

Tangible space  
Spazio materiale





Spaces for learning, places for relationships  
and democratic citizenship in the contemporary city\*  
Spazi per apprendere, luoghi della relazione  
e della cittadinanza democratica nella città contemporanea

---

Raffaella Biagioli

Università degli Studi di Firenze – raffaella.biagioli@unifi.it

José González Monteagudo

Universidad de Sevilla – monteagu@us.es

Clara Romero-Pérez

Universidad de Sevilla – clararomero@us.es

Maria Grazia Proli

Università degli Studi di Firenze – mariagrazia.proli@unifi.it

---

**ABSTRACT**

The transformations taking place at global and local level widely affect people's lives and accelerate the urgency to rethink in an organic way the practices and contexts for lifelong learning as a key to the achievement of the 17 Sustainable Development Goals (UN, 2015), through programmes that foster learning in schools, families, and communities. The contribution proposes a reflection on the urgency of rethinking public space as a place of relations and democratic participation, and therefore as a context of continuous quality learning in the perspective of overcoming inequalities in favour of the social and civic redefinition of children and young people as autonomous, empowered and socially active subjects, with important implications in educational practice linked to the territory and local communities. It is considered the Global Network of Learning Cities (UNESCO, 2017) to promote social inclusion, economic growth, public safety, and environmental protection.

Le trasformazioni in atto a livello globale e locale influenzano ampiamente la vita delle persone e accelerano l'urgenza di ripensare in maniera organica alle pratiche e ai contesti per l'apprendimento permanente come chiave per il raggiungimento dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015), mediante programmi che favoriscano l'apprendimento nelle scuole, nelle famiglie e nelle comunità. Il contributo propone una riflessione sull'urgenza di ripensare lo spazio pubblico come luogo delle relazioni e della partecipazione democratica, e come contesto di apprendimento continuo di qualità.

\* Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dagli autori ma, ai fini dell'attribuzione delle authorship, Raffaella Biagioli è autrice del paragrafo 1, Maria Grazia Proli è autrice del paragrafo 2, dell'abstract e delle conclusioni, José González Monteagudo è autore del paragrafo 3, Clara Romero-Pérez è autrice del paragrafo 4.

La prospettiva proposta è quella del superamento delle disuguaglianze a favore della ridefinizione sociale e civica dei bambini e dei giovani come soggetti autonomi, dotati di potere e socialmente attivi, con importanti implicazioni nella pratica educativa legata al territorio e alle comunità locali. È considerato il Global Network of Learning Cities (UNESCO, 2017) come via per promuovere l'inclusione sociale, la crescita economica, la sicurezza pubblica e la protezione ambientale.

#### KEYWORDS

Open School, Democratic Participation, Learning Cities, Lifelong Learning, Global Network for Learning Cities.

Scuola Aperta, Partecipazione Democratica, Learning Cities, Apprendimento Permanente, Global Network for Learning Cities.

### 1. La scuola come luogo aperto sulla città

I territori dell'Europa presentano un patrimonio non comune di beni ambientali, sociali, culturali: sono la testimonianza della ricchezza dell'eredità storica delle popolazioni e delle società che l'hanno cambiata. Lo spazio intorno a noi è molto importante e tende a influenzare la vita e le azioni di chi ci vive, sia in modo diretto sia in modo indiretto, cioè favorendo o meno determinate forme di organizzazione sociale. Con il crescente fenomeno della globalizzazione, che si è estesa a diversi campi della vita, vediamo due tendenze contrapposte: da un lato l'avanzamento delle spinte globali, dall'altro l'accendersi prepotente di spinte locali. Lo studio dell'ambiente è fondamentale, perché si presenta come un referente empirico ricco di connessioni che stimolano conoscenze integrate e complesse; potremmo dire che è una nozione di lunga durata sia in campo pedagogico, sia nell'educazione attiva (Orefice, 2000), che non è uno sfondo statico, ma parte integrante del sistema di vita. Occorre far crescere una maggiore etica della responsabilità, sviluppare una mente ecologica e una maggior partecipazione, per prendere coscienza delle conseguenze delle azioni dell'uomo e per una maggiore solidarietà tra uomo e biosfera. Diventa opportuno compiere scelte e azioni quotidiane che si caratterizzino per il senso di responsabilità, di consapevolezza verso l'ambiente, per misurare fino a che punto le proprie azioni siano compatibili con le esigenze ambientali. La formazione ecologica promuove un pensiero altamente critico capace di apprezzare la complessità sistemica dei rapporti presenti in un evento naturale o umano. L'ambiente è attivatore di saperi, propone interrogativi, aspetti inesplorati del conoscere, è luogo di conoscenza e contenitore dei saperi informali e formali e perfeziona ancor più il sapere ecologico centrato sull'idea che l'unità di misura dell'evoluzione non è il singolo organismo o la singola specie, bensì l'organismo-più-il-suo-ambiente (Bateson, 1977). La chiave di volta dell'epistemologia batesoniana consiste nel pensare che la nostra mente è organizzata secondo relazioni fra le parti che presentano tratti comuni con quelle degli altri sistemi complessi naturali. Possiamo rappresentarci la realtà nel cervello perché vi è una stretta somiglianza fra le forme delle nostre relazioni mentali interne e le forme delle relazioni esterne, nel mondo naturale. Bronfenbrenner (1986), con il suo modello ecologico, inoltre, intende l'ambiente di sviluppo del bambino come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni: il microsistema, come modello di attività, ruoli e relazioni che interagiscono in maniera

sempre più complessa; il mesosistema, come insieme di relazioni che legano più microsistemi in cui il bambino vive e fa esperienze; l'esosistema, che si riferisce a situazioni in cui il soggetto non è direttamente coinvolto ma da cui viene comunque influenzato; il macrosistema, che costituisce la situazione culturale complessiva in cui sono inseriti i precedenti sistemi. La sua teoria ecodinamica consente di problematizzare i cambiamenti culturali e sociali in atto col movimento dell'ambiente, che possiamo definire un cambiamento della società. A partire da questo costruito la scuola non può essere slegata dall'ambiente in cui è inserita, perché il suo interesse è volto allo sviluppo e all'emancipazione della società (Biagioli 2020).

Dal punto di vista pedagogico l'idea di un'apertura della scuola all'esterno trova le sue radici storiche nelle correnti attivistiche, nelle pedagogie critiche e negli approcci non direttivi da Dewey a Fèrriere, da Freire a Rogers (Santerini, 2019, p. 87). Dewey precisa che l'uomo è un'unità psico-fisica. La mente non può esistere indipendentemente dalle condizioni organiche del corpo, così come questo, a sua volta, non può sussistere se non in dipendenza dalle condizioni ambientali. L'elemento "corpo" esprime l'accumularsi e il persistere di determinati effetti dell'ambiente sull'organismo, mentre la componente "mente" si riferisce alla capacità di quest'ultimo di aggiungere elementi differenziali, di elaborare risposte che conducano a un'ulteriore modificazione dell'ambiente. Considerazioni affini a quelle fatte per le nozioni di soggetto e di mente valgono anche per il concetto di coscienza. Per Dewey, la coscienza è il momento in cui l'esperienza rivela la sua dimensione problematica, precludendo così all'inesco del prodotto conoscitivo (Dewey, 1973). L'educazione si è occupata di ambiente da due angolature diverse: da un punto di vista teorico, per studiare l'ambiente come contesto sociale, dal punto di vista didattico l'ambiente diviene uno strumento per insegnare.

L'ambiente è il tramite che permette a ciascuno di costruire sin dall'infanzia le sue conoscenze e di costruire il suo personale sistema di saperi che lo accompagna ogni giorno nella sua ricerca identitaria di appartenenza. Pertanto, nel processo di conoscenza e quindi di formazione il sistema di saperi di un soggetto trae origine e si sviluppa nel rapporto con la realtà; la conoscenza non è elaborata in astratto ma, proprio come sosteneva Dewey, scaturisce dall'esperienza con il reale ed è caratterizzata da dinamicità e flessibilità.

L'ambiente è fondamentale come campo di apprendimento, pertanto la ricerca chiede alla scuola di aprirsi ad esso nella consapevolezza che la città (il sociale) e il paesaggio (il naturale) sono i fotogrammi di una pellicola culturale che l'allievo può osservare e modificare attraverso l'azione diretta e l'immaginazione. Una scuola capace di porre al centro dei propri processi formativi l'ambiente sociale e naturale, sia quale grande libro di lettura dei sistemi simbolico-culturali che attraversano e connotano le diverse aree regionali, sia quale primo alfabetiere ecologico in grado di fornire le chiavi interpretative relative alle politiche di salvaguardia- difesa- protezione dei beni culturali di un territorio.

## 1.1 Per un sistema formativo aperto alla città

È opportuno che la scuola si apra ai valori ambientali per costruire il suo curricolo formativo. Da molti anni la città ha perso le sue originarie caratteristiche di luogo di incontro e di scambio. Non è sufficiente disporre di aree verdi o di giardini; occorrono luoghi dove poter vivere, camminare, ritrovarsi e relazionarsi. Lo studio deve essere rivolto ad ogni aspetto della compagine urbana partendo sia dalle aree che dai problemi maggiormente vicini alle esperienze dei bambini e, a mano

a mano, ad ogni aspetto e settore della città. Luoghi dove i bambini si sentano non solo fisicamente liberi ma anche in grado di inventare occasioni di incontro, luoghi ricchi di stimoli sensoriali a fronte di ambienti che spesso si presentano, ai loro occhi, amorfi quando non pieni di connotazioni negative.

Oggi la città, afferma Tonucci (2005, p. 5), diventa per i bambini il bosco delle favole. Una volta i bambini avevano paura del bosco dove si incontravano i lupi e le streghe cattive, mentre si sentivano al sicuro in città. Ora le parti si sono rovesciate perché la città è diventata ostile, pericolosa e mostruosa. Essa è diventata un luogo impossibile da vivere; i giochi al suo interno non sono più quelli di un tempo: la trottola e le biglie non sono più praticabili per le strade transitate delle città. La città ha rinunciato agli spazi pubblici che dell'incontro e dello scambio erano condizioni essenziali, lasciando che i cortili, i marciapiedi, le strade e le piazze assumessero sempre più funzioni legate al traffico e al commercio, di fatto sottraendole ai cittadini. Ha rifiutato la caratteristica di spazio condiviso e sistemico, nel quale ogni parte necessitava delle altre, per destinare spazi definiti a funzioni o ceti sociali diversi, creando così zone ghetto e zone privilegiate. Le istituzioni deputate a coordinare e a progettare la formazione hanno la possibilità di organizzare nuovi modelli di interazione tra i cittadini e tra i cittadini e la società (Traverso & Finotti, 2020).

La scuola è chiamata non solo ad aprire un rapporto di reciprocità con l'ambiente esterno ma anche a porre fine alla concezione individualistica dell'insegnamento e all'uso totalizzante dell'aula in un'isola di autosufficienza cognitiva, ma dovrà allargare sempre di più i suoi orizzonti, riorganizzare gli spazi, i tempi e le relazioni con l'ambiente interno ed esterno (Biagioli, 2018). Poiché occorre una scuola non più separata dall'ambiente sociale e naturale, ma disponibile a legittimare i patrimoni culturali e ambientali quali aule didattiche decentrate, per sperimentare un raccordo tra sistema scolastico formale non formale, per progettare un sistema formativo integrato accreditato sia in direzione istituzionale sia in direzione pedagogica. L'ambiente sociale come aula didattica decentrata, intesa come la città che dispone di cromatismi per colorare di verde i sistemi simbolici culturali (Frabboni, 2007). L'ambiente sociale si presta da feconda aula didattica decentrata per lo svolgimento di progetti didattici. Un progetto didattico si qualifica come strategia metodologica attraverso la quale il docente mette nella programmazione i saperi multidisciplinari le cui conoscenze sono mutabili prevalentemente dalla cultura antropologica di cui sono testimoni fatti, problemi, fenomeni, valori del passato e del presente storico. Un progetto didattico si inserisce a pieno negli scenari dell'ambiente sociale attraverso le aule informative che sono gli spazi didattici di territorio che si prestano all'acquisizione diretta del linguaggio e dei metalinguaggi di cui è cosparso l'ambiente sociale: parola, immagine, suono. Le aule espressive sono invece gli spazi didattici di territorio che si prestano proficuamente a dare voce all'immaginario individuale e collettivo di cui capillarmente è cosparso l'ambiente sociale. L'ambiente naturale come parco ecologico nei confronti della salvaguardia e della protezione a difesa del proprio territorio paesaggistico in quanto tempio di risorse, valori, culture. Pertanto, la scuola supera le barriere mono disciplinari per rivolgersi a logiche multidisciplinari molto più produttive.

Una scuola aperta all'ambiente è impegnata a sterilizzare i vissuti patogeni che popolano e disumanizzano la città contemporanea dando via libera a vissuti alternativi (diritti alla cittadinanza) dalle elevate cifre esistenziali e motivazionali. Ciò può facilitare il diritto alla socializzazione, al movimento, all'autonomia, alla cooperazione, alla fantasia e alla manipolazione. Ciò che viene mostrato nelle aule dovrebbe consentire ad ogni bambino di trovare un'immagine della propria per-

sonale condizione, consolidando le proprie identità aiutando la loro personale costruzione di una visione e di sé stessi, fornendo una variegata serie di strumenti di comprensione del mondo.

Una buona scelta consisterebbe nel trasformarsi in una scuola laboratorio aprendo alla suggestiva immagine di una città dei laboratori per promuovere, poi, una diffusa rete di laboratori scolastici con il compito di sensibilizzare la città ad utilizzare le proprie opportunità/risorse formative. Con l'utilizzo dei laboratori si richiama il concetto di programmazione e progettazione come marchio metodologico e scientifico. La scuola dei laboratori si afferma come idea pedagogica e come prassi didattica. Un laboratorio è un crocevia del sistema formativo integrato, è un banco di prova del doppio istituzionale di gestione e di governo dell'ente locale nei confronti del sistema extrascolastico, è un eccellente analizzatore dei bisogni espressi dalla collettività, risveglia e da cittadinanza motivazionale ai bisogni oggi fortemente deprivati, ha il merito non solo di rispondere agli interessi/bisogni formativi, ma è anche produttore di cultura. Promuovere un pensiero che interconnette, un pensiero capace di utilizzare logiche plurali, dedicando particolare attenzione alla capacità di individuare le interconnessioni tra linguaggi e saperi (Pinto & Vimella, 2012, p. 56).

Alla riflessione pedagogica è chiesto «di recuperare e sviluppare in tutta l'ampiezza "possibile" la dimensione emancipante di ogni progetto educativo, quell'addivenire dell'umano che attraversa sul piano simbolico e materiale ogni istanza trasformativa» (Grange, 2018, pp. 29-30) e consente di conoscersi e riconoscersi nella prospettiva della sostenibilità.

## 2. La città come soggetto e contesto educativo

La complessità attuale del vivere urbano è caratterizzata da un intreccio di flussi e luoghi (Lazzarini, 2016), e ciò emerge anche dalle numerose definizioni attribuite alle città contemporanee: *smart cities*, *green cities*, *creative cities*, *multicultural cities*, ed è accentuata dalla presenza di conflitti, contrapposizioni e tensioni sociali (Amadini, 2017). L'impatto che le trasformazioni urbane in divenire possono determinare sui singoli e sulle dinamiche di convivenza è rintracciabile nella difficoltà di affermazione delle identità degli abitanti, e nella necessità di recuperare il senso di appartenenza e l'idea di comunità. Occorre percepire i luoghi in senso diacronico, come memoria individuale e collettiva, e sincronico in relazione alla multidimensionalità dei contesti sociali che li caratterizzano, per riuscire a comprendere le dinamiche di tali processi trasformativi in atto, sia come fenomeni spontanei sia come azioni predeterminate dalle politiche locali. La dimensione spazio-temporale che caratterizza le città ne determina la vitalità attraverso i cambiamenti delle configurazioni materiali e simboliche in un sistema di vincoli sociali, economici e politici che ne fanno una realtà in continua pulsazione tra crisi espansive e contrattive (Annacontini, 2020, p. 128).

È importante trovare modalità nuove per raccontare tali trasformazioni superando anche la contrapposizione tra spazio privato e spazio pubblico, a beneficio di una visione più ampia di bene comune (Zappacosta, 2021, p. XX; Proli, 2020). A questo scopo, è necessario considerare lo stesso concetto di cittadinanza come espressione stratificata di significati diversi (uno *status*, un'appartenenza, un'attività) in una dimensione spazio-temporale in divenire. L'ambiente e le città non sono mai stati fondali statici, o semplicemente "qualcosa che è intorno" ma "come afferma Dewey, [rappresentano] quella dimensione dell'esistenza che consente [...] di ritagliarsi un ruolo attivo con, per e nell'ambiente stesso" (Pinto Minerva,

2004, p. 65). Lo spazio dei percorsi e delle attività umane acquista così significato e diventa un punto di riferimento, una fonte di conferma dell'identità personale e "spazio dell'anima" (Hillmann, 2004).

Le città contemporanee sollecitano dunque una riflessione pedagogica sul legame fra individui, comunità e forme spaziali, nella direzione di valorizzare le possibilità creative e attive per fare esperienza del mondo e trovare un proprio posto in esso (Ceruti & Mannese, 2020). In questa prospettiva, i luoghi urbani divengono mediatori dei processi esperienziali dei soggetti, agiscono sull'educazione anche a prescindere da intenzionalità educative. Longworth (2007) parla delle *learning cities* come luoghi ricchi di risorse capaci di generare apprendimenti e processi di empowerment, ma le stesse persone che compongono le comunità sono portatrici di valori e saperi e costituiscono una risorsa in sé. È per questo che le comunità possono evolversi attraverso processi partecipativi sollecitati dalla diffusione di una cultura della partecipazione che chiama in causa un impegno pedagogico verso le comunità (Amadini 2017). In questa prospettiva, una *learning city* è una città fondata sul concetto di cittadinanza attiva e sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza per tutti, è un luogo dove imparare in ogni contesto e in ogni periodo della giornata, in ogni stagione della vita. L'imparare in ogni luogo e in modi diversi attraverso la connessione di persone, culture, generi e generazioni creando *learning circles* e comunità, definisce le "città per apprendere" come luoghi dove imparare diviene un modo di vivere.

Pensare la città come soggetto e contesto educativo in relazione a quanto evidenziato conferma l'idea di una ricerca tesa ad analizzare le peculiarità e le potenzialità di trasformazione e di evoluzione dei luoghi urbani e la relativa valenza pedagogica di tali processi. Emergono allora alcune dimensioni contestuali che agganciano il tema della ricerca alle urgenze della contemporaneità: la generatività delle trasformazioni dei luoghi urbani in termini di senso di appartenenza, cultura della partecipazione, cura di sé e del mondo; la necessità di politiche che favoriscano le trasformazioni urbane generative e la valorizzazione delle azioni promosse dalle comunità; la richiesta di figure professionali idonee a promuovere e governare le trasformazioni dei luoghi urbani in senso generativo.

La città è un organismo multiforme da indagare e ridefinire come luogo concreto e simbolico, come sistema di segni e di senso, come contesto generativo di esperienze e di 'saperi', di dialogo tra culture, come luogo di scontro e riconciliazione, di esclusione e di emancipazione, di progresso e di stagnazione (Ceruti & Belusci, 2020). A tale scopo, un intreccio di discipline consente di riflettere sul rapporto tra lo "spazio antropologico" (Durand, 1972) e le ricadute educative che riguardano i soggetti e le comunità che abitano lo spazio, incrociando traiettorie multiple con uno sguardo multi-prospettico sulla realtà. In questo alveo, la pedagogia come scienza di confine (Mannese, 2016) e come 'sapere di saperi' (Cambi, 2017) può leggere la città e i suoi spazi attraverso i propri costrutti e le proprie categorie interpretative, e cogliere la sfida di ricondurre i contesti urbani ad essere luoghi dell'umano (Lombardi, 2020).

## 2.1 Learning Cities & Sustainable Development Goals: l'approccio Unesco

Per comprendere la complessità delle relazioni educative tra uomo e ambiente risulta determinante interpretare le trasformazioni in atto, rintracciare i luoghi all'interno dei quali è possibile rilevare azioni e pratiche volte a ricucire i tessuti urbani e sociali, e far emergere professionalità innovative che si candidano a divenire fondamentali per favorire tali processi. In una realtà così intessuta, il ter-

mine *learning city* può assumere alternativamente il significato di luogo e processo; infatti, talvolta esso è usato come sostantivo – luogo dove i cittadini hanno accesso a una vasta gamma di materiali e opportunità di apprendimento in tutte le fasi della loro vita – ma può anche esprimere un processo (o un insieme di processi) utilizzato per favorire l'apprendimento dei cittadini (Boshier, 2018). Non esiste un insieme universale o concordato di processi *learning city*, ogni città ha bisogno di pianificazioni congruenti con il proprio contesto geo-politico sociale. La letteratura consente però di poter definire una “città per e dell'apprendimento” come luogo in cui le autorità locali lavorano con i cittadini per sviluppare democraticamente una gamma diversificata di opportunità di apprendimento per persone di tutte le età, per limitare i fattori strutturali e socioculturali che impediscono l'accesso all'apprendimento permanente, e per promuovere alti livelli di partecipazione attiva all'apprendimento in contesti informali.

L'approccio UNESCO alle città per l'apprendimento è stato definito nella prima “International Conference on Learning Cities” che si è svolta a Pechino nel 2013. La prospettiva Learning Cities dell'UNESCO si ispira al modello socialdemocratico umanistico dei Rapporti Faure<sup>1</sup> (1972) e Delors<sup>2</sup> (1996) ed è influenzata dall'interesse per la performance, e la propensione per “ciò che funziona” di stampo neoliberale (Boshier 2018). Il concetto di città per l'apprendimento è definito nella *Dichiarazione di Pechino*<sup>3</sup> e ulteriormente approfondito nelle *Key Features of Learning Cities*<sup>4</sup> (2013). Successivamente, la Dichiarazione di Città del Messico<sup>5</sup> sulle città per l'apprendimento sostenibile, adottata nella seconda Conferenza internazionale del 2015, ha delineato otto direzioni strategiche per le città dell'apprendimento sostenibili che includono lo sviluppo di una rete mondiale delle città per l'apprendimento (Global Network of Learning Cities UNESCO). La terza “International Conference on Learning Cities” (ICLC), che si è svolta nel settembre 2017 a Cork, in Irlanda, ha segnato il passaggio dal discorso globale alla promozione locale e all'implementazione dell'apprendimento permanente per continuare a sostenere il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) dell'Agenda 2030.

Secondo l'approccio UNESCO (2017) le *learning cities* rispondono in modo particolare agli obiettivi dell'OSS 4 “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”, e l'OSS 11 “Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili”. Individuare strategie adeguate al raggiungimento dei traguardi OSS per le città è quindi un passo importante nell'adattamento degli obiettivi globali al contesto delle comunità urbane. A questo proposito, il tema della rigenerazione urbana come ripensamento, riprogettazione della città in chiave generativa, la costruzione di pratiche trasformatrici a partire dalle relazioni, e il valore pedagogico di tali trasformazioni in relazione ai contesti sociali e alle comunità, possono considerarsi strategie in armonia con le dimensioni del costruito *learning city* e in accordo con la necessità di rinnovare e consolidare il legame della ricerca scien-

1 *Learning to Be* (1972). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124> (04/2022).

2 *Learning: the treasure within* (1996). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (04/2022).

3 *Beijing Declaration on Building Learning Cities & Key Features of Learning Cities* (2013). <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234986e.pdf> (04/2022).

4 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226756?1=null&queryId=N-EXPLORE-394575e0-dd2f-45b4-b103-4a793d74924b> (04/2022).

5 *Mexico City Statement on Sustainable Learning Cities* (2015). <http://www.uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-mexico-city-statement-on-sustainable-learning-cities.pdf> (04/2022).

tifica con la dimensione sociale tramite il trasferimento dei risultati raggiunti ai contesti di vita, al fine di promuovere città e insediamenti umani sostenibili.

Questa visione organica e interrelata fa emergere come la visione dell'Agenda 2030 armonizzi le traiettorie della ricerca con le politiche a livello nazionale ed europeo che si radicano sulle caratteristiche innovative dell'Agenda stessa: la sua universalità, la necessità della partecipazione di tutti al cambiamento, la visione integrata dei problemi e delle azioni da realizzare per conseguire lo sviluppo sostenibile (Giovannini, 2018).

Occorre ricordare inoltre che ciascun Obiettivo di Sviluppo Sostenibile non può essere considerato in maniera indipendente ma deve essere perseguito sulla base di un approccio sistemico, che tenga in considerazione le reciproche interrelazioni e non si ripercuota con effetti negativi su altre sfere dello sviluppo (Rapporto ASviS, 2021). È quindi una scelta volta alla esplicitazione delle interrelazioni citate quella di abbinare OSS specifici ad ambiti di ricerca, consapevoli che le tre dimensioni dello sviluppo (economica, ambientale e sociale) sono strettamente correlate tra loro e solo la crescita integrata di tutte e tre le componenti consentirà il raggiungimento dello sviluppo sostenibile.

Per creare un sistema di valori che concorrano alla trasformazione delle città in città sostenibili e intelligenti volte a fronteggiare le sfide che caratterizzano la contemporaneità, prima fra tutte il superamento delle disuguaglianze, politici e stakeholder devono facilitare il cambiamento, la trasformazione e tenere insieme il benessere individuale con il benessere delle comunità, nella prospettiva della partecipazione democratica.

### **3. La democrazia come progetto aperto. Implicazioni per ridefinire l'educazione e l'infanzia**

L'attuale divario tra il vecchio ordine politico e le nuove realtà e movimenti sociali si sta allargando. Come sottolinea un politologo, «c'è una scelta attuale di mantenere una difesa strenua della vecchia normalità, di trincerarsi nelle vecchie istituzioni e strutture... C'è una convinzione diffusa tra noi che tende a considerare il sistema politico attuale come il migliore dei sistemi 'possibili', quando in realtà è solo il migliore dei sistemi "finora conosciuti". Questo si è tradotto in una completa rinuncia, da parte dei sistemi politici attuali, alla ricerca permanente di 'utopia' democratica, intesa come critica di ciò che è e rappresentazione di ciò che dovrebbe essere» (Jáuregui, 1994, p. 14). Prendendo spunto da questa riflessione, ci proponiamo di discutere le tensioni e le difficoltà associate alla democrazia nel momento attuale e nell'immediato futuro, sia a livello sociale e politico che nella sfera più ristretta dell'educazione, della cittadinanza e della partecipazione di bambini, adolescenti e giovani.

Fondamentalmente, possiamo distinguere tra due grandi modelli democratici: da un lato, i modelli elitari, competitivi, liberali, neoliberali e pluralisti; e dall'altro, i modelli partecipativi, radicali e diretto-democratici. I modelli elitari hanno le loro origini nel lavoro di Max Weber. Considerava la democrazia diretta e partecipativa incompatibile con il funzionamento di una società altamente complessa, che richiede un alto livello di conoscenza tecnica. La richiesta di sistemi amministrativi su larga scala di natura permanente porta Weber a concludere che è necessario un personale burocratico specializzato. Questo lo porta a postulare un governo di élite e a sottolineare l'importanza della leadership democratica. Queste idee di Weber sono riprese da Schumpeter, che definisce la democrazia come un metodo basato su libere elezioni e sulla lotta competitiva per il voto. Questa defini-

zione restrittiva porta a confondere l'essenza della democrazia con la sua efficacia e a fare delle élite il nucleo dei sistemi democratici. Questa concezione svaluta anche il ruolo dei cittadini, che si presume non abbiano interesse negli affari pubblici e non abbiano una formazione adeguata nel processo decisionale politico. In definitiva, la teoria competitiva della democrazia sostituisce la partecipazione politica dei cittadini alla guida di una serie di organizzazioni gerarchiche. Inoltre, nei modelli liberali di democrazia, la democrazia è vista come limitata alla sfera strettamente politica (Sotelo, 1995, pp. 56-57).

I modelli partecipativi, diretti o radicali di democrazia sono relativamente recenti (anche se si riferiscono in parte alla Grecia classica e ad alcuni teorici come Rousseau e Mill), e insieme rappresentano una forte critica ai modelli liberali, così come alle inadeguatezze e ai deficit dei sistemi politici democratici esistenti. I modelli partecipativi sono legati all'ascesa dei nuovi movimenti sociali, così come al concetto di partecipazione dei cittadini (Jáuregui, 1994). In questi modelli, il concetto di individuo è sostituito da quello di cittadino. L'obiettivo fondamentale della partecipazione è la democratizzazione dello spazio pubblico, inteso sia come sfera delle istituzioni politiche (statali, autonome e locali) sia come sfera della società civile. La partecipazione deve riguardare sia i fini perseguiti che i mezzi messi in gioco per raggiungere gli obiettivi in questione. Il concetto di partecipazione si applica alle diverse aree della vita sociale. Questo approccio sostiene quindi l'istituzione di controlli democratici e di una gestione democratica non solo nella sfera politica, ma anche in quella economica, culturale, educativa e tecnologica.

La democrazia partecipativa presuppone anche la democratizzazione delle istituzioni della democrazia rappresentativa, il decentramento politico e la creazione di canali alternativi di informazione. Mira anche a criticare e mettere in discussione il ruolo gerarchico e professionalizzante dei leader politici e sociali. In questo contesto, si sottolinea l'importanza dell'inclusione politica e civica di donne, bambini e minori.

Quando ci si riferisce alla relazione tra democrazia ed educazione, dobbiamo tenere presente che diverse concezioni politiche e ideologiche implicheranno un certo approccio al programma scolastico e al ruolo dei bambini e dei giovani come attori sociali. Da questa prospettiva, Carr (1993, pp. 60-61) menziona tre grandi ideologie educative: conservatrice, professionale e progressista. L'ideologia classica adotta una prospettiva politica conservatrice, concepisce la società da un punto di vista elitario, sottolinea la continuità culturale, persegue l'eccellenza, stabilisce una rigida differenziazione dei soggetti e impiega formati metodologici e valutativi formali. L'ideologia professionale adotta una prospettiva politica tecnocratica, ha una visione meritocratica della società, attribuisce grande importanza alla redditività economica, concentra il curriculum sull'attività lavorativa e utilizza metodi pratici finalizzati alla coltivazione e alla valutazione delle abilità pratiche. L'ideologia progressista adotta una prospettiva politica liberale o comunitaria, vede la società da un punto di vista egualitario, persegue il miglioramento sociale, centra il contenuto del curriculum intorno al bambino, usa metodi di scoperta e valuta informalmente il progresso degli studenti. Queste tre ideologie implicano diverse concezioni della democrazia. È chiaro che il modello educativo progressista è quello più coerente con la promozione della partecipazione sociale e civile dei bambini e dei giovani. Questa prospettiva progressista può adottare diverse versioni, a seconda del suo grado di radicalità politica. Le proposte di John Dewey, Célestin Freinet e Paulo Freire, che si collocano all'interno di questo modello progressista, ci offrono tre versioni concrete delle ideologie educative progressiste del XX secolo. Al di là delle differenze, in tutti e tre i casi troviamo un forte interesse per la ridefinizione sociale e civica dei bambini e dei giovani come soggetti

autonomi, dotati di potere e socialmente attivi, che ha importanti implicazioni a livello teorico e nella pratica educativa legata al territorio e alla comunità locale.

#### **4. La partecipazione sociale, comunitaria e civica di bambini e adolescenti**

I diritti dei bambini sono sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia, approvata nel 1989, con lo status di trattato internazionale. Questo documento ha permesso di far progredire e approfondire le politiche pubbliche, private e del terzo settore per i minori. Di particolare interesse è il riferimento in questo testo normativo alla partecipazione dei bambini e degli adolescenti, al fine di favorire il loro sviluppo personale e civile. La partecipazione dei minori è arricchita da recenti contributi in tre approcci specifici, che sono stati analizzati in profondità da Romero-Pérez, Quirós-Guindal e Buxarrais-Estrada (2021, pp. 23-28). Questi contributi hanno conseguenze importanti per legittimare e sviluppare la partecipazione civica dei bambini. Il primo approccio, promosso principalmente da Amartya Sen e Martha Nussbaum, si concentra sulle capacità (Nussbaum, 2012; Sen, 1995). Questo approccio enfatizza i concetti di agenzia, libertà, dignità e giustizia. L'approccio delle capacità sottolinea l'importanza della partecipazione sociale e politica dei bambini e degli adolescenti, in cui le scuole e le entità locali giocano un ruolo centrale, con Comune che svolge un ruolo importante. Il secondo contributo rilevante alla partecipazione dei bambini è l'approccio femminista. Il femminismo ha messo in evidenza le disuguaglianze delle donne in diversi ambiti, compresa la sfera della partecipazione politica. Questa mancanza di riconoscimento delle donne nella sfera pubblica e civica può essere trasferita, per analogia, all'analisi della situazione sociale dei minori, che può offrire prospettive di analisi e intervento per superare la mancanza di riconoscimento e visibilità dei bambini e degli adolescenti come attori sociali e territoriali. È chiaro che le donne e i minori soffrono di situazioni sociali di esclusione ed emarginazione, come gruppi che non ottengono il riconoscimento sociale e civile a cui hanno diritto. Infine, il terzo approccio si basa sulla prospettiva critica interculturale e decoloniale, influenzata dai contributi di Freire e Walsh, che sottolinea l'importanza della diversità come caratteristica fondamentale degli individui e dei gruppi (Freire, 1990; González-Monteagudo, León-Sánchez & Sevillano-Monje, 2021). Questa visione critica ci invita a considerare il diritto alla partecipazione dei bambini come un progetto politico, etico e trasformativo, come evidenziato nei recenti movimenti sociali degli adolescenti, focalizzati sulla lotta contro il cambiamento climatico, come Fridays for Future.

La partecipazione dei bambini trova oggi nelle tecnologie digitali uno strumento utile e necessario, il cui uso si è intensificato come conseguenza della pandemia che si è sviluppata negli ultimi due anni. Questi nuovi scenari stanno ridefinendo, in termini di cyber-cittadinanza e di empowerment connesso, le precedenti esperienze di partecipazione dei bambini, sviluppate a partire dagli anni '90, seguendo le proposte delle città come ambienti educativi e partecipativi. Il ruolo centrale dei comuni nel progettare, proporre e sviluppare esperienze di partecipazione dei bambini è evidente. Per favorire questi processi, è essenziale formare gli insegnanti, i funzionari eletti nei consigli locali e il personale tecnico a livello locale e comunitario (Novella-Cámara, Romero-Pérez, Melero et al., 2021).

## Conclusioni

L'urgenza della dimensione traslazionale della ricerca scientifica induce a riflettere sulla sintonia tra i temi qui affrontati e i principali strumenti di programmazione e orientamento della ricerca a livello nazionale, europeo e globale, come espressione di politiche volte ad affrontare le sfide della contemporaneità attraverso una comunione di intenti.

Intraprendere percorsi di ricerca che si occupino delle trasformazioni generative in atto nelle città, in relazione all'evoluzione dei luoghi dell'educazione formale, non formale e informale, e del valore educativo che queste possono assumere attraverso le ricadute sui soggetti e sulle comunità coinvolte, può dunque considerarsi in sintonia con l'intreccio di ambiti di interesse e le finalità espresse dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e dalla visione espressa dall'UNESCO nel "Global Network of Learning Cities".

## Riferimenti Bibliografici

- Amadini, M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari & E. Riva (eds.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica* (pp.43-56). Milano: Mimesis.
- Annacontini, G. (2020). Città politica e antipolitica. In G. Annacontini, D. dato (eds.), *Pedagogia dei contesti. Spazi, tempi, esperienze dell'educare contemporaneo* (pp. 126-138). Bari: Progedit.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Biagioli, R. (2020). Innovazione e tradizione nella scuola: il bosco laboratorio di apprendimento. In M. Cagol, G. Calvano, & C. Lelli, *Esperire l'ambiente* (pp. 31-43). Perugia: Zeroseiup.
- Biagioli, R. (2018). La scelta di studiare l'ambiente e il territorio. L'importanza del contatto con la natura per lo sviluppo cognitivo e relazionale dei bambini. In A. D'Antone & M. Parricchi (eds), *Pedagogia della natura* (pp. 29-39). Perugia: Zeroseiup.
- Boshier, R. (2018) Learning cities: fake news or the real deal? *International Journal of Lifelong Education*, 37:4, 419-434, DOI: 10.1080/02601370.2018.1491900
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*: 20, 409-413, 2017-2 DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-22196 | ISSN 2036-6981
- Carr, W. (1993). El curriculum en y para una sociedad democrática. En P. Ortega Ruiz, J. Sáez Carreras (Eds.), *Educación y democracia* (pp. 55-72). Murcia: Obra Cultural de CajaMurcia.
- Ceruti, M., & Belusci, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Ceruti, M., & Mannese, E. (a cura di) (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Durand, G. (1963/1972). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- González-Monteagudo, J., León-Sánchez, M., & Sevillano-Monje, V. (2021). Pedagogia da Esperança: memória, escrita experiencial e reflexividade (auto) crítica em Paulo Freire. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 4(7), 34-49.

- Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 19-31.
- Hillman, J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli.
- Jáuregui, G. (1994). *La democracia en la encrucijada*. Barcelona: Anagrama.
- Lazzarini, A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come diritto alla città. *Nuova Secondaria*, XXXIII, 7, 13, pp. 12-19.
- Lombardi, M. G. (2020). Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano. In M. Ceruti, & E. Mannese (eds.), *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi* (pp. 105-114). Lecce: Pensa Multimedia
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Novella-Cámara, A. M., Romero-Pérez, C., Melero, H. S., & Noguera-Pigem, E. (2021). Participación infantil, política local y entorno digital: Visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, XXIX, 69, 33-43.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Orefice, P. (2000). Prefazione. In D. Sarsini & S. Cannicci. *L'ambiente in formazione: approcci pluri disciplinari nella scuola*. Pisa: Pacini.
- Pinto Minerva, F. (2004). Immaturità e crescita. Intelligenza ed esperienza. In N. Filogrosso & R. Travaglini (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F., & M. Vimella (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Prolì, M.G. (2020). Formazione multimediale nella scuola multiculturale. In R. Biagioli, M.G. Prolì & S. Gestri, *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali* (pp. 83-128). Pia: ETS.
- Rapporto ASviS 2021 *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*.  
[https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto\\_ASviS/Rapporto\\_2021/Rapporto\\_ASviS\\_2021.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_2021/Rapporto_ASviS_2021.pdf)
- Romero-Pérez, C., Quirós-Guindal, A. & Buxarrais-Estrada, M. R. (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 21-32. DOI:10.7179/PSRI\_2021.01
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (1995). *Nueva economía del bienestar*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Sotelo, I. (1995). Educación y democracia. En VV.AA. *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad*, (pp. 17-33). Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Bari: Laterza.
- Traverso, A., & Finotti, G. (2020). La classe che vorrei: spazi interni ed elementi naturali nelle rappresentazioni dei bambini e delle bambine. In M. Cagol, G. Calvano & C. Lelli (eds.), *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita*, (pp.71-80). Perugia: Zeroseiup.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. <https://uil.unesco.org/learning-cities/learning-cities-and-sdgs-guide-action>
- Zappacosta, F. (2021 a cura di). *Il senso umano delle cose*. Roma: L'asino d'oro.