

L'educativa di strada come dispositivo di welfare urbano, tra pratiche educative diffuse e prevenzione del disagio giovanile

Teresa Grange, Gianni Nuti¹

Università della Valle d'Aosta

Sinossi: Il contributo presenta i risultati di una ricerca condotta su un servizio innovativo di educativa di strada avviato in un capoluogo del Nord Italia. L'esperienza, nata come centro di aggregazione giovanile, si è trasformata in presidio educativo diffuso (Plaisier, 2022), con l'obiettivo di intercettare precocemente forme di disagio, prevenire devianze, contrastare isolamento sociale e sostenere i giovani a rischio dispersione scolastica in collaborazione con le scuole (Bertolini, 2003). Lo studio, che ha coinvolto in modo diretto educatori e responsabili e, in modo indiretto, decisori politici e giovani beneficiari, ne evidenzia punti di forza, criticità e opportunità (Tramma, 2017) che, in prospettiva pedagogica, diventano nodi strategici per un'educativa di strada intesa come dispositivo di welfare urbano e pedagogia sociale (Antaki, N., Belfield, A., & Moore, T., 2024), capace di trasformare spazi pubblici in luoghi di relazione e prevenzione.

Parole chiave: educativa di strada, welfare urbano, disagio giovanile, professioni educative, territorializzazione.

Abstract: This paper presents the results of a research conducted on an innovative street education service launched in a provincial capital in northern Italy. The initiative, which began as a youth centre, has evolved into a widespread educational programme (Plaisier, 2022), with the aim of identifying early signs of distress, preventing deviant behaviour, combating social isolation and supporting young people at risk of dropping out of school in collaboration with schools (Bertolini, 2003). The study, which directly involved educators and managers and indirectly involved policymakers and young beneficiaries, highlights its strengths, weaknesses and opportunities (Tramma, 2017) which become, from a pedagogical perspective, strategic nodes for street education understood as a device for urban welfare and social pedagogy (Antaki, N., Belfield, A., & Moore, T., 2024), capable of transforming public spaces into places of interaction and prevention.

Keywords: street education, urban welfare, youth distress, educational professions, territorialisation.

¹ L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte dei due Autori T. Grange ha curato la stesura dei paragrafi 4, 5, 6 e Gianni Nuti quella dei paragrafi 1, 2 e 3.

Introduzione

La città contemporanea non è più percepita come uno scenario, un sistema di quinte dove la vita delle persone si svolge con relazioni di apparente neutralità reciproca tra ambiente e individui: è un organismo in mutazione continua, una trama di atmosfere, di spazialità vissute, di intensità incarnate, di contingenze e possibilità (Massey, 2005; Ingold, 2011). Nel tempo della crisi dei legami, della performatività individualistica accelerata e dell'infrastrutturazione digitale che agisce come matrice semiotica e regolativa dell'esperienza, i giovani e le giovani, in particolare, abitano spazi porosi, soglie, luoghi di passaggio in cui identità ed emozioni si co-producono nel flusso della vita urbana (Sennett, 2018). In questo contesto pieno di opportunità ma anche di insidie, l'educativa di strada emerge come un dispositivo di welfare urbano generativo, non residuale né correttivo, ma coesenziale alla vita collettiva: un luogo in cui la città si configura come corpo vivente, scena di relazione, campo di esperienza radicata e interpretata, e non soltanto come un sistema di governance fatto di regole e procedure.

Questo contributo presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta in un piccolo capoluogo del Nord Italia su un servizio innovativo di educativa di strada, che indenteremo con il nome di fantasia di Spazio Vento. Il servizio nasce originariamente come centro di aggregazione giovanile; gradualmente si trasforma in presidio educativo diffuso, mobile, insediato nel tessuto sociale, e si rivela capace di intercettare precocemente forme di disagio, prevenire dinamiche devianti, contrastare l'isolamento sociale e sostenere giovani a rischio dispersione scolastica in sinergia con le istituzioni scolastiche e con le reti del territorio (Bertolini, 2003; Tramma, 2017). Attraverso l'esplorazione del dinamismo evolutivo della progettualità pedagogica del servizio, condotta dalla prospettiva di figure titolari di responsabilità educativa a più livelli e sulla base di processi interni di monitoraggio sviluppati nel corso di un anno, si discuterà in che modo l'educativa di strada possa costituire concretamente un punto di contatto tra pedagogia sociale, pedagogia critica e processi di urban commoning (Biesta, 2022; Antaki, Belfield & Moore, 2024), orientata alla tenuta sociale, ma anche, più significativamente, alla generatività democratica.

I luoghi plurali di un progetto educativo diffuso

L'educativa di strada opera come infrastruttura invisibile di cittadinanza incarnata: un'ecologia relazionale che rigenera il tessuto urbano proprio perché lavora – nei luoghi e negli ambienti naturali di vita – sulle soglie, sulle prossimità, sulle frammentazioni della vita reale e affettiva dei e delle giovani, attivando apprendimento informale, agency situata, processi riflessivi e capacitanti, forme di autodeterminazione accompagnata, non lasciata a sola improvvisazione emotiva o performativa.

Da questa consapevolezza, condivisa in modo trasversale a livello politico, amministrativo, gestionale e, più ampiamente, comunitario a partire dalle istanze raccolte presso il mondo dell'associazionismo culturale, sociale ed educativo, in particolare di quello giovanile, ha preso slancio il progetto di innovazione pedagogica di quello che fino ad allora era uno spazio di aggregazione giovanile finanziato dall'amministrazione comunale, ma gestito da un consorzio di cooperative sociali, a seguito di gara d'appalto, su concessione, e dunque in un regime di piena indipendenza e autonomia gestionale e programmatica, pur sotto il controllo formale dell'ente pubblico e sostenuto da un suo finanziamento. Questo tipo di gestione, una volta assegnato il servizio, ne riduce la flessibilità di fronte a bisogni imprevisti. Le azioni necessarie rischiano di arenarsi in passaggi burocratici che allungano i tempi e possono comprometterne l'efficacia. Inoltre, le relazioni con la realtà associative di un territorio articolato, ricco e bisognoso di progettualità condivise diventa più complessa e bisognosa di continui passaggi formali. Durante la vecchia gestione, il centro di aggregazione per giovani era orientato prevalentemente verso una progettualità di rilievo artistico-performativo, con una netta marcatura della dimensione centripeta delle proposte, che favoriva la concentrazione di giovani interessati a singoli eventi, ma non aveva alcuna tensione proiettiva verso il territorio circostante, né permetteva di fidelizzare i giovani e le giovani nella quotidianità attraverso un sistema di presenze e cura diffuso e funzionale. Attualmente, il servizio è gestito in coprogettazione tra

comune, tre cooperative sociali di tipo A e B², quarantasei associazioni di volontariato e di promozione sociale operanti sul territorio di riferimento in ambito sociale, culturale, dell'intrattenimento, dello sport. Il servizio è suddiviso in quattro aree principali oltre alla sezione dedicata al food: l'area Arte e Cultura, che si dedica alla promozione dell'espressione creativa, attraverso eventi artistici, laboratori e mostre. Coordinata da una compagnia teatrale capofila, si rivolge ai giovani con l'obiettivo di suscitare la loro curiosità artistica, offrendo opportunità di crescita attraverso il contatto con il mondo dell'arte e della cultura.

Sport e Benessere è lo spazio di Spazio Vento dedicato alla promozione di uno stile di vita sano e attivo. In questa area si organizzano attività sportive e progetti di benessere mentale, pensati per incoraggiare le persone giovani a prendersi cura di sé e a trovare un equilibrio tra corpo e mente.

All'area è affidata la gestione di un grande spazio verde che, diversamente, non sarebbe accessibile al pubblico.

L'area Volontariato e Mobilità Internazionale offre ai giovani la possibilità di impegnarsi in progetti di volontariato e di vivere esperienze all'estero. Sotto la guida del locale Centro Servizi di Volontariato, quest'area promuove lo scambio culturale e la crescita personale, ampliando gli orizzonti dei giovani e rafforzando il loro senso di solidarietà.

Infine, l'area Educativa di Strada e Protagonismo Giovanile di cui si tratterà più approfonditamente e che mira a coinvolgere le persone giovani in attività di formazione e partecipazione attiva sul territorio. Coordinata da un pool di tre cooperative specializzate in progetti educativi, in particolare dedicati ai minori, favorisce iniziative che stimolano la responsabilità civica e la conoscenza della comunità locale, supportando le persone giovani nel diventare protagoniste del cambiamento anche nei luoghi della città in cui vivono, in particolare nei quartieri periferici.

La transizione da un modello di gestione all'altro si è avvalsa della formula dell'amministrazione condivisa, basata sul principio di sussidiarietà sancito dall'art. 118 della Costituzione. Tale assetto è maturato in Italia negli ultimi venticinque anni a partire dall'approvazione della Legge Quadro n. 508/2000 attraverso diverse esperienze e normative, come i Piani di zona e i Patti di sussidiarietà, per poi trovare una maggiore sistematizzazione nel Codice del Terzo Settore (D.Lgs. 117/2017) e nel Codice dei Contratti Pubblici (D.Lgs. 50/2016 e successivi). Più dettagliatamente, lo strumento della coprogettazione è un processo collaborativo tra enti pubblici e Terzo settore per definire e realizzare specifici progetti di servizio o intervento che non prevede un mero rapporto fornitore-committente, ma si basa su una condivisione e una ridefinizione continua di obiettivi e risorse, durante la realizzazione del progetto, per soddisfare bisogni sociali definiti, ma anche cangianti nel tempo, soggetti a continue metamorfosi coerenti con l'evoluzione del sistema socioeconomico di riferimento. La coprogettazione è una fase successiva alla co-programmazione che, nel caso preso in esame, ha coinvolto enti pubblici e privati interessati al servizio e prevede la condivisione di competenze, responsabilità e finanziamenti per creare soluzioni efficaci e integrate.

Nel caso del servizio Spazio Vento, le interlocuzioni si sono susseguite nell'arco di un anno per approdare alla stipula del patto di coprogettazione che sancisce l'alleanza di comunità dalla quale prende avvio il servizio riformato. La finalità condivisa è quella di garantire la costruzione di un luogo di pluralità riconosciuta, strumento di promozione sociale e di emancipazione ma anche di stimolo per la città, d'incubatore di proposte di innovazione civile, di contrasto alle disuguaglianze e di salvaguardia e tutela dei diritti.

Accompagnare il cambiamento, autovalutarsi

² Le cooperative di tipo A si occupano principalmente della gestione di servizi sociosanitari ed educativi come asili nido, case di riposo, centri per disabili, ecc.; Le cooperative di tipo B hanno come principale obiettivo, pur occupandosi di servizi variegati, l'inserimento lavorativo di persone svantaggiate attraverso attività produttive e di servizio (agricole, industriali, commerciali, dell'alimentazione e della ristorazione ecc.).

Nell'ambito della propria autonomia gestionale, il servizio si è dotato di un sistema di monitoraggio interno dell'innovazione, al fine di accompagnare i processi di cambiamento positivo e di individuare in itinere risorse e aree di miglioramento. La scelta di un approccio riflessivo e formativo si fonda sulla valorizzazione della natura relazionale, negoziale e dialogica del processo educativo stesso rispetto a una centratura su procedure standardizzate di misurazione degli esiti. La valutazione, in questo senso, appartiene alla vita del percorso, non la giudica dall'esterno (Guba & Lincoln, 1989). Infatti, nelle pratiche educative diffuse e informali, il valore non è un attributo misurabile dell'intervento ma un emergente dinamico delle relazioni, dei contesti, delle possibilità che si aprono e prendono forma dentro situazioni spontanee e risignificate, sempre contingenti e irripetibili (Patton, 2015). La valutazione diventa così spazio riflessivo condiviso, co-costruito nei quartieri, nei tempi lenti, negli incontri non programmati: un processo che interroga le condizioni di agentività e capacitazione che la città consente e rende generabili (Biesta, 2010). In questo senso, valutare non è verificare se, attraverso il programma, il o la giovane "aderisce" a un modello predefinito, ma comprendere come si trasformano i mondi possibili, come si intensificano i legami e come muta la qualità del vivere insieme. La città stessa diventa dispositivo valutativo: luogo in cui si osserva, nella trama quotidiana e plurale della convivenza, se e come nuove forme di cittadinanza e di riconoscimento reciproco stanno prendendo corpo.

A livello di referenti e responsabili dei diversi segmenti dell'organizzazione, gli strumenti adottati si inscrivono in un approccio etnografico (Taylor, 2001) e includono diari di bordo, note di osservazione partecipante e discussioni riflessive nell'ambito di riunioni periodiche mensili. Sul piano pedagogico, la pratica dell'ascolto attivo e del feedback bidirezionale formativo (Shute, 2008) permette di integrare il materiale con le voci dei e delle giovani interessati dagli interventi, come pure con eventuali ulteriori contributi o riscontri di altri soggetti del territorio che di volta in volta danno vita alla comunità educante.

A distanza di un anno dall'avvio dell'innovazione, il servizio Spazio Vento ha stilato e discusso con i quarantasei sottoscrittori del patto di coprogettazione un primo bilancio dell'evoluzione del progetto pedagogico che ha investito una pluralità di dimensioni: dalla governance alla risposta del territorio, dalla rete di collaborazioni esterne al coinvolgimento dei e delle giovani, dalle professionalità educative impegnate nel servizio alle strutture disponibili, dall'offerta programmata all'accoglimento di ulteriori proposte da inserire nel piano strategico previsto dalla co-progettazione in essere.

Da tale monitoraggio emerge, in particolare, la necessità di consolidare le relazioni interistituzionali con agenzie educative formali per rendere sinergiche le azioni, a tutti i livelli di governance e non solo ai vertici; l'esigenza di diffondere la cultura della coprogettazione presso tutti i soggetti partner, anche quelli con minore padronanza di questo strumento innovativo; la volontà di chiarire ulteriormente ruoli e funzioni delle figure dirigenziali e un'istanza di maggiore condivisione tra i vari nodi della rete territoriale e la governance di progetto.

Si evidenziano altresì alcuni punti di forza del progetto innovativo, sui quali ancorare le azioni future, come: la creazione di una prima quota di relazioni di rete con le scuole; una diversificazione delle attività laboratoriali, di durata semestrale o annuale, che hanno permesso il coinvolgimento di giovani con fragilità sociali e in condizioni di povertà educativa in contesti non segreganti, hanno favorito il dispiegarsi di proposte transgenerazionali e aperto la struttura e la sua serie di proposte educative verso il territorio e le sue esigenze. Dirimente è stato, infine, il coinvolgimento diretto di gruppi di giovani nella gestione concreta del progetto, che hanno beneficiato tanto di un supporto e una supervisione della direzione, del coordinamento e di collaboratori esperti, quanto di un livello di autonomia e di correlata, precoce forma di responsabilizzazione di indubbio rilievo.

Cambiamento positivo, processi trasformativi: una lettura pedagogica

La diffusione degli esiti dell'autovalutazione del primo anno di innovazione del servizio Spazio Vento ha suscitato l'interesse verso un processo che si è sviluppato autonomamente "dal basso", in modo partecipato, e che ha proposto un cambio di prospettiva nell'affrontare, in chiave educativa, il tema della cittadinanza attiva includendo le situazioni di disagio in un quadro più ampio di

promozione del benessere individuale e collettivo. Ci siamo dunque proposti di approfondire il processo di cambiamento in atto per coglierne gli snodi pedagogici qualificanti e proporre una riflessione capace di sostenere e alimentare possibili sviluppi del progetto.

Abbiamo condotto otto interviste semistrutturate a testimoni privilegiati del processo, identificati nelle figure del direttore, del coordinatore (che è un educatore), dello psicologo di struttura, di due educatori senior e quattro operatori di strada junior. Le interviste erano volte a indagare la percezione del cambiamento nel servizio in termini di progetto pedagogico diffuso e a individuare tracce di apprendimento trasformativo nell'espansione delle prospettive di significato di chi è chiamato a gestire e realizzare l'innovazione, anche al fine di elaborare opportune condizioni di sostenibilità, implementazione e continuità dell'innovazione stessa.

Le interviste sono state trascritte verbatim e sottoposte ad una prima analisi di contenuto “carta e matita” senza adottare un sistema di codifica predefinito, per procedere in seguito ad un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2021) focalizzata sulle esperienze, le rappresentazioni e i significati espressi dagli intervistati in relazione con il nuovo progetto pedagogico.

Dall'identificazione dei primi codici (lo spazio educativo: ampiezza, pertinenza, continuità; l'accoglienza delle differenze; le relazioni interpersonali; la progettualità condivisa e negoziata; la cura di sé e dell'Altro; l'appartenenza ai luoghi; la regolazione e l'autoregolazione dei comportamenti; le pratiche di cittadinanza attiva e responsabile; la presa in carico delle vulnerabilità e del disagio; la prevenzione vs. la riparazione; l'empowerment individuale e collettivo; la pedagogia delle occasioni; la rete come struttura portante della progettualità pedagogica) sono stati enucleati tre assi tematici:

a) La prossimità incarnata come generatrice di fiducia

Gli educatori descrivono l'educativa di strada come spazio lento, non performativo, non valutativo, non condizionato da aspettative istituzionali di risultato rapido. Affermano che la relazione funziona perché non pone richiesta immediata. I giovani “si sentono liberi senza sentirsi soli”. La strada non giudica: entrare nel quartiere, stare nei cortili e nei campetti permette di ridurre stigma e difese. La prossimità diventa allora condizione enattiva di alleanza e apre a una relazione educativa emancipante.

b) La pluralità come grammatica politica della cittadinanza giovanile

Gli intervistati descrivono lo spazio educativo attraverso elementi di contrasto, non già come luogo neutro, ma come territorio impegnato e plurale: non una cultura, ma culture; non adolescenza, ma adolescenze possibili; non arte come disciplina, ma arti come molteplicità generativa e capacitante. Più precisamente, gli educatori dichiarano di non proporre modelli identitari cui aderire, ma aprono un orizzonte polifonico nel quale orientarsi, in autonomia, con occasioni informali ma costanti, reticolari, di confronto e di dialettica con i pari, così come con le figure educative presenti, dove convivono professionalità più esperte e formate con “giovani ingaggiati tra i giovani”, costruttori di ponti di prossimità e di presenze affini, dalla professionalità ancora in costruzione. Questo approccio rifiuta esplicitamente l'omologazione: Spazio Vento vuole essere parte della città anch'essa plurale e aperta, semi strutturata e flessibile, non un “contenitore” che isola i giovani e le giovani per allontanarli dai salotti del centro o dai chiassosi cortili di periferia. Emerge qui la condizione di rottura rispetto alla configurazione pregressa del servizio, comunemente connotata come “spazio-ghetto”, prevalentemente eterodiretto e destinato a particolari categorie di utenti, con effetti di stigmatizzazione e stereotipia.

c) La prevenzione come rigenerazione urbana affettiva

Per tutti gli intervistati, l'educativa di strada interviene riducendo stereotipi nei quartieri periferici, attivando un dialogo intergenerazionale in una microdimensione capillare: anziani, vicinato, famiglie fragili. Non produce (non deve produrre) interventi emergenziali medicalizzanti: la prevenzione è considerata un investimento sulla relazione diffusa, non corrisponde alla gestione individualizzata del caso-problema. Nelle interviste, si sottolinea che quando si evitano automatismi di invio clinico, e si lavora su contesti e risorse, i giovani e le giovani hanno l'opportunità di costruire forme di autoregolazione e sviluppo di competenze socioaffettive. L'educativa di strada non si iscrive pertanto nella logica dell'intervento riparativo, emergenziale, né nella codifica clinico-sanitaria del comportamento giovanile come disfunzione individuale. La prevenzione – in questa prospettiva – non

coincide con l'anticipazione di un danno presunto, né con la diagnosi precoce del deficit, ma con la costruzione lenta e diffusa di relazioni significative che producono prospettive di convivenza positiva condivise. Dichiarano che si tratta di un investimento sul tessuto sociale, la sua coerenza e la sua coesione, anziché sul sintomo. Per gli educatori, significa anche valorizzare la dimensione evolutiva dello sviluppo, l'apertura alle possibilità educative, rispetto alla dimensione del controllo, dell'inquadramento, dell'identificazione della persona con la propria fragilità.

Questo tema, così chiaramente declinato nelle otto interviste, esprime un significato politico e pedagogico insieme: reintroduce la prevenzione come cura generativa del mondo comune e non come difesa tecnica del sistema contro le deviazioni degli individui.

Discussione

Gli esiti delle interviste restituiscono l'elaborazione di significati che i testimoni privilegiati individuati all'interno del servizio Spazio Vento hanno compiuto, in relazione con i processi autovalutativi partecipati messi in atto autonomamente nel servizio durante il primo anno di innovazione del progetto pedagogico.

L'analisi tematica evoca apertamente quanto la letteratura internazionale evidenzia sui processi di empowerment relazionale bottom-up: l'agency non è la prestazione autonoma di un soggetto isolato, auto-centrato nella sua capacità performativa, ma un processo situato che nasce dentro relazioni, atmosfere e materiali condivisi della vita quotidiana (Nussbaum, 2011). La generatività dell'azione non emerge come espressione di forza individuale, ma come fenomeno co-costruito, incorporato in reti di reciprocità e riconoscimento che sostengono la possibilità stessa di sentirsi autorizzati ad agire (Honneth, 2015). La resilienza non è un tratto, ma una ecologia (Ungar, 2019): un campo relazionale fatto di prossimità, cura diffusa, narrazioni plurali che proteggono e amplificano alternative di senso praticabile.

In particolare, nei contesti informali e non formali della città, l'agency diventa dunque *situated agency*: prende forma nel camminare insieme, nel parlarsi senza obbligo, nell'offrire e ricevere ascolto senza gerarchia prestazionale, nell'essere presenti gli uni per gli altri dentro la materialità dei luoghi condivisi. Il potere di agire non è capacità del singolo, ma accadimento relazionale che nasce nelle fibre del vivere con gli altri.

L'educativa di strada, proprio perché inserita nella vita reale dei quartieri, non potenzia l'individuo contro il contesto, ma permette al contesto di farsi generativo per il soggetto e al soggetto di farsi parte viva del contesto. La gravidanza del contesto (Paparella, 2012) diventa criterio pedagogico, opportunità trasformativa di ampliamento di significati e di possibilità di azione.

La città, da questo punto di vista, si configura come ambiente di apprendimento esteso, non formale, somatico, capace di generare forme di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018) e forme di flow collettivo (Sawyer, 2022), che vanno ben oltre la semplice socializzazione. È un luogo che produce soggettivazione politica: il giovane o la giovane non solo acquisisce competenze sociali, ma impara a immaginare mondi possibili insieme ad altri e a riconoscersi attore di trasformazione. E attraverso questa soggettivazione, la città stessa, a sua volta, si trasforma.

Riguardo all'approccio educativo al disagio, alla fragilità, alla devianza, il nuovo servizio Spazio Vento è espressione manifesta di una differenza epistemica radicale: laddove l'approccio neo-clinico tende a isolare il caso, a ritagliare il soggetto dal contesto e a definire un protocollo di aggiustamento, l'educativa territoriale lavora sull'ecologia sociale che rende possibili forme agentive di autoregolazione (Ungar, 2019). In questo senso, la prevenzione non è un intervento, ma una forma di "cura anticipata" (Stengers, 2015). Come nota Biesta (2010), il compito educativo non è "correggere" l'individuo, ma creare condizioni in cui il soggetto possa emergere nel mondo non come problema da trattare, ma come presenza in relazione. La prevenzione è quindi un processo di legatura e non di riparazione: si dà prima della rottura, nell'intreccio quotidiano dei microsistemi (quartiere, gruppi pari, famiglie, adulti di prossimità) che possono costituire una rete di senso, riconoscimento e possibilità praticabili. L'educativa di strada non è chiamata a "trattare il fallimento", ma a evitare che il fallimento diventi destino, investendo nella fioritura delle relazioni, non nella medicalizzazione

dell'esito. L'educatore non previene il danno curando il sintomo, ma custodendo il terreno comune su cui il sintomo non diventa identità.

L'educativa di strada diviene dunque una forma di cura politica (Stengers, 2015) e non solo di cura psico-sociale: custodisce possibilità, apre spazi di confronto critico senza cadere nella propaganda ideologica. Non è neutrale sui valori, ma orientata alla difesa dei diritti e della pluralità. La "cura politica" è un concetto chiave perché contrasta un'idea corrente della politica come ambito separato, astratto, proprietario dei decisori, ingabbiata in farraginosi dispositivi normativi. Per Stengers, la cura politica è una pratica situata dentro i mondi e non sopra di essi, che parte dall'assunzione di responsabilità personale di ciascun cittadino e dei suoi aggregati comunitari rispetto alle azioni pianificate ed effettuate e alle conseguenze concrete che ricadono sul vivere insieme. Gli attori coinvolti in questi progetti di comunità non sono utenti o target, ma soggetti co-implicati in un "mondo da far esistere" e da immaginare nel suo futuro, al di là degli attuali viventi, protegge le possibilità di miglioramento ancora non nate, che resiste alla cattura da parte della razionalità accelerante, manageriale, performativa del neoliberismo. Non si tratta, pertanto, di una cura terapeutica privata né di una politica assertiva competitiva, bensì di un atto di responsabilità reciproca verso i mondi che condividiamo e che abbiamo da salvaguardare, affinché possano continuare a generare un domani. Per fare ciò, è indispensabile entrare nelle contraddizioni della convivenza civile, le sofferenze minimali degli ultimi, le vecchie e nuove povertà. Per salvare il pianeta, sostiene la filosofa della scienza belga, è necessario che nessuno decida per gli altri ma si costruiscano le condizioni per cui ciascuno possa diventare, nella sua misura possibile, co-autore del mondo in cui vive. Per questa ragione è così potente l'educativa di strada: perché è una forma di cura politica nello spazio urbano, capace di proteggere i mondi possibili dei giovani prima ancora che i mondi dominanti li saturino, li normalizzino, li neutralizzino (Pellegrino, 2019).

Conclusioni

Nel tempo della precarietà e della crisi della socialità urbana, servizi come Spazio Vento rappresentano una nuova grammatica di welfare. Non sostitutiva della scuola né del welfare clinico, ma complementare e necessaria. Rigenerano città e cittadinanza insieme: perché trasformano la città da infrastruttura funzionale a campo fertile di possibilità relazionali, affettive, simboliche. Tale ridefinizione del servizio passa attraverso una messa in discussione di alcuni assunti rispetto alle finalità dell'educazione e all'adozione di prospettive schiettamente evolutive rispetto a logiche normative sia nella concezione della città come spazio di vita sia, più in generale, dello sviluppo umano. Questa attenzione riflessiva e partecipata riguardo ai significati sottesi al cambiamento è un fattore fondamentale per la sostenibilità e la continuità del nuovo progetto educativo, in quanto rappresenta una fonte di legittimazione intersoggettiva, etica e concettuale dell'intenzionalità e della sua traduzione operativa.

La pedagogia offre qui una cornice di senso insostituibile per ripensare lo spazio pubblico come luogo di partecipazione e crescita e per riaffermare il gesto educativo come azione incarnata, poetica, fenomenologica, trasformativa. E la prevenzione così intesa non è un argine alla deriva, ma apertura verso il mondo: dare ai giovani e alle giovani la possibilità di essere al mondo, con gli altri, attraverso gli altri, in una città viva.

Bibliografia

- Antaki, N., Belfield, A., & Moore, T. (2024). *Social pedagogy and youth work in transformative contexts*. Oxford University Press.
- Banks, S., & Brydon-Miller, M. (2019). *Ethics in participatory research for health and social well-being*. Springer.
- Bertolini, P. (2003). *L'educazione possibile*. La Nuova Italia.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education*. Routledge.
- Charmaz, K. (2016). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage.

- De Leonardis, O. (2015). *La misura dell'individuo. I dispositivi di welfare*. Feltrinelli.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Harvey, D. (2012). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. Verso.
- Honneth, A. (2015). *The idea of socialism*. Polity Press.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Jeffs, T., & Smith, M. K. (2010). *Youth work practice*. Palgrave Macmillan.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Gallimard.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Wiley.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Participatory child and youth impact assessment: A systems approach. *Children & Society*, 27(6), 473–485. <https://doi.org/10.1111/chso.12055>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Sawyer, R. K. (2022). *The creative classroom*. Teachers College Press.
- Seamon, D. (2013). *Life takes place: Phenomenology, lifeworlds, and place-making*. Routledge.
- Sennett, R. (2018). *Building and dwelling: Ethics for the city*. Farrar, Straus and Giroux.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Stake, R. E. (2005). “Qualitative case studies”. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.
- Stavrides, S. (2016). *Common space: The city as commons*. Zed Books.
- Stengers, I. (2015). *In catastrophic times: Resisting the coming barbarism*. Open Humanities Press.
- Thibaud, J.-P. (2015). *The sensory fabric of urban ambiances*. Routledge.
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia sociale*. Carocci.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Ungar, M. (2019). *Change your world: The science of resilience*. Sutherland House.
- Van Breda, A. D. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work*, 54(1), 1–18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, M. A. (2000). “Empowerment theory”. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Springer.