

## Educare alla giustizia intergenerazionale: adolescenza e pedagogia critica in prospettiva globale

### Educating for intergenerational justice: adolescence and critical pedagogy from a global perspective

Annalisa Quinto

Research Fellow of General and Social Pedagogy | Alma Mater Studiorum University of Bologna | [annalisa.quinto@unibo.it](mailto:annalisa.quinto@unibo.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Quinto A. (2026). Educating for intergenerational justice: adolescence and critical pedagogy from a global perspective. *Pedagogia oggi*, 24(1), 176-182.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-21>

**Copyright:** © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-21>

#### ABSTRACT

In the context of contemporary global crises, intergenerational justice is often framed in temporal terms, overlooking inequalities between co-existing generations. Drawing on critical and decolonial perspectives, this article proposes a pedagogical reinterpretation of adultcentrism as a form of intergenerational injustice that limits the recognition of adolescents as political subjects in the present. It presents the findings of research that combines a thematic analysis of adolescents' narratives with a critical discourse analysis of institutional and media texts. Findings reveal a gap between public discourses, which center on risk and emergency, and youth voices expressing agency and a demand for participation. The article proposes critical Global Citizenship Education as a pedagogical approach to reopen spaces for intergenerational co-decision.

Nel contesto delle crisi globali, la giustizia intergenerazionale è spesso letta in chiave temporale, trascurando le disuguaglianze tra generazioni co-presenti. Il contributo propone una rilettura pedagogica dell'adultocentrismo come forma di ingiustizia intergenerazionale che limita il riconoscimento degli adolescenti come soggetti politici nel presente, integrando prospettive critiche e decoloniali. Il paper presenta i risultati di una ricerca che combina analisi tematica di narrazioni adolescenziali e Critical Discourse Analysis di testi istituzionali e mediatici. I risultati evidenziano una frattura tra discorsi pubblici, centrati su rischio ed emergenza, e voci giovanili che esprimono agency e domanda di partecipazione. L'articolo propone l'Educazione alla Cittadinanza Globale critica come dispositivo per riaprire spazi di co-decisione intergenerazionale.

**Keywords:** intergenerational justice, adolescence, adult-centeredness, global citizenship education, critical pedagogy

**Parole chiave:** giustizia intergenerazionale, adolescenza, adultocentrismo, educazione alla cittadinanza globale, pedagogia critica

Received: March 29, 2026

Accepted: April 27, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Annalisa Quinto, [annalisa.quinto@unibo.it](mailto:annalisa.quinto@unibo.it)

## 1. Giustizia intergenerazionale: una lettura pedagogica critica

La giustizia intergenerazionale è stata tematizzata, nella filosofia morale e politica, soprattutto come problema legato ai doveri verso le persone future non ancora esistenti, collocandosi al crocevia tra sostenibilità ambientale, sistemi di welfare e gestione del debito pubblico (Rawls, 1971; Jonas, 1984; Meyer, 2021; Gosseries, 2023). In questa prospettiva, le generazioni sono spesso pensate come blocchi temporali distinti, ordinati lungo una linea futura rispetto alla quale la generazione presente è chiamata a esercitare responsabilità e autocontrollo, sviluppando un lessico intorno a rischio, sostenibilità e doveri unilaterali verso chi non può ancora negoziare (Caney, 2019; Gosseries, 2023; Gardiner, 2024; Armstrong, 2024). Le teorie della giustizia intergenerazionale hanno così messo in evidenza la dimensione temporale delle istituzioni e delle scelte collettive – dalle politiche climatiche alla gestione del debito – sottolineando come tali decisioni possano produrre danni irreversibili per le persone future, private delle condizioni di base che oggi riteniamo indispensabili per una vita giusta.

In questa chiave, l'ingiustizia intergenerazionale non riguarda solo la distribuzione di risorse nel tempo, ma configura una vera e propria asimmetria strutturale di potere: le generazioni giovani risultano al contempo economicamente gravate e politicamente sottorappresentate, intrappolate in decisioni che non hanno contribuito a determinare e dalle quali avranno sempre meno margine per uscire (Afsahi, 2022).

Tuttavia, finché il discorso resta concentrato quasi esclusivamente sulle generazioni future, il rischio è quello di concepire la giustizia intergenerazionale come questione che riguarda "altri" lontani, proiettata in un orizzonte temporale astratto e affidata principalmente a misure economiche, giuridiche o ambientali. Questa impostazione tende a lasciare in ombra le relazioni tra generazioni co-presenti nonché gli squilibri di potere che organizzano, qui e ora, la convivenza tra adulti e giovani (Gosseries, 2023; Mulkeen, 2025). Assumere una prospettiva pedagogica critica significa spostare il focus da un futuro distante alle pratiche educative, politiche e sociali in cui le generazioni entrano quotidianamente in relazione: ogni processo educativo è, in senso pieno, un processo intergenerazionale, in cui adulti e giovani negoziano significati, norme, aspettative e possibilità di azione entro cornici istituzionali e discorsive che non sono neutre (Foucault, 1972).

L'ingiustizia tra generazioni non si consuma così solo nel mancato rispetto dei diritti delle persone future, ma anche nell'esclusione delle nuove generazioni dalla possibilità di partecipare, nel presente, alla definizione delle condizioni di vita collettiva. Le istituzioni educative, i discorsi pubblici e le rappresentazioni sociali dell'adolescenza concorrono a stabilire chi è considerato soggetto politico legittimo e chi, al contrario, è descritto come ancora "non pronto", "a rischio", "inattendibile".

Le questioni di giustizia tra generazioni diventano così indissociabili dalle modalità con cui l'educazione distribuisce voce, riconoscimento e possibilità di azione politica.

Nonostante la crescente attenzione al tema della giustizia intergenerazionale, la letteratura si è prevalentemente concentrata sulla dimensione temporale e redistributiva, trascurando le dinamiche relazionali e discorsive tra generazioni co-presenti. In particolare, risultano ancora poco esplorati i modi in cui l'adulthood si traduce in dispositivi simbolici e pratiche educative che limitano il riconoscimento dell'*agency* adolescenziale nel presente.

Alla luce di tale lacuna, il presente contributo concentra l'analisi su due dimensioni specifiche: da un lato, le narrazioni degli adolescenti, intese come spazio di emersione di forme di *agency* e di domanda di riconoscimento; dall'altro, i discorsi pubblici e istituzionali, attraverso cui si costruiscono le rappresentazioni sociali della giovinezza. Questa scelta consente di mettere in relazione livelli differenti – esperienziale e discorsivo – per indagare in che modo l'ingiustizia intergenerazionale si produca e si riproduca nel presente.

## 2. Adulthood come ingiustizia intergenerazionale

L'adulthood può essere definito come un "paradigma di pensiero" (Florio, Caso, Castelli, 2020), una *matrice socioculturale* (Duarte Quapper, 2012) storicamente prodotta, che organizza le relazioni tra classi di età attribuendo all'età adulta il monopolio di valore, potere e definizione del sociale confinando i giovani, nello specifico gli adolescenti, in una posizione di minorità permanente.

In questa prospettiva, le classi di età corrispondono a posizioni sociali storicamente prodotte, definite da specifici diritti, doveri, ruoli e possibilità di partecipazione (Martín Criado, 1998; Duarte Quapper, 2012).

Tale matrice si riproduce su più livelli intrecciati. Sul piano simbolico, naturalizza l'adulto come misura del "normale" e del "compiuto", rappresentando gli adolescenti come soggetti in divenire e giustificando la loro esclusione dagli spazi decisionali (Feixa, 1998; Duarte Quapper, 2012). Sul piano istituzionale, si traduce in dispositivi educativi, normativi e di policy che gestiscono i conflitti intergenerazionali dal punto di vista adulto, consolidandone la posizione dominante (Duarte Quapper, 2012). Sul piano relazionale, infine, si manifesta in pratiche quotidiane che svalutano le competenze interpretative dei giovani, favorendo processi di interiorizzazione e riproduzione dello sguardo adultocentrico (Duarte Quapper, 2012).

In questa direzione, diverse lenti critiche permettono di precisare i modi in cui l'adultocentrismo prende forma nei contesti educativi, mettendo in luce i nessi tra dominio generazionale, dispositivi pedagogici e produzione di soggettività.

La prima lente è offerta dalla dialettica oppressione/liberazione di Freire (1971), secondo cui ogni processo educativo è un atto politico orientato alla riproduzione o alla trasformazione delle strutture di dominio. In questa prospettiva, l'adultocentrismo opera come forma di oppressione che limita l'emergere della coscienza critica dei giovani, confinandoli in ruoli passivi di ricezione anziché di co-produzione del sapere e del mondo sociale.

La seconda prospettiva riguarda l'etnicizzazione degli adolescenti nei contesti multiculturali e migratori: qui, come evidenzia Tolomelli (2025), logiche di controllo e marginalizzazione si sovrappongono, producendo una doppia esclusione – per età e per origine – che rafforza la rappresentazione dei giovani come "rischio sociale".

In terzo luogo, le logiche neoliberiste dell'educazione (Tarozzi, 2025) riducono l'adolescenza a performance individuale e meritocratica, negando il riconoscimento dei giovani come soggetti politici con *agency* collettiva e spostando il valore dalla partecipazione democratica all'adattamento competitivo.

Infine, la colonizzazione dello sguardo educativo (Andreotti, de Souza, 2012) perpetua narrazioni eurocentriche, normative e adultocentriche nella lettura delle soggettività giovanili, in particolare quelle razzializzate o di origine migratoria, che finiscono per essere interiorizzate favorendo processi di interiorizzazione e riproduzione dello sguardo adultocentrico.

Questo sguardo monolitico impedisce di cogliere la pluralità delle esperienze adolescenziali, imponendo modelli universali che marginalizzano ulteriormente le voci non allineate.

### 3. Partecipazione giovanile e decolonizzazione dello sguardo adulto

Adultocentrismo e giustizia intergenerazionale, così come declinati in questo contributo, si intrecciano profondamente con la questione della partecipazione giovanile. Negli ultimi anni, infatti, il concetto di partecipazione ha acquisito una crescente centralità nel discorso sociale e politico; tuttavia, tale centralità si accompagna spesso a un progressivo svuotamento del suo significato politico, fino a configurarsi come una categoria retorica rassicurante, un dispositivo performativo privo di effettiva incidenza trasformativa. Depoliticizzare la partecipazione equivale, in questo senso, a eludere la sua natura intrinsecamente conflittuale e relazionale, che rimanda inevitabilmente a pratiche e distribuzioni di potere: il potere di prendere parola e di essere ascoltati, di incidere sui processi decisionali, di contribuire alla costruzione delle narrazioni dominanti, di abitare gli spazi pubblici e di produrre conoscenza.

Ripensare la partecipazione giovanile in termini autentici implica una ridefinizione delle asimmetrie intergenerazionali, la messa in discussione dei ruoli educativi tradizionali e la riconfigurazione degli spazi educativi e sociali come contesti dialogici, aperti alla trasformazione. Ciò richiede un lavoro intenzionale sul riconoscimento reciproco e, soprattutto, un processo di decolonizzazione dello sguardo adulto. Decolonizzare lo sguardo significa interrogare criticamente le categorie attraverso cui gli adulti definiscono, classificano e normalizzano l'esperienza giovanile, per aprirsi a un'epistemologia relazionale e pluriversale in cui i giovani siano riconosciuti non come "altri" da integrare, ma come soggetti già situati, produttori di saperi, visioni e pratiche sociali legittime.

In assenza di tale decostruzione, lo sguardo adultocentrico tende a riprodurre narrazioni dominanti

che negano agli adolescenti lo statuto di soggetti politici. Da un lato, l'adolescenza viene patologizzata e interpretata come condizione problematica che richiede interventi di tipo terapeutico; dall'altro, si consolida una rappresentazione mediatica e politica – particolarmente evidente in contesti nazionali caratterizzati da orientamenti securitari – costruita attorno alla triade emergenza-pericolo-sicurezza (Tolomelli, 2025). A questa narrazione egemonica si contrappone tuttavia un diverso orizzonte interpretativo, radicato nelle esperienze e nelle parole degli adolescenti stessi.

#### 4. Riflessioni metodologiche e principali risultati

Nel presente contributo, il rapporto tra le narrazioni egemoniche prodotte dagli adulti e le narrazioni degli adolescenti è esplorato attraverso i risultati di un'indagine empirica articolata in due componenti qualitative integrate.

La prima componente consiste in un'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) condotta sulle trascrizioni di cinque focus group realizzati in contesto scolastico coinvolgendo adolescenti italiani tra i 16 e i 18 anni.

Il campione è stato costruito attraverso una strategia di campionamento casuale stratificato non proporzionale per elementi rappresentativi. In particolare, a partire dalla popolazione di studenti frequentanti le classi III, IV e V di un Liceo Artistico della provincia di Bari (Puglia), si è proceduto a una stratificazione per annualità scolastica, seguita da un'estrazione casuale dei partecipanti all'interno di ciascuno strato. Sono stati selezionati 12 studenti per le classi terze, 12 per le classi quarte e 12 per le classi quinte per un totale di 42 studenti e studentesse. L'analisi è stata sviluppata seguendo le fasi proposte da Braun e Clarke (2006) – familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, costruzione e revisione dei temi – consentendo di individuare nuclei tematici ricorrenti relativi alla percezione di sé, all'orientamento al futuro e alle possibilità di partecipazione, con particolare attenzione ai fattori che favoriscono o ostacolano l'emergere dell'*agency* politica e civica in contesti segnati da asimmetrie intergenerazionali.

La seconda componente si basa su una *Critical Discourse Analysis* (CDA) (Mullet, 2018) condotta su un corpus intenzionalmente costruito di 22 documenti, selezionati secondo criteri di rilevanza discorsiva e non di rappresentatività statistica. L'obiettivo non è infatti restituire una copertura esaustiva del dibattito pubblico, ma individuare e analizzare frame interpretativi dominanti nella costruzione del soggetto giovane.

La delimitazione del corpus è stata definita a partire da una “finestra discorsiva” caratterizzata da una particolare intensificazione del dibattito pubblico sulla devianza e sulla sicurezza giovanile, in relazione all'approvazione del cosiddetto Decreto Caivano (2023). Sono stati pertanto selezionati documenti pubblicati in un arco temporale circoscritto (settembre 2023 – febbraio 2026), al fine di cogliere le configurazioni discorsive emergenti in una fase di elevata visibilità mediatica e politica del tema.

Il corpus è articolato lungo tre assi: (a) discorsi educativi istituzionali (documenti di policy e linee guida); (b) discorsi politico-istituzionali relativi ai giovani e alla sicurezza (atti parlamentari, dichiarazioni pubbliche); (c) narrazioni mediatiche *mainstream* (editoriali e articoli selezionati da quotidiani nazionali a larga diffusione).

Per quanto riguarda i materiali mediatici, la selezione ha privilegiato un numero limitato di testi ad alta densità interpretativa, scelti in base alla rilevanza nel dibattito pubblico e alla presenza esplicita di frame e parole chiave relativi a “emergenza educativa”, “baby gang” e violenza giovanile. L'analisi è stata guidata da alcune domande di ricerca: chi sono gli adolescenti nel discorso pubblico? Attraverso quali cornici interpretative vengono rappresentati? Chi parla, per chi e con quale legittimità? In quale temporalità viene collocata la cittadinanza giovanile? Quali modelli educativi vengono implicitamente legittimati?

L'analisi tematica ha fatto emergere tre nuclei tematici ricorrenti: (1) percezione di esclusione dai processi decisionali; (2) carenza di spazi di espressione; (3) incertezza rispetto al futuro. I risultati hanno evidenziato come le narrazioni raccolte restituiscono un sentimento del tempo attraversato da inquietudine, nichilismo e sofferenza, ma anche da desiderio di cambiamento, tensione progettuale e bisogno di riconoscimento simbolico.

Tale contraddizione si manifesta chiaramente nelle parole dei partecipanti, che esprimono frustrazione per l'assenza di forme autentiche di partecipazione. In questo senso, la questione del diritto di voto assume una valenza simbolica di esclusione:

Io vorrei dare un mio contributo. Penso che ci siano tanti adulti che non sono in grado di votare [...] Non è l'età anagrafica che stabilisce se sei maturo o no per votare. (M., 17 anni)

A ciò si affianca la percezione di una carenza strutturale di spazi di espressione:

Ma se nelle città non c'è spazio noi dove dobbiamo andare? [...] In nessun luogo possiamo esprimere le nostre idee. Quando manifestiamo ci vengono a picchiare e quando non lo facciamo siamo trattati come scansafatiche. (I., 17 anni)

Parallelamente, emerge un diffuso senso di incertezza rispetto al futuro: il 96% degli intervistati dichiara paura, l'89% ansia, mentre solo il 44% associa il futuro alla speranza. Come afferma un partecipante:

Il futuro è una cosa che ci hanno tolto [...] le prospettive sono spaventose. Penso all'inquinamento e alle guerre [...] non riesco a prospettarmi tra trent'anni. (D., 18 anni)

Questi elementi sollecitano una questione pedagogica cruciale: non tanto se educare i giovani alla partecipazione, quanto piuttosto quale sguardo debba essere educato alla partecipazione: quello giovanile o quello adulto? Riconoscere l'*agency* adolescenziale non significa limitarsi ad "ascoltare i giovani", ma implica la messa in discussione delle condizioni strutturali che ne ostacolano l'esercizio effettivo. In questa prospettiva, risuonano da un lato le istanze di un "nuovo contratto sociale" promosse dall'UNESCO e, dall'altro, la necessità di una reale redistribuzione del potere educativo e decisionale tra generazioni.

La CDA ha consentito di individuare categorie discorsive ricorrenti relative alla costruzione del soggetto giovane, ai frame semantici dominanti, al posizionamento relazionale tra generazioni, alla temporalità della cittadinanza e alle razionalità pedagogico-politiche sottese. L'analisi mostra come, nei discorsi istituzionali e mediatici, l'adolescenza venga prevalentemente rappresentata come oggetto di intervento educativo e politico, piuttosto che come soggetto democratico presente. In particolare, emerge una semantica ricorrente dell'emergenza e del rischio, in cui i giovani sono descritti come fragili, devianti o potenzialmente pericolosi, come nelle frequenti formulazioni che invocano "misure urgenti e straordinarie per contrastare il fenomeno della criminalità giovanile" o denunciano "città ostaggio della violenza giovanile".

Parallelamente, nei discorsi educativi istituzionali, l'adolescenza è configurata come fase preparatoria, in cui la cittadinanza è proiettata in una dimensione futura e subordinata a percorsi di responsabilizzazione individuale e conformità normativa, come evidenziato da espressioni quali "formare i cittadini di domani" o "accompagnare i giovani verso comportamenti responsabili".

In tali rappresentazioni, i giovani sono raramente riconosciuti come soggetti politici nel presente, mentre l'adulto mantiene una posizione di autorità epistemica e morale. Ne deriva una marcata asimmetria generazionale: gli adulti parlano dei giovani e per i giovani, ma raramente con i giovani. La partecipazione è frequentemente evocata in termini retorici, senza tradursi in pratiche effettive di co-decisione o in un reale riconoscimento dell'*agency* adolescenziale.

Nel loro insieme, questi frame discorsivi contribuiscono a naturalizzare una forma di adultocentrismo che orienta l'azione educativa e politica verso il governo delle condotte più che verso la costruzione di spazi democratici condivisi. L'adolescenza viene così rappresentata come "futuro del mondo", ma non come suo presente democratico, alimentando una forma di ingiustizia intergenerazionale che incide concretamente sulle possibilità di partecipazione, riconoscimento e *agency* dei giovani nel qui e ora.

#### 4. Discussione dei risultati

L'interpretazione dei dati è stata sviluppata in dialogo con il quadro teorico di riferimento, adottando una logica interattiva tra evidenze empiriche e categorie concettuali, al fine di evitare una lettura meramente confermativa delle ipotesi iniziali.

I risultati della CDA trovano un significativo controcampo empirico nelle narrazioni adolescenziali emerse dall'analisi tematica. Se, da un lato, il discorso pubblico e istituzionale tende a costruire l'adolescenza come fase problematica, incompiuta o potenzialmente rischiosa, dall'altro le voci dei giovani restituiscono

un'immagine profondamente diversa, caratterizzata da consapevolezza critica, desiderio di partecipazione e domanda di riconoscimento nel presente.

Dai focus group emerge con chiarezza una diffusa percezione di esclusione dai processi decisionali che incidono direttamente sulla vita quotidiana degli adolescenti, tanto nei contesti scolastici quanto negli spazi pubblici più ampi. I partecipanti evidenziano una distanza significativa tra le retoriche della partecipazione e le pratiche effettive, descrivendo esperienze in cui la possibilità di esprimere la propria opinione non si traduce in un reale potere di incidere sui processi decisionali. In questo quadro, gli adolescenti mettono esplicitamente in discussione la rappresentazione dominante che li colloca come "cittadini del futuro", rivendicando invece il diritto a essere riconosciuti come soggetti politici nel presente.

Le narrazioni raccolte evidenziano inoltre una marcata capacità di lettura critica delle contraddizioni del mondo adulto, in particolare in relazione alle questioni di giustizia sociale, climatica e intergenerazionale. Gli adolescenti dimostrano una consapevolezza articolata delle responsabilità che gravano sulle generazioni adulte e interrogano la legittimità di decisioni assunte in assenza di un loro coinvolgimento diretto. In questo senso, le loro parole non si limitano a esprimere solo un vissuto di disagio, ma articolano una vera e propria domanda politica di riconoscimento e corresponsabilità.

Il confronto tra i risultati della CDA e le narrazioni adolescenziali rende evidente una frattura discorsiva di rilevanza pedagogica centrale. Da un lato, un discorso pubblico che tende a governare l'adolescenza attraverso categorie di rischio, controllo e preparazione al futuro; dall'altro, soggettività giovanili che rivendicano spazi di parola, di conflitto e di co-decisione nel presente. È in questo scarto che si manifesta concretamente l'ingiustizia intergenerazionale, non soltanto come questione distributiva o temporale, ma come problema eminentemente epistemico e democratico nonché educativo.

## 5. Educazione alla Cittadinanza Globale e giustizia intergenerazionale

L'ECG, nel suo approccio più critico e trasformativo, fornisce una cornice pedagogica potente per coltivare la giustizia intergenerazionale. Negli ultimi anni, infatti, si è affermata come uno degli orizzonti più significativi per ripensare il ruolo dell'educazione nel contesto sociale in ottica trasformativa. Basti pensare al *Summit delle Nazioni Unite "Transforming Education"* (2022), al 5° Forum UNESCO su *Transformative Education* (2021), al Report UNESCO sui futuri dell'educazione (2023a) e alla Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile (2023b).

Sempre nella stessa direzione, Tarozzi (2025) descrive l'ECG come un'etica radicata in una pedagogia trasformativa orientata al futuro, che implica un cambiamento radicale nei modi di pensare il mondo e di agire in esso. Nonché un'etica intrisa di speranza, intesa – seguendo Paulo Freire (2014) – come virtù politica capace di immaginare mondi possibili e di generare nuova progettualità educativa. In questa accezione, l'ECG promuove visioni decoloniali, complesse e aperte, orientate alla giustizia sociale globale, alla responsabilità sociale, ai diritti umani, alla pace e all'uguaglianza (Andreotti, 2011; Andreotti, de Souza, 2012; Tarozzi, 2025). Si tratta di un'educazione che agisce simultaneamente sulle dimensioni cognitive, corporee, affettive e comportamentali, operando a livello del sé e sui modi in cui le persone danno forma alla propria presenza nel mondo. In questa prospettiva, l'ECG non si limita a trasmettere contenuti o valori universali, ma si configura come uno spazio politico, pluriversale e relazionale, in cui ogni soggetto è riconosciuto come attore del cambiamento (Tarozzi, 2025).

Il riconoscimento dell'*agency* giovanile, tuttavia, passa per una ristrutturazione profonda delle relazioni educative (Serriere, Riley, 2024). Ciò significa disattivare le logiche dell'adulterismo e creare spazi di reale collaborazione e corresponsabilità. In questa cornice, l'ECG può divenire un laboratorio intergenerazionale: un luogo in cui l'adulto non è il depositario del sapere, ma un co-apprendente; in cui l'educazione smette di essere trasmissione lineare e si trasforma in dispositivo dialogico di apprendimento reciproco. La giustizia intergenerazionale, così intesa, si configura come mutuo riconoscimento tra soggetti di età diverse, ma ugualmente coinvolti nella co-costruzione del mondo, come speranza pedagogica radicale e impegno etico-politico che considera i giovani non "futuro del mondo", ma "presente della democrazia". Essa richiede la costruzione di un patto intergenerazionale fondato su rinuncia dei privilegi generazionali, cessione di potere, disponibilità a lasciarsi trasformare dai giovani e sviluppo di forme educative decolonizzate e generative, elementi centrali in un'educazione alla cittadinanza globale critica e trasformativa.

Ciò implica riformare le pratiche educative per disinnescare le logiche che marginalizzano le soggettività giovanili, promuovere dialoghi autentici capaci di riconoscerne l'*agency* e tradurre quotidianamente, in contesti formali e informali, una visione educativa che intrecci giustizia sociale, responsabilità ecologica e partecipazione politica. Affrontare queste sfide richiede analisi critica e proposte concrete per riorganizzare le relazioni educative in modo da valorizzare le soggettività giovanili e trasformare l'educazione in uno strumento di emancipazione e rigenerazione sociale in un mondo da reimmaginare.

## Riferimenti bibliografici

- Afsahi A. (2022). Towards a principle of most-deeply affected. *Philosophy & Social Criticism*, 48(1): 40-61.
- Andreotti V. (2011). Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(4-3): 381-397.
- Andreotti V., de Souza L. M.T.M. (eds.) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge.
- Armstrong C. (2024). Wealth creation without domination. The fiduciary duties of corporations. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 27(3): 317-338.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Caney S. (2019). Democratic reform, intergenerational justice and the challenges of the long-term. *CUSP Essay Series on the Morality of Sustainable Prosperity*, 11: 3-17.
- Duarte Quapper C. (2012). Adultcentrism society: focusing on its origin and reproduction. *Ultima década*, 20(36): 99-125.
- Feixa C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Florio E., Caso L., Castelli I. (2020). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology*, 57, Article 100762.
- Foucault M. (1972). *L'Ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gardiner S.M. (2024). Climate crisis, institutional denial, and a global constitutional convention for future generations. *Social Philosophy Today*, 40: 41-71.
- Gosseries A. (2023). *What is intergenerational justice?* Cambridge: Polity Press.
- Jonas H. (1984). *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martín Criado E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Meyer L. (2021). Intergenerational Justice. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. E.N. Zalta (ed.). In <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/justiceintergenerational/>
- Mullet D.R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2): 116-142.
- Mulkeen N. (2025). Intergenerational harm and injustice in ageing democracies: a defence of age-weighted referendums and intergenerational Commissions. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13698230.2025.2541158>
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Serriere S.C., Riley T. (2024). Heavy on the Solidarity, Light on the Adultism: Adult Supports for Youth Activism. *Democracy & Education*, 32(1), 3.
- Tarozzi M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Milano: Il Mulino.
- Tolomelli A. (2025). Il rischio di etnicizzazione dell'adolescenza. Dimensioni socio-politiche e traiettorie pedagogiche. *Nuova secondaria*, 8/2025: 141-148.
- UNESCO (2023a). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris-Brescia: UNESCO-La Scuola.
- UNESCO (2023b). *Raccomandazione sull'Educazione alla Pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*. Paris: UNESCO.