro in questo senso è fondamentale poiché aiuta a comprendere come in realtà questo spazio di condivisione sia fecondo per la creazione delle "culture dei pari" (Corsaro, Eder, 1990). Questa idea inoltre si combina con la messa in discussione del sistema di socializzazione lineare secondo cui i ragazzi e le ragazze interiorizzano in modo passivo le regole proposte dagli adulti. Corsaro propone di sostituire questo modello con il concetto di riproduzione interpretativa (Corsaro, 1992, 2003), secondo cui i più giovani si appropriano in modo creativo delle informazioni e dei linguaggi del mondo adulto per rispondere alle proprie esigenze specifiche e costruire un ordine sociale autonomo. In questo modo, culture adulte e culture dei bambini si intrecciano tra loro in un dialogo costante e all'interno di esse il gruppo dei pari impara a negoziare la propria identità, a esplorare il modo in cui si intessono le relazioni sociali ed elaborare paure e insicurezze. Ed è all'interno del gruppo dei pari che i ragazzi e le ragazze imparano a sfidare le autorità adulte per acquisire un maggior controllo a crescente autonomia sulle proprie vite. Il gruppo dei pari si configura quindi come un contesto di prova essenziale non solo per l'affinamento del pensiero critico collettivo, ma per l'esercizio concreto e informale di quella *voice* che ambisce a farsi scelta e partecipazione attiva.

Il gruppo dei pari trova spazio in modo particolare nelle sfere della scuola, del tempo libero, dello sport, occupando in modo crescente all'aumentare dell'età, tutti i luoghi di incontro esterni allo spazio familiare, spesso al di fuori delle mura domestiche.

Tuttavia, come emerge anche dai dati della nostra ricerca, questo capitale sociale che bambini e adolescenti accumulano, non si traduce automaticamente in *civic engagement* ma rischia di rimanere autoreferenziale. Putnam (2000) spiega bene i limiti e le difficoltà che le persone riscontrano nel trasformare questo capitale sociale interno *bonding* in risorse capaci di agire come *bridging*, cioè di creare ponti verso la comunità locale e di stimolare una cura consapevole del bene comune. Resta altresì importante riconoscere che, se la famiglia pone le basi della fiducia, la scuola, per riprendere le parole di John Dewey (1916), rappresenta la principale palestra di democrazia. Nel paradigma deweyano, la scuola non deve essere intesa come un luogo separato dalla società o di mera preparazione al futuro, ma come una vera e propria società in miniatura, una comunità allo stato embrionale che consente di sperimentarsi in sicurezza come cittadini. Ciò che risulta quanto mai evidente ai giorni nostri è che lo spazio occupato dalla scuola resta uno dei pochi presidi che consentono di gettare le fondamenta per la partecipazione dei ragazzi nella società. Mancano ulteriori spazi di esercizio di capacità civiche: resta da capire come crearne di nuovi e come presidiarli come adulti in ascolto delle voci dei ragazzi e delle ragazze.

2. Inquadramento giuridico

2.1 Il diritto d'ascolto e di partecipazione del minore d'età

L'ascolto del minore d'età ha carattere peculiare, diversamente da altri temi tipici dell'area giuridica relativa alla tutela dell'infanzia (es. allontanamento, pregiudizio, abbandono, maltrattamento, abuso, ecc.) «perché non è centrato su istanze [...] derivanti dall'inadeguatezza genitoriale o dalla violenza degli adulti, ma tende a uscire dalla logica della protezione per considerare il minore come soggetto portatore di diritti pieni» (Occhiogrosso, 2009, p. 191). Come già detto in altri passaggi di questo volume, riconoscere il diritto di ascolto del minore d'età significa, quindi, anzitutto affermare la sua piena soggettività³.

³ Oltre alla CRC altre disposizioni internazionali hanno dato dignità al diritto del bambino di essere ascoltato. Ricordiamo, in particolare: (a) La Convenzione dell'Aja (1983), che prevede, nell'ambito di un'adozione internazionale, tenuto conto dell'età e della maturità del bambino o ragazzo da adottare, che questi possa fruire di una consulenza/assistenza, nel suo paese di origine, e avere tutte le informazioni sulle conseguenze dell'adozione prima (e al fine) di darvi il suo consenso; stabilisce anche che tale consenso debba essere libero, che i desideri e le opinioni dell'adottando siano presi in debita considerazione e che, nel paese di accoglienza, egli possa essere consultato quando accada qualche fatto che rende evidente

Per quanto riguarda la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, l'art. 12 CRC è uno dei principi generali e dei valori fondamentali della Convenzione.

Non solo, è un diritto unico nel suo genere, in quanto obbliga gli Stati parti a elaborare politiche, legislazioni e metodi di promozione destinati a permettere al minore d'età di esprimere il suo punto di vista e la sua opinione in merito ad una questione o decisione che lo riguarda.

L'art. 12 CRC scardina la massima anglosassone per la quale *children should be seen and not heard* (i bambini vanno visti ma non ascoltati), ma, come ricordava il Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia nel suo *General Comment* n. 12 (2009), per quanto molti progressi considerevoli siano stati compiuti sul piano locale, nazionale, regionale e mondiale per ciò che riguarda l'attuazione dei contenuti dell'art. 12 CRC, in molti Stati il diritto di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, di manifestare il proprio pensiero e di vedere ascoltata la loro opinione continua ad essere ostacolato «da numerose pratiche e mentalità profondamente ancorate e da ostacoli politici ed economici» (par. 5, pp. 4-5), specialmente per ciò che riguarda «certi gruppi di bambini, in particolare i più giovani e i bambini appartenenti a dei gruppi emarginati e sfavoriti» (*ibidem*), considerazione che (a diciassette anni dal *General Comment* n. 12) riteniamo ancora estremamente attuale.

Imponendo agli Stati l'obbligo che sia favorita l'espressione libera dell'opinione del minore d'età su ogni questione che lo interessi, la CRC gli attribuisce «il diritto di esercitare un ruolo attivo nella propria vita e di partecipare alle decisioni che lo riguardano» (Attanasio, Pitrone, 2009, p. 118): un diritto alla partecipazione democratica che è «strumento per ottenere giustizia, per incidere sui risultati e per denunciare gli abusi di potere» (*ibidem*).

L'esigenza, quindi, è quella della *voice*, come abbiamo già evidenziato, e di rispondere al suo bisogno di relazione, in cui esprimersi e di essere ascoltato nelle sue idee, posizioni, sogni, desideri.

come la permanenza nella famiglia adottiva non sia più conforme al suo migliore interesse; (b) Le "Regole di Pechino" (1985), che prevedono che il procedimento penale debba ispirarsi al principio del "giusto processo" e svolgersi in modo tale da creare un clima che permetta al minore d'età coinvolto di poter partecipare ed esprimersi liberamente; (c) La Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori (1996), che si pone in un'ottica di complementarità con la CRC, in quanto attribuisce al minore d'età diritti processuali, favorendo l'esercizio, in sede procedimentale, dei diritti sostanziali previsti nella Convenzione di New York; (d) La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000) che, all'art. 24, ricalcando sostanzialmente i contenuti dell'art. 12 CRC, prevede che il minore d'età possa esprimere la sua opinione e che questa sia presa in considerazione in funzione della sua età e della sua maturità.

Risulta fondamentale, infatti, considerare bambine e bambini, ragazze e ragazzi «come soggetti che hanno di per sé molto da dire sui processi sociali che li vedono coinvolti e raccogliere, promuovere nonché incoraggiare una loro narrazione, individuale oppure collettiva, dei loro punti di vista e delle loro prospettive» (Belotti, 2017, p. 211) perché questo loro coinvolgimento «fa emergere spesso elementi imprevisi, prospettive inedite che gettano nuova luce [...]. Non tanto perché si tratti di narrazioni più “vere” di quelle proposte dagli adulti, ma perché “diverse” e “altre”» (*ibidem*).

E, su questa scia, si inserisce anche la domanda, proprio per ascoltare un punto di vista diverso e altro sulla realtà, se sia importante, possibile e opportuno estendere anche il diritto di voto agli adolescenti.

La previsione di diritti di partecipazione nella Convenzione introduce un’attenzione verso i bambini e gli adolescenti e conferma il carattere innovativo della CRC, non appiattito solo su un approccio protezionistico e paternalistico, ma rivolto alle capacità e risorse di bambine e bambini, ragazze e ragazzi e a esprimere quanto fondamentale sia la partecipazione, a tutte le età, come elemento costitutivo della democrazia.

Viene da chiedersi se con l’etichetta “partecipazione”, in modo più proprio, non sarebbe auspicabile rubricare tutta la serie di articoli della Convenzione (artt. 12-16 CRC) in cui si riconosce al minore d’età la “qualità di cittadino” attraverso il diritto non solo di essere ascoltato in questioni che li riguardino e di partecipare pubblicamente come cittadino attivo, ma anche di esprimere pubblicamente il proprio pensiero, le proprie idee, il proprio credo religioso, il proprio desiderio di esercitare la libertà di riunirsi con altre persone o fare parte di associazioni che svolgano attività di suo interesse, o inoltre anche (come ci stiamo interrogando) di partecipare al voto, nella cornice generale di «quelli che altrove sono i diritti politici della persona umana (adulta)» (De Stefani, 2017, p. 230).

Nonostante queste considerazioni preliminari, però, qui resteremo su quanto prevede l’art. 12 CRC, anche perché è in riferimento ad esso che il termine partecipazione viene scontornato dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia. Esso, infatti, definisce la partecipazione come quell’insieme di «processi continui che prevedono scambio di informazioni e dialogo, fra i bambini o gli adolescenti e gli adulti, basati sul rispetto reciproco e nei quali i bambini possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengano prese in considerazione e possano influenzare gli esiti di tali processi» (General Comment n. 12 (2009), par. 3, p. 4).

Oltre alla già nominata scala di partecipazione di Hart, che nasce entro contesti di tipo comunitario e sociale e che propone otto livelli di partici-

zione, altre due esperienze di definizione e classificazione della partecipazione da evidenziare in questa sede sono quella di Shier (2001), che definisce un «percorso evolutivo» in chiave partecipativa che «partendo dall'ascolto attivo, arriva in cinque tappe a definire un livello massimo di condivisione del potere e della responsabilità all'interno di processi decisionali» (Belotti, 2017, p. 216), e quella di Matthews (2003), che parte da un primo livello di ascolto e dialogo e arriva ad un ultimo scalino di partecipazione in cui bambine e bambini, ragazze e ragazzi, sono cittadini attivi al pari dell'adulto.

Proprio questo secondo livello di coinvolgimento del minore d'età amplia il diritto d'ascolto oltre il solo diritto di essere ascoltato rispetto alle questioni che riguardano da vicino la propria vita, dilatandolo oltre la dimensione individuale e auspicando una partecipazione sociale che riconosce il minore d'età portatore di diritti in senso pieno (De Stefani, 2017).

Concepire in questi termini la partecipazione, immaginando che «le opinioni espresse dai bambini possono apportare delle nuove prospettive e degli ambiti di esperienza» (General Comment n. 12 (2009), par. 12, p. 6), necessita di politiche pubbliche, programmi, leggi, misure che non siano costruite solo per compiacere alle istituzioni o al mondo adulto (Maurizio, 2011), più che ai ragazzi che sono coinvolti nei diversi, eventuali processi decisionali messi in piedi (Baraldi & al., 2003).

2.2 Il diritto di voto al minore d'età?

2.2.1 Il diritto di voto: aspetti generali

Il diritto di voto è diritto politico per eccellenza. Non solo: è anche espressione molto chiara del principio di uguaglianza formale previsto dall'art. 3, comma 1, Cost., in cui si riconosce a tutti i cittadini pari dignità sociale e uguaglianza di fronte alla legge, affermando la parità di trattamento e il divieto di qualsiasi forma di discriminazione e privilegio, che ancora erano presenti e caratterizzavano le costituzioni del secolo precedente. Si comprende bene le ragioni della connessione fra diritto di voto e uguaglianza formale, proprio ripensando al recente 80° anniversario della Repubblica e alla prima volta in cui fu applicato il suffragio universale.

Non si tratta, lo sappiamo, di una conquista semplice, né scevra dai retaggi socio-culturali che fino a quel momento avevano impedito il riconoscimento della partecipazione all'elettorato attivo e passivo fuori da ogni logica di genere, censo, istruzione.

Si provi a pensare che, al momento dell'unificazione dell'Italia, solo circa il 2% della popolazione (legge n. 4385/1860) poteva accedere al voto, in base a una combinazione di alti requisiti di censo, oltre al requisito di saper leggere e scrivere. La successiva legge n. 593/1882 abbassò l'età minima da 25 a 21 anni e aumentò al 7% gli elettori, grazie alla riduzione dei requisiti di censo a favore di quelli di istruzione, prevedendo l'accesso al voto di coloro che avessero terminato con esito positivo gli studi elementari obbligatori. Un più ampio allargamento del corpo elettorale, fino ad arrivare a circa il 23% della popolazione, si ebbe poi con la legge n. 665/1912, che introdusse il c.d. "suffragio quasi universale maschile", ammettendo al voto tutti i cittadini maschi di età superiore ai 21 anni che avessero superato positivamente l'esame di scuola elementare oppure con più di 30 anni, indipendentemente dal loro grado di istruzione.

Il suffragio universale maschile vero e proprio fu introdotto con la legge n. 1985/1918, che ammise al voto tutti cittadini maschi di età superiore ai 21 anni ovvero i cittadini con più di 18 anni che avessero prestato il servizio militare durante la Prima Guerra mondiale.

Al suffragio universale si arrivò, invece, solo con il d.lgs. n. 23/1945, che ammise al voto donne e uomini maggiorenni, indipendentemente dal grado di istruzione.

2.2.2 I progetti di legge sull'estensione del diritto di voto agli adolescenti

I progetti di legge presentati nelle ultime tre legislature (la nostra analisi è stata volutamente limitata all'ultima decade, per mantenere una certa coerenza e comparabilità rispetto alla *ratio* che ne ha sostenuto la proposta) in materia di modifica dell'elettorato attivo con estensione del diritto di voto ai sedicenni, hanno avuto natura, obiettivi e approcci parzialmente differenti. Si sono presi in considerazione complessivamente 8 proposte di legge, di cui due legate all'introduzione di modifiche a leggi ordinarie e le restanti aventi natura di proposte di riforma costituzionale.

Le prime due proposte (C78 e C162, entrambe del 15 marzo 2013) proponevano di estendere il diritto di voto ai sedicenni esclusivamente per le elezioni comunali (C78 e C162) ovvero anche a tutte le forme di elezione connesse agli Enti territoriali, fino alle elezioni regionali (C78), attraverso una modifica al DPR 223/1967 ("Approvazione del testo unico delle leggi per la disciplina dell'elettorato attivo e per la tenuta e la revisione delle liste elettorali").

La motivazione che sosteneva queste due proposte era simile: contrastare la crisi di partecipazione e la disaffezione alla politica responsabilizzando le giovani generazioni a votare nelle consultazioni a loro più vicine, sul modello della legislazione austriaca (C78 e C162) ed evitare che l'Italia diventi un "Paese di anziani governato da anziani", con un conseguente squilibrio nelle politiche di welfare (C162).

I successivi disegni di legge costituzionali, di varia natura e iniziativa, miravano a modificare l'art. 48 Cost. e il DPR 223/1967, per permettere anche qui il voto ai sedicenni nelle elezioni regionali e degli Enti locali.

Il pdl C1516 (10 giugno 2014) faceva leva della maggiore consapevolezza civica e maturità dei giovani sedici-diciassettenni grazie agli effetti prodotti negli anni dalla scolarizzazione di massa e proponeva l'abbassamento dell'elettorato attivo come tentativo di dare una risposta alla disaffezione dalla politica. Sul piano educativo e scolastico, poi, la relazione introduttiva al progetto sottolineava la necessità di incentivare l'insegnamento dell'educazione civica, da valorizzare e non relegare «nel novero delle nozioni poco interessanti utili solo per gli addetti ai lavori».

Su una simile traiettoria si era mosso anche l'ultimo disegno di legge della 17ª legislatura (S1223) presentato al Senato e poi ritirato, ma ripresentato nuovamente alla Camera nella legislatura successiva (C571), senza sostanziali modifiche e integrazioni. Entrambe le proposte miravano, anche qui, alla modifica dell'art. 48 Cost. e del DPR 223/1967 per le elezioni regionali e locali. La relazione introduttiva difendeva la maturità politica e cognitiva dei sedicenni, supportando la proposta con ricerche empiriche condotte in Austria e Norvegia e con le scelte normative, già operate in altri paesi europei ed extraeuropei (la relazione cita Argentina, Brasile, Cuba, Ecuador, Nicaragua), di estendere il diritto di voto agli under 18.

Significative sono le risultanze di ricerche oggetto dell'analisi della relazione introduttiva a questa proposta di riforma costituzionale, in base alle quali le indagini austriache e norvegesi avrebbero dimostrato come i due indicatori di resistenza all'abbassamento del diritto di voto (sinteticamente: immaturità politica e disinteresse alla politica) possano essere in realtà misurabili, *a contrario*, nel momento in cui si abbassa l'età dell'elettorato attivo, per lo meno nelle elezioni comunali.

Rispetto alla natura del voto «politicamente maturo», le indagini citate dimostrerebbero come le variabili di misurazione della maturità politica (conoscenze politiche, interesse, stabilità delle preferenze) sia simile fra under 18 e cittadini più anziani. Addirittura, «la media di conoscenze civiche e di funzionamento del sistema politico è leggermente più alta per gli under 18 rispetto ai cittadini di 19, 21 e 23 anni». Sul piano cognitivo, la proposta di

legge andrebbe addirittura in scia con una visione delle abilità cognitive del sedicenne non dissimili da quelle dell'adulto in ordine a diversi parametri importanti che denotano la loro capacità di discernimento: rispetto all'adulto, «i sedicenni hanno lo stesso livello di ragionamento morale e scientifico; sono in grado di decidere in maniera competente; sanno mettere a fuoco obiettivi e perseguirli; possiedono autonomia di giudizio». Se la maturità politica, quindi, così come descritta, fosse il criterio qualificativo per decidere se abbassare o meno l'elettorato attivo a 16 anni, non dovrebbero esserci dubbi sull'estensione del diritto di voto anche alla popolazione under 18.

In merito all'indifferenza alla politica, che comporterebbe la loro apatia civica, i proponenti ponevano il seguente interrogativo: se si segue il ragionamento per cui “se gli adolescenti non sono interessati alla politica, significa che non sono disposti a votare; se non sono disposti, allora sono troppo immaturi per votare; e se sono troppo immaturi, allora gli va negato il voto”, tuttavia il punto è che la maggior parte dei *teenagers* non si occupano di politica esattamente perché molta parte della politica non si occupa di loro. E, poi, una volta concesso loro il diritto di voto, si sono dimostrati più coinvolti e più informati sulla politica rispetto ai cittadini di 18-21enni e maggiormente partecipanti al voto (+ 10/12% rispetto ai giovani 18-23enni).

A simili soluzioni perveniva anche un altro progetto di legge costituzionale in materia, presentato alla Camera sempre durante la 18^a legislatura (C2967), il cui focus di partenza era l'abbassamento dell'età dell'elettorato attivo a 16 anni ma per le sole elezioni comunali, motivato dall'obiettivo di creare un “contrappeso” agli squilibri demografici del corpo elettorale e di rispondere alla richiesta di partecipazione attiva dei giovani.

Il disegno di legge costituzionale più recente (C2074) è quello presentato alla Camera nella presente legislatura, il 7 ottobre 2024, una proposta che mira a una modifica generale dell'art. 48 Cost. al fine dell'attribuzione del diritto di voto a tutti i cittadini che abbiano compiuto il sedicesimo anno d'età.

L'iniziativa si inserisce sulla scia di alcune riflessioni compiute intorno alla necessità di immaginare possibili proposte e iniziative, di carattere anche normativo, per favorire la partecipazione dei cittadini al voto. Su questo tema, infatti, il Dipartimento per le riforme istituzionali della Presidenza del Consiglio dei Ministri aveva anche istituito una specifica Commissione (DPCM 22 dicembre 2021).

La proposta legislativa richiama, nella relazione introduttiva, il dato emergente nelle elezioni del 2022 legate alla crescita dell'età media dei rappresentanti eletti nei due rami del Parlamento nazionale (da 44 a 49 anni per

la Camera dei Deputati, da 53 a 56 anni per il Senato della Repubblica), sottolineando come questo dato possa alimentare “il divario intergenerazionale poiché riduce la rappresentatività del Parlamento per le generazioni più giovani, le quali percepiscono le loro richieste politiche nonché le loro esigenze come estranee all’agenda politica del Paese” (p. 1). Tale divario verrebbe ulteriormente accentuato dai dati legati all’invecchiamento demografico, che “ha già comportato un aumento significativo dell’età media dell’elettorato” (p. 2) e la riduzione della “platea relativa agli elettori under 25”, resi di fatto così una minoranza.

La proposta si sofferma anche sul dato dell’astensionismo nelle ultime occasioni di voto, che vede la fascia giovane/giovane-adulta (18/34 anni) in linea con il dato generale dell’astensionismo di tutta la base dell’elettorato attivo. Tuttavia, i proponenti sottolineano come si possa registrare “una crescente necessità, da parte degli elettori di età inferiore ai 25 anni, di partecipare attivamente al voto per conoscere, comprendere e indirizzare i cambiamenti che hanno caratterizzato questi ultimi anni e che incideranno significativamente sul loro futuro” (p. 2). Non solo: vi sono “gruppi di diverse città del nostro Paese capaci di fare rete, comunicare, organizzare e mobilitarsi su diverse tematiche al fine di far comprendere alle istituzioni, a vari livelli, non solo le loro necessità, ma l’esigenza di un cambiamento a livello globale” (p. 2).

I proponenti, poi, sottolineano come nella normativa vigente, vi siano situazioni specifiche nelle quali la legislazione prevede che anche il sedicenne possa esprimersi in questioni che lo riguardano da vicino, per quanto non ancora maggiorenne, e come il quadro europeo in tal senso non escluda, anzi inviti, ad un abbassamento dell’età minima di accesso all’elettorato attivo: ma su quest’ultimo punto torneremo in seguito.

2.2.3 Una breve analisi delle proposte di legge in materia

Conducendo una breve analisi trasversale delle diverse proposte di legge presentate in materia di abbassamento dell’elettorato attivo a 16 anni, emergono dei termini comuni e dei concetti-chiave ricorrenti (tab. 1), che riflettono le motivazioni comuni dietro a queste diverse proposte:

Soffermandoci, in modo più specifico, sulla proposta attualmente in discussione alla Camera (C2074), emergono alcune questioni su cui vale la pena sostare ulteriormente.

Risulta certamente molto interessante la sottolineatura dei proponenti relativamente alla crescente necessità, da parte degli elettori di età inferiore ai 25

anni, di partecipare attivamente al voto per conoscere, comprendere e indirizzare i cambiamenti che hanno caratterizzato «questi ultimi anni e che incideranno significativamente sul loro futuro» (p. 2), come anche il riferimento alla capacità e al desiderio di fare rete, comunicare e mobilitarsi su tematiche che sono care alle giovani generazioni. In tal senso, anche alcuni dei dati che emergono dalla ricerca in commento confermano queste dimensioni.

Tab. 1 – Termini comuni, concetti ricorrenti

<i>Parola-chiave</i>	<i>Ricorrenza e Contesto</i>	<i>Proposta in cui è ritrovabile</i>
Elettorato attivo	Termine tecnico principale utilizzato per definire il diritto di votare, oggetto di tutte le proposte.	17_C78
		17_C162
		17_S1223
		18_C2967
Art. 48 Cost.	Citato come il fulcro della revisione normativa necessaria per rendere effettivo il voto ai sedicenni.	19_C2074
		17_C15
		16_18_C571
		18_C2967
Divario / Squilibrio intergenerazionale	Utilizzato per descrivere lo scollamento tra una classe dirigente sempre più anziana e le necessità dei giovani.	19_C2074
		17_C16
		2_18_C2967
		19_C2074
Responsabilizzazione	Concetto legato all’idea che concedere il voto ai giovani li spinga a partecipare più attivamente e consapevolmente alla vita pubblica.	17_C78
		17_C162
		18_C2967
		19_C2074
Maturità (politica e cognitiva)	Argomentazione centrale per contrastare l’idea che i sedicenni non siano pronti a scegliere i propri rappresentanti.	17_C15
		16_18_C571
Invecchiamento demografico	Citato come fattore di rischio che rende i giovani una “minoranza” politica priva di voce nelle decisioni sul futuro.	17_C16
		2_19_C2074
Scollamento / Disaffezione	Descrive la crisi di partecipazione e il calo dell’affluenza al voto, specialmente tra le nuove generazioni.	17_C78
		17_C162
		19_C2074
Modello Austriaco	Riferimento costante come esempio virtuoso di paese europeo che ha già implementato il voto a 16 anni.	17_C78
		17_C1516
		18_C571

Certamente, il riferimento alle previsioni normative in materia di coinvolgimento del minore d’età in questioni che lo riguardano, risulta sicuramente interessante, anche se apre alla domanda se i sostenitori della proposta non rischino di confondere l’ascolto e la partecipazione del minore d’età con gli spazi di maggiore autonomia che la normativa ha prodotto – in particolare dopo la riforma del 2012/13 in materia di diritto di filiazione – prevedendo un abbassamento dell’età (anche a 14 anni) relativamente alle situazioni in

cui il minore d’età è chiamato in causa (sia in termini di esercizio del diritto d’ascolto, in linea con l’art. 12 CRC, sia come espressione del proprio consenso e/o veto) in decisioni che lo tocchino o chiamino in causa in prima persona.

Tornando alla proposta in oggetto, la richiesta di estensione dell’elettorato attivo ai sedicenni, nel contesto delle elezioni comunali, si inserisce certamente sulla medesima scia delle istanze che puntano a riconoscere maggiori spazi di partecipazione e autonomia decisionale al minore d’età che, pur non avendo ancora acquisito la maturità anagrafica, sia in grado di esercitare un livello di ragionamento e riflessione su questioni importanti, come lo è la scelta connessa all’esercizio del diritto di voto.

Rispetto, infine, al commento dei proponenti rispetto al rischio di una distanza sempre maggiore fra eletti ed elettori, a causa del crescente gap intergenerazionale, effettuando un’analisi di secondo livello sui dati di coloro che esercitano attualmente un incarico di consigliere o amministratore comunali (il livello di elezione che interessa la proposta di legge in questione) i dati confermano, in effetti, questa frattura generazionale.

Su una base dati di 125664 unità fra Consiglieri e Amministratori (Sindaci compresi) impegnati e attualmente in carica alla data del 6 maggio 2026, isolando i nati fino al 1996 (< 30 anni), coloro che esercitano funzioni di Consigliere e Amministratore sono 8.708, dato che si riduce a 2.284 se consideriamo come base i nati fino al 2001 (<25 anni).

Tab. 2 – Incarichi di responsabilità nella gestione della cosa pubblica a livello locale e riferimento a fasce di età

Carica / Ruolo	< 30 anni (nati fino al 1996)	Di cui < 25 anni (nati fino al 2001)
Consiglieri e Amministratori (totale combinato)	8.708	2.284
Solo Consiglieri	7.592	2.116
Amministratori con incarichi di responsabilità (Sindaci, Assessori, Consiglieri con delega)	1.116	168
Solo Sindaci	71	1*

Fonte: Open data “Amministratori comunali” (agg. 06/05/2026), Dipartimento per gli Affari Interni e Territoriali, in: <https://dait.interno.gov.it/elezioni/open-data/amministratori-locali-e-regionali-in-carica> (ultimo accesso: 03/06/2026)

Un’analisi complessiva (tab. 2) che raggruppi tutti gli Amministratori (Sindaci, Assessori e Consiglieri con delega specifica attribuita dal Sindaco o dal Vice Sindaco) fa emergere come siano 1.116 gli under30 impegnati in incarichi di responsabilità nella gestione della cosa pubblica a livello locale,

dato che si riduce drasticamente a 168 se si considera la base under 25. Sul totale, invece, la carica di Consigliere comunale è esercitata da 7.592 soggetti under30, che si riducono a 2.116 considerando solo la base dei nati dopo il 2001 (<25 anni).

Isolando solo coloro che svolgono l'incarico di Sindaco, il dato si fa ancora più impressionante, visto che sono solo 71 i Sindaci under 30 e uno solo ha meno di 25 anni: il Sindaco di Samolaco (SO), che è nato nel 2002.

3. Metodologia dell'indagine

Il contributo si fonda sui dati quantitativi raccolti nell'ambito dell'indagine promossa dall'Osservatorio IUSVE "Giovani e Futuro". La rilevazione, svolta nel periodo gennaio-maggio 2025 ha coinvolto un campione rappresentativo di 1.000 giovani di età compresa tra i 16 e i 18 anni a livello nazionale, stratificando il campione in modo proporzionale della popolazione di riferimento per genere, anno di nascita, ripartizione geografica (Nord-Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Isole) e percorso scolastico (liceo, istituto tecnico, istituto e formazione professionale, ecc..) e ponderato per le stesse variabili. L'estrazione dei casi è avvenuta tramite un panel gestito da Demetra Opinioni SRL e l'indagine è stata realizzata via CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*)⁴, una metodologia che ha consentito di raggiungere agevolmente gli adolescenti protagonisti dell'indagine.

Il questionario approntato è stato costruito attorno a tre assi tematici cruciali per la nostra indagine e in particolare focalizzati a tradurre empiricamente i costrutti teorici collegati ai concetti di *voice* e *choice*.

Una prima sezione è stata dedicata a indagare i concetti di partecipazione e ascolto nei contesti di vita frequentati dagli adolescenti e in particolare si è inteso esplorare il grado di ascolto percepito in differenti contesti decisionali come per esempio la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari eccetera. La seconda sezione si è focalizzata sulla partecipazione ad associazioni formali e informali, esplorando le motivazioni per cui i ragazzi vi partecipano o meno. Inoltre è stato approfondito l'impegno civico e il coinvolgimento in iniziative locali e nazionali su temi riguardanti per esempio il bullismo, il volontariato, la lotta contro la violenza di genere, la sensibilizzazione verso tematiche ambientali ecc. Infine, la terza sezione si è concentrata sulle rappresentazioni della politica locale e nazionale e sul sondare i valori democratici. Alcune

⁴ I dati sono stati elaborati da Francesco Tomaselli (Demetra Opinioni SRL) con la collaborazione di Claudia Andreatta.

domande si sono concentrate sull'idea di *leadership* politica, sulle percezioni di sentirsi rappresentati o meno dalle istituzioni, sull'interesse per la cosa pubblica e sul desiderio o meno di partecipare attivamente alla costruzione del discorso politico non solo tramite l'espressione del voto ma anche tramite un ingaggio diretto.

L'elaborazione dei dati ha dapprima inteso concentrarsi su analisi mono-variate al fine di individuare le distribuzioni di risposta e secondariamente ha approfondito l'analisi tramite analisi bivariate. Queste hanno inteso sondare come gli assi tematici di interesse si esplicitassero nelle variabili socio-anagrafiche, evidenziando in questo modo analogie e differenze utili a sviluppare le riflessioni critiche.

A partire da ciò, le analisi di seguito presentate ricalcano le dimensioni oggetto d'indagine e tentano di sviluppare un pensiero critico e uno stimolo a condividere le nostre idee in merito all'ingaggio degli adolescenti nella dimensione civica e pubblica.

4. L'indagine

4.1 Partecipazione e voce dei ragazzi e delle ragazze

L'importanza della dimensione locale come *driver* per stimolare una partecipazione più attiva da parte dei ragazzi e delle ragazze è stata sottolineata anche all'interno del report AGIA che auspica la creazione di una comunità educante che «[...] possa fornire strumenti operativi, occasioni, spazi, facilitazione, attenzione non estemporanea alle persone di minore età mettendole in condizioni di partecipare alle scelte inerenti alla propria vita e delle comunità di appartenenza» (2024, p.68). L'AGIA invita scuole, oratori, associazioni familiari culturali e sportive a farsi promotrici di iniziative di educazione alla partecipazione che consentano sia di sperimentare le prime forme di ingaggio democratico che di ricavare spazi per iniziare a co-progettare il loro futuro (2024, p. 69).

L'analisi dei dati oggetto della nostra indagine, tuttavia, sembra intercettare questo auspicio solo parzialmente: famiglia e relazioni amicali sono i contesti di vita in cui risulta ancora abbastanza possibile esprimere la propria opinione (famiglia: “molto” = 28,4%, “abbastanza” = 50,9%; amici: “molto” = 43,8%, “abbastanza” = 37,6%), seguite dai contesti frequentati nel tempo libero (sport, hobby e interessi personali: “molto” = 39,7%, “abbastanza” = 42,0%) e solo dopo dall'ambiente scolastico (“molto” = 32,3%, “abbastanza” = 44,2%).

Prevale negativamente, invece, il dato relativo all'espressione delle proprie opinioni in ambito sociale e politico, nelle associazioni e nel mondo dell'attivismo ("poco" o "per nulla" sommano il 58% delle risposte), ovvero quei contesti di partecipazione comunitaria utili allo sviluppo delle competenze sociali, in aggiunta al ruolo svolto dalla famiglia, "prima cellula germinale della società" – volendo riprendere le parole di Honneth (2002) –, e dalla principale "palestra di democrazia" (riprendendo ancora una volta Dewey, 1916) che dovrebbe essere il contesto scolastico.

Questa proiezione è confermata da un altro dato: meno di un terzo (27,8%) delle ragazze e dei ragazzi intervistati, infatti, dicono di far parte di qualche associazione o gruppo durante il tempo libero o extra scolastico. Fra le tipologie di associazioni a cui essi partecipano, spiccano quelle sportive (58,2%), seguite a lunga distanza dalle associazioni di volontariato (19,8%), da forme di associazionismo studentesco (18,3%) e gruppi scout (10,1%).

Alla domanda relativa alle motivazioni per le quali partecipano a queste esperienze associative, la maggior parte delle intervistate e degli intervistati restituiscono come prioritaria l'esigenza di "sviluppare nuove competenze e abilità" (60,3%), di "trascorrere il tempo libero in modo utile per sé stessi" (56,6%) e di "condividere interessi e passioni" (55,8%). Risultano sicuramente realtà importanti anche per "ampliare la rete sociale e conoscere nuove persone", ma non in chiave principale, come anche restano sullo sfondo le motivazioni che aprono verso il *civic engagement*, indagato maggiormente nelle successive domande. Rimane vero che si tratta di risposte con distribuzione multipla di soggetti che, però, per lo più ripercorrono le loro motivazioni a partire da un'appartenenza associativa che, per il 58,2%, riguarda l'esperienza sportiva. Sport in cui può essere effettivamente più facile socializzare e lavorare sulla propria competenza specifica ma non per forza sollecitare quelle dimensioni di rispetto e cura della comunità, che dipendono maggiormente dalla tipologia di ambiente sportivo frequentato.

In sintesi, quindi, risulta fortemente sottodimensionata proprio la partecipazione a quegli ambienti associativi extrafamiliari ed extrascolastici che dovrebbero essere, come auspicato da AGIA, quei contesti la cui frequentazione potrebbe permettere non solo di condividere interessi, passioni e abilità personali, ma anche di trovare occasioni di socializzazione, di ampliamento del proprio tessuto sociale di riferimento, di confronto informale, di dialogo, condivisione e possibile supporto e aiuto nei momenti di maggiore difficoltà.

Per raccogliere l'invito dell'AGIA, risulta allora necessario riflettere sui "grandi assenti", ossia il restante 72,2% che non è coinvolto in alcuna iniziativa associativa, cercando di comprendere se questa mancata adesione a forme

istituzionalizzate di aggregazione sociale corrisponda a un effettivo disimpegno da parte loro o se invece essi si realizzino in altre modalità di partecipazione civica, magari in forme non organizzate oppure in ottica più individuale, come sembrerebbero indicare gli ulteriori dati rilevati dalla ricerca.

4.2 Cittadinanza attiva e civic engagement

L'indagine si è soffermata trasversalmente sull'impegno civico degli adolescenti: il quadro emerso ci aiuta a comprendere come i 16-18enni si lascino coinvolgere nelle questioni, specialmente – ma non solo – se si guarda alla dimensione locale. Complessivamente essi appaiono convinti dell'importanza di impegnarsi in prima persona, ritenendo importante “contribuire alle decisioni che vengono prese nella loro città” di appartenenza (83,2%), con una significatività rilevata specialmente per le ragazze e i ragazzi che frequentano il liceo (41%).

Questo interesse per la dimensione locale si rafforza laddove si sonda il loro parere in merito all'importanza di partecipare al miglioramento della comunità in cui vivono: è proprio su questi temi che i giovani si dimostrano attenti e attivi (l'81% si dichiara “molto” e “abbastanza d'accordo”). Su questa linea dà ulteriore speranza il dato del 74,7% dei rispondenti che ritiene che sia ancora possibile impegnarsi in prima persona per far funzionare meglio le cose anche a livello nazionale (70,5% dei 16enni).

Entrando ulteriormente nell'analisi, in effetti, appare interessante notare come, alla domanda esplicita su “quanto ti consideri un cittadino attivo nella comunità in cui vivi?”, il 57,8% dica di esserlo “molto o abbastanza”. Il dato, se letto alla luce dell'anno di nascita, evidenzia inoltre che sono soprattutto i rispondenti sedicenni a sentirsi poco ingaggiati nella comunità di riferimento (45,6% dei rispondenti sedicenni).

Se interrogati in merito alle iniziative a cui hanno partecipato per portare un cambiamento nella città in cui vivono, per la maggior parte essi indicano eventi di sensibilizzazione su temi del bullismo e del cyberbullismo (71,3%), occasioni di promozione della raccolta differenziata e pulizia degli ambienti (62,3%), sensibilizzazione sui temi del cambiamento climatico e dell'inquinamento (57,8%), organizzazione di eventi culturali, artistici o musicali (52,8%). Nelle nostre ipotesi, queste iniziative sono ancorate a proposte avvenute nei tempi scolastici o di associazionismo. Ciò meriterebbe indubbiamente un approfondimento qualitativo per comprendere meglio la natura della partecipazione e il reale coinvolgimento degli adolescenti.

Meno valorizzate sono, invece, le occasioni di organizzazione di eventi di beneficenza o raccolte fondi per cause sociali (37,8%) e di volontariato in mense per i poveri, centri di accoglienza o ospedali (37,6%), iniziative di solidarietà sociale meno legate ai temi più “caldi” che hanno occupato il confronto giovanile in questi ultimi anni, come per esempio l’ecologia, la violenza di genere ecc. Sono, tuttavia, ulteriori indicatori di quanto sia importante e indispensabile – come già sottolineato – lavorare per creare occasioni di incontro e di vicinanza con situazioni di vulnerabilità, vicine e lontane.

4.3 La politica e i valori democratici

I giovani 16-18enni intervistati, inoltre, si dicono favorevoli all’abbassamento dell’età di voto a 16 anni su temi che riguardano la politica locale, per esempio l’elezione del sindaco della propria città (52%), percentuale che trova i consensi più spiccati comprensibilmente proprio nei 16enni (63,3%), confermando la loro volontà di rendersi protagonisti attivi delle questioni che sentono vicine.

D’altro canto, la visione che i giovani 16-18enni hanno della politica risulta ambivalente: distante, ma interessante e da seguire anche online; compito di cui si occupano gli adulti, ma oggetto di discussione fra coetanei; importante per la democrazia ma con visioni politiche semplificate che mettono al centro l’auspicio di una risposta di un “leader forte”.

Nel dettaglio, non si sentono rappresentati dai politici attuali e dal loro modo di prendere decisioni (69,5%), con un’allarmante significatività in prospettiva di genere, visto che il dato disaggregato sulla popolazione femminile delle rispondenti individua l’80,2% di donne che non si sentono rappresentate. Le intervistate e gli intervistati, ancora, ritengono che siano davvero pochi o nulli gli spazi di partecipazione che la politica offre alle giovani generazioni (in parte: 57,1%; in nessun modo: 29,3%).

Una significativa parte di loro, poi, percepisce la politica come un tema distante dalla loro vita privata (53,4%) e come un’attività in cui non si vedrebbero occupati in futuro (79%), percentuale che cresce molto se si considerano i soli 16enni (che per l’81,8% sono restii a farlo). Tuttavia, una buona parte degli intervistati risultano interessati e discutono di politica locale (73,3%) o nazionale (74%) e partecipano in modo significativo anche online seguendo attivisti o influencer (58,1%) relativamente a questioni politiche o di interesse pubblico.

L’analisi di questi dati fa emergere, dunque, una sostanziale differenziazione fra il tema dell’elettorato attivo (esercitare il diritto di voto), rispetto a

quello dell'elettorato passivo (essere eletti / fare politica attiva), con una propensione a considerare la dimensione partecipativa nelle questioni politiche e civiche più prossime.

Sollecitati a riflettere sull'attuale panorama politico italiano, poi, i rispondenti ritengono che il tessuto sociale sia caratterizzato da un tratto marcatamente individualista, ritenendo che uno dei problemi del nostro paese sia il fatto che "ognuno pensi per sé" e che "i cittadini non si occupino davvero del bene comune" (76,2%).

A proposito dei partiti, pur riconoscendo che il loro ruolo continui a essere importante per la democrazia e la tutela degli interessi di tutti (64,9%), risulta preoccupante il dato secondo cui i ragazzi e le ragazze affermano che, per risolvere i principali problemi del Paese, vi sia il bisogno di un leader politico forte. L'84,1% dei rispondenti, infatti, si dichiara "molto" o "abbastanza d'accordo" con questa affermazione, con una significatività positiva in particolare per i rispondenti del Centro Italia (88,5%) e del Mezzogiorno (88,7%).

Questo dato lascia ampi spazi di riflessione: potrebbe essere un provocatorio grido di allarme lanciato al mondo adulto oppure, viceversa, una loro eccessiva semplificazione della complessa azione politica e del sistema democratico nelle singole affermazioni e iniziative del leader di partito?

Questo dato, inserito all'interno della complessità del dialogo politico democratico, dovrebbe essere oggetto di ulteriore approfondimento in altra sede: se consideriamo, infatti, che i luoghi in cui gli adolescenti si confrontano su questi temi è prevalentemente quello dei pari – come riportato in precedenza – una riflessione intorno alla qualità e all'oggetto di tali dialoghi sarebbe educativamente importante.

Lo specchio che trovano da parte del mondo adulto, tuttavia, non appare certamente confortante: per quanto sia un dato aggregato, che andrebbe analizzato scorporando i dati della fascia d'età 18/30 anni (neo-maggioresnni e giovani-adulti), utilizzando i risultati legati alla partecipazione al voto come indicatore di "dovere civico" e di affezione alle istituzioni democratiche (art. 48, comma 2, Cost.) si può notare come il "partito del non voto" sia stato progressivamente in crescita nelle elezioni degli ultimi 15 anni.

Nel "partito del non voto", infatti, sommiamo sia gli astenuti (coloro che non si sono recati alle urne) sia le schede bianche (coloro che vanno a votare ma non appongono segni a favore di nessun simbolo di partito o coalizione), ma il fenomeno "schede bianche" risulta in forte calo percentuale negli ultimi anni, a fronte di quello di disaffezione espressa dall'astensionismo, che è salito di 20 punti percentuali in proiezione ventennale: nel 2006 tale dato risulta pari al 17,32%, nel 2008 al 20,52%, nel 2013 al 25,65%, nel 2018 al 27,89%

e nel 2022 al 37,28%, risultando, nelle ultime elezioni politiche del 2022, il “partito” maggioritario.

Guardando al livello locale, che risulta maggiormente di interesse della popolazione indagata, e prendendo in esame i dati relativi alle ultime elezioni comunali (24/25 maggio 2026), pur non essendo ancora disponibile, purtroppo, il dato disaggregato che ci permetterebbe riflessioni e analisi più approfondite, viene in ogni caso confermata un’ulteriore flessione nella partecipazione al voto del 60,06% (contro il 64,1% delle precedenti votazioni nei medesimi territori interessati)⁵.

In aggiunta, come rilevato anche da altre analisi in materia (Openpolis, 2025)⁶, durante e dopo il tempo della pandemia da covid-19, l’immagine del Governo è stata sovraesposta con l’uso della decretazione d’urgenza (decreti-legge), strumenti che continuano ad essere usati in modo molto ricorrente anche dopo la fine dello stato di emergenza. Ciò può aver comportato l’assuefazione a questo tipo di iniziative e la messa in secondo piano dei consueti strumenti democratici che prevedono il dibattito collegiale in Parlamento o nelle altre sedi politiche preposte.

Se da questi dati potessimo inferire la postura adulta di fronte alle istituzioni democratiche, allora potrebbe essere maggiormente comprensibile anche la disaffezione della popolazione adolescenziale intervistata di fronte ai temi della politica e la loro “semplificazione” nella risposta ai problemi con un leader forte.

A fronte di forme di sensibilizzazione sperimentate in occasione delle elezioni europee del 2024, come la campagna di comunicazione “Usa il tuo voto. O altri decideranno per te”⁷, progettata per incoraggiare i cittadini italiani, in particolare i giovani e i votanti alla prima esperienza, a partecipare attivamente al processo elettorale, sussistono poi situazioni contraddittorie

⁵ Cfr. “Comunali 2026”, in *Eligendo* / Ministero dell’Interno, ritrovabile su: <https://elezioni.interno.gov.it/risultati/20260524/comunali/votanti/primoturno/italia> (ultimo accesso: 03/06/2026).

⁶ “È importante tuttavia non assuefarsi a un simile modus operandi. Questo perché c’è il rischio di uno scivolamento da uno stato di emergenza (temporaneo) verso uno stato di eccezione (strutturale), come definito in ambito accademico (Schmitt e Agamben, tra gli altri). Monitorare e denunciare queste dinamiche è quindi di fondamentale importanza per evitare il rischio di una deriva dei sistemi democratici. Sistemi da cui si attendono risposte in un contesto internazionale molto complesso come quello attuale”.

(<https://www.openpolis.it/labuso-dei-decreti-legge-e-il-restringimento-degli-spazi-democratici/>).

⁷ Cfr. Campagna di comunicazione “Usa il tuo voto. O altri decideranno per te”, 28 Maggio 2024, ritrovabile su:

<https://www.governo.it/it/media/campagna-di-comunicazione-usa-il-tuo-voto-o-altri-decideranno-te/25880> (ultimo accesso: 03/06/2026)

che vedono l'esclusione di una fetta di partecipazione giovanile al voto a causa della mancanza, nella normativa elettorale vigente, di disposizioni che permettano il voto anche a coloro che dimorino temporaneamente, in particolare per ragioni di lavoro, cure mediche o frequenza universitaria, in una città diversa da quella in cui hanno la loro formale residenza⁸.

5. Domande aperte e conclusioni

Alla luce di tutte le considerazioni emerse, diverse sono le domande che rimangono aperte.

Se pensiamo alla questione della politica e della cittadinanza attiva, per esempio, viene da chiedersi quali siano gli spazi di dialogo che gli adulti (per esempio in famiglia o a scuola) riescono ad avere con le ragazze e i ragazzi, durante il periodo dell'adolescenza, sulle dimensioni del vivere in comune, sui valori di riferimento, sulle opportunità di contribuire alla sfera pubblica impegnandosi in qualche attività a favore del proprio quartiere, paese o città.

E, ancora, se in quella condivisione emerga la possibilità di confrontarsi anche su altre questioni che sono collegate ai temi della politica, dell'impegno civico, del bene comune, ma che qui non sono state esplorate direttamente, quali – per citarne solo alcune – l'attenzione all'altro, l'inclusione, l'uguaglianza, la solidarietà.

Proviamo a venire sollecitati ancora dal documento stilato da AGIA:

Nelle relazioni tra adulti e persone di minore età, le condizioni preliminari perché si possa attuare un'effettiva partecipazione con esiti positivi sono essenzialmente tre. Innanzitutto, appare necessario che gli adulti sappiano ascoltare e abbiano motivazione a farlo perché riconoscono all'altro un diritto di informazione, di espressione e di coinvolgimento nelle decisioni su questioni e scelte che lo riguardano. In seconda battuta, è necessario che gli adulti siano disponibili a rivedere l'interpretazione del proprio ruolo secondo una chiave che permetta una diversa distribuzione del potere decisionale e operativo. Infine, è richiesta la strutturazione di ambienti fisici idonei (scuola, vita

⁸ Tale possibilità, infatti, viene prevista all'interno della legge che indice la data ufficiale della singola tornata di voto e/o delle circolari attuative che stabiliscono le modalità operative per procedere al voto. Ha suscitato molte critiche la scelta dell'attuale Governo, per esempio, a fronte di una massiccia richiesta collettiva "dal basso", di non concedere la possibilità di votare in altro seggio agli studenti universitari fuori sede. Dell'iniziativa, denominata Si veda la campagna referendaria "Io voglio votare fuori sede", ritrovabile sul sito del Ministero della Giustizia:

<https://firmereferendum.giustizia.it/referendum/open/dettaglio-open/4200000> (ultimo accesso: 03/06/2026)

quotidiana, tempo libero, associazionismo, ecc.) pensati per far partecipare bambini/e, adolescenti e adulti (2024, p. 82).

Il primo requisito, forse quello che dovrebbe essere più scontato, è l'ascolto, realizzato secondo le indicazioni sul diritto di essere ascoltati che possiamo ritrovare sia nella normativa internazionale (art. 12 CRC), sia in quella nazionale (art. 315 bis c.c. et al.), sia ancora nelle linee guida e nella letteratura di settore, ivi compreso il *General Comment* n. 12 del Comitato ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che abbiamo già richiamato nel par. 2.

Per partecipare, quindi, serve essere ascoltati e, per essere ascoltati, sono necessarie – anche se pare una banalizzazione tautologica – la disponibilità, la motivazione e la capacità di ascoltare.

L'ascolto è, per definizione, realmente possibile, positivo ed efficace, solo se la persona che è chiamata ad esprimersi (qui: l'adolescente) è stata ben informata e resa consapevole dell'oggetto su cui è richiesto il suo coinvolgimento. È infatti possibile esprimere una propria opinione, proporre una propria iniziativa o prendere posizione manifestando la propria volontà, rifiuto o adesione, ad una proposta, solo se c'è chiarezza rispetto a ciò per cui si richiede di partecipare.

Il secondo scalino e requisito è ancora più impegnativo e non certo scontato: la richiesta di “rivedere l'interpretazione del proprio ruolo secondo una chiave che permetta una diversa distribuzione del potere decisionale e operativo”, su cui l'AGIA ci sollecita, non significa chiedere all'adulto di dismettere la propria autorità educativa o le proprie responsabilità, ma – al contrario – di tradurla in presenza adulta significativa.

Non è un passo indietro quello che gli è chiesto, ma un passo deciso *avanti e insieme*, avendo sguardo, approcci e modalità di accompagnamento capaci di saper valorizzare il percorso di novità che caratterizza le vite dei più giovani, il loro cammino di scoperta di sé, della loro personalità, degli spazi di progressiva maggiore autonomia, dei loro sentieri di futura adultità, che facciano loro desiderare di guardare al di là dello steccato della propria individualità, della propria cerchia di amici, dei propri interessi più forti, delle questioni che lo toccano più da vicino.

Ciò si manifesta sicuramente nella relazione interpersonale a due o in famiglia, ma è estendibile, riteniamo, anche per la partecipazione agli spazi di vita comunitaria, a quella collettività che è “comunità educativa allargata”, secondo le previsioni dell'art. 5 CRC⁹, realizzando in modo pieno e diffuso

⁹ Art. 5 CRC: “Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto e il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi

alcune delle finalità fondamentali dell'educazione, tratteggiate dall'art. 29 della medesima Convenzione, in particolare le lettere b) e d), che più hanno direttamente a che fare con le tematiche che abbiamo fin qui ripercorso:

(a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità; (b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite; (c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua; (d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religioni e delle persone di origine autoctona; (e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

L'art. 29 CRC, infatti, sottolinea la necessità di educare e accompagnare le giovani generazione affinché possa svilupparsi quella postura in grado di assumersi la "responsabilità della vita", propria e altrui, ovvero di sviluppare il valore e la tensione a realizzare gesti di solidarietà, impegno civico, rispetto della dignità umana, cooperazione e promozione dell'uguaglianza sostanziale in prospettiva di genere, culturale, religiosa, ecc.

Affinché tutto questo avvenga, però, è necessario (terzo invito dell'AGIA) che siano strutturati ambienti idonei, pensati per permettere e agevolare la partecipazione di ragazze e ragazzi:

La partecipazione, infatti, richiede formazione e impegno a tutti i livelli, risorse adeguate, ma soprattutto un atteggiamento che non sottovaluti le opinioni di bambini e adolescenti, e che sostenga il loro diritto a partecipare ai processi democratici senza alcuna forma di paternalismo, superando il convincimento che bambini e bambine, ragazze e ragazzi, non siano in grado di capire cosa sia nel loro migliore interesse o che siano troppo facilmente influenzabili dagli adulti (AGIA, 2024, p. 16).

Fra gli ambienti di vita quotidiana fondamentali proprio per sviluppare la postura educativo-democratica, citati esplicitamente dall'AGIA, una sottolineatura speciale vogliamo rivolgerla al contesto scolastico.

Le ragazze e i ragazzi intervistati, infatti, lo ricordiamo, hanno restituito come la scuola non sia il contesto principale in cui riescono a dialogare e

locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest'ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento e i consigli adeguati all'esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione".

confrontarsi sui temi per loro importanti: la “partecipazione al dialogo educativo” risulta uno degli indicatori considerati normalmente dall’insegnante in chiave di valutazione intermedia o finale, per dire come uno studente abita l’aula durante le ore della sua materia, ma non è chiaro quale sia la nozione di partecipazione e di dialogo educativo a cui ciascun docente si ispira.

Non basta, poi, sottoscrivere insieme (studenti, genitori e insegnanti) documenti formali, quali il previsto “Patto educativo di corresponsabilità”, per dire che si partecipa attivamente e responsabilmente, pur con ruoli diversi, alla medesima esperienza scolastica.

Serve, piuttosto, una “cultura della partecipazione”: «la partecipazione è anche questione di formazione, di cultura, di competenza da parte degli adulti» (AGIA, 2024, p. 81), che in taluni casi possono essere lacunosi o sottolineare diffidenze o resistenze nell’adottare una visione maggiormente inclusiva e rispettosa delle capacità di espressione e desiderio di “dare un contributo” da parte delle nuove generazioni.

Pensando agli spazi e alle modalità scolastiche esistenti e sollecitati anche dal documento-studio di AGIA, un punto di partenza potrebbe essere il ripensamento dell’ora trasversale di educazione civica, realizzata non tanto come mero adempimento degli obiettivi definiti dalla normativa di settore (legge 92/2019), ma cercando di capire se, proprio lì, sia possibile immaginare e co-progettare delle attività insieme alle ragazze e ai ragazzi.

Non c’è più il rischio, oggi, che l’educazione civica, come in passato, sia una materia il cui libro restava perfettamente intatto, senza sottolineature, talvolta senza nemmeno essere scartato dall’involucro trasparente che lo avvolgeva il giorno dell’acquisto.

Tuttavia, questa disciplina così importante per fondare le competenze dell’«imparare a vivere insieme agli altri» (di cui parlava già il Libro Bianco sull’educazione firmato da Jacques Delors nel 1996), non deve essere ridotta a mera “operazione di facciata”, caratterizzata da una giustapposizione formale di contenuti di discipline differenti o, al limite, da un esercizio di debole multidisciplinarietà, né può appiattirsi in una ricerca di esperti esterni che possano intervenire “al posto di” e non “a completamento di” tutto il lavoro svolto in modo coordinato e trasversale dal corpo docenti della classe.

Se è realizzata trasversalmente e in prospettiva interdisciplinare, infatti, come la normativa richiede, l’insegnamento dell’educazione civica davvero può creare un “edificio ben connesso dove tutto si fonda e si ritrova”, come affermava la *Lettera a una professoressa* di don Milani e della Scuola di Barbiana:

Un'altra materia che non fate e che io saprei è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna sottintesa dentro le altre materie. Se fosse vero sarebbe troppo bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così, in un edificio ben connesso dove tutto si fonda e si ritrova. Dire piuttosto che è una materia che non conoscete (Scuola di Barbiana, 1996, p. 123).

Co-progettando interventi che possano far parlare libri e vita, studio e attualità, in effetti, sarà davvero possibile evitare che ciò che si affronta sia parola «remota e morta, astratta e libresca, [...] un mero argomento scolastico, isolato dal contenuto dell'esperienza della vita» (Dewey 1968, pp. 10-11) e, in tal modo, creare quegli spazi di confronto e dialogo auspicati da AGIA e in cui si cerchi di mettere insieme l'esigenza delle ragazze e dei ragazzi e il contributo degli adulti, che cercano di stare in ascolto e provare a trovare risposte adatte alle sfide che vengono loro poste.

Tutto quanto abbiamo fin qui sottolineato permette, allora, di concretizzare la terza “p” della CRC, ovvero la *participation*, nei due livelli che la caratterizzano, ma aiuta a ipotizzare, sviluppare e realizzare anche una quarta “p” della CRC, mai esplicitata in dottrina e letteratura di settore ma che qui ipotizziamo perché di fondamentale importanza: la *promotion*, ovvero la necessità di *promuovere* i diritti e sviluppare le responsabilità che ne sono connesse (art. 42 CRC), di sviluppare una cultura giuridica e sociale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Per ciò che concerne questo contributo, vediamo la *promotion*, ad esempio, nella diffusione e nello sviluppo di una reale “cultura della partecipazione”, rendendosi capaci di cogliere e distinguere l’“autentica partecipazione” dalla “falsa partecipazione”, cioè da quell'insieme di situazioni e progettualità costruite dagli adulti coinvolgendo solo fittiziamente le giovani generazioni, per crearsi così la giustificazione di proprie decisioni e modalità di intervento.

Possono essere utili indicatori per verificare la presenza o meno di una “partecipazione autentica”, come ricorda Baldassarre (2009) alcune domande-guida che possiamo porci di fronte a una progettualità o a un'iniziativa con il reale coinvolgimento di ragazze e ragazzi. Fra di esse ricordiamo: 1. La partecipazione è volontaria? 2. La partecipazione è inclusiva e non discriminatoria? 3. È gratificante? 4. È rispettosa? 5. Rende importante la presenza di ragazze e ragazzi? 6. È rilevante nel tema e nell'interesse per ragazze e ragazzi? 7. Il contributo di ragazze e ragazzi fa la differenza? 8. Ragazzi e

ragazze sono adeguatamente informati e preparati sul tema che si andrà a trattare? 9. La partecipazione è pura esibizione delle ragazze e dei ragazzi?¹⁰.

È la cultura che getta le basi anche per l'estensione del diritto di voto nelle elezioni amministrative locali ai sedicenni: non basta l'attribuzione formale, infatti, ma serve formarsi e creare le condizioni affinché la *voice* sia reale e la *choice* sia possibile.

From voice to choice, ci ricorda l'AGIA (2024, p.16): ed è proprio la strada da percorrere, fin dal presente, perché “dare spazio e voce” non resti un mero esercizio di retorica.

Bibliografia di riferimento

- AGIA (2024), *Ragazze, ragazzi e adulti nei processi partecipativi. Pratiche e strategie. Documento di studio e di proposta*, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma.
- Alanen L. (2009), “Generational order”, in Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan, London, pp. 159-174.
- Alanen L., Mayall B. (a cura di) (2001), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Routledge, London.
- Attanasio M., Pitrone A. (2009), “L'articolo 12 e l'interpretazione del diritto di ascolto nel quadro dell'attività del Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia”, in Citarella L., Zanghi C. (a cura di), *20° anniversario della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo. Il diritto d'ascolto del minore*, Teseo, Roma, pp. 115-145.
- Baldassarre L. (2009), “La partecipazione dei bambini e dei ragazzi”, in Citarella L., Zanghi C. (a cura di), *20° anniversario della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo. Il diritto d'ascolto del minore*, Teseo, Roma, pp. 219-234.
- Baraldi C., Maggioni G., Mittica M.P. (a cura di) (2003), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di interventi con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma.
- Belotti V. (2017), “Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali”, in Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), *“Ho fiducia in loro”. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma, pp. 209-219.
- Corsaro W. (1992), *Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures*, «Social Psychology Quarterly», 55, 2, pp. 160-177.
- Corsaro W. (2003), *‘We’re friends, right?’ Inside kids’ cultures*, Joseph Henry Press, Washington.
- Corsaro W.A., Eder D. (1990), *Children's peer cultures*, «Annual Review of Sociology», 16, pp. 197-220.

¹⁰ Per un'analisi più completa e dettagliata, si rinvia al “Decalogo per un'autentica partecipazione dei bambini e degli adolescenti” in: Baldassarre, 2009, pp. 231-234.

- De Stefani P. (2017), “Diritti politici: non un gioco da ragazzi”, in Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), *“Ho fiducia in loro”. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carrocci, Roma, pp. 220-244.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, London; trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Venezia, 1968.
- Hart R. (1992), *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship* (Innocenti Essays No. 4), UNICEF International Child Development Centre.
- Honneth A. (2002), *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano.
- King M. (2005), *I diritti dei bambini in un mondo difficile*, Donzelli, Roma.
- Lansdown G. (2005), *The evolving capacities of the child*, UNICEF Innocenti Research Centre - Save the Children Sweden.
- Lundy L. (2007), ‘Voice’ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, «British Educational Research Journal», 33, pp. 927-942.
- Matthews H. (2003), *Children and Regeneration. Setting an Agenda for Community Participation and Integration*, «Children & Society», 17, 4, pp. 264-276.
- Maurizio R. (2011), *L'orecchio acerbo. Orientamenti e pratiche di partecipazione dei bambini*, «MinoriGiustizia», 4, pp. 178-191.
- Mijatović D. (2021), *Boosting child and youth participation - from voice to choice*, reperibile all'indirizzo: https://www.coe.int/it/web/commissioner/blog/2021/-/asset_publisher/aa3hyyf8wKBn/content/boosting-child-and-youth-participation-from-voice-to-choice.
- Occhiogrosso F.P. (2009), “Il diritto all'informazione come condizione dell'esercizio del diritto d'ascolto”, in Citarella L., Zanghì C. (a cura di), *20° anniversario della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo. Il diritto d'ascolto del minore*, Teseco, Roma, pp. 187-218.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of American Community*, Simon & Schuster, New York.
- Scuola di Barbiana (1996), *Lettera a una professoressa*, Mondadori, Milano.
- Shier H. (2001), *Pathways to Participation: Opening, Opportunities and Obligations*, «Children & Society», 15, 2, pp. 107-117.

Bambine, bambini e adolescenti protagonisti della ricerca: pratiche ed esperienze di peer research

di Michela Lonardi¹

L'articolo 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) del 1989 afferma il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del minore, ovvero dispone che tutte le bambine, i bambini, le ragazze e i ragazzi hanno il diritto di esprimere liberamente le loro opinioni ed essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano, e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenere in debita considerazione le loro opinioni. Questo nuovo sguardo sull'infanzia e l'adolescenza, che riconosce i minori quali attori sociali attivi, in grado di esprimere idee, fornire informazioni e narrare la loro esperienza, il loro vissuto, ha portato a cambiamenti significativi nel modo di agire in diversi settori, dalla progettazione di servizi educativi per l'infanzia, alla definizione delle politiche pubbliche, fino alla ricerca sociale. Generalmente, la ricerca su temi relativi all'infanzia e all'adolescenza interPELLa solo il punto di vista degli adulti, considerando i minori come semplici oggetti di studio e rischiando di ignorare le esperienze e le conoscenze dirette di bambine, bambini e adolescenti. Con la "ricerca *con* i bambini" si ripensano i processi di ricerca, riconoscendo i minori come soggetti attivi e interlocutori privilegiati, favorendone la partecipazione e l'ascolto.

1. Iniziative di partecipazione promosse da Save the Children

Save the Children da oltre cent'anni lavora nel mondo per garantire a bambine, bambini e adolescenti il diritto fondamentale alla partecipazione e all'ascolto sancito dalla CRC, favorendone il coinvolgimento in interventi

¹ Research Specialist, Save the Children Italia.

programmatici, progetti dedicati e iniziative di *advocacy*. Il Movimento Giovani per Save the Children Italia incarna la declinazione di questo principio: si tratta di una rete attiva su tutto il territorio nazionale che coinvolge giovani tra i 14 e i 25 anni impegnati nella promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza che, in questo spazio di partecipazione attiva, di incontro e confronto, esprimono il loro desiderio di cambiamento e mobilitazione attraverso azioni di sensibilizzazione e cittadinanza attiva. Favorire il protagonismo significa anche garantire spazi e fornire i giusti strumenti affinché ragazze e ragazzi acquisiscano conoscenze, competenze e consapevolezza rispetto a come attivarsi e contribuire alla vita comunitaria. Da questa esigenza nasce l'Alta Voce Academy, un percorso formativo rivolto a giovani tra i 16 e i 23 anni che insegna le nozioni per l'utilizzo dei principali strumenti della partecipazione e dell'attivismo, oltre ad incentivare e sostenere il protagonismo giovanile e la partecipazione civica e politica in contesti che di solito lasciano poco spazio alle istanze delle giovani generazioni.

A fianco di queste iniziative, Save the Children Italia da oltre quindici anni, e oggi sempre più con il suo Polo Ricerche, realizza ricerche quantitative e qualitative coinvolgendo attivamente bambine, bambini, adolescenti e giovani adulte e adulti, con l'obiettivo di narrare la realtà tramite i loro occhi e le loro parole, offrendo una prospettiva esclusiva, che possa guidare le politiche e gli interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza.

2. Fare ricerca *con* i bambini

Generalmente, la ricerca volta ad indagare temi legati all'infanzia e all'adolescenza interpella ancora e solamente il soggetto adulto, trascurando l'esperienza diretta e la voce di bambine, bambini e adolescenti. Si guarda all'infanzia unicamente come oggetto di indagine, realizzando “ricerche *sui* bambini” (Pastori, Pagani, Sarcinelli 2020), che non prevedono un loro coinvolgimento autentico nello studio come partecipanti o collaboratori. La ricerca sull'infanzia mediata dalla prospettiva adulta rischia così di ignorare il patrimonio conoscitivo di cui sono portatori i minorenni in quanto soggetti informati, competenti e affidabili, che vivono in prima persona le esperienze, i contesti e le questioni oggetto di indagine.

Con l'obiettivo di dare dunque voce a bambine, bambini e adolescenti, sono stati ripensati i processi di creazione della conoscenza, superando la concettualizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza dalla prospettiva adulta e riconoscendo i minori come soggetti attivi della ricerca, favorendone la

partecipazione e l'ascolto. Fare “ricerca *con* i bambini” (*ibid*) significa cambiare angolatura, vedere tramite gli occhi di bambine, bambini e adolescenti e ascoltare le loro parole per avere una prospettiva unica e privilegiata sui temi di rilievo per l'infanzia e l'adolescenza.

Nelle indagini condotte da Save the Children, bambine, bambini e adolescenti sono stati coinvolti come interlocutori privilegiati sia per attività di ricerca quantitativa, ad esempio partecipando in prima persona alla compilazione di un questionario, che per attività di stampo qualitativo, rilasciando interviste e prendendo parte a consultazioni di gruppo. Un esempio è la ricerca “Domani (im)possibili” (Save the Children 2024) realizzata nel 2024 e incentrata sulla misurazione della povertà minorile e l'impatto di questa condizione sugli orizzonti di crescita. Ad oggi non esiste infatti una misurazione specifica della povertà minorile in Italia, bensì la deprivazione di bambine, bambini e adolescenti può essere dedotta grazie alla disaggregazione per classi d'età degli indicatori relativi alla povertà assoluta e relativa della popolazione in generale. Pertanto l'incidenza della povertà tra i minori viene misurata guardando al reddito delle famiglie di appartenenza, partendo dal presupposto che tutti gli individui appartenenti a un nucleo familiare considerato povero siano ugualmente poveri. Alla luce di questo, l'intento della ricerca condotta è stato di contribuire alle statistiche sulla povertà minorile esaminandone le diverse dimensioni dal punto di vista delle ragazze e dei ragazzi stessi che la sperimentano direttamente (o indirettamente) nel quotidiano.

All'indagine quantitativa hanno preso parte, in qualità di soggetti informati, circa 1.500 adolescenti di 15-16 anni, sia frequentati la scuola superiore di secondo grado che fuoriusciti dal percorso scolastico e dunque in condizione di dispersione o abbandono. Esplorando le esperienze dirette, le percezioni e le opinioni e raccogliendo le testimonianze sui vissuti nel contesto familiare, scolastico e territoriale, è emerso che in Italia quasi un 15-16enne su dieci (9,4%) – circa 108 mila adolescenti – vive in condizioni di grave deprivazione materiale. Una condizione di povertà materiale che incide anche sulle opportunità educative, ma soprattutto sulle aspettative sul futuro in termini di prospettive lavorative e di studio, fortemente influenzate dalle circostanze personali, familiari e di contesto da cui si parte. Al di là dei risultati interessanti registrati da questa ricerca, di rilievo è stato proprio il ribaltamento del punto di osservazione: dall'adulto al minore, al fine di ascoltare e comprendere la loro specifica prospettiva su sé stessi e il contesto di crescita. Una ricerca dunque *sui* bambini, volta ad esplorare il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza, e *con* i bambini, in quanto soggetti informati, interpellati direttamente, senza filtri. È qui che la ricerca diventa strumento democratico

che consente loro di esprimersi e raccontare la propria condizione del presente e la propria visione del futuro.

3. Nelle vesti di ricercatori

Esperienze più significative di coinvolgimento attivo si hanno quando bambine, bambini e adolescenti partecipano alla ricerca assumendo il ruolo di co-ricercatori e co-ricercatrici. Un paradigma di ricerca che amplia gli ambiti di esercizio effettivo del diritto alla partecipazione e all'ascolto, e riconosce bambini e bambine quali soggetti dotati di *agency*, capaci di contribuire attivamente alla costruzione di un disegno di ricerca, alla produzione di conoscenza e alla comprensione del contesto in cui vivono.

Nell'esperienza recente di Save the Children, ne è un esempio il progetto europeo di ricerca IMMERSE², fondato su un approccio co-creativo, che ha visto il coinvolgimento di bambine, bambini e adolescenti nel *design* e nello sviluppo della ricerca: dalla costruzione della *dashboard* di indicatori, alla realizzazione della raccolta dati, fino allo sviluppo delle raccomandazioni di *policy*. Il team di ricerca ha utilizzato il modello di partecipazione di Lundy (2007) che fornisce una concettualizzazione della partecipazione – a partire dall'articolo 12 della CRC – incentrata su quattro elementi interconnessi che facilitano la partecipazione di bambine, bambini e giovani al processo decisionale: *space*, *voice*, *audience* e *influence*³. Lo spazio (*space*) è qui inteso come ambiente sicuro e inclusivo dove i minori possono esprimersi, raccontare il proprio punto di vista, manifestare la propria opinione; la voce (*voice*) indica la possibilità di bambine e bambini di esprimersi, che deve essere facilitata laddove vi sono ostacoli; il pubblico (*audience*) ovvero chi ha la responsabilità di ascoltare e i processi di comunicazione attivi in tal senso; e infine l'influenza (*influence*) che esprime l'impatto e la capacità di generare cambiamenti guidati dal punto di vista e dalle opinioni espresse da bambine, bambini e adolescenti. Questo modello ha guidato diverse fasi della ricerca favorendo la costruzione di indicatori, co-creati da diversi attori, bambine e bambini compresi, e volti a mappare l'inclusione socioeducativa di minori con *background* migratorio nelle scuole di sei Paesi europei, così come la formulazione di raccomandazioni di *policy* rivolte alle istituzioni europee e

² Per approfondimenti si veda <https://www.immerse-h2020.eu/it/>

³ Il modello è stato sviluppato da Laura Lundy (Queen's University di Belfast e University College Cork). Per approfondimenti si veda Lundy L. (2007), "*Voice*" is not enough: *conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, «British Educational Research Journal», 33:6, pp. 927-942.

nazionali, nate all'interno di *policy lab* e consultazioni con gruppi di bambine, bambini, ragazze e ragazzi di diversi contesti.

Tra le esperienze più significative di ricerca *con* le bambine e i bambini, vi è poi la ricerca tra pari (*peer research*), un metodo di ricerca partecipativo in cui bambine, bambini e adolescenti che vivono o hanno vissuto, in diverso modo, problematiche o condizioni oggetto dello studio prendono parte attivamente a più fasi della ricerca, dalla messa a punto del disegno di ricerca, alla definizione degli strumenti, alla raccolta di dati “sul campo”, fino alla disseminazione dei risultati. Si tratta di un'esperienza di ricerca partecipativa democratica, che riconosce le competenze e le capacità di bambine, bambini, ragazze e ragazzi ed il loro potenziale come promotori di cambiamento.

Accompagnati da ricercatori senior nel ruolo di facilitatori, le ricercatrici e i ricercatori pari usano la loro esperienza di vita e la loro comprensione contestuale di una comunità sociale o geografica per aiutare a generare informazioni sui loro pari (*lived experience*⁴ e *insider-led research*⁵), tramite interviste o altre attività di indagine. Instaurando questo confronto tra pari, la *peer research* ha il potenziale di dare ai giovani la possibilità di partecipare alla ricerca minimizzando gli squilibri di potere tra team di ricerca e partecipanti. Questo può ridurre i pregiudizi, abbattere le barriere comunicative e promuovere una migliore comprensione del fenomeno e del contesto. Al tempo stesso, la ricerca tra pari può sollecitare una «presa di coscienza» da parte dei partecipanti sui vincoli che li orientano e i processi in cui sono coinvolti, così come in merito ai loro potenziali e desideri. L'esperienza della ricerca può infatti stimolare idee, percorsi, intuizioni ed avere delle ricadute formative e trasformative in quanto si tratta al contempo di un'esperienza educativa. Inoltre, la *peer research*, allontanandosi dal modello classico della ricerca sociale, può dare ai partecipanti la possibilità di influenzare un cambiamento positivo nelle loro comunità, rappresentando uno strumento democratico di partecipazione e cittadinanza attiva. In questo, la ricerca tra pari risponde al crescente riconoscimento dell'importanza di raccogliere le opinioni dei giovani sulla condizione giovanile, coinvolgendoli nel processo decisionale e nello sviluppo delle politiche loro destinate. I partecipanti sono i primi beneficiari della conoscenza prodotta ma l'intera comunità è attivata e può crescere.

⁴ Si veda per esempio Boylorn R.M. (2008), “Lived Experience”, in Given L.M. (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

⁵ Si veda Costley C., Elliott G., Gibbs P. (2014), “Key concept for the insider-researchers”, in *Doing Work Based Research: Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

4. Esperienze di ricerca *peer-to-peer*

Con la ricerca “Non è un gioco” realizzata nel 2023, Save the Children ha voluto esplorare l’incidenza del lavoro minorile in Italia, in quanto fenomeno presente ma invisibile, difficile da intercettare e strettamente correlato al benessere e ai diritti di bambine, bambini e adolescenti. Oltre a un’indagine campionaria che ha coinvolto in prima persona più di 2.000 studentesse e studenti tra i 14 e i 15 anni, sono stati realizzati degli affondi qualitativi per indagare le prospettive e i vissuti personali di giovani con esperienza diretta di lavoro minorile oppure capaci, come testimoni informati, di restituire storie ed esperienze di coetanee e coetanei, a partire dai contesti che attraversano nella vita quotidiana. Questo livello di analisi, ricco di significati personali legati al lavoro, alla scuola, al territorio e a concetti come autonomia, diritti, realizzazione e futuro, è stato esplorato attraverso il metodo della ricerca tra pari. La scelta di questa metodologia deriva dall’obiettivo di voler decostruire e rivisitare le categorie interpretative degli adulti, per comprendere meglio come le e i giovani percepiscono il lavoro minorile in relazione alle loro esperienze di vita, alle risorse e opportunità disponibili nel contesto familiare, sociale e territoriale, così come alle traiettorie future di studio e lavoro.

Con il prezioso supporto di servizi educativi e progetti promossi da Save the Children e altre realtà locali, in quattro città selezionate per questo approfondimento – Palermo, Scalea, Roma e Torino – sono stati coinvolti 25 ragazzi e ragazze tra i 15 e i 21 anni, con esperienza diretta di lavoro minorile o conoscenza indiretta del fenomeno. Questi gruppi di giovani hanno partecipato a percorsi laboratoriali di ricerca partecipativa tra pari, collaborando in modo propositivo e volenteroso a definire la domanda di ricerca, a individuare il gruppo target e a costruire la traccia delle domande, che poi hanno utilizzato per realizzare le interviste ai loro coetanei e coetanee. Il percorso si è arricchito anche grazie a incontri formativi dedicati alla tecnica dell’inchiesta partecipativa tramite *video-making*, che hanno permesso alle e ai giovani di acquisire competenze tecniche e trasversali per l’uso di strumenti fotografici e video e per la conduzione di interviste. Competenze che hanno poi sperimentato in prima persona realizzando alcune interviste sul campo. In totale, sono state condotte 40 interviste semi-strutturate, poi registrate e trascritte dagli stessi *peer researchers*, che hanno dato vita a cinque video-testimonianze (una per città, più una di sintesi)⁶. Infine, i giovani ricercatori

⁶ I video sono disponibili sul DataHub di Save the Children Italia: <https://datahub.savethechildren.it/it/news/non-e-un-gioco>

e le giovani ricercatrici hanno partecipato a una discussione guidata sui risultati, alimentando con le loro prospettive giovanili riflessioni sulle evidenze emerse, nonché sul percorso svolto insieme. I risultati della ricerca sono stati presentati all'evento di lancio, a cui hanno preso parte anche le e i partecipanti al percorso di *peer research*.

L'esperienza maturata e gli esiti significativi del percorso, sia in termini di raggiungimento dell'obiettivo di ricerca che di bagaglio formativo lasciato alle e ai partecipanti, hanno guidato la successiva sperimentazione di ricerca tra pari. Lo studio "Domani (im)possibili", sopracitato, si è composto di affondi qualitativi in quattro città – Milano, Roma, Napoli e Catania – realizzati tramite la metodologia della *peer research*. Obiettivo primario di questo secondo asse di ricerca è stato di indagare i vissuti e le percezioni dei minori che vivono in contesti di svantaggio socioeconomico per comprendere come questa condizione influisca sulle loro aspirazioni e aspettative formative, professionali e di vita in generale. Sono stati selezionati 26 ragazzi e ragazze tra i 12 e i 23 anni che, nel ruolo di intervistatori e intervistatrici, hanno raccolto le testimonianze di 37 adolescenti e giovani adulti tra i 12 e i 22 anni che vivono in territori caratterizzati da svantaggio socioeconomico. L'approccio "tra pari" ha consentito agli intervistati di superare barriere e ostacoli nel racconto della propria esperienza, sia di stampo comunicativo che tematico, favorendo un confronto alla pari, aperto, libero, pur considerando la sensibilità di alcune domande e questioni personali.

Anche in questa occasione il percorso ha visto i gruppi di co-ricercatori e co-ricercatrici impegnati nella messa a fuoco delle domande di ricerca, nella stesura della traccia, nell'individuazione dei potenziali soggetti da coinvolgere e nella realizzazione di interviste semi-strutturate tramite la tecnica del video partecipativo. La condivisione di nozioni e strumenti utili ha favorito lo sviluppo di *hard* e *soft skills*. La traccia d'intervista consisteva di domande atte a indagare i desideri degli intervistati, la percezione delle proprie opportunità di mobilità sociale a partire dalla scuola, dalla famiglia e dal quartiere, e le loro eventuali proposte di miglioramento in termini di *policy* e interventi programmatici. La capacità dei giovani ricercatori di mettersi nei panni e allo stesso livello dell'intervistato ha permesso di approfondire da vicino le sfide e le aspirazioni degli adolescenti e fotografare la realtà attraverso i loro occhi, intercettando storie, vissuti e testimonianze di minori e giovani adulte e adulti, che hanno condiviso con spontaneità ed estrema autenticità le loro opinioni.

Le evidenze raccolte hanno dato esito a un'analisi approfondita pubblicata nel rapporto di ricerca e a quattro video di forte impatto realizzati a partire dalle video-interviste condotte dai *peer researchers*. Oltre ad un evento

finale di stampo istituzionale a cui hanno preso parte i quattro gruppi territoriali, la ricerca ed i video sono stati commentati durante un incontro finale di restituzione collettiva degli esiti e del percorso realizzato, che ha riunito a Roma tutti i gruppi di lavoro. Da quest'incontro è emersa con forza la consapevolezza e i benefici che quest'esperienza ha lasciato nelle ragazze e nei ragazzi coinvolti: i *peer researchers* hanno trovato in questo loro contributo e nei mezzi di Save the Children la possibilità di far risuonare la loro voce, di essere testimoni, attori politici. La ricerca tra pari diventa dunque una forma di *empowerment*, che li rende protagonisti della narrativa dell'infanzia e dell'adolescenza, che li sprona a voler contribuire sempre più alle politiche che li interessano.

5. Benefici e sfide della *peer research*

Assumere il ruolo di ricercatrice o ricercatore offre alle e ai giovani l'opportunità di cimentarsi in attività nuove, esplorare ruoli insoliti, non convenzionali per loro, scoprire e far fiorire interessi e talenti che possono orientare scelte educative e professionali future. Permette di immergersi, conoscere e approfondire tematiche inedite, favorendo al tempo stesso – come precedentemente discusso – l'acquisizione sia di competenze tecniche di ricerca (dalla formulazione della domanda di ricerca, all'identificazione del gruppo target, alla stesura della traccia, alla conduzione di un'intervista) e *videomaking*, che trasversali, come la capacità di lavorare in gruppo, l'empatia e la comunicazione efficace. Si tratta di un percorso di *empowerment* con ricadute non solo sul singolo, ma sulla comunità tutta. La ricerca *con* i bambini avvicina bambine, bambini, ragazze e ragazzi al proprio contesto territoriale, favorisce la creazione di legami e li mette in contatto con interlocutori di diversa provenienza, contribuendo allo sviluppo del senso civico e del sentimento di appartenenza alla comunità. Rappresenta per loro una concreta occasione di cittadinanza attiva e di ascolto, offrendo la possibilità di contribuire concretamente al cambiamento positivo nella comunità e di migliorare la comprensione della realtà, incidendo su politiche e pratiche.

A latere dei benefici di questa metodologia partecipativa, resta necessario attenzionare alcuni aspetti della ricerca tra pari al fine di garantire l'efficienza e l'efficacia delle attività di ricerca. In primis l'elemento della discrezionalità, in contrapposizione al rigore scientifico, che può dare vita ad azioni e decisioni eterogenee quando coinvolti più soggetti o gruppi. Ad esempio, quando ai fini di un'indagine nazionale si lavora in diversi contesti territoriali, i gruppi di co-ricercatori e co-ricercatrici potrebbero costruire tracce di

intervista che differiscono tra loro in alcuni aspetti o temi trattati, in quanto calate sulle esperienze locali specifiche e sulle prospettive del singolo gruppo. Il ruolo del team di ricercatori e ricercatrici alla guida del progetto si rivela dunque fondamentale per garantire un dato livello di omogeneità e richiamare agli obiettivi dell'indagine al fine di mantenere elementi di analisi trasversali.

A questo si associa inoltre l'eventualità di ottenere una certa variabilità nella qualità e nella validità dei dati, nonché nella successiva analisi: oltre a diversi gruppi o soggetti coinvolti nella ricerca che possono lavorare in modo differente, molto spesso per bambine, bambini e adolescenti la sperimentazione della *peer research* rappresenta un primo approccio alla ricerca scientifica. Attraverso forme laboratoriali vengono trasmesse alcune competenze e conoscenze di base, che tuttavia si confrontano con la comprensibile inesperienza e assenza di *skills* tecniche. Seppur supportati da un team di ricercatori e ricercatrici, questa condizione determina maggiore discrezionalità nella raccolta di informazioni, con conseguenze sulla qualità dei dati e della successiva analisi.

Si aprono poi questioni etiche, ad esempio quando nelle interviste vengono trattati temi sensibili legati alla sfera privata o quando emergono limiti nella confidenzialità con gli intervistati: aspetto che va curato e attenzionato formando adeguatamente i *peer researcher* affinché adottino un approccio che non crei disagio, imbarazzo o chiusura, e garantendo un supporto operativo costante da parte del team di ricercatori e ricercatrici alla guida del progetto a garanzia della tutela dell'intervistato.

Infine, nell'ottica di garantire il successo dell'esperienza di ricerca tra pari, è importante proporre al gruppo di bambine, bambini e adolescenti coinvolti un percorso strutturato e continuativo affinché non si diffonda un labile senso di responsabilità nei confronti della ricerca stessa da parte di chi indossa le vesti di co-ricercatore, in quanto poco stimolato o inadeguatamente coinvolto. Nelle esperienze sopra descritte, la presenza sul territorio di una figura adulta di riferimento con cui esisteva una conoscenza pregressa e reciproca con i ragazzi e le ragazze coinvolte nella ricerca, ha facilitato l'instaurazione di rapporti di fiducia e garantito la costanza del gruppo, sostenendo la continuità dell'impegno tra un laboratorio e il successivo e dando coerenza al percorso nel suo complesso.

6. La ricerca *con* i bambini: lezioni apprese e indicazioni utili

Alla luce delle esperienze e considerazioni sopra descritte, e nell'ottica di promuovere sempre più la pratica della ricerca *con* le e i bambini e tra pari, è utile sottolineare alcuni aspetti chiave per garantire la partecipazione significativa di bambine, bambini, ragazze e ragazzi ai processi di ricerca.

Innanzitutto, la prossimità, la presenza in loco e l'accompagnamento continuo nei processi di ricerca da parte di soggetti adulti sono fattori cruciali. Le indagini trattano temi talvolta sensibili oppure concetti complessi da trasmettere che richiedono guida, supporto di professionisti e incontri formativi specificatamente declinati su questi aspetti. Ne deriva l'importanza di un'adeguata formazione degli adulti. Ricercatrici, ricercatori o altri soggetti coinvolti nei panni di facilitatori/*enablers* (Columni, Colombo, Montali 2009) dei processi di ricerca devono saper comunicare e gestire gruppi di lavoro composti da bambine, bambini e adolescenti, favorendo la costruzione di una relazione di fiducia e di uno spazio sicuro, attraverso metodologie partecipative efficaci, strategie di ascolto e un approccio *child-friendly* e inclusivo, con strumenti e linguaggio efficaci e a misura di minorenni. Rispetto a questo punto, gli stessi partecipanti minorenni possono contribuire a rendere la ricerca più in linea con il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza. Ad esempio, possono aiutare a declinare gli strumenti di ricerca, come il questionario o una traccia di intervista, in un linguaggio e formato più comprensibili ai loro pari. Ad esempio, test pilota che coinvolgono un gruppo ristretto di minorenni che rispecchiano le caratteristiche della popolazione di riferimento del campione, possono essere di supporto nella creazione di questionari in linguaggio *child-friendly*.

Nella ricerca *con* le bambine e i bambini, è altresì importante comunicare e condividere con chiarezza gli obiettivi, il percorso di ricerca, gli esiti attesi, valorizzando le idee e riconoscendo il contributo di ogni partecipante. Tappa fondamentale e di grande valore è l'organizzazione di un momento di restituzione congiunta dei risultati del percorso svolto insieme, aprendo a riflessioni sulle evidenze e sul lascito dell'esperienza vissuta. È possibile, inoltre, valorizzare il contributo dato dalle e dai partecipanti alla ricerca riconoscendo loro una dote, ovvero un intervento di sostegno personalizzato rivolto a minori in difficoltà socioeconomica, che si traduce in un bene o servizio personalizzato in grado di rispondere agli interessi, talenti, desideri del ragazzo o della ragazza, magari emersi proprio grazie al percorso formativo di ricerca. Ancora più significativo, come forma di restituzione e valorizzazione del lavoro svolto, è dimostrare che i dati e le interviste da loro raccolti sono stati portati all'attenzione delle istituzioni e dei soggetti che possono rendere

concreti degli interventi e attuare le proposte avanzate dagli stessi giovani. Vedere riconosciuto il valore delle proprie opinioni e vedere la messa in opera di azioni tangibili trasmette a bambine, bambini e adolescenti il senso di appartenenza ad una comunità, la conferma di essere visti, compresi e ascoltati, di essere reali agenti di cambiamento.

Altro elemento da evidenziare nelle attività di indagine che coinvolgono minorenni è senz'altro l'attenzione alla tutela e il rispetto della *privacy*. Oltre a richiedere i dovuti consensi autorizzativi alle figure adulte di riferimento e/o garantire la raccolta di dati in forma anonima, dunque senza elementi che possano ricondurre all'identità del partecipante, è necessario valutare con cautela le modalità di diffusione dei materiali raccolti, siano essi dichiarazioni scritte, interviste video o prodotti fotografici. Al di là delle autorizzazioni, infatti, è importante essere critici rispetto ai possibili rischi – anche in ottica futura – della pubblicazione di materiale dove bambine, bambini, ragazze e ragazzi trattano temi talvolta delicati. Tutte le misure per garantire il maggior grado di tutela possibile devono essere preventivamente identificate e adottate, bilanciando il diritto alla *privacy* dei minori con il loro diritto alla partecipazione e all'ascolto.

La sfida più grande resta tuttavia quella di rendere l'esperienza di ricerca *appealing* tra i giovani per garantirne l'*engagement* e la costanza lungo tutto il percorso formativo e di svolgimento dell'indagine. In aggiunta alle competenze e alle capacità dei soggetti adulti coinvolti di favorire un clima inclusivo, accogliente e stimolante secondo quanto citato prima, l'elemento del video e dunque il laboratorio di *videomaking* partecipativo – adottati nelle esperienze precedentemente descritte – sono stati trainanti ed essenziali nel suscitare l'interesse verso la ricerca e nel coinvolgere bambine, bambini e adolescenti nel percorso della *peer research*. Ad esempio, la possibilità di apprendere quali strumenti audio-video e fotografici sono necessari, così come sapere come utilizzarli attraverso esercitazioni pratiche, ha infatti stimolato la curiosità delle e dei partecipanti assicurando il loro costante impegno.

Infine, lasciare – con la realizzazione di un progetto di ricerca *con i bambini* – un segno positivo su un territorio, nelle esperienze dei *peer researchers* e degli enti coinvolti, può supportare la diffusione di un maggior interesse verso queste modalità partecipative di indagine. Si stimola infatti il coinvolgimento attivo della comunità stessa nelle attività di raccolta dati e testimonianze, favorendone il protagonismo e superando la logica di una partecipazione passiva, priva di senso e significato per chi è coinvolto.

Conclusioni

La partecipazione attiva di bambine, bambini e adolescenti alla ricerca rappresenta un cambio di paradigma verso nuovi modelli innovativi di creazione della conoscenza. Un coinvolgimento che al contempo sostiene l'innovazione stessa delle metodologie di ricerca *con* i bambini e *peer to peer*. La sfida dell'innovazione può infatti essere affrontata proprio grazie al confronto con bambine, bambini, adolescenti e giovani che con le loro idee, anche alla luce di una prima esperienza di ricerca partecipativa, possono promuovere nuove modalità e approcci di lavoro, suggerire strumenti e metodologie più *child-friendly*, e incoraggiare l'esplorazione di nuovi temi che riguardano il mondo dell'infanzia e dell'adolescenza e che loro percepiscono come rilevanti dalla loro prospettiva.

Innovare la ricerca *con* le bambine e i bambini significa anche aprirsi a nuove frontiere del mondo scientifico, come i *citizen-generated data*. Si tratta di dati generati, creati, raccolti dagli stessi cittadini per monitorare e promuovere cambiamenti in questioni che li riguardano, andando così ad integrare le statistiche ufficiali. Cittadine e cittadini divengono così parte della catena del valore dei dati, vivendo un'esperienza inclusiva, capace di dare senso e concretezza alla ricerca, un ambito molto spesso astratto, distante dalla quotidianità. Anche questa nuova frontiera può sposare il mondo di bambine, bambini e adolescenti, supportando un loro più ampio coinvolgimento nella comunità sociale e scientifica.

In conclusione, il protagonismo giovanile nelle attività di ricerca e analisi dati offre una prospettiva unica su un panorama, quello dell'infanzia e dell'adolescenza, che deve essere conosciuto, studiato, compreso e misurato insieme agli stessi bambini, bambine e adolescenti, al fine di guidare con i dati politiche e interventi a loro favore, più responsabili e attenti. Non bisogna dimenticare infatti che la ricerca è anche – e soprattutto – *per* le bambine e i bambini. Sono loro i beneficiari ultimi delle misure e dei piani di intervento che, sulla base delle evidenze e delle analisi di ricerca, vengono adottati con l'obiettivo di garantire a tutte le bambine e i bambini i loro diritti fondamentali e la possibilità di crescere nelle migliori condizioni possibili. Fare ricerca *su*, *per*, ma soprattutto *con* le bambine e i bambini significa investire nel loro futuro.

Bibliografia di riferimento

- Boylorn R.M. (2008), “Lived Experience”, in Given L.M. (a cura di), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE Publications, Thousand Oaksoylorn.
- Columni F.P., Colombo M., Montali L. (a cura di) (2009), *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, il Mulino, Bologna.
- Costley C., Elliott G., Gibbs P. (2014), “Key concept for the insider-researchers”, in *Doing Work Based Research: Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*, SAGE Publications, Thousand Oaksoylorn
- Lundy L. (2007), “Voice” is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, «British Educational Research Journal», 33:6, pp. 927-942.
- Pastori G., Pagani V., Sarcinelli A.S. (2020), *La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi*, «RicercaAzione», 12, 1, pp. 107-128.
- Save the Children (2023), *Non è un gioco. Indagine sul lavoro minorile in Italia*, Save the Children, Roma.
- Save the Children (2024), *Domani (im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*, Save the Children, Roma.

Abitare la trasformazione digitale: spunti per un'educazione alla cittadinanza elettronica

di Emanuela Cenni, Michele Martoni e Giovanni Salerno¹

1. Abitare la trasformazione digitale

Le tecnologie digitali non sono meri strumenti nelle mani dell'utente, non si limitano ad accrescere la realtà, ma la re-ontologizzano in termini informativi, creando una nuova realtà che Floridi (2009, p. 186; 2010, p. 12) definisce "infosfera".

Analogamente, Galimberti (2018) sostiene che la tecnica è cresciuta al punto da non essere più uno strumento, ma un vero e proprio mondo.

Questa trasformazione è di natura radicale e sociale, tanto che Garapon (2021) la riconduce alla categoria di "fatto sociale totale" di Mauss.

La questione riguarda l'abitare, l'essere e non l'usare. Non si tratta di questioni che attengono al consumo di un servizio o di un bene. Essa scomboda la partecipazione, l'essere o il non essere parte di qualcosa, l'accesso e non l'utilizzo. Per questo il digital divide è una forma di emarginazione sociale.

La struttura portante della società è digitale.

D'altra parte, l'ingresso in questo nuovo ambiente solleva diverse problematiche cruciali.

Byung-Chul Han (2022) descrive l'abbandono del reale in favore dell'infosfera, un mondo di informazione, dati e numeri che egli definisce le "non cose".

In questo spazio, la corporeità sbiadisce. Nella comunicazione digitale, l'Altro scompare. L'interazione è mediata da uno schermo piatto, liscio e

¹ Il presente capitolo è il frutto di una riflessione comune da parte dei tre autori. Nonostante ciò, il paragrafo 6.1 è da attribuire a Martoni, il paragrafo 6.2 è da attribuire ai tre autori così come il paragrafo 6.4, mentre il paragrafo 6.3 e i suoi sottoparagrafi sono da ascrivere a Cenni e Salerno.

freddo, che riflette l'utente come uno specchio, non permettendo il rispecchiamento reciproco e la profondità.

Si assiste alla perdita della dimensione affettiva, dell'empatia e della commozione che suscita il volto dell'Altro, causando una dissoluzione della chiamata etica.

Per gli adolescenti, in particolare, questa trasformazione è profonda: il concetto di Adolescenti Digitalmente Modificati (ADM) descrive i cambiamenti psicosociali e neurologici indotti dall'ambiente digitale, con il rischio di non sviluppare la necessaria competenza somatica per un rapporto pieno con l'Altro e lo sviluppo della soggettività (Scognamiglio, Russo, 2018; Mittica 2025).

L'ingresso in questo *habitat* avviene spesso attraverso un consenso che è solo apparentemente libero. Come nella celebre storiella dei pesci di David Foster Wallace (2017), l'acqua in cui nuotiamo (la tecnologia pervasiva) è spesso invisibile proprio perché onnipresente.

L'utente che accede ai servizi digitali avvia un processo di datificazione: diviene dato, *input* e *output* di calcoli algoritmici, rendendo misurabili e mercificabili aspetti intimi della propria esistenza.

Tuttavia, questa "scelta" è spesso viziata da un'autonomia ostacolata: limiti cognitivi, asimmetrie informative e, soprattutto, l'uso di design ingannevoli (*dark patterns*) da parte delle piattaforme, impediscono una partecipazione pienamente consapevole, rendendo l'utente vulnerabile a meccanismi persuasivi occulti (Martoni, 2025, p. 203).

L'architettura di questo mondo è dettata dal codice informatico. Secondo la nota espressione "Code is Law" di Lawrence Lessig (1999), il codice regola l'esperienza e i comportamenti più delle leggi stesse, spesso servendo logiche di profitto piuttosto che il benessere umano².

Esiste un pericoloso disallineamento temporale: la tecnologia corre, mentre la riflessione politica e normativa ha tempi più lunghi. In questo vuoto, è urgente valutare la "sostenibilità umana" delle tecnologie, specialmente per i soggetti vulnerabili. La protezione dei minori, ad esempio, richiede un approccio sistemico che integri norme, tecnologia ed educazione. Non basta l'autoregolamentazione, servono strumenti efficaci come una rigorosa verifica dell'età (*age verification*) e misure di contrasto a fenomeni emergenti

² Lessig L. (1999), *Code and other laws of cyberspace*, Basic Books, New York, in <https://lessig.org/images/resources/1999-Code.pdf>. Si v. anche Maestri E. (2017), "Lex Informatica e soft law. Le architetture normative del cyberspazio", in P. Moro, C. Sarra (a cura di), *Tecnodiritto. Temi e problemi di informatica e robotica giuridica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 157-177.

come i *deepfake* e la disinformazione, che minacciano l'integrità stessa dell'identità digitale (Ziccardi 2025, p. 131).

Emerge con urgenza la necessità di stimolare una partecipazione attiva dei cittadini all'interno di una società ormai profondamente trasformata dal digitale; tale obiettivo richiede inevitabilmente percorsi mirati di educazione alla cittadinanza digitale. La nostra riflessione ipotizza un itinerario formativo capace di dotare l'individuo degli strumenti necessari per decifrare questo nuovo habitat: un'educazione alla complessità che sveli le logiche delle piattaforme e i vincoli imposti dal codice informatico, incoraggiando l'adozione di nuovi stili di vita.

In questo contesto si inserisce il concetto di intelligenza digitale elaborato da Battro e Denham, intesa come un'evoluzione dell'intelligenza umana scaturita dalla sinergia tra mente e tecnologia. Non si tratta meramente di saper utilizzare un computer, bensì di maturare una rinnovata consapevolezza cognitiva e culturale specifica dell'era contemporanea (Battro, Denham 2010).

Sulla stessa linea, Yuhyun Park (2016, 2019) ha teorizzato il *Digital Intelligence Quotient* (DQ), definendolo come un sistema di abilità, conoscenze e valori indispensabili per navigare nel mondo digitale in maniera etica, responsabile e sicura³. Secondo Park, l'alfabetizzazione digitale non può limitarsi alla trasmissione di competenze tecniche, ma deve necessariamente integrare consapevolezza critica, responsabilità sociale e principi morali. L'autrice struttura l'intelligenza digitale su tre livelli che trascendono la semplice padronanza strumentale. Il primo livello è la cittadinanza digitale, ovvero la capacità di vivere la società connessa con consapevolezza, nel rispetto dell'etica e dei diritti altrui. Il secondo livello è la creatività digitale, che riguarda la produzione di contenuti originali e l'uso innovativo, ma responsabile, delle tecnologie. Il terzo livello è la competenza digitale, che unisce l'abilità tecnica alla capacità di difendersi dalle insidie della rete, quali le minacce informatiche o la disinformazione.

Per tradurre in pratica questa forma di intelligenza, Park delinea un percorso che intreccia otto competenze fondamentali, necessarie per abitare l'ecosistema digitale con efficacia e consapevolezza. Il punto di partenza è la capacità di governare la propria identità digitale, comprendendo appieno

³ Park Y. (2019), *DQ Global Standards Report*, in <https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/11/DQGlobalStandardsReport2019.pdf>; Park Y. (2016), *8 digital skills we must teach our children*, in <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>. Si veda anche *IEEE Standard for Digital Intelligence (DQ)-Framework for Digital Literacy, Skills, and Readiness* (3527.1-2020), in <https://ieeexplore.ieee.org/document/9321783>.

come le tracce lasciate online influenzino la reputazione personale e professionale nel mondo reale. A questa consapevolezza si deve affiancare una rigorosa gestione del tempo, indispensabile per bilanciare la vita connessa con quella offline e prevenire forme di dipendenza tecnologica.

Sul fronte della tutela, è cruciale sviluppare competenze di sicurezza digitale, che non significano solo proteggere i propri dati, ma anche saper riconoscere e disinnescare minacce relazionali come il cyberbullismo o il *phishing*. La sicurezza, tuttavia, passa anche per l'intelletto: l'alfabetizzazione digitale richiede infatti di affinare il pensiero critico per navigare nel mare delle informazioni, distinguendo le fonti attendibili dalle *fake news*.

La dimensione relazionale gioca un ruolo altrettanto centrale: una sana comunicazione digitale impone di interagire con empatia e rispetto, supportata da un'adeguata intelligenza emotiva digitale, ovvero la sensibilità necessaria per decodificare le emozioni altrui anche attraverso uno schermo, prevenendo così fraintendimenti e conflitti. Infine, il quadro si completa con la coscienza civica: conoscere il diritto digitale, ossia i propri diritti e doveri nel cyberspazio, e orientare l'uso della tecnologia verso scopi civici, sfruttando il digitale non solo per interesse personale, ma come leva per promuovere il bene comune e iniziative socialmente costruttive (Pascuzzi 2025, p. 110).

Questa prospettiva non mira solo all'addestramento tecnico, ma allo sviluppo di un approccio critico ed etico. Possiamo concepire l'educazione digitale anche come una forma di resistenza attiva, analoga a quella esercitata dalle organizzazioni che lottano per i diritti in rete – sia attraverso pressioni legali, sia supportando lo sviluppo di software orientati alla tutela della persona (come sistemi di crittografia o motori di ricerca etici). In quest'ottica, l'educazione alla cittadinanza digitale diviene uno strumento rivoluzionario di “contro-modellazione” della realtà: insegnare, infatti, significa plasmare l'ambiente e influenzare la società del futuro.

2. Il progetto “Insieme nella Rete”

Alla luce di queste trasformazioni strutturali dell'esperienza digitale, appare evidente la necessità di interventi educativi sistematici. Per tale ragione, dall'anno scolastico 2012/2013, le scuole del circondario imolese portano avanti il progetto “Insieme nella rete” con l'obiettivo di promuovere l'uso consapevole della rete tra le giovani generazioni.

Si tratta di un'iniziativa che si è ampliata nel tempo sino a coinvolgere un numero crescente di istituti scolastici. Attualmente, aderiscono al progetto

tutte le scuole di ogni ordine e grado non solo della città di Imola, ma anche dei comuni limitrofi del circondario. In totale, il progetto coinvolge 36 scuole, di cui 13 secondarie di primo grado, 7 secondarie di secondo grado e 16 primarie.

Il progetto intende promuovere l'intelligenza digitale e un uso consapevole e critico dei *media* digitali. L'attività centrale è la formazione di studentesse e studenti sull'uso consapevole della rete attraverso il metodo della *peer education*, unito alla *gamification* e a tecniche di comunicazione innovative. È prevista anche la sperimentazione di attività formative mediante giochi di ruolo.

Il progetto prevede, inoltre, la formazione e il supporto agli insegnanti nella progettazione e realizzazione di schede educative e didattiche da impiegare nell'ambito del curriculum di educazione civica con particolare riguardo all'ambito del digitale. Infine, con l'obiettivo di sensibilizzare i genitori e le famiglie sulle tematiche del progetto, vengono organizzati eventi pubblici e attività di formazione.

Nel tempo la metodologia utilizzata è passata da un modello psicoeducativo basato sulla relazione esperto-studente a un approccio fondato sulla *peer education*. La lezione frontale tradizionale è stata sostituita da percorsi formativi condotti da studenti appositamente formati, promuovendo una comunicazione tra pari più efficace e partecipativa.

Le tematiche affrontate nel progetto sono ampie e in continua evoluzione poiché rispecchiano la trasformazione digitale in atto.

Per entrare nel cyberspazio, è necessario comprendere cosa sia un dato personale e quanto sia importante la sua protezione, il concetto di riservatezza, le differenze tra ciò che è pubblico e ciò che è privato.

La vita di relazione avviene anche negli ambienti digitali dove il concetto di fiducia, quale indicatore per stringere o meno un rapporto di confidenza, si costruisce proprio a partire da scambi e interazioni inevitabilmente mediati anche dalla struttura costitutiva di questo *habitat*. Alla luce di questo, è stato fondamentale, per il contrasto al bullismo e al cyberbullismo affrontare i temi dell'empatia, del rispetto di sé e dell'altro, e sensibilizzare alla comprensione delle dinamiche psicologiche e relazionali sottese a un fenomeno sociale caratterizzato da violenza e prevaricazione tra pari⁴. La costruzione dell'identità nell'adolescenza si confronta con lo specchio sociale dei *social network*.

⁴ Per una riflessione sulle conseguenze del vivere permanentemente connessi e della costante e ubiqua intermediazione operata dallo smartphone si vedano Twenge J.M. (2018), *Iperconnessi. Perché i ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti, meno felici e del tutto impreparati a diventare adulti*, Einaudi, Torino; e Haidt J. (2024), *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milano.

I giovani per questo devono imparare a riconoscere i riflessi che i *social* hanno sull'autostima.

La complessità del mondo di internet comporta anche la necessità di conoscerne i rischi in tutte le sue sfaccettature come l'adescamento *online*, il *phishing*, le *fake news*, le *challenge*, la pornografia, l'istigazione al suicidio e le varie forme di violenza auto ed etero-diretta. Non ultima per importanza vi è anche la necessità di riflettere sul tempo trascorso in rete e sulla stessa percezione del tempo che nelle sue più significative distorsioni diviene una vera e propria forma di dipendenza dai dispositivi.

3. I modelli psicoeducativi di Insieme nella Rete

3.1 Peer education

Il progetto Insieme nella Rete utilizza la *peer education* come modello psicoeducativo elettivo per trasmettere le conoscenze e le esperienze tra studentesse e studenti⁵.

I *peer educator* partecipano attivamente, diventando ambasciatori della promozione della consapevolezza digitale. Il loro ingaggio si ripercuote a livello motivazionale e sull'autostima. L'interazione tra pari garantisce la condivisione di un codice linguistico generazionale. Il senso di fiducia e rispetto che studentesse e studenti riversano sui *peer educator* garantisce esperienze di reciproco ascolto, in un clima di apprendimento aperto e rilassato che favorisce uno scambio proficuo e coinvolgente.

In una prima fase i *peer educator* delle classi seconde delle scuole secondarie di primo e secondo grado vengono formati da esperti sull'uso consapevole della rete, non solo per quanto riguarda gli aspetti teorici, ma anche sulle modalità ludico didattiche e creative di esposizione dei contenuti.

Una volta formati, i *peer educator* preparano il proprio materiale didattico sulle tematiche del digitale ed entrano nelle classi inferiori del loro istituto, per coinvolgere i compagni più piccoli nel percorso formativo.

⁵ In generale, sulla *peer education*, si veda, fra gli altri: Croce M., Gnemmi A. (a cura di) (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano; Croce M., Lavanco G., Vassura M. (a cura di) (2011), *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, FrancoAngeli, Milano; Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento; Shiner M. (1999), *Defining peer education*, «Journal of Adolescence», 22, 4, pp. 555-566.

3.2 Gamification

Al centro dell'esperienza educativa di Insieme nella Rete, oltre alla *peer education*, c'è anche la *gamification*.

Il rapporto tra gioco ed educazione trova da sempre numerose declinazioni nell'ambito riabilitativo così come in quello educativo e didattico (Fioritti 2023).

Per sollecitare l'interesse e la motivazione di studentesse e studenti, i giovani formatori introducono nelle esposizioni attività ludico-didattiche per incrementare il grado di coinvolgimento dei discenti. Introdotto un argomento, i *peer educator* sollecitano il gruppo con giochi di verifica delle conoscenze acquisite o di cooperazione per lo sviluppo di strategie comuni. Per tale attività i *peer educator* si servono di servizi come *web app* che permettono di costruire piccole piattaforme di gioco fruibili in classe con l'utilizzo della LIM. Il supporto della lavagna interattiva multimediale risulta molto efficace anche nella trasmissione di contenuti con *slide* sviluppate *ad hoc*.

Nell'ambito del progetto è stato inoltre realizzato un gioco da tavolo intitolato "Gli avventurieri della Web Coast", che rappresenta un esempio significativo degli strumenti utilizzati negli ultimi anni per favorire nelle studentesse e negli studenti una maggiore consapevolezza dell'uso della rete. Il gioco è ambientato in un mondo *fantasy* in cui ogni carta descrive un villaggio i cui abitanti chiedono aiuto per risolvere un problema legato a una specifica tematica digitale.

Attraverso carte di supporto, i giocatori affrontano diversi aspetti dell'educazione digitale. Suddivisi in due gruppi, competono per conquistare il maggior numero di carte superando prove e quesiti: vince il gruppo che riesce a liberare la "Web Coast" risolvendo più sfide.

Ad esempio, il villaggio di "Fort Lock" è governato da "King Lock", un anziano re attento alla reputazione del suo reame. Gli avventurieri devono aiutarlo a prevenire la diffusione di informazioni sensibili che potrebbero metterne a rischio la sicurezza. Un altro caso è "Fishtown", una città portuale che vive esclusivamente di pesca, minacciata da creature marine capaci di catturare i pescatori. Qui i giocatori devono insegnare agli abitanti a "navigare" in modo sicuro, affrontando il tema dell'adescamento online attraverso un rebus appositamente costruito.

3.3 Storytelling

Un'altra metodologia psicoeducativa utilizzata nel lavoro con studentesse e studenti è lo *storytelling*, inteso come la costruzione e la condivisione di storie ispirate alla vita reale. Questa pratica favorisce il confronto, stimola un approccio critico e consente di sperimentare competenze empatiche e strategie di fronteggiamento rispetto ad alcune delle principali minacce del web. Per esempio, si può partire dalla storia di una coetanea che sui *social* racconta una “vita favolosa”, costruita istante dopo istante con l'obiettivo di suscitare ammirazione, ottenere *like* e accumulare *follower*. Attraverso il confronto di gruppo, si riflette sulla differenza tra essere e apparire, sul rischio di fare dell'apparenza sui social media il centro della propria vita, sulla falsa felicità fondata sul giudizio altrui e su come il desiderio di piacere a tutti possa, in molti casi, portare alla perdita della propria identità.

La storia viene impiegata come occasione per riflettere sul fatto che un'amicizia non si costruisce con il consenso dei *follower*, ma condividendo tempo, spazio, interessi, emozioni e desideri e accettando pregi e difetti. Le diversità di ognuno insieme alle affinità sono il punto di incontro e di scontro per costruire passo dopo passo un'amicizia.

Lo *storytelling* permette di costruire un ponte tra i propri vissuti e le esperienze narrate poiché offre l'opportunità di rispecchiarsi e arrivare a un'osservazione profonda e consapevole.

3.4 Percorsi a tappe

Si tratta di itinerari che richiamano l'immaginario del viaggio e che aiutano ragazze e ragazzi a valutare in modo critico le conseguenze, a breve e a lungo termine, dei propri comportamenti *online*. Il percorso è strutturato attorno a punti di scelta, veri e propri bivi, nei quali i partecipanti sono chiamati a decidere quale direzione intraprendere.

Si parte, per esempio, dalla consapevolezza che le tracce lasciate online incidono sulla vita delle persone, per arrivare a distinguere tra profilo pubblico e profilo privato e a comprenderne le diverse implicazioni. L'esposizione in rete avviene spesso sotto la spinta dell'emotività, che porta a cliccare prima di riflettere e di elaborare un pensiero intenzionale. Sebbene lo slogan “pensa prima di postare” possa essere ormai datato, i principi su cui si fonda restano pienamente attuali.

Nel percorso a tappe le ragazze e i ragazzi hanno la possibilità di fermarsi a pensare sia sull'importanza di avere cura della propria *web reputation* sia sui rischi che si possono incontrare negli ambienti digitali.

3.5 Simulazione

Oltre all'acquisizione delle competenze digitali, per un uso consapevole della rete, è fondamentale una comprensione più profonda delle dinamiche affettive mediate dal dispositivo digitale.

Per aiutare ragazze e ragazzi a comprendere quanto un *device* possa condizionare le interazioni umane, in un'attività del progetto, viene chiesto di simulare scenari di prevaricazione verbale, prima dandosi le spalle e poi guardandosi negli occhi.

Grazie a questa attività i partecipanti comprendono che gli schermi creano una barriera che distanzia emotivamente e può facilitare sia dei malintesi sia delle vere e proprie forme di violenza. Al contrario, interagire di persona, mantenendo il contatto visivo, permette di stabilire una connessione più profonda e immediata con l'interlocutore connesso empaticamente dalla comunicazione non verbale, compromessa nelle *chat*.

Sempre con lo stesso fine, è stata condotta un'altra attività che consisteva nel chiedere a un primo gruppo di ragazzi di commentare differentemente un *post* simulando di volta in volta un amico, un *account fake*, uno sconosciuto o l'IA.

All'altro gruppo è stato chiesto di analizzare tali commenti e indovinare chi può averli scritti.

Anche questo è un esempio di attività in cui si aiutano i ragazzi non solo ad utilizzare il senso critico, ma anche a capire quanto il diverso investimento emotivo nei confronti del proprio interlocutore possa condizionare fino a ferire l'altra persona.

3.6 Debate

La metodologia didattica del *debate* si rivela efficace nel mettere a confronto due squadre chiamate ad argomentare, in modo strutturato, a partire da un'affermazione su uno specifico tema (Zoffoli 2022, Sanchez 2023). Seguendo regole precise (tempi, turni e ruoli), i partecipanti sono invitati a posizionarsi fisicamente nello spazio, esprimendo accordo o disaccordo rispetto alla tesi proposta.

Per esempio, sul tema della libertà digitale, il dibattito ha preso avvio da affermazioni quali: la competizione tra le piattaforme social per catturare l'attenzione degli utenti; la difficoltà di difendersi da algoritmi di intelligenza artificiale che sfruttano bisogni e vulnerabilità; la convinzione di essere in grado di controllare la propria esperienza online senza subirne l'influenza.

Dal confronto è emerso quanto sia complesso riconoscere i confini della propria libertà digitale. Espressioni come “smetto quando voglio”, tipiche della negazione di una dipendenza, ben rappresentano l'illusione di controllo che può manifestarsi nell'esperienza online. L'iperstimolazione dovuta a notifiche e contenuti continui favorisce infatti una percezione alterata del tempo, vissuto come un eterno presente.

Attraverso questa attività, ragazze e ragazzi hanno potuto riflettere sulla propria esperienza digitale, allenando il pensiero critico, la capacità di argomentare, di ascoltare attivamente e di sostenere anche posizioni diverse dalle proprie, migliorando al contempo le competenze comunicative e analitiche.

3.7 Sfida a squadre

Riconoscere l'attendibilità di una fonte rappresenta una competenza fondamentale per il cittadino digitale, resa ancora più cruciale dall'avvento dell'intelligenza artificiale generativa. In questa attività, ragazze e ragazzi sono stati suddivisi in tre gruppi: gli “Enciclopedici”, i “Googlatori” e i “Chatbot”.

A ciascun gruppo è stato affidato il compito di valutare la veridicità di una notizia, di un'immagine o di un video, facendo leva sulle competenze specifiche del proprio approccio. Il gruppo degli Enciclopedici ha fatto riferimento a strumenti più tradizionali, come fonti enciclopediche e istituzionali, evitando resoconti superficiali o di seconda mano. I Googlatori hanno utilizzato i motori di ricerca per reperire informazioni *online*, mentre il gruppo dei Chatbot ha potuto avvalersi di applicazioni di ultima generazione per individuare contenuti falsi o fuorvianti.

Il confronto metaforico tra competenze riconducibili a “generazioni” diverse ha consentito ai partecipanti di superare una visione dicotomica del tipo “giusto o sbagliato”, favorendo invece una prospettiva più articolata e integrata, capace di valorizzare l'uso combinato di saperi e metodologie differenti. Questo approccio ha favorito una maggiore comprensione della complessità del fenomeno delle *fake news* e dei contenuti orientati a influenzare l'opinione pubblica.

3.8 Gioco di ruolo

Un'ulteriore metodologia utilizzata all'interno del progetto è il *role-playing* (Bowman 2010). Più in particolare, ragazze e ragazzi sono accompagnati nella ideazione e nella realizzazione di un gioco di ruolo incentrato sui temi dell'educazione digitale.

Il mondo immaginario realizzato dai ragazzi prevede conoscenza, competenza e uso consapevole della rete, mettendo al centro il potere della relazione e della condivisione che sintonizza il singolo con le proprie e le altrui emozioni.

Si tratta di un'esperienza simbolica che ricrea le complesse e critiche situazioni che i ragazzi incontrano in rete, utilizzando le meccaniche di "Dungeons and Dragons"⁶.

All'interno del gioco, tali situazioni vengono affrontate non solo attraverso competenze digitali, ma anche mediante la cooperazione di gruppo, l'interazione non violenta e l'aiuto reciproco tra i personaggi. La costruzione del personaggio consente di valorizzare abilità digitali e analogiche, integrando competenze trasversali tra mondo reale e virtuale.

Le squadre di giovani esploratori seguono una mappa e visitano diversi villaggi tematici, affrontando missioni legate alla sicurezza in rete, al rispetto delle relazioni e all'uso consapevole degli strumenti digitali. Per risolvere gli enigmi dispongono di "punti abilità" e, in luogo dei tradizionali "punti ferita", di "punti empatia". Il gioco esclude qualsiasi forma di violenza, se un giocatore esaurisce i propri punti empatia, la partita termina per tutti, rendendo necessario il sostegno del gruppo per proseguire.

Questa dinamica favorisce cooperazione, socializzazione ed empatia. L'esperienza del gioco di ruolo si è dimostrata particolarmente efficace per l'acquisizione di principi fondamentali utili a una navigazione sicura, stimolando capacità di *problem solving*, gestione del tempo e presa di decisioni orientate a obiettivi condivisi. In un contesto storico in cui le relazioni si spostano sempre più online, metodologie come la *peer education* e la *gamification* risultano fondamentali per promuovere una crescita emotiva e relazionale consapevole attraverso l'incontro diretto con l'altro.

⁶ Nel Valdarno è in atto la sperimentazione del gioco di ruolo "Dungeons & Dragons" nell'ambito di un percorso riabilitativo di gruppo, si v. <https://www.arezzo24.net/notizie/sanita/valdarno-il-gioco-di-ruolo-dungeons-dragons-al-centro-di-un-percorso-riabilitativo-di-gruppo/>.

4. Alcune brevi note conclusive

Comprendere le differenze tra l'epoca analogica e quella digitale aiuta a leggere non solo i fattori che hanno guidato la trasformazione digitale, ma anche il modo in cui essa ha pervaso la vita quotidiana delle persone. Per svolgere efficacemente la propria funzione educativa, è fondamentale che la comunità educante comprenda cosa l'individuo cerchi nel web e quali bisogni relazionali tenti di soddisfare negli ambienti digitali.

Questi spazi rispondono in modo artificiale a esigenze relazionali che in passato trovavano espressione prevalentemente nell'incontro fisico, attraverso esperienze emotive, cognitive e sensoriali. Così come il cibo non è la causa diretta dei disturbi alimentari, non si può attribuire ai dispositivi digitali e al web la responsabilità esclusiva del disagio giovanile. Tuttavia, esperienze digitali non regolate da principi di buon senso e rispetto reciproco possono generare derive compulsive che ostacolano lo sviluppo dell'empatia, capacità essenziale per una sana regolazione delle relazioni.

Diventa quindi necessario costruire un'etica della cittadinanza digitale fondata su principi e valori che orientino comportamenti responsabili e consapevoli *online*, includendo il rispetto degli altri, la tutela della privacy, la sicurezza e l'alfabetizzazione digitale. La diffusa presenza di linguaggi volgari, aggressivi o violenti negli ambienti digitali può, ad esempio, desensibilizzare i giovani, portandoli a mettere in atto, spesso inconsapevolmente, comportamenti di cyberbullismo, esclusione sociale o molestie. Il rischio è che tali dinamiche vengano subite passivamente, senza riconoscerne la gravità o l'impatto.

L'uso del digitale riflette spesso il funzionamento emotivo dell'individuo: chi vive insicurezze può cercare rassicurazione nei feedback dei social network; chi manifesta bisogni di controllo e perfezionismo può strutturare in modo rigoroso l'attività videoludica; chi coltiva passioni artistiche utilizza la rete per apprendere, creare e condividere. Si accede dunque al web per molteplici motivi, ma le direzioni possibili sono essenzialmente due: una virtuosa e una nociva.

Per questo progetti educativi come Insieme nella Rete mirano ad aiutare i giovani a riconoscere l'impatto che gli ambienti digitali hanno sulla mente e sull'autostima, superando approcci allarmistici e dogmatici. Il progetto si è evoluto nel tempo valorizzando le potenzialità dei ragazzi, coinvolgendoli attivamente attraverso la *peer education* e la *gamification*, rendendoli promotori di consapevolezza, responsabilità e partecipazione.

Bibliografia di riferimento

- Battro A.M., Denham P.J. (2010), *Verso un'intelligenza digitale*, Ledizioni, Milano.
- Bowman S.L. (2010), *The Functions of Role-Playing Games: How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*, McFarland, Jefferson.
- Croce M., Gnemmi A. (a cura di) (2003), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano.
- Croce M., Lavanco G., Vassura M. (a cura di) (2011), *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Fioritti S. (a cura di) (2023), *Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Floridi L. (2010), *La rivoluzione dell'informazione*, Codice edizioni, Torino.
- Floridi L. (2009), *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*, Giappichelli, Torino.
- Galimberti U. (2018), *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano.
- Garapon A., Lassègue J. (2021), *La giustizia digitale. Determinismo tecnologico e libertà*, traduzione italiana di F. Morini, il Mulino, Bologna.
- Haidt J. (2024), *La generazione ansiosa*, Rizzoli, Milano.
- Han B. C. (2022), *Le non cose*, Einaudi, Torino.
- IEEE Standard for Digital Intelligence (DQ)-Framework for Digital Literacy, Skills, and Readiness (3527.1-2020), in <https://ieeexplore.ieee.org/document/9321783>.
- Lessig L. (1999), *Code and other laws of cyberspace*, Basic Books, New York, in <https://lessig.org/images/resources/1999-Code.pdf>.
- Maestri E. (2017), "Lex Informatica e soft law. Le architetture normative del cyberspazio", in P. Moro, C. Sarra (a cura di), *Tecnodiritto. Temi e problemi di informatica e robotica giuridica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 157-177.
- Martoni M. (2025), *Child Rights Impact Assessment e design responsabile nella trasformazione digitale: note per una prima riflessione*, «Sociologia del diritto», 2, p. 203.
- Mittica M.P. (2025), *Corpi digitalmente modificati: Law and Humanities per adolescenti nell'epoca della trasformazione digitale*, «Sociologia del diritto», 2, p. 229.
- Park Y. (2019), *DQ Global Standards Report*, in www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/11/DQGlobalStandardsReport2019.pdf.
- Park Y. (2016), *8 digital skills we must teach our children*, in www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/.
- Pascuzzi G. (2025), *Cittadinanza digitale e minori*, «Sociologia del diritto», 2, p. 110.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Sanchez C. (2023), *Il debate nelle scuole. Tecniche e strategie efficaci per avviare il debate in classe*, Sanoma, Torino.
- Scognamiglio M.R., Russo S.M. (2018), *Adolescenti digitalmente modificati (ADM). Competenza somatica e nuovi setting terapeutici*, Mimesis, Milano.
- Shiner M. (1999), *Defining peer education*, «Journal of Adolescence», 22, 4, pp. 555-566.
- Twenge J.M. (2018), *Iperconnessi*, Einaudi, Torino.

- Wallace D.F. (2017), *Questa è l'acqua*, Einaudi, Torino.
- Ziccardi G. (2025), *I minori nella società digitale tra verifica dell'età, deepfake e disinformazione: alcune considerazioni informatico-giuridiche*, «Sociologia del diritto», 2, p. 131.
- Zoffoli A. (a cura di) (2022), *Il Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, In riga, Bologna.

Giovani rom, relazioni e processi di etichettamento deviante

di *Maria Consuelo Abdel Hafiz Mohamed Ramadan*

Introduzione

Il presente contributo si propone di analizzare il rapporto tra i giovani rom e le istituzioni scolastiche. Nonostante gli interventi normativi e progettuali orientati a garantire il diritto allo studio per tutti, in molti contesti persistono livelli elevati di dispersione scolastica, percorsi di studio frammentati e una scarsa frequenza da parte degli alunni rom e sinti. In tali situazioni la scuola tende talvolta a configurarsi come luogo di riproduzione delle disuguaglianze anziché come spazio di emancipazione. Questo contributo si prefigge di analizzare il ruolo della scuola, mettendo in evidenza il circolo vizioso che può instaurarsi tra esclusione scolastica e stigmatizzazione, con particolare riferimento alla popolazione giovanile rom. L'obiettivo è quello di offrire una lettura alternativa della devianza, non come esito di un presunto destino culturale, ma come prodotto sociale dei meccanismi discriminatori che attraversano le istituzioni educative. La ricerca si fonda su un percorso di osservazione partecipante, condotto all'interno di un istituto comprensivo del Sud Italia, su alcune narrazioni spontanee, su stralci di conversazioni ed estratti discorsivi raccolte nel corso del lavoro sul campo. L'intreccio tra osservazioni sul campo e narrazioni soggettive permette di mettere in luce come la scuola, anche in riferimento alla storia delle cosiddette "classi speciali per zingari", possa contribuire ancora oggi alla riproduzione di stereotipi e disuguaglianze strutturali. Oltre all'analisi di aspetti istituzionali e pedagogici della scolarizzazione, verranno analizzate le rappresentazioni collettive, le aspettative educative e i meccanismi di classificazione che contribuiscono a definire la posizione dei rom e dei sinti nello spazio scolastico e sociale. Particolare attenzione è rivolta al modo in cui lo stigma e l'etichettamento agiscono nei contesti educativi e nelle interazioni quotidiane, incidendo così

sulle vite delle persone. I concetti di stigma, etichettamento e profezia che si autoavvera costituiscono le principali chiavi interpretative di questo lavoro.

1. Cenni storici e aspetti culturali del popolo rom

L'oggetto di questo lavoro è l'analisi del percorso di scolarizzazione dei bambini rom e sinti, dalle prime esperienze delle classi *Lacio Drom* fino alle attuali pratiche educative e di inclusione scolastica. La ricerca intende ricostruire le modalità con cui la scuola italiana ha affrontato nel tempo la presenza di gruppi rom e sinti. Va precisato che questo contributo non intende approfondire la storia complessiva dei rom, ma alcune informazioni storiche sono necessarie per comprendere il processo di etnicizzazione¹ attuato nei confronti dei rom fin dal principio.

Dal XIV secolo i gruppi rom risultano attestati in molte regioni del continente europeo e, si inserirono nelle società locali, specializzandosi in alcuni mestieri iniziando così a essere riconosciuti con nomi che ne indicavano la professione. I *kalderasha* erano calderai e stagnini; i *lovava* allevatori di cavalli; i *rudara* lavoratori delle miniere. Altri erano produttori di crivelli e setacci, ammaestratori di orsi, artigiani del legno, acrobati, prestigiatori, danzatori e musicisti. La situazione cambiò drasticamente dal Quattrocento in poi, quando in diversi Stati europei furono emanati numerosi bandi di espulsione contro i gruppi rom, accompagnati da deportazioni verso le colonie oltreoceano, vere e proprie “cacce agli zingari”, promosse dalle autorità o da parte di intere comunità locali. In risposta a questo clima ostile, molti gruppi rom si rifugiarono lungo i confini degli Stati adottando un'organizzazione sociale definita dall'antropologo Leonardo Piasere “a polvere”. Tale sistema consisteva nella dispersione sul territorio in gruppi più o meno mobili, composti da famiglie imparentate tra loro e questa struttura rafforzava la coesione interna e la resistenza ai *gagè*² (Dell'Agnese, Vitale 2007).

Per comprendere le origini dei gruppi rom, si è discusso molto sui rapporti storici tra le comunità parlanti ed ex parlanti *romanès*³. Il *romanès* è un

¹ L'etnicizzazione dei rom è il processo attraverso cui la società maggioritaria interpreta la loro condizione sociale (povertà, marginalità, esclusione) come conseguenza della loro appartenenza etnica, anziché come effetto di disuguaglianze strutturali e discriminazioni.

² *Gagè* è un termine della lingua *romanès* che significa non-rom, persona che non appartiene ai gruppi rom e sinti.

³ La lingua *romanès* è la lingua storica delle popolazioni rom e sinti. Non esiste un *romanès* “unificato”, ma piuttosto una serie di varianti dialettali che si sono sviluppate nei diversi paesi europei, influenzate dalle lingue locali e dalle vicende migratorie delle comunità.

idioma originatosi dalle lingue prakrite dell'India del Nord, i parlari popolari dal sanscrito. I linguisti confermano che esso sia ricco di termini persiani, curdi e greci, che testimonierebbero il tragitto percorso dalle popolazioni zingare dal subcontinente indiano all'Europa in momenti imprecisati, o comunque non unanimemente definiti, tra l'VIII e il XII secolo della nostra era (Pia-sere 2024, p.18, p. 23).

In Italia, la presenza di rom, sinti e camminanti è stimata tra le 110.000 e 180.000 persone, corrispondenti allo 0,23% della popolazione totale (UNAR 2012).

Parlare di rom significa parlare di una varietà abbastanza composta di persone, con diversità culturali anche notevoli, unite però da un tratto comune: quello di essere stigmatizzati dai non rom (Budini Gattai 2022). Nel presente contributo si utilizzerà il termine popolo rom oppure rom e sinti, mentre il termine “*zingari*”, fortemente discriminatorio come evidenziato da ricercatori e studiosi, verrà utilizzato limitatamente per le parti storiche e per nozioni relative alle immagini denigratorie alluse da tale denominazione. Come sottolineato da Mannoia (2014) il popolo rom non ha territorio. Ma, rom, sinti, *kale*, *monouches*, *romanichals*, *lovara* e i numerosi sottogruppi che compongono questa “galassia di minoranze” hanno un'origine comune risalente a un passato caratterizzato da persecuzioni, genocidi fisici e culturali e un presente tristemente caratterizzato da una perseverante negazione dei diritti fondamentali. Vittime tre volte: nei campi di sterminio, nella memoria e in quell'apartheid territoriale, comportamentale e cognitiva in cui sono costretti a vivere ancora oggi. In questo senso, come ricorda Bravi (2013), la persecuzione subita durante il fascismo e il nazismo trovò la sua massima espressione nel *Porrajmos*⁴ il genocidio del popolo rom, a lungo escluso dalla memoria storica europea e italiana. Rom e sinti furono perseguitati, internati e sterminati nei campi di concentramento europei e tutto questo è rimasto a lungo ai margini della memoria collettiva, rivelando la dimensione razziale delle politiche di esclusione e la volontà di annientare non solo le persone, ma l'identità culturale e sociale di un intero popolo.

Costretti in schiavitù, deportati, marchiati a fuoco, mutilati e privati dei propri figli, il popolo rom è sopravvissuto fondendosi con il resto delle classi popolari e svolgendo attività economiche secondarie erose dallo sviluppo capitalistico. L'impietosa spirale di marginalizzazione e la ghettizzazione sociale ed economica sono state indotte da una concomitanza di fattori quali le trasformazioni della struttura economica, le discriminazioni istituzionali, la

⁴ Porrajmos letteralmente “grande divoramento” o “devastazione” è il termine della lingua romanès con cui i gruppi rom hanno denominato la persecuzione subita durante il fascismo

preclusione a determinate professioni, la culturalizzazione delle politiche rom, l'istituzione dei campi nomadi e le classi speciali per “zingari” (Basso 2015).

Un dato significativo nella storia dei rapporti tra società europea e zingari è la progressiva marginalizzazione da questi subita con l'avvento della società urbano industriale che ha messo irrimediabilmente in crisi le attività economiche tradizionali degli zingari e ha confinato questa minoranza nelle periferie delle grandi città, dove sempre più spesso ingrossa le fasce del sottoproletariato (Marta, cit. In Noia 2015, p. 35)

Dall'altra parte, la conoscenza, la riflessione sul linguaggio corretto e le rappresentazioni del popolo rom si sono ampliate e rafforzate grazie a contributi di studiosi che hanno analizzato il ruolo del linguaggio nella costruzione dell'immaginario collettivo, evidenziando le conseguenze etiche e politiche delle scelte terminologiche. Ad esempio il professore Leonardo Piasere (2015), ha approfondito il significato e le implicazioni dell'*antiziganismo*⁵, evidenziando come la terminologia condivisa influisca sulla rappresentazione negativa di rom e sinti che diventano oggetto di pregiudizi e stereotipi negativi, di discriminazione e violenza diretta o indiretta. Piasere mette in luce come l'immagine della “famiglia zingara” sia profondamente radicata nelle menti e come questo schema cognitivo funga da filtro attraverso il quale la realtà viene interpretata e semplificata. Il quadretto composto da un carrozzone, un cavallo, un'auto, qualche adulto, tanti bambini e magari dei cani, il tutto accompagnato da un sottofondo musicale, colori sgargianti e balli, contribuisce alla costruzione della categoria di “zingari”. Questo schema cognitivo non si limita a circolare soltanto come immagine artistica e folkloristica, ma si riflette in molti ambiti della vita quotidiana, influenzando le politiche dirette a rom e sinti (Piasere 2024).

Il popolo rom viene rappresentato o come criminale o come nomade per natura, quando in realtà l'adesione a modelli devianti è generalmente tale anche per rom e sinti, l'ingresso in una microcriminalità sempre più organica alla grande criminalità, è il risultato delle traumatiche trasformazioni imposte dall'esterno (Basso 2015). L'idea dello “zingaro” che sopravvive all'interno della società italiana ha legami profondi con il passato; la discriminazione

⁵ Per antiziganismo si intende una forma specifica di razzismo contro il popolo rom. Non riguarda soltanto una serie di pregiudizi e di stereotipi, ma si tratta di tutta una serie di pratiche, politiche, azioni (anche inconsapevoli), rappresentazioni mediatiche e generalizzazioni, che marginalizzano e discriminano rom e sinti.

razziale ha assunto i panni di un “razzismo democratico”, difficile da estirpare se non attraverso una paziente ricostruzione culturale di cui la scuola dovrà essere strumento indispensabile (Bravi 2009).

Lo stereotipo del nomadismo diffuso da secoli continua a giustificare il fatto che queste persone debbano necessariamente vivere nei “campi nomadi” e se nascono politiche abitative differenti, vengono osteggiate a livello popolare perché lo “zingaro” viene percepito come qualcosa di “altro” rispetto alla maggioranza della popolazione. Intanto rom e sinti, quando gli è possibile evitano di dichiararsi tali, per non doversi trovare a combattere contro l’etichetta socialmente condivisa dello “zingaro”: evitare di dirlo è quello che cercano di fare anche molti ragazzi rom e sinti che frequentano le scuole. Questa condizione dimostra anche che le statistiche diffuse a livello istituzionale sul popolo rom così eterogeneo vanno prese con cautela. Esse infatti tendono a misurarne la presenza sul territorio in base ad elementi etnicizzanti ed omogeneizzanti che si avvicinano alla fantasiosa immagine degli “zingari” diffusa a livello popolare (il nomade), piuttosto che alle reali condizioni di vita di rom e sinti oggi. Un esempio illuminante rispetto a questa situazione di confusione all’interno delle stesse istituzioni è dato dal fatto che anche nei documenti del MIUR, almeno fino al 2014, si continuava a parlare di “indagini su comunità nomadi” presso i vari plessi scolastici, seppur con il lodevole obiettivo di voler ripensare la scolarizzazione dei rom e dei sinti, riabilitando l’equivalenza rom=zingaro=nomade, proseguendo quindi un fraintendimento che ha radici storiche profonde. La storia della scolarizzazione dei rom in Italia è da leggere come un frammento di una storia tout court dei rom e dei sinti in Europa, che è stata caratterizzata da continui tentativi falliti di rieducazione coatta da parte della cultura maggioritaria ed è all’interno di una storia sociale dell’educazione nazionale che va rielaborata (Bravi 2019, pp.77-78).

1.1 *Lacio Drom*

Come osservano Luca Bravi ed Eva Rizzin (2024), fu Opera Nomadi a coordinare il processo di scolarizzazione dei bambini rom e sinti e a rappresentare il referente privilegiato per lo Stato italiano sulle questioni legate agli “zingari/nomadi”. Nel 1965 il Ministero della Pubblica Istruzione, in convenzione con Opera Nomadi, avviò un programma rivolto ai minori rom e sinti allora indicati come “nomadi” o “zingari” caratterizzato dall’istituzione di classi differenziali all’interno delle scuole italiane (1965-1982). Nacquero così le classi “*Lacio Drom*” (“buon viaggio” in lingua *romanés*), frequentate esclusivamente da bambini rom e sinti. L’esperienza di queste classi rimane profondamente presente nel vissuto di chi le frequentò, descritta come un periodo di forte stigmatizzazione che influenzò il successivo rapporto con

l'istruzione. Ancora oggi, esistono classi frequentate solo da bambini rom e sinti. Parallelamente all'istituzione delle "classi speciali" dalla collaborazione tra Opera Nomadi e il Centro di Studi Zingari, nacque la rivista *Lacio drom*, i cui numeri dal 1965 al 1999 trattavano temi educativi e culturali. Il bambino zingaro all'interno della rivista veniva descritto come riportato di seguito:

Il bambino zingaro medio è emotivo di un'emotività nient'affatto dissimulata, o a solo linguaggio fisiologico organico, ma a manifestazioni psichiche intense e traboccanti. Quanto all'attività, all'attitudine a ricercare o a creare le occasioni per agire, e a superare le difficoltà, il bambino zingaro assai spesso ne è privo; ma non soggiace troppo alla frustrazione, perché la primitività del suo ambiente tribale opera fatalmente una drastica riduzione almeno in due su tre fra i bisogni basilari istintivi. Il bambino zingaro vive, agisce e pensa, se pensa in funzione del presente e il suo atteggiamento riguardo al dato concreto e attuale è spiccio e disinvolto. Bugiardelli anziché troppo degni di fede, non hanno forse una grande inclinazione naturale all'onestà come non solo agli zingari, ma a tutti i nervosi accade (Bravi, Rizzin 2024, p. 23).

Nelle classi speciali sono stati raccolti i bambini più disadattati, ritardati e ripetenti. Sono tutti bambini difficili che presentano varie carenze soprattutto di ordine affettivo e che risentono dell'influsso negativo dell'ambiente in cui vivono (Bravi, Rizzin 2024, p. 23-24).

In alcune città italiane, in particolare nelle zone meridionali, i rom andavano a scuola prima delle iniziative di Opera Nomadi e vivevano in famiglie stanziali. In quelle zone, come in molte zone settentrionali, la presenza dei rom e dei sinti di passaggio, cominciava ad essere rifiutata ritirando i permessi di permanenza temporanea alle famiglie. La precarietà abitativa, legata soprattutto al ritiro dei permessi sosta, permetteva di identificare la forma abitativa del campo nomadi come opportunità di residenza stabile, pensata come soluzione per la frequenza scolastica. Il campo diventava una forma di rieducazione che travalicava l'ambito abitativo. Ricordiamo che i gruppi rom e sinti si spostavano continuamente anche per esercitare i propri mestieri artigianali e spettacoli circensi, ma attraverso la progettazione di campi costruiti in periferia come luogo di vita specifico per lo zingaro, si arrivò alla ghettizzazione di un intero popolo. Nelle scuole esistevano forme molto differenti d'inserimento, c'erano alunni di classi differenziali e si andava da aule individuate in modo appropriato, a scantinati o peggio ancora spazi ritagliati tra i corridoi. I gruppi erano spesso pluriclasse, in alcuni contesti le famiglie rom e sinte erano descritte come desiderose di far frequentare la scuola ai

propri figli, ma in altre occasioni erano viste come problematiche ai fini dell'inclusione dei minori (Bravi, Rizzin 2024).

Era proprio la scuola il covo del razzismo e del pregiudizio, creava forti shock psicologici in noi bambini sinti perché non solo ricevevamo un'educazione diversa dalla nostra famiglia, ma anche perché a scuola si diventava diversi. A scuola, purtroppo, non eri sinto ma diventavi uno zingaro dal quale era meglio stare alla larga. Noi eravamo così diversi dai bambini *gagi*, ci vedevano solo in maniera negativa, a scuola ci sentivamo disprezzati, eravamo a disagio, dunque per noi era più facile prendere la via di casa dove potevamo trovare il nostro calore familiare. Potevamo andare a scuola solo il pomeriggio, nell'aula riservata agli zingari. Per non sbagliare mettevano un enorme cartello sopra la porta con scritto: «aula riservata agli zingari». Spesso le maestre pensavano che fossimo bambini con problemi mentali, solo perché magari avevamo una cultura diversa e parlavamo una lingua sconosciuta (Bravi, Rizzin 2024, p. 30-31).

Le testimonianze riportate da Bravi e Rizzin (2024) permettono di comprendere come il sistema educativo abbia agito come luogo di riproduzione del razzismo istituzionale. Il linguaggio pedagogico e le pratiche scolastiche non solo rispecchiavano i pregiudizi sociali dell'epoca, ma li consolidavano, influenzando profondamente l'esperienza scolastica dei bambini rom e sinti. Altre testimonianze narrano che a scuola non si studiava come in una classe di *gagé*, i bambini rom e sinti trascorrevano il tempo a disegnare. Nel secondo fascicolo del 1967, la rivista *Lacio drom* riportava anche stralci dei diari di maestri e maestre che rendevano conto della quotidianità del lavoro svolto e del rapporto educativo instaurato nelle classi. Gli scritti pubblicati non indicano autori, luoghi e classi in modo da conservare riserbo su dati forniti, ma rendevano conto delle criticità nella vita scolastica quotidiana, come pure gli occhi con cui alcuni maestri e maestre vedevano i propri alunni.

I bambini entrano nella nuova aula dicono: «com'è brutta». E nessuno può dar torto a loro. L'ambiente è infatti posto in un seminterrato ed è incredibilmente sporco. Le pareti sporche, i banchi polverosi, i termosifoni arrugginiti, danno un'impressione di tristezza. Un tavolino senza cassetti tiene il posto della cattedra. Mi viene portata una lavagna rotta. Al di sopra di questo squalore veglia un crocifisso senza braccia, trattenuto al legno della croce da un fil di ferro. Il peggio è non avere materiale per i bambini. Niente di niente (Bravi, Rizzin 2024, p. 48).

Nel terzo numero dello stesso anno la medesima rivista riportava il racconto di una maestra nella sua classe:

Un'altra giornata è trascorsa all'insegna delle botte e degli insulti. Veramente non so più a che cosa appigliarmi per impedire questo stato di cose. L'intera mattinata è trascorsa in una confusione indicibile. Il pomeriggio inizia già male. Mi arrivano in classe urlando: «G. Per strada ha mezzo ammazzato R. (Bravi, Rizzin 2024, p.49).

Una maestra racconta il 1° febbraio 1967:

All'uscita della scuola mi reco presso le carovane per sentire se è vera la notizia della partenza di massa. Mi vien detto che effettivamente dovrebbero andare a impiantare le giostre a C., ma non sono certi di andarci. Faccio capire alle mamme che se non fanno in modo che i ragazzi possano frequentare regolarmente, non possono sperare nella promozione. Le mamme dimostrano di aver capito, mi fanno presente che ci sono notevoli difficoltà connesse col rimanere dove sono attualmente. La più grave è la mancanza d'acqua. La fontana più vicina è a circa mezz'ora di cammino. Non possono lavare la roba e devono per forza usare delle lavanderie a gettoni, troppo costose. Adesso capisco come possano essere così sporchi; non si tratta solo d'indolenza, ma di effettiva impossibilità di essere puliti. Presso le carovane ci sono montagne di rifiuti. Dicono che per far portare via le immondizie bisogna pagare e così... Mentre parlo con le mamme noto una sorellina di N.: avrà poco più di un anno, è in terra con i piedini nudi. Fa un freddo cane. È chiaro che qui sopravvive solo il più forte. Quando si vede la miseria delle carovane, si comprendono molte cose del loro accampamento, dei loro modi di fare, Ci si vergogna di averli giudicati, senza mai essere stati al loro posto (Bravi, Rizzin 2024, p. 49-50).

In Italia lo zingaro finiva per corrispondere a colui che desiderava abitare nel campo nomadi, che non era mai considerato cittadino italiano e per il quale l'appartenenza etnica giustificava la negazione dei diritti e servizi garantiti ad altri cittadini. Il fatto più importante da chiarire è che il popolo rom non ha alcun istinto nomade, cosa che ancora oggi pensa gran parte della popolazione. I gruppi rom e sinti erano in movimento non per questioni d'ancestrale istinto, ma per il semplice fatto di dedicarsi a lavori itineranti e dunque normale necessità di commercio (Luna Park, fiere, commercio). Nessuna istanza primitiva, ma semplice necessità di qualsiasi ambulante che si sposta per produrre reddito. Le comunità narrano costantemente la storia delle proprie famiglie e la tramandano oralmente alle successive generazioni. Tra le esperienze narrate quelle relative alla scolarizzazione generano grande sofferenza, perché i minori rom e sinti a partire dagli anni Settanta furono inseriti in classi differenziali. Nel tempo le politiche di inclusione costruite dalle istituzioni hanno mantenuto al centro il ragionamento pedagogico rieducativo iniziato dalle classi speciali e dall'idea di costruire campi nomadi come

aree di permanenza, ma soprattutto come azione di rieducazione (Bravi, Rizzin, 2024).

È stato necessario citare ampiamente il lavoro di Bravi e Rizzin (2024) perché rappresenta un contributo fondamentale per la ricostruzione storica dei percorsi scolastici degli alunni rom e sinti in Italia. Gli autori offrono una documentazione approfondita delle esperienze negative e delle discriminazioni che hanno segnato la vita di molti di questi bambini, evidenziando come tali esperienze abbiano ostacolato non solo il loro successo scolastico, ma anche la possibilità di costruire un futuro sociale e professionale diverso. Le testimonianze riportate mettono in luce il modo in cui la scuola si è spesso configurata come uno spazio di riproduzione del pregiudizio e della marginalità. Particolarmente rilevante, nell'analisi di Bravi e Rizzin, è anche il punto di vista delle maestre e dei maestri che consente di comprendere più a fondo la complessità delle relazioni educative con gli alunni rom e sinti. L'esperienza scolastica negativa ha consolidato la distanza simbolica e relazionale tra scuola e famiglie rom o sinte, rafforzando stereotipi, pratiche esclusive e dispersione scolastica. Inoltre, il modo in cui la scuola ha “gestito” la presenza degli alunni rom e sinti collocandoli in aule separate, classi speciali o spazi marginali può essere interpretato, in chiave sociologica, come un meccanismo di etichettamento e stigmatizzazione istituzionale (Becker 1987; Goffman 1963). Queste pratiche, spesso giustificate da ragioni organizzative o pedagogiche, hanno avuto come effetto quello di riprodurre la segregazione all'interno dell'ambiente scolastico, negando la possibilità di una reale inclusione e di un confronto paritario con i coetanei non rom. In tal senso, il lavoro di Bravi e Rizzin non solo restituisce memoria a storie dimenticate, ma serve a comprendere come le istituzioni educative abbiano contribuito alla costruzione sociale della devianza e della diversità. La scuola, nel suo intento di normalizzazione, ha spesso operato come strumento di controllo simbolico (Weber, 1922/1978), legittimando differenze culturali come carenze o problemi comportamentali, contribuendo così a consolidare uno stigma che ha avuto profonde conseguenze sul piano identitario e biografico.

La rappresentazione dei rom come “gruppo deviante” deriva da specifici processi sociali come la creazione di “classi speciali per zingari”, l'istituzione dei campi nomadi e l'esclusione da determinate attività lavorative. A tal proposito, Becker (1963), afferma che il deviante è colui al quale l'etichetta è stata applicata con successo, dunque la devianza non è una qualità dell'atto commesso, ma una conseguenza dell'applicazione di etichette da parte della società. In questo senso, i rom diventano “devianti” non per un

comportamento oggettivamente trasgressivo, ma perché la società maggioritaria li percepisce e li classifica come tali. Nel caso dei gruppi rom diventa impossibile liberarsi dello stigma ricevuto e la marginalità viene inevitabilmente interiorizzata. L'associazione tra rom e illegalità, "zingari ladri" conduce a un circolo vizioso: l'etichetta di devianza limita le opportunità di inclusione dei rom e dei sinti e la conseguente esclusione e marginalità sembra confermare lo stereotipo iniziale (Goffman 1963). Come osservato da van Baar (2011), le difficoltà materiali dei gruppi rom vengono attribuite alla loro identità etnica, come se la povertà o determinate condizioni di vita fossero una conseguenza naturale della cultura o dello stile di vita del gruppo. L'autore introduce il concetto di *"poverty is being ethnicized"* in relazione alla condizione di povertà dei gruppi rom letta attraverso l'interpretazione etnica, ad esempio si pensa che i gruppi rom siano poveri perché "zingari". Mentre l'espressione *"poverty ethnicizes"*, viene utilizzata da van Baar per descrivere il processo inverso: la condizione di povertà contribuisce a rafforzare la percezione dei gruppi rom come gruppo etnicamente "altro" e socialmente deviante. La condizione di povertà contribuisce a rafforzare l'identificazione dei gruppi rom come "etnia diversa": più un gruppo è povero e marginalizzato, più viene percepito come "altro". Questi due fenomeni si intrecciano producendo e consolidando stigma, esclusione sociale e discriminazione, rendendo così le condizioni di marginalità dei rom difficili da superare. L'analisi di van Baar evidenzia come la categorizzazione etnica non sia un dato naturale o neutro, bensì un costrutto sociale che serve a legittimare pratiche di esclusione, limitando l'accesso a risorse educative, abitative e lavorative e perpetuando le disuguaglianze strutturali; questo approccio mette in luce l'importanza di comprendere la povertà dei rom non come problema economico, ma come fenomeno socialmente costruito, in cui identità etnica, marginalità e stigma si rinforzano reciprocamente. Come afferma Vitale (2010), ogni gruppo sociale e dunque rom, sinti, gitani, *kale*, *travellers*, *yenish*, *dom*, *monouches*, *lom* è stratificato. Dunque come è uno stereotipo pensare agli zingari come ladri, è altrettanto stereotipica l'immagine del rom povero che vive nelle baracche. Sono condizioni tragiche e reali, ma non riguardano l'insieme della popolazione che si autoidentifica come rom. Di fronte a condizioni *underclass*, vi sono infatti in tutti i paesi d'Europa dei ceti popolari, un ceto medio soprattutto di commercianti e ovviamente una borghesia.

L'universo rom è stato definito da Piasere "un mondo di mondi" o anche "una galassia di minoranze". Si tratta di un popolo formato da gruppi con differenze culturali, pluralità di status economici, ricchezza, riconoscimento

sociale, mestieri e appartenenze religiose. Un elemento importante che differenzia i vari gruppi è la condizione abitativa. Infatti, nella stragrande maggioranza rom e sinti abitano in alloggi convenzionali, eppure la percezione comune identifica i rom con i “campi nomadi”, quando la maggioranza dei rom e dei sinti vive in casa e al contrario molte persone e famiglie non rom, per motivi vari, sono finite ad abitare nei campi. Le baracche, le campine e le roulotte che vediamo nelle periferie delle città non sono il prodotto della cultura rom, ma sono il risultato di politiche abitative che hanno costretto le famiglie a vivere in quelle condizioni. Queste politiche nascono dal pregiudizio esotizzante che vede gruppi rom e sinti appartenenti a una cultura “nomade” e per questo vorrebbero abitare all’aria aperta. Negli anni Sessanta e Settanta le principali associazioni di volontariato esperte di zingari diffusero la cosiddetta tesi della deculturazione, in base alla quale la marginalità di rom e sinti era dovuta all’incapacità di adattarsi alle sfide del mondo contemporaneo: i mestieri tradizionali erano stati travolti dall’industrializzazione, gli stili di vita itineranti si erano rivelati incompatibili con la rigida organizzazione del lavoro propria delle società sedentarie e le culture arcaiche dei “nomadi”, non si adattavano più a un mondo dominato dalla scienza e dal progresso tecnologico. Rom e sinti secondo questa interpretazione erano gli ultimi superstiti di una civiltà preurbana e preindustriale sconfitta dalla storia. Incapaci di stare al passo con i tempi, erano condannati a perdere la loro cultura, a deculturarsi appunto, e a cadere nella devianza, nella marginalità e nella delinquenza. Per contrastare questa deriva i rom dovevano essere opportunamente rieducati, civilizzati e modernizzati, reinseriti nella vita sociale. Da una parte avevano bisogno di luoghi specifici di accoglienza e riservati unicamente a loro e quindi ospitati in campi e aree attrezzate, non in vere e proprie case; dall’altra parte in questi campi andavano promosse azioni educative che favorissero l’inserimento sociale: i rom dovevano mandare i figli a scuola, seguire corsi di formazione professionale, “abituarsi alle regole” della società sedentaria quindi rispetto di tempi e orari, disciplina sul lavoro, pagamenti delle utenze. Se da un lato quindi i campi nomadi erano spazi in cui i rom potevano vivere secondo le loro norme culturali, tuttavia erano di fatto luoghi di “rieducazione”, cioè di disciplinamento sociale e di controllo. Da sempre gli insediamenti di rom e sinti hanno dovuto subire le circospette attenzioni di assistenti sociali, funzionari comunali, educatori, poliziotti e magistrati minorili. Le politiche sui rom e sui sinti si sono mosse lungo due direttrici: la costruzione dei campi e la diffusione degli sgomberi che hanno alimentato sofferenze e marginalità (Bontempelli 2022).

La ghettizzazione abitativa dei rom e dei sinti ha avuto conseguenze profonde anche sul piano educativo. La scuola, che dovrebbe essere uno strumento di inclusione e di mobilità sociale, spesso si è rivelata un luogo di disuguaglianza e discriminazione. Molti bambini rom e sinti, sin dall'ingresso a scuola, si trovano ad affrontare pregiudizi e pratiche didattiche che non riconoscono la diversità come risorsa né le specificità culturali. L'assenza di strategie interculturali, di strumenti e di metodi adeguati, così come la mancanza di formazione e di informazione sulla cultura dei rom, ha provocato l'interruzione dei percorsi scolastici e la dispersione scolastica degli alunni rom e sinti. A questo si aggiunge chiaramente la discriminazione diretta nel mercato del lavoro: numerosi casi mostrano che anche quando i giovani rom hanno competenze, talenti, candidature qualificate, l'appartenenza etnica costituisce un ostacolo reale all'assunzione lavorativa. Alcuni rom e sinti riferiscono di aver perso opportunità professionali o di essere stati licenziati a causa della propria appartenenza etnica, a questo proposito appare significativa la testimonianza di un giovane rom bosniaco raccolta durante la ricerca sul campo:

Lavoravo in una ditta di pulizie, ero contento, il capo la settimana prima mi ha fatto i complimenti per la puntualità e per come svolgevo il lavoro. Una settimana dopo ha scoperto che ero rom e mi ha cacciato subito non ha voluto sentire ragione (A.H., ottobre 2025).

Questo contributo si inserisce in una più ampia ricerca qualitativa condotta in Calabria tra il 2024 e il 2025, basata su osservazione partecipante e interviste. I materiali empirici qui presentati fanno riferimento in particolare a interviste realizzate tra agosto e settembre 2025, selezionate in quanto esemplificative delle dinamiche analizzate. L'osservazione partecipante e le interviste sono state condotte nel quartiere popolare di Lamezia Terme denominato Ciampa di Cavallo dove risiedono molte famiglie rom. Per garantire l'anonimato, i nomi delle intervistate sono stati sostituiti con iniziali fittizie, non riconducibili alle identità reali. Le date associate ai codici indicano il periodo di conduzione delle interviste. Nel corso della ricerca svolta in Calabria, alcune donne rom mi hanno raccontato le difficoltà incontrate nella ricerca di un impiego e nella presentazione del curriculum, in settori come bar, hotel, imprese di pulizia, negozi e aziende. Di seguito alcuni racconti:

Sono andata a chiedere lavoro in un hotel perché sapevo che cercavano personale per le pulizie. Appena ho pronunciato il mio cognome, mi hanno risposto che di queste persone non ne volevano (A.P., agosto 2025).

Ho chiesto lavoro ovunque credimi. Sono nata e cresciuta a Lamezia, mi conoscono tutti. Sono andata a scuola fino alle medie, ho cercato di imparare a usare il computer e ho seguito alcuni corsi, ma nessuno mi ha dato un lavoro. Eppure la mia famiglia è onesta, io vivo per conto mio, vivo in casa con mio marito e i miei figli. (M.B., settembre 2025).

Sia io che mia cognata e mia sorella siamo andate a fare lavori stagionali, alla fine del lavoro, della stagione estiva, non ci hanno pagato e ci hanno detto che non volevano “zingari”. Abbiamo lavorato come gli altri e dopo ci hanno detto questo: così non è giusto. Vogliamo una vita diversa per i nostri figli. I nostri figli a scuola non imparano come dovrebbero, e poi, quando vanno a chiedere lavoro, nessuno glielo dà. E uno che deve fare per vivere? (I.B., settembre 2025).

Le testimonianze raccolte evidenziano come le esperienze di discriminazione sul lavoro e nella vita quotidiana siano legate allo stigma associato all'identità rom. I racconti di A.H., A.P., M.B. e I.B. mostrano che, anche in presenza di competenze, formazione e condotta rispettosa delle norme sociali, le donne e gli uomini rom incontrano ostacoli che limitano le opportunità occupazionali e sociali. La reazione immediata dei datori di lavoro alla scoperta dell'origine etnica (come nel caso di A.H. e A.P.) conferma l'esistenza di pregiudizi profondamente radicati, che si traducono in esclusione diretta dal mercato del lavoro. Allo stesso tempo, le testimonianze di M.B. e I.B. mostrano come queste discriminazioni abbiano effetti sulle possibilità di vita e sulle prospettive dei figli, rinforzando cicli di marginalizzazione intergenerazionale. Le aspettative negative e i pregiudizi associati al popolo rom contribuiscono a generare esiti conformi a tali aspettative, alimentando un circolo di emarginazione. Il racconto di I.B., in particolare, mette in luce come l'esclusione economica e formativa dei figli sia direttamente connessa al pregiudizio verso le famiglie rom, evidenziando il legame tra stigma, dispersione scolastica e opportunità lavorative.

Queste osservazioni offrono un ponte diretto la storia delle classi speciali per zingari, mostrando come le disuguaglianze attuali non siano fenomeni isolati, ma si inseriscono in un processo storico di segregazione e marginalizzazione nei confronti dei rom e dei sinti. Le esperienze riportate evidenziano come la discriminazione non sia solo strutturale, ma anche esperienziale e quotidiana, creando una continuità tra passato e presente che condiziona le possibilità di vita delle nuove generazioni. A questo proposito, Ervin Goffman (*Stigma. L'identità negata*, 1963), con il concetto di stigma, intende affrontare il processo sociale che trasforma una caratteristica reale o presunta in un segno di discredito, riducendo così la persona a una “identità deterio-

rata”. In questo senso, nelle scuole questo processo si traduce nella percezione dell’alunno rom o sinto non come individuo, ma come rappresentante di una categoria stigmatizzata, sulla quale gravano stereotipi di incapacità e disinteresse verso l’istruzione. Analogamente, nel contesto lavorativo, questi meccanismi contribuiscono concretamente all’esclusione di rom e sinti dal mercato del lavoro. Parallelamente, la teoria dell’etichettamento di Howard S. Becker (1963) offre una chiave di lettura utile per comprendere come la devianza non sia una qualità intrinseca di un comportamento, ma il risultato di un processo di definizione sociale. Nel contesto scolastico l’attribuzione di etichette, esplicite o implicite, può produrre effetti di esclusione e autoesclusione di rom e sinti. La scuola, pur concepita come luogo di emancipazione e inclusione, diventa in questo senso spazio di produzione di identità stigmatizzate. Per Becker, gli “outsider” non sono tali per qualità intrinseche del loro comportamento, ma perché la società li etichetta come devianti e l’etichettamento costituisce quel processo sociale esterno che influenza profondamente la vita delle persone. Gli *outsiders* rappresentano coloro che si trovano ai margini della società, gli ultimi e, nel caso dei gruppi rom se riconosciuti come autori di determinati comportamenti devianti, possono essere percepiti come doppiamente colpevoli: sia per la loro condizione di “estranei”, sia per le azioni considerate deviate (Melossi 2022, p.263). La “profezia che si autoadempie” elaborata da Robert K. Merton (1948), consente di comprendere come le aspettative negative associate a un determinato gruppo sociale possano contribuire a generare proprio quei comportamenti devianti che si intendevano prevenire. Nel caso dei rom e dei sinti, la convinzione diffusa che “i rom non partecipino alla vita scolastica” o “che non siano interessati alla scuola”, può sfociare in pratiche educative meno inclusive, in atteggiamenti di diffidenza o in forme di isolamento che finiscono per confermare tali aspettative.

2. Devianza ed osservazioni sul campo

Secondo Gallino (1988), la devianza è un atto o comportamento o espressione, anche verbale, di un membro riconosciuto di una collettività che la maggioranza dei membri della stessa giudica come uno scostamento o una violazione, più o meno grave, di determinate norme⁶, aspettative o credenze

⁶ Una norma è una regola di comportamento socialmente condivisa che indica come le persone dovrebbero comportarsi in una determinata società o gruppo. Le norme servono a garantire ordine, coesione sociale e prevedibilità nelle relazioni tra individui.

ritenute legittime, alle quali di fatto si aderisce. La reazione a questi comportamenti tende a variare in intensità in base al senso di offesa percepito. È essenziale nella definizione di devianza, il riferimento a una collettività determinata e al suo sistema normativo, poiché non esistono devianze in sé, ma solo definizioni sociali di ciò che è considerato conforme o deviante. Ad esempio quando le norme di due collettività a cui un soggetto appartiene sono in conflitto, lo stesso atto può risultare deviante rispetto a un sistema normativo, ma del tutto conforme rispetto alle norme dell'altro sistema normativo. Questa definizione risulta particolarmente significativa nel caso dei rom e dei sinti, perché si tratta di gruppi che possiedono norme e pratiche culturali proprie. Di conseguenza comportamenti che all'interno dei loro gruppi di appartenenza sono considerati normali o addirittura virtuosi, possono essere interpretati dalla società come devianti, trasgressivi e problematici. Ad esempio, modalità particolari di interazione, di organizzazione familiare o di gestione del tempo scolastico possono essere percepite e interpretate come devianze da insegnanti o compagni, generando forme di stigmatizzazione ed esclusione. In questo senso, la devianza non è mai assoluta, ma nasce dal rapporto tra sistemi normativi e giudizi collettivi, un concetto che richiama fortemente il principio del relativismo culturale⁷ elaborato da Franz Boas: ogni comportamento deve essere compreso all'interno del contesto culturale di chi lo compie, senza essere giudicato attraverso criteri esterni.

Il concetto di devianza, quando applicato a contesti multiculturali come quello scolastico, evidenzia come il giudizio sociale sia sempre relativo e dipendente dal sistema normativo di riferimento. Comprendere questo meccanismo è essenziale per promuovere inclusione e rispetto delle differenze culturali, evitando pregiudizi e discriminazioni che rischiano di limitare il percorso educativo dei minori.

Un gruppo di studiosi, identificati come Scuola di Chicago,⁸ ha posto fin dai primi del Novecento, l'accento sulla costruzione sociale della devianza, ovvero su ciò che viene definito come atto deviante all'interno di un determinato contesto sociale. Questa prospettiva si collega al cosiddetto teorema di W.I. Thomas, secondo cui «se gli uomini definiscono reali certe situazioni, esse sono reali nelle loro conseguenze». All'interno di questa tradizione,

⁷ Il relativismo culturale sostiene che i comportamenti vanno giudicati nel contesto della loro cultura, evitando pregiudizi e confronti con norme esterne.

⁸ La Scuola di Chicago (1910-1940) è un filone sociologico nato all'Università di Chicago, con esponenti come Park, Burgess, Thomas, Mead, Becker. Si distingue per l'approccio empirico e sul campo dei fenomeni sociali come devianza, povertà e migrazione. A differenza di altre scuole che si concentravano più su teorie astratte questo approccio era attento alla vita reale delle persone e al loro contesto sociale.

G.H. Mead (1934) ha contribuito allo sviluppo del concetto di “carriera” del deviante, analizzando il modo in cui l’individuo interiorizza progressivamente le reazioni e le aspettative degli altri, modificando di conseguenza la propria identità. Tra gli anni Cinquanta e Settanta, una serie di studiosi ha ulteriormente consolidato questa prospettiva teorica (Lemert 1951; Garfinkel 1952; Goffman 1959, 1963; Erikson 1962; Becker 1964; Schur 1969) evidenziando l’importanza della definizione del concetto di devianza, delle reazioni che colpiscono chi viene etichettato come deviante e del modo in cui tale etichettamento può produrre trasformazioni profonde nella personalità dell’individuo etichettato (Gallino 1988). In continuità con queste riflessioni, Robert K. Merton (1948), come accennato precedentemente, ha elaborato il concetto sociologico di “profezia che si autoavvera” o “autoadempie”, secondo il quale quando una persona o un gruppo viene definito come deviante, le aspettative negative della società possono influenzare concretamente il comportamento, contribuendo a rendere reale ciò che inizialmente era solo una definizione sociale. Questa prospettiva si integra con l’interazionismo simbolico di Gallino (1988), secondo cui la mente dell’individuo si forma attraverso i processi di interazione sociale in cui è coinvolto fin dall’infanzia. Il sé non è un prodotto immediato della mente, ma emerge dai modi in cui il soggetto immagina di essere percepito e giudicato dagli altri. Nel caso dei bambini rom e sinti, lo stigma e i processi di etichettamento possono influenzare in modo significativo i percorsi di vita. La prospettiva sviluppata dalla Scuola di Chicago concentra l’attenzione sulla figura del deviante, sostenendo che i comportamenti prevalenti in un gruppo sociale siano fortemente influenzati dall’ambiente socio-culturale in cui esso è inserito. Le caratteristiche dell’ambiente, a loro volta, sono legate a fattori socio-economici e storico-culturali e sono proprio queste condizioni, più che tratti individuali o di gruppo, a incidere sui livelli di devianza e criminalità. In altre parole, è la disorganizzazione sociale e il contesto in cui gli individui operano a determinare i comportamenti, più che eventuali caratteristiche personali isolate (cfr. Melossi, 2022, p. 130). La vita del popolo rom è stata storicamente segnata da rappresentazioni stereotipate, pregiudizi e forme di esclusione che hanno portato a persecuzioni e condizioni di vita difficili. La vastità dei pregiudizi che avvolge il popolo rom trova la sua espressione architettonica nelle politiche abitative (Sigona 2002). In questo contesto bambini rom e sinti crescono in veri e propri ghetti, accedendo a scuole frequentate esclusivamente da rom e sinti. Alcuni insegnanti attraverso pratiche e frasi come «con voi non c’è nulla da fare», oppure «non cambierete mai», contribuiscono a veicolare aspettative negative che possono essere interiorizzate dagli

studenti rendendo difficile la possibilità di percorsi di vita alternativi e dinamiche simili erano già presenti nelle classi speciali per zingari. Dalla mia esperienza di ricerca sul campo condotta in parte in un quartiere popolare di Lamezia Terme come citato nel precedente paragrafo e in parte in una scuola primaria del Sud Italia in cui ho osservato come in alcuni contesti possano ancora esistere forme di separazione scolastica tra alunni rom e non rom. L'esistenza di classi primarie frequentate ancora oggi da soli bambini rom e di conseguenza l'isolamento dei rom e dei sinti contribuisce alla riproduzione di aspettative educative più basse e di dinamiche di esclusione in continuità con i processi storici di segregazione. Un colloquio informale con una giovane madre rom conferma la complessità del rapporto tra scuola e comunità rom, alla domanda sulle ragioni della mancata frequenza scolastica dei figli mi ha risposto:

I bambini hanno paura, perché è una scuola di zingari, già litigano con gli altri bambini qui dove abitiamo, li mando a scuola per litigare pure là? A questo punto rimangono a casa tanto non imparano niente (R.P., novembre 2025).

Come può realizzarsi un reale processo di inclusione in classi frequentate quasi esclusivamente da soli minori rom, all'interno scuole ghettizzate, in quartieri altrettanto ghettizzati? L'esperienza di ricerca sul campo svolta nella scuola primaria a Sud Italia si è rivelata fondamentale per comprendere la mancanza di istruzione scolastica dei rom. Da una parte emergono situazioni familiari particolarmente complesse: in alcuni casi i bambini hanno il padre detenuto o agli arresti domiciliari, a volte anche altri membri della famiglia, con evidenti ripercussioni sulle condizioni dei minori. Dall'altra parte si riscontra in alcuni insegnanti una sorta di rassegnazione nei confronti degli alunni rom. Alcuni bambini rom frequentano la scuola saltuariamente, presentandosi una o due volte durante l'anno scolastico, spesso in concomitanza con comunicazioni inviate dai servizi sociali alle famiglie; altri bambini mantengono una frequenza costante. In alcune classi sono presenti anche minori non rom, generalmente massimo due o tre. Accanto a situazioni problematiche sono emerse anche pratiche educative attente ai bisogni quotidiani dei minori, alcune insegnanti cercano infatti di intervenire anche su aspetti legati all'igiene personale, all'alimentazione e alla cura relazionale, proponendo attività ricreative, momenti di dialogo e forme di supporto informale. Particolarmente significativo è stato osservare bambini rom anche di quinta elementare con gravi difficoltà nella lettura e nella scrittura, talvolta incapaci di scrivere correttamente persino il proprio nome e cognome. Dalla ricerca

sul campo emerge, come nonostante il superamento formale delle classi speciali, l'approccio, il metodo nei confronti delle bambine e dei bambini rom e sinti continui in molti casi a riprodurre meccanismi di stigma, aspettative negative e segregazione. Le pratiche osservate: classi composte quasi esclusivamente da minori rom con basse aspettative da parte di alcuni insegnanti, mostrano come non ci sia stato un reale cambiamento nei confronti degli alunni rom e sinti all'interno delle scuole. Riconoscere queste dinamiche non significa voler generalizzare o attribuire responsabilità individuali, ma evidenzia la necessità di interventi pedagogici e formativi capaci di promuovere la conoscenza della cultura dei rom e dei sinti, interrompendo un modello educativo che ostacola il diritto all'istruzione e la partecipazione dei minori rom e sinti. Questi processi incidono profondamente sulle opportunità future e sui percorsi di vita dei rom e dei sinti. L'esclusione scolastica e la bassa scolarizzazione si traducono infatti in una riduzione concreta delle possibilità di accesso al mercato del lavoro.

Bibliografia di riferimento

- Basso P. (2015), *Razzismo di stato*, FrancoAngeli, Milano.
- Becker H. (1987), *Outsiders: Saggi di sociologia della devianza*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Boas F. (1911), *The mind of primitive man*, Mcmillan, New York.
- Bontempelli, S. (2022), *I rom. Una storia. Nodi dell'Italia repubblicana*, Carocci Editore, Roma.
- Bravi L. (2009), "La 'questione zingari' nell'Italia fascista. La costruzione culturale di una categoria razziale", in Vitale T. (a cura di), *Politiche possibili*, Carocci, Roma, pp. 23-29.
- Bravi L. (2013), *Il Porrajmos in Italia. La persecuzione di rom e sinti durante il fascismo*, Società Cooperativa Il Rio, Mantova.
- Bravi L. (2019), *Rieducare i rom e i sinti tra passato e presente. Il genocidio e l'etnocidio culturale*, «Palaver», 8(1), pp. 75-102.
- Bravi L., Rizzin, E. (2024), *Lacio Drom. Storia delle «classi speciali per zingari». Rom e sinti a scuola (1965-1982)*, Anicia, Roma.
- Budini Gattai, N. (2022), *Tra il villaggio e il condominio*, Porto Seguro, Lodigiano.
- Dell'Agnese E., Vitale T. (2007), Rom e sinti, una galassia di minoranze senza territorio, in Rosina A., Amiotti G. (a cura di), *Identità ed integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-145.
- Gallino L. (1988), *Sociologia*, Einaudi, Torino.
- Goffman E. (2018), *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*, Ombre Corte, Verona.
- Mannoia M., Veca, G. (a cura di) (2014), *Entrare fuori, marginalità e percorsi di inclusione delle comunità rom*, Aracne, Roma.

- Melossi D. (2022), *Stato, controllo sociale, devianza. Teorie criminologiche e società tra Europa e Stati Uniti*, Mondadori, Milano.
- Merton R.K. (1948), "The Self-Fulfilling Prophecy", «Antioch Review», 8(2), pp. 193-210.
- Merton R.K. (1965), *Teoria e struttura sociale*, Einaudi, Torino.
- Noia L. (2015), *La condizione dei rom in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Piasere L. (2015), *L'antizigansimo*, Quodlibet, Macerata.
- Piasere L. (2024), *I Rom d'Europa. Una storia moderna*, Laterza, Bari.
- Sigona N. (2002), *Figli del ghetto: Gli italiani, i campi nomadi e l'invenzione degli "zingari"*, Carocci, Roma.
- UNAR (2012), *Strategia Nazionale 2012-2020 d'inclusione dei Rom, dei Sinti e dei Camminanti*, UNAR, Roma.
- Van Baar H. (2011), *Europe's Romaphobia: Problematization, securitization, nomadization*, «Environment and Planning D: Society and Space», 29(2), pp. 203-212.
- Vitale T. (2010), *Minoranze rom e sinti in Italia. Politica e politiche fanno la differenza*, «Il Regno», LV (1.091(22)), pp. 775-785.
- Weber M. (1922/1978), *Economy and society: An outline of interpretive sociology*, University of California Press, Berkeley.

Ascoltare nella quotidianità educativa. Un'esperienza di partecipazione con bambini e adolescenti in comunità

di Giovanni Giusti

Entrare in una comunità per minorenni significa attraversare una soglia densa di significati. Non è solo un luogo fisico, ma uno spazio simbolico nel quale si incontrano storie interrotte, decisioni prese altrove, attese silenziose e tentativi di ripartenza. Per i ragazzi, la comunità è insieme protezione e limite, accoglienza e controllo. Per gli adulti, è un contesto educativo complesso, attraversato da responsabilità istituzionali, vincoli organizzativi e relazioni emotivamente intense. In questo spazio liminale, l'ascolto non può essere dato per scontato: riconoscere la parola dei minorenni significa attribuirle valore, anche quando è frammentata, ambivalente o difficile da sostenere. Un lavoro che, parafrasando Janusz Korczak, si realizza non soltanto nella genuflessione adulta verso la statura più bassa del bambino, ma anche nell'essere «obbligati a innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti»¹.

L'esperienza qui raccontata nasce dal tentativo di abitare l'ascolto non come gesto episodico o dichiarativo, ma come pratica educativa intenzionale, strutturata e riflessiva, capace di generare spazi reali di partecipazione all'interno della vita comunitaria.

1. Contesto e cornice dell'esperienza

Il progetto si colloca all'interno di una comunità familiare del Veneto Orientale che accoglie minorenni in affidò, collocati fuori dal proprio nucleo di origine a seguito di provvedimenti dell'autorità giudiziaria. I bambini e i ragazzi provengono da contesti segnati da fragilità educative, relazionali e sociali, spesso caratterizzati da discontinuità affettive e da esperienze di trascuratezza o conflittualità.

¹ Korczak J. (2013), *Quando ridiventerò bambino*, Luni Editrice, Milano.

L'ingresso in comunità rappresenta per molti di loro una frattura improvvisa, difficile da comprendere e da elaborare. Il tempo dell'affido, sebbene formalmente temporaneo, tende a prolungarsi, trasformandosi in una fase significativa del percorso di crescita. La comunità diventa così uno spazio di vita quotidiana nel quale si intrecciano routine, regole, relazioni, conflitti e momenti informali, incidendo profondamente sui processi identitari.

Il mio accesso in comunità è avvenuto in una posizione duplice: educatore in formazione e osservatore coinvolto. Questa collocazione ha reso possibile uno sguardo dall'interno, partecipato ma anche riflessivo. Fin dalle prime settimane è emerso con chiarezza uno scarto ricorrente tra parola espressa e parola riconosciuta: i ragazzi parlano, raccontano, protestano, ma spesso hanno la sensazione che la loro voce venga filtrata o reinterpretata secondo categorie adulte. È a partire da questa constatazione, maturata nel lavoro quotidiano, che prende forma l'idea di strutturare un progetto di ascolto e partecipazione.

2. L'ascolto come postura educativa e diritto

Nel contesto dell'affido, l'ascolto assume una valenza che va oltre la semplice raccolta di informazioni utili alla progettazione educativa. In linea con quanto argomentato nell'art. 12 della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (*Convention of the Rights of the Child - CRC*)², l'ascolto è stato inteso come riconoscimento del minore come soggetto di parola e di senso, capace di riflettere sulla propria esperienza e di esprimere punti di vista legittimi.

Tra il riconoscimento formale del diritto alla partecipazione e la sua applicazione concreta esiste tuttavia una distanza significativa. Nei contesti istituzionali, l'ascolto rischia di ridursi a procedura: il ragazzo viene ascoltato, ma la sua parola non produce effetti reali, rimanendo confinata a uno spazio simbolico privo di ricadute.

Il progetto ha cercato di colmare questo scarto assumendo l'ascolto come postura educativa. Ciò ha significato, per gli adulti coinvolti più o meno direttamente nella ricerca, la disponibilità a sospendere giudizi immediati, a tollerare l'incertezza e ad accettare che la partecipazione possa mettere in

² Organizzazione delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York.

discussione prassi consolidate. Dare spazio alla voce dei ragazzi non equivale a soddisfare ogni richiesta, ma implica il riconoscimento della loro legittimità a esprimere bisogni, desideri e critiche.

3. Dall'esperienza al progetto: obiettivi e metodologia

Il progetto nasce dall'esigenza di offrire ai ragazzi uno spazio strutturato di parola e riflessione, distinto dalla routine quotidiana ma profondamente connesso ad essa. A motivare ulteriormente questa posizione di ascolto si affianca una non meno importante questione che emerge da un vuoto epistemologico, ovvero lo scarso ascolto del vissuto emozionale dei minorenni e degli operatori di comunità. Le prassi e le procedure delle diverse istituzioni tutelari (tribunali, servizi sociali, comunità di accoglienza), che influiscono per diverse ragioni nell'allungamento dei tempi di affido fuori famiglia, generano anche un senso di impotenza e sofferenza sia nei bambini e ragazzi che negli adulti coinvolti nel processo. Si vive quindi con un senso di frustrazione generato a volte anche da una poca conoscenza dello scarto tra le procedure oggettive e il vissuto soggettivo di tutti gli attori principali e secondari dell'esperienza dell'affido. Spesso, infatti, le ingiunzioni del Tribunale per i Minorenni arrivano con tempi che non collimano né con la percezione di benessere e tutela che hanno i minorenni né con le attenzioni di protezione, prevenzione e partecipazione che l'esperienza di comunità richiede.

Da questi sentimenti è nata la domanda di ricerca, rivolta all'indagine e alla comprensione di modalità alternative per vivere in maniera costruttiva e compartecipata il tempo educativo dell'attesa. L'obiettivo principale non è valutare l'andamento educativo, bensì creare un contesto nel quale i ragazzi possano nominare la propria esperienza, sentendosi ascoltati e riconosciuti. Si distinguono due categorie di obiettivi: relativi al progetto e relativi agli incontri nei laboratori riflessivi. Rispetto alla prima, le finalità sono orientate ad analizzare come i minorenni vivano il tempo dell'attesa in affido, a osservare in maniera più sistematica le interazioni tra pari, a condividere e sostenere la progettualità di vita. Rispetto alla seconda categoria, gli obiettivi risiedono nel comprendere i passaggi concreti che hanno portato i ragazzi fuori famiglia e ascoltare la loro esperienza di affido, dando voce a desideri e aspettative per il futuro.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro si rifà alla *Nominal Group Technique* (NGT), adattata al contesto educativo e all'età dei partecipanti. La NGT è una metodologia partecipativa che consente di raccogliere punti di

vista individuali all'interno di un processo strutturato di confronto, favorendo l'espressione anche di chi tende a rimanere in silenzio. Essa «prevede il coinvolgimento di un gruppo di persone, con la differenza che i membri del gruppo possano pure non incontrarsi»³; anzi, si ritiene preferibile non far interagire le persone tra di loro perché la discussione è ritenuta un limite perché ostacolerebbe l'espressione libera delle opinioni individuali. La scelta di questa tecnica è data anche dall'evidenza che essa si configuri come valido strumento per avviare una serie di processi a garanzia e tutela del diritto di partecipazione dei minorenni e della sua applicabilità.

Nel progetto, la tecnica è rielaborata in forma laboratoriale, utilizzando strumenti semplici e accessibili: scrittura individuale, condivisione in piccolo gruppo, discussione collettiva mediata dall'adulto. I laboratori sono pensati come momenti protetti, con tempi dedicati e regole condivise, per favorire un clima di fiducia.

I temi affrontati seguono una scansione temporale – passato, presente e futuro – che permette ai ragazzi di rileggere la propria storia, nominare l'esperienza attuale in comunità e immaginare scenari futuri. La progettazione iniziale ha richiesto numerosi adattamenti in itinere: alcuni strumenti si sono rivelati troppo complessi, altri eccessivamente scolastici. Questo processo di aggiustamento continuo conferma quanto la partecipazione non possa essere completamente pianificata, ma debba restare sensibile alle dinamiche del gruppo.

4. Le voci dei protagonisti: narrazioni ed emozioni

Pur rimanendo valide e sostenendo tutte le buone prassi quotidiane per l'ascolto e la partecipazione dei minorenni, la sollecitazione a creare qualcosa di nuovo nel microsystema comunitario è stata colta da tutti i ragazzi con entusiasmo ma anche con un certo riguardo. Credere che essi avessero qualcosa di serio e vero da raccontare ha generato immediatamente in loro una presa di coscienza: parlare o non parlare, nella loro esperienza, spesso non è servito a cambiare molto di quel che c'era fuori. Una provocazione che ha aperto subito diverse riflessioni, orientate soprattutto a una fiducia da risanare verso il mondo istituzionale, vissuto come distante, disinteressato e atrofico.

Nel corso degli incontri, le voci dei ragazzi sono emerse in modo progressivo e differenziato. Alcuni partecipavano con entusiasmo, altri con cautela.

³ Corrao S. (2007), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.

Alcuni utilizzavano la parola in modo diretto, altri attraverso il silenzio o la provocazione. Anche queste modalità comunicative diventano materiale prezioso di riflessione.

Molti racconti orbitano attorno al tema della fiducia. Rispetto alle modalità di allontanamento dalla famiglia di origine, M1⁴ afferma: «Non mi hanno spiegato che cosa stava succedendo». M2 sostiene: «Mi hanno detto che sarei dovuta venire qui, siamo saliti in macchina, ho salutato mia mamma e qualche compagno di classe e poi mi hanno portato qui solo le assistenti sociali». Queste parole restituiscono un vissuto di distanza del mondo istituzionale percepita come fredda e quasi disinteressata.

Relativamente alle difficoltà successive all'accoglienza, i ragazzi descrivono la comunità come uno spazio ambivalente. M3 dice: «Sono arrivata a pensare che la comunità può servire, per avere più spazi miei ed esprimermi meglio. Prima pensavo che facesse tutto schifo ed ero solo arrabbiata, ora la prendo come una possibilità. Ci sono delle persone che mi aiutano a esprimermi meglio e notano sempre quando c'è qualcosa che non va e mi aiutano». M4 afferma che «in questo periodo sento che il mio cuore è chiuso e non riesco tanto a esprimermi, ho paura di fare alcune cose, mi sento in prigione». M5 dice: «Quando gli educatori vanno via sembra ancora più buio e non c'è nessuno che mi dà delle attenzioni, così ripartono i pensieri. Vorrei solo che le persone mi chiedessero più spesso come sto». Le narrazioni oscillano tra gratitudine e frustrazione, protezione e controllo, mostrando la complessità dell'esperienza comunitaria.

Particolarmente significative sono le riflessioni legate al presente e al futuro. Risulta evidente quanto i minorenni tengano alle relazioni con i pari e con gli adulti che hanno cura di loro. Tutti dicono di aver avviato delle relazioni amicali. La relazione con gli adulti è tra gli elementi più importanti, sia per la dimensione della compagnia che per l'ascolto, l'accompagnamento e la vicinanza. Alcuni ragazzi esprimono il desiderio di autonomia, ma anche la paura di non farcela. Ad esempio, M3: «Ho l'ansia di essere ancora qua e di tornare a casa fra tanti anni. Mi spaventa restare qua a lungo perché non posso rivedere i miei vecchi amici. Al tempo stesso, ho paura che mi vedano troppo cambiata. Ho paura che alla mia famiglia non vada bene il mio sogno». E ancora, M6: «Ho paura che non ci sarà qualcuno a incoraggiarmi quando cadrò di nuovo, che dovrò arrangiarmi». Queste parole evidenziano il bisogno di essere accompagnati non solo sul piano pratico, ma anche emotivo e simbolico.

⁴ Per garantire l'anonimato, i nomi dei partecipanti seguono un codice alfanumerico dove "M" sta per "Minorenne" e i numeri crescenti da 1 a 6 indicano il minorenne che ha espresso quello specifico contenuto.

5. Risultati e apprendimenti

I risultati del progetto mostrano ragazzi con una migliorata capacità di riflessione sulla propria esperienza, una più chiara consapevolezza dei propri vissuti emotivi e una maggiore disponibilità al confronto.

Anche sul piano relazionale si registrano alcuni effetti positivi. La qualità delle interazioni educative appare arricchita da una maggiore attenzione alla parola dei ragazzi e da una più esplicita condivisione dei significati. L'ascolto, quando diventa pratica riconosciuta, contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e di fiducia reciproca.

Emergono dalle loro narrazioni due attenzioni: non essere lasciati soli nei momenti significativi ed essere considerati e lasciati liberi. Richieste quindi di vicinanza, amore e sostegno, per essere certi che qualsiasi scelta prenderanno sarà anzitutto pienamente loro e non sarà fonte di giudizio da parte degli adulti. Esprimono il bisogno che le istituzioni vadano al loro passo, al ritmo del loro cuore, per entrare in risonanza umana e sentire che qualcuno è capace di restare loro accanto mentre ciascuno trova il proprio modo di andare avanti.

Si sono fatte strada diverse necessità. La prima risiede nell'uscire da meccanicismi istituzionali che faticano a vedere realmente il minorenni. La seconda sta nel riconoscere e differenziare aspettative, desideri e proiezioni adulte da quelle dei ragazzi, per fare un passo indietro e lasciare spazio a loro. La terza si intravede nel non smettere mai di interrogarci come professionisti e come persone sulle scelte quotidiane che guidano le nostre pratiche.

Particolarmente rilevante è l'attitudine di lavoro tra ricercatore e amico, descritta da Susan Ridgely Bales con il termine «*in between*»⁵, che ha consentito all'educatore di potersi spostare dalla posizione tipica dell'educatore di comunità. Un cambio che ha generato sia maggior possibilità per i ragazzi di parlare apertamente e sinceramente che un cambio di stile comunicativo, più trasparente e meno giudicante.

Accanto agli elementi positivi, l'esperienza mette in luce limiti strutturali rilevanti. Il tempo a disposizione è ridotto, la continuità educativa non sempre garantita e il rischio di trasformare la partecipazione in un'esperienza episodica è costante. Inoltre, non tutte le istanze emerse possono trovare una risposta concreta, generando talvolta frustrazione.

⁵ Ridgely Bales S. (2005), *When I was a child: children's interpretation of First Communion*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.

Questi limiti non annullano il valore del progetto, ma evidenziano la complessità e la necessità di un sostegno istituzionale più ampio, capace di integrare stabilmente spazi di ascolto all'interno dell'organizzazione comunitaria.

Conclusioni

L'esperienza suggerisce alcune piste operative. In primo luogo, la necessità di riconoscere l'ascolto come competenza educativa da formare e sostenere. In secondo luogo, l'importanza di creare spazi di partecipazione continuativi, non legati alla presenza di singoli operatori.

Promuovere la *voice* dei minorenni implica un cambiamento culturale che coinvolga educatori, istituzioni e servizi, accettando il rischio del confronto e del cambiamento. Il progetto sottolinea l'importanza di accompagnare le abitudini informali con spazi più strutturati, dove l'operatore di comunità possa rimaneggiare la propria posizione tra educatore e ricercatore per evitare di far naufragare la relazione educativa in pericolosi blocchi che fossilizzano lo sguardo su ciò che è già noto, perpetuandolo. Relativamente alla vita dei ragazzi, è d'obbligo fermarsi per ragionare insieme sulla strada fatta, su quella che stanno percorrendo e su quella che si stanno preparando ad affrontare. Il lavoro da fare con urgenza sta nell'aiutare a costruire degli spazi inediti di partecipazione, dove bambini e ragazzi possano davvero sentire protagonisti sempre.

Infine, questo progetto ha rappresentato per me un'esperienza formativa profonda. Mi ha insegnato che l'ascolto può essere al tempo stesso un gesto spontaneo e una pratica che va educata, costruita e custodita in continuazione. In un contesto come quello dell'affido, dare voce ai bambini e ai ragazzi significa riconoscere a loro la capacità di pensare il presente e il futuro, e accettare con positività che anche il mondo adulto sia chiamato a mettersi in discussione.

Bibliografia di riferimento

- Corrao S. (2007), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Korczak J. (2013), *Quando ridiventerò bambino*, Luni Editrice, Milano.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1989), *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York.
- Ridgely Bales S. (2005), *When I was a child: children's interpretation of First Communion*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.

II. Esperienze

Tessitori di contesti. Ascoltare i giovani per costruire comunità educanti

di Roberta Zanovello

Costruire le comunità educanti

Beatrice 16 anni, vestita come un leoncino maculato; capelli rasati, ma solo da un lato, trucco pesante nero; in un colloquio mi dice che il problema più grande sono gli amici e le amiche: non vogliono stare con lei perché “non vale niente”, preferisce stare chiusa nella sua camera.

Davide 17 anni, sdraiato sulla sedia, aria spenta, mi mostra i suoi enormi tatuaggi sul collo e sulle gambe; non vuole nessun aiuto, la scuola lo ha deluso profondamente, dice che non ha bisogno di niente. Esce sbattendo la porta.

Hamed 18 anni, alto, sguardo attento a tratti dolce; dice che non gli interessa niente, che tanto non ha futuro, quindi fa solo quello che gli viene in mente ora dopo ora, giorno dopo giorno.

In una società dove tutto è prestazione, per i ragazzi e le ragazze ciò che conta sono i *follower* sui social e per i genitori avere figli perfetti, “primi” in tutto. In una società dominata dalla paura di non avere un futuro a causa dei cambiamenti climatici e del dilagare delle guerre, i giovani cercano di resistere. Viviamo in un’epoca in cui le giovani generazioni sembrano sempre più distanti dalle istituzioni e dalla società. La fiducia nelle strutture educative e politiche è in calo. In questo contesto, diventa fondamentale ripensare il nostro ruolo di adulti. Il mio lavoro di educatrice con gli adolescenti e le loro famiglie mi impone di fermarmi e riflettere sul senso del nostro agire, per cercare opportunità creative che possano rispondere ai bisogni dei ragazzi, delle ragazze e dei loro genitori.

I genitori si sentono molto soli e inadeguati; non riescono a porre dei limiti, si raccontano stanchi e con molte preoccupazioni legate soprattutto al lavoro, spesso precario.

Molti ragazzi con famiglie provenienti da lontano, oggi di seconda generazione, sono spesso in conflitto con sé stessi; la duplice cultura di appartenenza crea disorientamento, rabbia, confusione. Anche l'elemento della diversità e della transcultura diventa oggi motivo di approfondimento e formazione per la comunità.

Il concetto di “comunità educante” ci porta allora a condividere la responsabilità verso le nuove generazioni. Ma non è sufficiente evocarla, si devono anche creare spazi di azione e di pensiero per poterla realizzare. Connettere i diversi interlocutori, riflettere insieme e poi sperimentare.

La sociologa Chiara Saraceno sottolinea l'importanza di “allestire” contesti in cui i giovani possano incontrarsi, confrontarsi e sentirsi ascoltati. Non si tratta solo di offrire spazi fisici, ma di creare ambienti relazionali in cui ciascuno possa esprimersi liberamente, senza paura di essere giudicato. La comunità educante, quindi, non è un'entità astratta, ma un insieme di persone e istituzioni che lavorano per il bene dei giovani e delle giovani, riconoscendo in loro non solo destinatari di interventi, ma anche attori attivi del cambiamento.

Abitare i territori significa essere presenti nei luoghi in cui i giovani vivono, studiano e si relazionano anche nella comunità delle piattaforme, dei giochi on line e dei social. È necessario essere proattivi, costruire reti di supporto, offrire spazi di aggregazione e di formazione.

Esperienze come la radio dei ragazzi e delle ragazze “*Urban Radio*” o le “*Fanzine*”, create dagli adolescenti che raccolgono un importante lavoro sull'identità, partendo dai nomi di ciascuno, le uscite in barca alla scoperta della laguna, del mare e del vento; gli “*Open Mic*”, le “*Freestyle Battle*” dette anche “*Cypher*”, le palestre di boxe, il calcio, diventano momenti di inclusione sociale.

Quando noi adulti di riferimento incontriamo i soggetti che compongono la comunità educante, ci troviamo in un momento di massima esposizione a relazioni in cui tutti chiedono di essere visti, ascoltati e capiti. Il gruppo diventa luogo di risonanza emotiva; si crea uno spazio di condivisione importante in cui il pensiero può permettersi di essere espresso liberamente.

Una dimensione che purtroppo appartiene a molti – grandi e piccoli – è quella della solitudine. In tal senso, creare spazi di incontro strutturati diventa fondamentale per costruire un percorso di crescita e sostegno collettivo.

Connettere pensieri, bisogni e risorse attraverso la cura delle relazioni, deputata a chi ha in mente il gruppo, è faticoso e a volte scivoloso, ma utile per costruire legami di fiducia.

Chi si assume la responsabilità di gestire questa articolata rete di rapporti, dovrebbe fare attenzione a non cadere in pregiudizi o interpretazioni, bilanciando le esigenze di ciascuno.

Avere uno sguardo duplice nella cura dei giovani e della comunità, richiede flessibilità da parte delle istituzioni, curiosità, libertà di azione e investimenti in termini economici e di risorse. Investire nel welfare potenziando i servizi di prossimità come nidi, servizi educativi e sociali significa contribuire a ridurre i fattori di rischio e prevenire eventuali problematiche.

Don Luigi Ciotti, fondatore di Libera, ci ricorda che tutti concorrono alla costruzione di una comunità educante. Questo significa che ogni adulto, ogni educatore, ogni cittadino ha una responsabilità nel processo educativo. Non si può delegare tutto alla scuola o alle istituzioni pubbliche: è necessario che ciascuno di noi si impegni in prima persona, ascoltando i giovani, comprendendo le loro difficoltà e offrendo loro opportunità di crescita. Solo così possiamo sperare di contrastare fenomeni come la povertà educativa e la dispersione scolastica, che spesso sono il risultato di un isolamento sociale e culturale.

In questo processo, è fondamentale riconoscere il protagonismo dei giovani come un fattore di protezione. Quando i ragazzi e le ragazze si sentono parte attiva della comunità, quando hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni e di contribuire alle decisioni che li riguardano, sviluppano un senso di appartenenza e responsabilità che li rende più resilienti di fronte alle difficoltà. Legittimare, coinvolgere e ascoltare le opinioni dei ragazzi e delle ragazze non significa solo rispettare i loro diritti, ma anche riconoscere in loro una risorsa fondamentale per la costruzione di una società più giusta e inclusiva.

Oggi infatti i giovani si attivano nel fare e produrre azioni di senso, attraverso le quali giungere a un risultato tangibile. appartenente a un tempo “presente”, come ripulire una città dopo un’alluvione, andare a portare le coperte alle persone emarginate, aiutare e sostenere le operazioni umanitarie nei luoghi di guerra.

Una comunità educante è tale quando sa accogliere anche chi “dà fastidio”, chi è in difficoltà, chi si trova ai margini. Le relazioni calde, quelle basate sull’empatia, sull’ascolto e sulla cura, sono il terreno fertile in cui potrebbero germogliare cambiamenti significativi.

Come sostiene Marinella Scavi, il conflitto va abitato e non rimosso¹. Solo così potremo costruire una società realmente inclusiva, capace di promuovere il benessere di tutti i suoi membri, senza esclusioni. Per questo è

¹ Scavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano.

fondamentale avere cura degli adulti che abitano le relazioni con i giovani: gli insegnanti, gli allenatori sportivi, gli animatori di teatro; ma anche i commercianti, i gestori di locali e centri commerciali possono creare spazi di pensiero per permettere anche agli adulti di riflettere, porsi delle domande, significare le azioni dei giovani, diventare consapevoli che insieme si può capire come stare in relazione.

Dovremmo tutti lavorare in modo orizzontale, attraverso un approccio di ascolto e fiducia tra istituzioni e cittadinanza tutta, sviluppando alleanze educative che oggi sono fondamentali per non sentirsi soli, smarriti e impauriti.

La città che desideriamo è quella in cui tutte e tutti, adulti e giovani, camminano insieme, si ascoltano e si sostengono. Una città educante è una città che investe nei suoi cittadini, che crede nel valore della partecipazione e della solidarietà. In questo processo, ogni adulto ha un ruolo fondamentale: non solo come educatore, ma come cittadino attivo, consapevole e responsabile. Solo così possiamo sperare di formare generazioni consapevoli dei propri diritti e doveri e capaci di contribuire attivamente alla costruzione del bene comune.

In conclusione, la ricostruzione del patto educativo tra giovani e adulti è una sfida che richiede un impegno collettivo. Un impegno che parta dalla cura dell'ascolto, dalla valorizzazione del protagonismo giovanile e dalla creazione di contesti educativi inclusivi e significativi. Beatrice, Davide e Hamed potrebbero trovare, in questa comunità educante, il loro porto sicuro dove ancorare i sogni e realizzare le loro passioni.

Una comunità megafono

di Solenn Le Marchand

Sono fortunata: vivo con i piedi in due scarpe diverse. Scarpe che camminano nella stessa direzione, ma con una visuale tutta loro. Una scarpa si chiama Arte, l'altra Didattica (anche se, per la verità, io preferisco chiamarla Condivisione).

Mi chiamo Solenn Le Marchand, sono regista di cinema animato, musicista e operatrice di educazione visiva e artistica *tout court*. Così, passo la mia vita a oscillare tra la produzione e la condivisione artistica. E siccome ho preso gusto a indossare scarpe diverse, mi permetto anche il lusso dei calzini spaiati: nell'arte mi occupo di cinema, ma anche di musica, fotografia e un po' di gioco teatrale.

Insomma, un look poliedrico, coerente con il mio percorso artistico e personale. Tutto gira attorno a un unico concetto che regola la mia vita: la creatività.

Strano da dire, ma devo ringraziare il Covid per avermi portato, qualche anno fa, a condividere la mia esperienza artistica con bambini e bambine o ragazzi e ragazze.

Nel 2020, mentre il virus ci obbligava a rimanere chiusi in casa, avevamo appena inaugurato a Mestre il nostro spazio artistico, Anim'Arte. Per un anno abbiamo potuto aprire le porte solo ai bambini e alle bambine: erano tra i pochi a cui erano concesse attività ludiche non sportive (con regole e precauzioni che oggi sembrano fantascienza). Così ho iniziato ad organizzare laboratori artistici: dapprima in ambito extra-scolastico, poi, a poco a poco, anche a scuola.

Alain Bergala (2006), pioniere dell'educazione all'immagine in Francia, sostiene che l'arte non si insegna: si incontra, si sperimenta. E che l'incontro con l'artista deve essere libero da qualsiasi logica didattica. Per mia esperienza, però, la scuola spesso non ha tempo, spazio e – diciamolo – nemmeno voglia di favorire questi incontri. Eppure la scuola resta l'unico luogo in cui possiamo raggiungere tutti i bambini e le bambine, senza distinzione sociale

o culturale. Per alcuni, se l'incontro con l'arte non avviene lì, potrebbe non avvenire mai. Quando la scuola ci apre le porte, dovrebbe permettere all'artista di condurre l'incontro a modo suo, senza mirare per forza a un risultato didattico. L'obiettivo non è insegnare, ma condividere. Perché la condizione essenziale all'espressione di ragazzi e ragazze o bambini e bambine è la libertà espressiva, senza giudizi, con un approccio ludico. Facile a dirsi, molto difficile a farsi: l'aula è lo spazio dell'insegnamento per eccellenza, con regole e dinamiche consolidate. Rovesciarle è complicato, soprattutto con gli adolescenti. Mentre con le classi di primaria gli alunni riescono più facilmente ad estraniarsi dal luogo classe, con le scuole secondarie, risulta più complesso.

Lo spazio che dedichiamo all'incontro artistico conta moltissimo. Ci è capitato di ospitare classi nel nostro atelier creativo per laboratori di web-radio: lì, tra microfoni, cavi, materiali di vario genere e il disordine "regolato" tipico degli spazi artistici (chiamiamola pure *norma artistica!*), i ragazzi e le ragazze si lasciavano andare con molta più facilità. Nelle altre esperienze fatte in classe, invece, la differenza era evidente: l'ambiente è più sterile, meno stimolante e non favorisce la libera espressione. Lo stesso ci è successo anche a teatro: in occasione di matinée artistiche i ragazzi e le ragazze, affascinati dallo spazio scenico e colpiti dall'incontro artistico, si sono espressi con una spontaneità sorprendente.

Essendo regista, non posso non parlare anche di cinema, luogo non luogo di quell'arte che possiamo chiamare *totale* e che i ragazzi incontrano quotidianamente. Mostrare un film a un ragazzo o una ragazza significa fargli incontrare l'arte. Certo, molto dipende dal film scelto (e su questo potremmo aprire una lunghissima parentesi). Il regista francese Christophe Honoré (2017) dice una cosa bellissima: «mostrare un film a un bambino significa affidarlo a un adulto che non conosciamo. Non viviamo gli stessi momenti se passiamo un'ora e mezza con François Truffaut o con Fritz Lang». E qui mi torna sempre in mente Andrej Tarkovskij (1988). Nel suo libro *Scolpire il tempo* scrive che il cinema non è intrattenimento, ma un'arte capace di modellare la percezione del tempo, di scavare nell'animo. Un bambino o bambina, davanti a un'immagine potente, vive proprio questa esperienza: non un semplice passatempo, ma un incontro che genera trasformazione. Nei nostri laboratori non ci fermiamo mai alla fruizione passiva: osserviamo l'arte e poi facciamo arte insieme.

Perché? Perché ci permette di indagare il mondo e noi stessi, di immaginare quello che non c'è, di costruire relazioni e comunità. È una pratica partecipativa che apre scenari, che fa intravedere futuri possibili.

Far emergere la parola dei ragazzi attraverso l'arte è indispensabile. Non

significa insegnare, ma dare strumenti e competenze per sperimentare. Come scriveva Gianni Rodari (1973) in *Grammatica della Fantasia*: «Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo». E, aggiungerei, citando Alberto Manzi: «Aiutiamolo invece a pensare, a saper osservare, a riflettere e ragionare sulle cose. È importante che sia lui a pensare e che non impari i pensieri degli altri». Questa frase, potente e semplice, ricorda che il cuore dell'educazione non è la trasmissione sterile di contenuti, ma la costruzione di una mente libera, autonoma, capace di creare.

Partecipo spesso a giurie di cortometraggi realizzati da bambini e bambine, ragazzi e ragazze. Rimango quasi sempre spiazzata: in molte opere si vede chiaramente la mano degli adulti, sia nella storia che nella tecnica. Talvolta persino i dialoghi o i testi letti fuori campo sono evidentemente scritti da adulti. Allora mi chiedo: è così difficile lasciare che i bambini e le bambine esprimano davvero il loro pensiero libero? La risposta è sì: è difficilissimo! Ricordo un laboratorio con partecipanti dai 6 agli 11 anni. Dovevano creare un cortometraggio: loro hanno fatto tutto – sceneggiatura, disegni, animazioni, doppiaggi. Io solo il montaggio finale. La storia? Incomprensibile, piena di personaggi strampalati e azioni sconnesse. Un caos creativo! Ho cercato di unire i fili indossando guanti di velluto, senza escludere nessuno e senza stravolgere la trama alquanto originale. Il risultato si intitola *La pizza*. Non vince mai i premi delle giurie adulte, ma quando i giudici sono bambini e bambine... arriva sempre primo! Un altro laboratorio, invece, aveva preso una piega un po' *horror*: i bambini e le bambine avevano deciso che le maestre cucinavano una zuppa... di bambini!

Ho resistito alla tentazione di censurare. Dopo qualche incontro, discutendo tra loro, hanno deciso da soli di introdurre un nuovo personaggio che sostituiva le maestre. Nessuna imposizione da parte mia: la storia si è evoluta in autonomia. Ecco, farsi da parte non è facile. Accogliere senza giudicare, senza filtrare attraverso il nostro “politicamente corretto” o il nostro buonismo da adulti benpensanti, è la vera sfida.

Durante i laboratori succede spesso qualcosa di inaspettato: i più timidi trovano voce, i più irrequieti ascoltano incuriositi, e improvvisamente nasce la magia. L'incontro.

Col tempo, la tecnica proposta diventa linguaggio, e il linguaggio porta immaginazione. La creatività liberata ha effetti collettivi, soprattutto tra i giovani: produce immaginari che incidono sul sociale, sull'individuo e sulla comunità. Come diceva Bruno Munari (1977): «La crescita culturale della collettività dipende da noi come individui, dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività».

Ecco la vera domanda: quando i ragazzi e le ragazze si esprimono liberamente, noi adulti siamo pronti ad ascoltare? Parliamo tanto di “comunità educante”, ma la intendiamo quasi sempre in modo unidirezionale: gli adulti che educano i ragazzi. Forse sarebbe il caso di cambiare vocabolario: non più “educante”, ma semplicemente comunità. Una comunità che ascolta, che si lascia sorprendere, che si lascia mettere in discussione. Il pensiero dei più piccoli ci sembra spesso ingenuo, ci fa sorridere. Quello degli adolescenti, invece, può essere scomodo: ci scuote, ci mette in crisi, e allora preferiamo far finta di non sentire. Eppure abbiamo bisogno proprio di quel pensiero divergente, a volte duro, a volte visionario. Chiamatelo ingenuo, io amo chiamarlo geniale. Questi loro pensieri, divergenti, forti, anche se faticiamo ad accettarlo, disegnano nuovi immaginari collettivi di cui abbiamo assoluto bisogno.

Qui nasce l’idea della comunità megafono. Non un luogo che insegna, ma un organismo vivo che raccoglie e amplifica la voce dei ragazzi e delle ragazze. Non un’istituzione chiusa, ma una rete di persone – artisti, insegnanti, famiglie, cittadini – che hanno il coraggio di accogliere parole nuove e restituirle allo spazio pubblico. Una comunità megafono è, dunque, un ponte: tra generazioni, tra mondi sociali diversi, tra il privato e il pubblico. È la voce che prende corpo in un coro, e che non viene dispersa ma rilanciata.

Significa dare spazio nelle biblioteche, nei centri culturali, nei festival, alle opere dei bambini, delle bambine e dei ragazzi e delle ragazze. Significa includere i loro pensieri nei processi decisionali, nelle discussioni sulla città, nell’arte pubblica. Non per “dar loro un contentino”, ma perché hanno davvero qualcosa da dire. E noi, adulti, abbiamo davvero bisogno di ascoltarlo. In un mondo che spesso non sa più trovare risposte, il pensiero dei ragazzi e delle ragazze ci offre domande nuove. E le domande, a volte, valgono più delle risposte.

Occorre costruire, insomma, una vera comunità megafono: capace di amplificare la voce dei suoi giovani, di renderla pubblica, di farla entrare nel dibattito culturale e sociale. Perché senza quel contributo, il nostro futuro rischia di restare muto, uniforme, privo di immaginazione. Tra qualche anno, sarebbe bello incrociare molte scarpe diverse o calzini spaiati per strada. Chissà...

Ecco un breve elenco di laboratori creativi realizzati:

- web-radio degli adolescenti dove i ragazzi e le ragazze scelgono loro stessi le tematiche da trattare ed elaborano i contenuti in autonomia.
- laboratori di stopmotion: laboratori di cinema a scuola realizzati con

5 classi dalla prima alla quinta primaria con tutte le fasi della produzione cinematografica ripartita tra le classi. La sceneggiatura è sempre originale e scritta dalle classi di quarta.

- sguardi creativi: laboratorio di fotografia creativa in cui i difetti della città diventano pretesto per una reinterpretazione artistica
- Liberamente: laboratorio multidisciplinare di libera espressione creativa con tutte le tecniche a disposizione (teatro, movimento, disegno, pittura, cinema, giochi di ombre, ecc.)
- Spazio scarabocchio: laboratorio libero di pittura per dipingere insieme 36m quadrati di tela bianca

Bibliografia di riferimento

Bergala A. (2006), *L'hypothèse cinéma*, Petite bibliothèque des cahiers du cinéma, Parigi.

Christophe H. (2017), *Enfance et cinéma*, Acte Sud/La cinémathèque française, Parigi.

Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.

Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trieste.

Tarkovskij A. (1988), *Scolpire il tempo*, Ubulibri, Milano.

Radioimmaginaria. La radio degli adolescenti

di *Ludovica Azzali*

Radioimmaginaria è la radio degli adolescenti. Si tratta di un network in cui redattori, speaker, ideatori di contenuti e operatori tecnici sono tutti ragazze e ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 17 anni, provenienti da tutta Italia e da diversi paesi in Europa e nel mondo.

È un media diretto e condotto da adolescenti che raccontano il mondo dal loro punto di vista. Partecipando a programmi radiofonici, eventi e altri progetti editoriali contribuiscono con le proprie idee alla realizzazione di contenuti giornalistici.

Radioimmaginaria è nata nel 2012 a Castel Guelfo, un paese di 4.000 abitanti in provincia di Bologna. In quel periodo storico il fenomeno delle web-radio e dei podcast non era ancora noto né diffuso come oggi. Tuttavia, la forza della radio, unita alla versatilità delle piattaforme online, già apprezzate dagli adolescenti, viene scelta come media per avviare questo nuovo esperimento di comunicazione che con il passare degli anni si è consolidata fino a dare vita a un network in continua evoluzione. Una scelta fatta da ragazze e ragazzi che hanno identificato nella radio il mezzo perfetto per raccontarsi e per raccontare il mondo dal proprio punto di vista.

Quello di cui si fa portavoce Radioimmaginaria è un metodo comunicativo nuovo, che mette al centro gli adolescenti, i loro interessi e soprattutto il loro linguaggio. Anche per questo nel corso degli anni è stata più volte definita una radio street. Per trasmettere infatti non c'è bisogno di uno studio radiofonico o di una strumentazione ricercata: davanti a un microfono si possono riunire perfino dieci ragazzi e possono “andare in diretta” da ogni luogo del mondo.

Il 31 marzo 2012 Radioimmaginaria si dota di uno Statuto e si costituisce come Associazione di Promozione Sociale, ponendosi come obiettivi quelli di promuovere lo sviluppo della personalità umana, di agevolare la rimozione

degli ostacoli che precludono la pari dignità sociale e d'opportunità, di ampliare lo spettro del diritto alla formazione e alla valorizzazione delle attitudini e delle capacità latenti di bambini, adolescenti e ragazzi.

In poco tempo, Radioimmaginaria inizia a farsi conoscere nei Comuni limitrofi a Castel Guelfo di Bologna: Castel San Pietro Terme, Medicina e San Giovanni in Persiceto. Quest'ultimo è un comune fortemente colpito dal terremoto dell'Emilia del 2012: qui due inviate di 12 anni, a poche ore dal sisma, realizzano un servizio che in poco tempo si diffonde su quotidiani e telegiornali nazionali e in cui raccontano le emozioni dei ragazzi dopo le scosse e la chiusura delle scuole. I primi speaker fuori dall'Emilia-Romagna iniziano a trasmettere da Cremona, Napoli, Verona, Sanremo, Roma.

Grazie all'organizzazione di iniziative estive chiamate Radiocampo, in cui gli speaker possono incontrarsi e fare esperienze di racconto radiofonico sul campo, iniziano a formarsi le fondamenta di una community che è arrivata a coinvolgere più di 800 adolescenti provenienti da tutta Italia e dai vari paesi nel mondo. Ogni settimana, ogni antenna e ogni gruppo di inviati produce un podcast radiofonico che va in onda sia nel flusso live di Radioimmaginaria sia come contenuto indipendente sulle maggiori piattaforme podcast.

Nel 2017, durante i Marconi Radio Days, Radioimmaginaria ha ricevuto insieme ai giornalisti Enrico Mentana e Licia Colò il Premio Città di Sasso Marconi, l'onorificenza che intende valorizzare giornalisti e comunicatori che si sono impegnati nell'utilizzo creativo e nell'evoluzione dei mezzi di comunicazione.

Nel 2021, gli speaker di Radioimmaginaria hanno ricevuto la targa d'onore di Alfiere della Repubblica dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, per l'impegno dimostrato durante la pandemia nel tenere connessi e informati i propri coetanei.

I ragazzi all'interno di Radioimmaginaria vengono formati da coetanei o neo-maggiorenni cresciuti nello stesso ambiente, seguendo un processo educativo di azione e correzione. Il format rende infatti protagonisti gli adolescenti, le loro storie, la loro visione del mondo e quanto, forse, raccontano soltanto sui social in maniera più o meno anonima. L'attività fra pari permette dunque un confronto, un'apertura più sincera verso i coetanei e verso sé stessi, e dando voce alle proprie "tempeste interne" (peraltro spesso condivise), contribuisce a realizzare una maturazione e una costruzione psicologica positiva verso l'età adulta. L'output mediatico dell'attività radiofonica ha una potenzialità di informare e intrattenere sia l'audience più giovane che

quella più matura. Per questo, fin dai suoi primi anni di attività, Radioimmaginaria si impegna anche a svolgere un ruolo di mediazione culturale tra adolescenti e mondo degli adulti e delle istituzioni.

Dal 2012 Radioimmaginaria è presente a Sanremo, per raccontare il Festival della canzone italiana dal punto di vista degli adolescenti; è anche tra i media partner di Giffoni Film Festival, il più importante Festival del Cinema per i ragazzi del mondo. Nel 2015 ha partecipato a EXPO Milano con una postazione fissa presso il padiglione Europa, intervistando ospiti, esperti e giornalisti. A partire dal 2015, organizza ogni anno insieme a Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e INPS Teen Parade - Il Festival del Lavoro spiegato dagli Adolescenti, per approfondire insieme ai propri coetanei alcuni temi legati all'orientamento e al lavoro.

Nel 2018 Radioimmaginaria acquista a Partinico un vecchio Ape Piaggio del 1970, lo converte a biometano e lo trasforma in una postazione radiofonica mobile rinominata ApeRadio. Da questa idea nasce OltrApe, il format creato dagli speaker di Radioimmaginaria per portare ai loro coetanei la radio, fornendo agli adolescenti un mezzo a loro inedito per raccontarsi. Dal 29 luglio al 23 agosto 2019, i ragazzi di Radioimmaginaria partono a bordo dell'ApeRadio per arrivare a Stoccolma nel giorno dell'anniversario del primo sciopero per il clima. Questa avventura ha ispirato il libro *Noi abbiamo futuro - Undici adolescenti e un ApeRadio per salvare il pianeta*, scritto dal regista Michele Ferrari, ideatore di Radioimmaginaria. Dal 21 al 26 agosto l'ApeRadio si rimette in moto in occasione di OltrApe 2023 - Dillo al Presidente!, il tour di Radioimmaginaria per incontrare gli adolescenti che a maggio 2023 sono stati colpiti dall'Alluvione dell'Emilia-Romagna. Durante il tour, oltre ai servizi realizzati insieme ai ragazzi alluvionati e pubblicati sui canali di Radioimmaginaria, esce anche un video reel riassuntivo sul canale Instagram del quotidiano La Repubblica, con cui Radioimmaginaria collabora periodicamente.

A partire da gennaio 2023 tutte le mattine dal lunedì al venerdì, tra le 7:00 e le 8:00, gli speaker di Radioimmaginaria sono in diretta su radioimmaginaria.it con "Ti Accompagno a Scuola", un programma nato per tenere compagnia agli adolescenti durante il loro tragitto casa-scuola.

L'ora del risveglio può di fatto essere considerata il primo istante di libertà nella vita degli adolescenti, un periodo strategico durante il quale milioni di ragazzi e ragazze escono di casa e dal controllo dei genitori e ancora non sono sotto il controllo dei professori. "Ti Accompagno a Scuola" vuole far diventare questo tempo un'occasione ideativa per comunicare liberamente, confrontarsi e parlare della propria vita per mettere in moto nuove idee.

“Ti Accompagno a Scuola” nasce per essere un programma interattivo, la s maggioranza dei contenuti arriva infatti dagli ascoltatori che hanno la possibilità di interagire con gli speaker attraverso chiamate in diretta, audio vocali o scrivendo messaggi nella chat della live TikTok che accompagna quotidianamente la diretta radiofonica. Chi vuole ha quindi la possibilità di confidarsi attraverso la radio, raccontando i primi pensieri del giorno, le preoccupazioni della mattinata scolastica o semplicemente descrivendo i dettagli del proprio tragitto casa-scuola, gli scorci di mondo a cui solitamente non facciamo mai caso ma che caratterizzano la giornata di ognuno di noi.

Prestando fede allo spirito street che ha dato origine a Radioimmaginaria, al programma “Ti Accompagno a Scuola” è associato anche un tour delle scuole d’Italia. Grazie a una postazione mobile, spesso il programma va in diretta proprio dalla strada e dagli ingressi delle scuole. I ragazzi si posizionano davanti a scuola e accolgono in diretta radio gli studenti in arrivo.

Lunedì 15 settembre 2025, in occasione del primo giorno di scuola e del primo episodio della terza stagione di “Ti Accompagno a Scuola”, è stata organizzata tra le 7:00 e le 13:00 una maratona-radio contro la dispersione scolastica dall’IC 3 Parco Verde di Caivano (NA), in uno dei quartieri in cui la dispersione scolastica raggiunge tra i tassi più alti d’Italia.

Per tutta la mattina, le ragazze e i ragazzi dell’IC 3 Parco Verde hanno fatto radio insieme agli speaker di Radioimmaginaria da una redazione allestita all’interno di un pulmino incendiato nel 2021 dalla camorra, con l’obiettivo di trasformare presto questo pulmino nella nuova antenna di Radioimmaginaria Caivano: uno spazio di espressione e partecipazione attiva in cui gli adolescenti del territorio potranno ritrovarsi per raccontare il mondo dal loro punto di vista, un’antenna pronta a trasmettere e ricevere i segnali del mondo che verrà.



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

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

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

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

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



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



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

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



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

La condizione giovanile è divenuta una questione al centro del dibattito pubblico italiano, ma spesso viene ridotta solo a una narrazione intrappolata tra disuguaglianze scolastiche, lavoro povero e scollamento dalle istituzioni. Cosa accade quando smettiamo di guardare agli adolescenti come a soggetti esclusivamente “deficitari” e iniziamo a riconoscerli come veri e propri *attori sociali*, dotati di *agency* e di un desiderio profondo di sentirsi protagonisti del futuro e partecipi della vita collettiva?

Questo volume, promosso dall'Osservatorio lusve “Giovani e futuro” a partire dal convegno #YourVoice, si fa promotore di un cambio di paradigma: il passaggio dal mero diritto all'ascolto (*voice*) alla concreta capacità di incidere nei processi decisionali (*choice*). Unendo riflessione teorica a evidenze empiriche, l'opera si articola in due anime che intrecciano la cornice riflessiva con la ricchezza della pratica esperienziale sul campo, unite dalla comune volontà di riflettere sulla partecipazione dei giovani italiani alla vita pubblica.

La prima parte indaga le condizioni abilitanti della partecipazione. Attraverso i diversi contributi vengono affrontate l'urgenza di un'educazione alla cittadinanza digitale consapevole, le dinamiche di esclusione e le sfide dell'ascolto e le questioni epistemologiche della ricerca con gli adolescenti.

La seconda parte dà voce alle pratiche concrete nei contesti di vita: dalle esperienze delle comunità educanti cittadine e alle “comunità megafono”, in cui le ragazze e i ragazzi si riappropriano di spazi sociali diventando co-costruttori di significati.

Il volume può rivelarsi uno strumento rigoroso e utile per educatori, ricercatori e decisori politici, un invito formale al mondo adulto a ripensare le proprie asimmetrie di potere.

CLAUDIA ANDREATTA è docente aggiunto di Sociologia generale e coordinatrice di Ricerca per l'Area di Pedagogia allo IUSVE, dove è ricercatrice senior dell'Osservatorio “Giovani e futuro”. Si occupa di *childhood studies*, transizioni alla vita adulta e *futures studies*.

CHRISTIAN CROCETTA è professore associato di Filosofia del diritto all'Università eCampus. Studia i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e se ne occupa anche come giudice onorario minorile. Su questi temi: *Un'iniezione di diritti* (2015), *La cura dei legami* (2018) e *Custodi del futuro* (2022).

DAVIDE GIRARDI è professore straordinario di Sociologia generale allo IUSVE, dove è coordinatore generale di ricerca e responsabile dell'Osservatorio “Giovani e futuro”. Studia migrazioni, condizione giovanile e welfare; con FrancoAngeli ha pubblicato *Gioventù “corte”* (2012).