

Ripensare la cittadinanza con gli educatori.  
Voci e prospettive a partire da una ricerca in un quartiere multiculturale di periferia

Rethinking citizenship with educators.  
Voices and perspectives from research in a multicultural peripheral neighborhood

Alessandra Mussi

Research Fellow | "R. Massa" Department of Human Sciences for Education | University of Milano-Bicocca (Italy) | [alessandra.mussi@unimib.it](mailto:alessandra.mussi@unimib.it)

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Mussi, A. (2022). Rethinking citizenship with educators. Voices and perspectives from research in a multicultural peripheral neighborhood. *Pedagogia oggi*, 20(2), 179-184. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-22>

**Copyright:** © 2022 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-022022-22>

**ABSTRACT**

In peripheral areas, complex educational needs emerge from the youth from immigrant backgrounds who live there. These include the needs of community, rendered even more critical by the instability of life in contemporary towns, the transience of diasporic migrants' experiences and the pandemic that forced the closure of all community spaces. More than ever, educators and pedagogical experts need to rethink ways of activating and engaging young people, starting by reinterpreting the construct of active citizenship as open, flexible, and intercultural. Insights from in-depth interviews conducted with educators during project AMIF 3477 Abitare insieme show how a reflective approach to these issues contributes to ensuring that educators themselves can grasp the "lived experiences" of citizenship scattered throughout the locality and make them levers of construction and participation in inclusive and resilient communities.

Nelle periferie emergono bisogni educativi complessi da parte dei giovani con background migratorio che le abitano. Tra questi i bisogni di comunità, resi ancora più critici dall'instabilità dell'esistenza nelle città contemporanee, dalla transitorietà dei vissuti dei migranti diasporici e dalla pandemia che ha costretto alla chiusura di tutti gli spazi di comunità. Educatori e pedagogisti, più che mai, necessitano di un ripensamento delle modalità di attivazione ed engagement dei giovani a partire da una rilettura del costrutto di cittadinanza attiva come aperta, flessibile, interculturale. Gli spunti emersi dalle interviste in profondità con alcuni educatori incontrati durante il progetto FAMI 3477 Abitare insieme segnalano come un approccio riflessivo a questi temi contribuisca a far sì che gli educatori stessi colgano le "lived experiences" di cittadinanza disseminate nel territorio e ne facciano leve di costruzione e partecipazione a comunità inclusive e resilienti.

**Keywords:** Intercultural citizenship, Multicultural suburbs, New educational needs, Citizenship education, Educators' competences

**Parole chiave:** Cittadinanza interculturale, Periferie multiculturali, Nuovi bisogni educativi, Educazione alla cittadinanza, Competenze degli educatori

Received: September 1, 2022  
Accepted: November 2, 2022  
Published: December 20, 2022

**Corresponding Author:**  
Alessandra Mussi, [alessandra.mussi@unimib.it](mailto:alessandra.mussi@unimib.it)

## Introduzione

Nelle periferie urbane, oggi i contesti a maggior rischio di marginalità ed esclusione e, dunque, che spingono educatori e pedagogisti a “tenere alta la tensione progettuale” (Tramma, 2009, p. 103), emergono bisogni educativi complessi da parte dei giovani che le abitano. Tra questi i bisogni di “comunità” (Bauman, 2001), messi ancora più a dura prova oggi dall’instabilità dell’esistenza nelle città contemporanee, dalla transitorietà dei vissuti dei migranti diasporici (Appadurai, 2012) e, infine, dalla pandemia che ha costretto alla chiusura di tutti gli spazi di comunità.

Chi vi lavora è chiamato a ripensare le modalità di attivazione ed engagement dei giovani, a partire da una rilettura critica del costruito di cittadinanza attiva.

La riflessione su questi temi si svilupperà a partire dagli spunti provenienti dal progetto FAMI 3477 Abitare insieme, con l’obiettivo principale di rinforzare le competenze degli operatori pubblici e privati di Pioltello (MI) nel lavoro con cittadini con background migratorio residenti nel quartiere multiproblematico e multiculturale Satellite, rispetto a tre assi: abitare, lavoro, cittadinanza attiva<sup>1</sup>. Per quest’ultimo asse, sono state condotte delle interviste<sup>2</sup> in profondità di tipo qualitativo (Kanizsa, 1993) con una duplice finalità: di tipo esplorativo, rilevando i significati e le pratiche di cittadinanza; e di tipo formativo, stimolando la riflessività degli educatori come modalità per tornare alla pratica, rivederla e, potenzialmente, trasformarla (Bove, 2009; Dewey, 1951).

Sono stati intervistati 18 operatori, tra cui: educatori, insegnanti, bibliotecaria, figure religiose, volontari, operatrice dell’ufficio stranieri. Ci focalizzeremo qui solo sulle figure prettamente educative (7). Le interviste sono state svolte tra marzo e maggio 2021 online, a causa della pandemia. Sono state trascritte *verbatim*, codificate con l’ausilio di Nvivo e analizzate attraverso un’analisi di tipo tematico (Braun, Clarke, 2008).

Ci soffermeremo su due aspetti emergenti che incoraggiano una rilettura del costruito di cittadinanza attiva in chiave pedagogica. Innanzitutto, un’idea di cittadinanza come pratica, concependo, dunque, l’educazione alla cittadinanza attiva come processo formativo a partire dalle “esperienze vissute” (Kallio, Wood, Häkli, 2020), anche di chi non ha il pieno riconoscimento della cittadinanza in quanto status. Secondariamente, un’idea di cittadinanza partecipata a partire dallo “spazio vissuto” (Iori, 1996), dalla costruzione di legami significativi con i luoghi di vita quotidiana. Pratiche e spazi declinati al plurale come plurali sono le prospettive culturali, generazionali, di genere... che convivono e interagiscono nei territori eterogeni (Zoletto, 2012) e possono fungere da “leve” (Schulz *et alii*, 2018) di costruzione e partecipazione a comunità inclusive e resilienti.

### 1. Cittadinanza come “pratica”

Un ripensamento del costruito di cittadinanza si basa sulle “pratiche di cittadinanza” (van der Veen *et alii*, 2007) attraverso cui i giovani con background migratorio asseriscono la propria presenza sul territorio, sperimentando e formandosi alla cittadinanza attiva al tempo stesso.

Un’educatrice intervistata ha rilevato come spesso i giovani si avvicinino al tema della cittadinanza non tanto a livello ideale, quanto a livello pragmatico. All’inizio i giovani hanno concepito le proprie pratiche di cittadinanza nei termini di messa al servizio della collettività; col tempo hanno appreso il valore della reciprocità come ciclo virtuoso tra l’azione di cittadinanza individuale e il bene collettivo:

1 FAMI 2014-2020 (06/20-06/22); coordinamento: Prefettura di Milano (Referente: Tripodi, coordinamento: Manzo); coordinamento scientifico: Politecnico di Milano (PI e referente: Pavesi-abitare), Università degli Studi di Milano (PI: Inghilleri-lavoro), Università degli Studi di Milano-Bicocca (PI: Bove-cittadinanza attiva); ETS: Consorzio Comunità Brianza, Cooperativa Pop, Cooperativa FuoriLuoghi, CS&L, Libera Compagnia Arti & Mestieri Sociali e Progetto Integrazione.

2 Le interviste sono state ideate, condotte, trascritte e codificate dal gruppo di ricerca Unimib con il contributo, oltre di chi scrive, di: Tramma, Brambilla, Rizzo, Valena, Basaglia, Brusoni, Romeo, Andreoni. Si ringrazia per la collaborazione il team di ricerca e gli operatori coinvolti.

Si mettono a servizio, poi piano piano piano capiscono, quindi la vedono più nella prospettiva del fare qualcosa per gli altri e poi invece man mano che la fanno [...] si rendono conto che è più un'azione di reciprocità [...] Ecco, mi viene in mente l'aiuola piantumata con i fiori freschi: sì, l'ho piantumata io per abbellire questa strada, ma poi passando anch'io ne vedo la bellezza, ne guadagno in felicità, diciamo così, in star bene. (Int. C.)

Tra le pratiche raccontate, ne riportiamo una emblematica di episodi al limite della legalità che rappresentano, però, a loro modo, l'espressione di un bisogno da parte dei giovani e il tentativo di ritagliarsi uno spazio di comunità all'interno del territorio. Un gruppo, quasi tutto con background migratorio, ha occupato una parte della bocciolina frequentata da anziani (italiani):

Questi ragazzi cercavano un luogo in cui ritrovarsi, per stare, molto poco strutturato e con una presenza educativa più bassa possibile [...], ma volevano uno spazio loro dove un po' fare cose... decise da loro [...]. E hanno convissuto, ma convivono tuttora [...]... con gli anziani della bocciolina. (Int. V.)

Nonostante alcune difficoltà, è partita una convivenza dai caratteri intergenerazionali e interculturali. Gli educatori hanno osservato tale dinamica e hanno provato ad intercettarla, proponendo delle iniziative per coinvolgere tutti:

Noi abbiamo un po' provato a fare... abbiamo... un po' osservato, raccolto questa, questa convivenza, abbiamo organizzato un torneo [...] di Scala 40 in cui hanno partecipato a coppie, sia gli anziani che i ragazzi, è stato molto carino. (Int. V.)

L'attenzione a cogliere le richieste che provengono dal territorio e la volontà di costruire insieme azioni di senso per e con le persone costituiscono leve di una partecipazione – premessa e fine della cittadinanza – reale, non illusoria, che sostiene l'azione altrui (Wilcox, 1994), tramite processi di co-progettazione con tutti gli attori.

Le pratiche possono essere differenti dalla cultura dominante e dalle generazioni precedenti (Forbrig, 2005), non convenzionali (Zani, Barrett, 2012), al limite della legalità (Gavray, Fournier, Born, 2012; Tramma, 2012). Tuttavia, quando sono riconosciute e rese esplicite, rappresentano una risorsa importante per progettualità pedagogiche capaci di venire incontro ai bisogni delle nuove generazioni e di valorizzarne le potenzialità formative.

## 2. A partire dallo “spazio vissuto” per una cittadinanza interculturale

A volte le pratiche risultano poco visibili e prevale l'opinione dominante secondo cui i giovani siano oggi meno impegnati da un punto di vista civico (Blais, Dobrzynska, 1998; Santerini, 2020).

Un'educatrice parla di “rassegnazione”:

Dico rassegnazione, anche perché [...] spesso dicono: “No, sì, sarebbe bellissimo fare quella cosa, ma tanto poi lo sappiamo che qualcuno la distruggerà no? Qualcuno poi la rovinerà”. Quindi un po' appunto: “Ma perché dobbiamo fare una cosa bella se poi comunque qui poi la gente se ne frega?”. [...] Poi va detto questo: i ragazzi delle cose le hanno fatte, quindi, non è così forte questo sentimento, non è disinteresse, non è completa rassegnazione. (Int. F.)

Sentimenti di questo tipo trovano humus tra i giovani con background migratorio che abitano territori dove la conformazione urbana e sociale della città non favorisce la costruzione di un forte senso di appartenenza (Rainisio, Inghilleri, 2006), mentre i limiti imposti dalle istituzioni statali e dagli ordinamenti giuridici ostacolano le possibilità di partecipazione delle nuove generazioni (Zani, Barrett, 2012).

Eppure, una rilettura pedagogica del costruito di cittadinanza attiva ci invita a partire proprio dall'am-

biente di vita (Bove, Mussi, 2022) attraverso la costruzione di legami esperienziali ed emotivi che fondano il “senso del luogo” (Mortari, 2008). Lo “spazio vissuto” (Iori, 1996) prende forma attraverso quelle molteplici e differenti pratiche dell’abitare i luoghi della vita quotidiana, che l’educatrice descrive così:

I ragazzi [...] stanno nel quartiere sempre più o meno negli stessi posti, hanno la compagnia ma anche [sono] creativi nel trovare delle situazioni, soluzioni per stare insieme, dove stare, che giochi inventarsi. Cioè, sicuramente c’è tutto questo lato, appunto, che definirei proprio creativo. (Int. F.)

Sono “brusii delle pratiche” (de Certeau, 2005), che prendono forma negli interstizi lasciati dai sistemi dominanti, ma anche espressione di una cittadinanza dal basso di tipo interculturale (Tarozzi, 2005), dove non si tratta di accettare le norme e i valori mainstream, ma di “costruire insieme [...] un percorso comune che possa portarci a condividere in primo luogo i contesti, e poi anche le regole e i valori” (Zoletto, 2010, p. 135). Un educatore, per esempio, racconta di come i giovani del quartiere abitino uno spazio chiamato Le Vasche, a partire da regole implicite:

Le Vasche, che sono proprio delle strutture tipo delle vasche, dove ci sono i canestri... [...] è utilizzato in maniera massiccia, non per il basket ma per il calcio... Tutti i ragazzi si ritrovano lì, quello è un punto di incontro [...] l’agorà, lì succede tutto. [...] Ragazzi che vanno dai 16 ai 20 più o meno [...], ci sono dentro ragazzi dal Sud, Centro America, qualche asiatico, nord-africani, sud-africani, africani in generale... [...] E lì tutti hanno delle regole. Giocano in un certo modo, si gioca con queste regole qua, si cerca di mantenere il quieto vivere. (Int. N.)

Questi giovani nutrono sentimenti ambivalenti verso le molteplici appartenenze e i complessi processi identitari che segnano i rapporti con il paese di origine e l’Italia (Maalouf, 1999; Mussi, 2022). Lo sguardo pedagogico ne coglie le complessità, ma anche le potenziali risorse:

Le risorse sono tremendamente infinite io credo... i giovani con cui mi interfaccio sono tutti [...] quanto meno di seconda generazione se non terza... [...] Banalmente partiamo proprio dalla risorsa linguistica... alcuni parlano addirittura tre lingue, dal dialetto arabo, francese, italiano... [...] Potenzialmente loro potrebbero creare una città... [...] I giovani di quel quartiere potrebbero creare dei modelli che non sono mai stati visti, che non sono mai stati concepiti, perché possono mettere insieme più cose, più realtà, più modi di pensare le cose anche più banali in maniera differente... e allo stesso modo quello poi è il limite, perché... il fatto di sentirsi qualcosa di mezzo rende difficile l’approccio. Quindi se io sono tunisino condivido con i miei amici tunisini il mio modo di parlare, il mio modo di pensare e di... le mie interazioni e finisce là. (Int. N.)

Intercettare gli usi, valorizzare gli spazi, intrecciare le appartenenze divengono imperativi per i servizi educativi, a partire dai quali co-progettare lo sviluppo di forme di impegno e partecipazione che possano essere opportunità di riscatto e di costruzione di un nuovo senso di appartenenza (Aranda, Vaquera, Sousa-Rodriguez, 2015).

### 3. Conclusioni

Il Covid-19, tutt’altro che un virus “democratico” è stato “rivelatore-generatore” (Contini, 2020, p. 16) di vecchie e nuove diversità. I giovani, in particolare, si sono visti negare fondamentali occasioni di comunità e di crescita e i temi fin qui esposti, benché sfidati dalle chiusure e dal distanziamento sociale, si sono presentati con maggior urgenza.

La professionalità di educatori e pedagogisti, che attraversa ed è attraversata dalle trasformazioni che interessano l’educare e il mondo contemporanei, a livello macro, meso e micro (Tramma, 2017, p. 109) esige un ripensamento che metta in gioco competenze progettuali e riflessive insieme, interrogando sia la progettazione concreta sia la propria professionalità (Tramma, 2017, pp. 115-116).

Le interviste, in questo senso, hanno costituito uno spazio di riflessività formativa, in cui condividere le proprie teorie pedagogiche, potendo, così, elaborarle, rielaborarle, affinarle (Mortari, 2009), ma anche in cui valutare le progettualità *hic et nunc*, “impregnando l’azione di riflessività critica e il pensiero di progettualità integrata e dialettica” (Cambi, 2010, p. 10). Gli educatori intervistati sono stati incoraggiati a rilevare pratiche di cittadinanza emergenti dal basso e spesso non viste e a ripensare le modalità per valorizzarle all’interno del nuovo contesto storico e sociale, aprendosi, così, a un’interpretazione di cittadinanza attiva aperta, flessibile e interculturale.

Un educatore a conclusione dell’intervista ci ha ringraziato: “Abbiamo proprio bisogno di uscire un attimino dalla pandemia, così tutti questi racconti riprendono vita” (Int. L.).

## Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press (trad. it. *Modernità in polvere: Dimensioni culturali della globalizzazione*, Milano: Raffaello Cortina, 2012).
- Aranda E., Vaquera E., Sousa-Rodriguez I. (2015). Personal and Cultural Trauma and the Ambivalent National Identities of Undocumented Young Adults in the USA. *Journal of Intercultural Studies*, 36(5): 600-619.
- Bauman Z. (2001). *Community: seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity (trad. it. *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza, 2001).
- Blais A., Dobrzynska A. (1998). Turnout in electoral democracies. *European Journal of Political Research*, 33(2): 239-261.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., Mussi A. (2020). Intimità, vicinanza e dialogo al femminile. Etnografia e narrazione biografica nella relazione con donne-madri migranti. *La Famiglia*, 54(264): 97-110.
- Braun V., Clarke V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Cambi F. (2010). Il «problematicismo pedagogico applicato» di Franco Frabboni. *Studi sulla Formazione*, 2: 7-15.
- Contini M. (2020). ‘Tentazioni virali’: prima, durante, dopo. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel covid-19 - Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 14-17). Bologna: Centro di ricerche educative su infanzia e famiglie.
- de Certeau M. (1994). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Lavoro, Roma, 2005).
- Dewey J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, 1951).
- Forbrig J. (2005). *Revisiting youth political participation. Challenges for research and democratic practice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Gavray C., Fournier B., Born M. (2012). Non-conventional/illegal political participation of male and female youths. *Human Affairs*, 22(3): 405-418.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kallio K.P., Wood B.E., Häkli J. (2020). Lived citizenship: conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6): 713-729.
- Kanizsa S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Maalouf A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. *L'identità*, Milano: Bompiani, 1999).
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2022). Educare a identità multiple. Il ruolo cruciale delle madri migranti arabo-musulmane nel prevenire la radicalizzazione. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1): 183-195.
- Rainisio N., Inghilleri P. (2006). Attaccamento ai luoghi, identità giovanile e benessere: una ricerca in Europa e implicazioni per la comunicazione interculturale. *IKON - Forme e Processi Del Comunicare*, 53: 39-65.
- Santerini M. (2020). *Democrazia partecipativa e nuova cittadinanza*.
- Schulz W. et alii (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International civic and citizenship education study 2016 international report*. Amsterdam: Springer.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2012). *Legalità illegalità: il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.

- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 107-120.
- van der Veen R. *et alii* (2007). *Democratic practices as learning opportunities*. Rotterdam: Sense.
- Wilcox D. (1994). *The guide to effective participation*. Brighton: Partnership.
- Zani B., Barrett M. (2012). Introduction: Engaged citizens? Political participation and social engagement among youth, women, minorities, and migrants. *Human Affairs*, 22: 273-282.
- Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione: l'intercultura sui campi da gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.