



3

Luglio 2025

**Learning city as a driver for the diffusion of social well-being.
Promoting “urban democracies” to reduce inequalities, marginalization and
juvenile deviance**

**La learning city quale driver per la diffusione del benessere sociale.
Promuovere le “democrazie urbane” per ridurre le diseguaglianze, la
marginalità e la devianza minorile**

Rossella Marzullo

Università Mediterranea di Reggio Calabria

rossella.marzullo@unirc.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17303

ABSTRACT

Marginality can no more be read in terms of self-exclusion of the subject, since it is now clear that it corresponds to a process of marginalization also linked to the choices of society, favored by the proliferation of ghetto areas, in which the dominant culture does not pass and is replaced by the codes of anger and oppression. The relationship between juvenile delinquency and urban marginality is decidedly close, because it is fueled by the lack of opportunities, resources, the possibility of spaces and services suitable for the social and cultural development of individuals. Including the most vulnerable segments of the population in the policy of spreading social well-being means moving towards multiple “urban democracies” that must promote: the possibility, formal and substantial, of dialogue around the city project; the spatial and temporal openness for the birth of different ideas

14

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

and projects.

Keywords: marginality, deviance, suburbs, learning city, juvenile justice.

RIASSUNTO

La marginalità non può più essere letta in termini di autoesclusione del soggetto, poiché è ormai pacifico che essa corrisponda a un processo di emarginazione legato anche alle scelte della società, favorito dal proliferare di zone ghetto, in cui la cultura dominante non passa e viene sostituita dai codici della rabbia e della sopraffazione. Il rapporto tra delinquenza minorile e marginalità urbana è decisamente stretto, perché alimentato dalla mancanza di opportunità, di risorse, di possibilità di spazi e servizi idonei allo sviluppo sociale e culturale degli individui. Includere le fasce più fragili della popolazione nella politica di diffusione del benessere sociale significa avanzare verso molteplici “democrazie urbane” che devono promuovere: la possibilità, formale e sostanziale, di dialogo intorno al progetto città; l’apertura, spaziale e temporale, per il nascere d’idee e progettualità diverse tra loro; la diversità, formale e sostanziale, come diritto inalienabile del gruppo e dell’individuo.

Parole chiave: marginalità, devianza, periferie, learning city, giustizia minorile.

1. LA MARGINALITÀ COME EFFETTO DEL PROCESSO DI ISOLAMENTO DELLE PERIFERIE URBANE

L’esame dei dati e lo studio dei luoghi ha fornito una nuova chiave interpretativa: la marginalità non è più letta in termini di autoesclusione del soggetto, ma è vista come un processo di emarginazione legato anche alle scelte della società, favorite dal proliferare di zone ghetto, in cui la cultura dominante non passa e viene sostituita dai codici della rabbia e della sopraffazione.

Il rapporto tra delinquenza minorile e marginalità urbana è decisamente stretto, perché alimentato dalla mancanza di opportunità, di risorse, di possibilità di spazi e servizi idonei allo sviluppo sociale e culturale degli individui. La produzione di nuova marginalità legata ai contesti, ai luoghi, alle scelte politiche, economiche ed educative di una società ancora poco sensibile all’interculturalità è destinata ad aumentare se si aggiunge a questo quadro anche il disagio dei minori stranieri che più di tutti rischiano di pagare gli errori nelle strategie di intervento operate dagli amministratori pubblici.

Gli studi sulla delinquenza giovanile, passati anche attraverso l’analisi del fenomeno delle bande negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, hanno inaugurato il concetto sociologico di “subcultura”, inteso come un insieme di «modelli di norme, credenze, atteggiamenti, valori e altri elementi culturali condivisi all’interno di gruppi particolari o segmenti della società, ma che normalmente non caratterizzano la società nel suo complesso» (Forti, 2000, p. 487).

Uno specifico contributo in materia è rappresentato dagli studi di Cohen, che, nel 1955 con il libro *Delinquent Boys* (Cohen, 1955), tentò per primo di risolvere la questione della genesi della “subcultura delinquenziale” con riferimento alle bande giovanili diffuse in America in quegli anni. Scrive l’autore: «quando parliamo di una subcultura delinquente, ci riferiamo ad una forma di vita che in qualche modo è divenuta tradizionale in certi gruppi della società americana. Questi gruppi

sono le bande di ragazzi che prosperano nella forma più vistosa nei quartieri della malavita dei nostri maggiori centri urbani. Col passare degli anni alcuni membri di queste bande divengono normali cittadini attenentisi alla legge, altri divengono criminali professionali e adulti, ma la tradizione delinquente è mantenuta dalle generazioni successive» (Cohen, 1955, p.7).

Secondo Cohen la “subcultura deviante” è il frutto di una pericolosa contrapposizione fra classi basse e classi medie. I giovani provenienti da famiglie proletarie, una volta entrati in contatto con i valori della classe media attraverso la scuola, li interiorizzano. Tali valori, pur non condivisi da questi ragazzi, operano sugli stessi in forma repressa e interiorizzata generando ansia. La sofferenza nasce dal vedersi negare l’accesso alle mete accettate e dal senso di umiliazione vissuto dal confronto con i coetanei. Il giovane è quindi valutato con i parametri della classe media e può reagire a tale pressione aderendo a una controcultura delinquenziale che offre criteri alternativi di *status* a cui egli può facilmente adeguarsi.

Gli attributi che la società valuta negativi si trasformano in qualità positive, con un ripudio esplicito dei valori della classe media. Perché possa generarsi la sottocultura è necessario un processo interattivo tra i giovani che vivono il medesimo disagio. La reazione alla condizione strutturale ha, quindi, per Cohen carattere collettivo. Ciò risponderebbe al problema fondamentale dell’individuo che è quello di poter essere parte di una comunità, di un gruppo, e di occupare un posto all’interno di questo per essere riconosciuto e rispettato. I giovani non solo rifiutano il sistema dominante, ma lo rovesciano: esaltano il contrario, assumono atteggiamenti cinici, negativi, per dimostrare non solo a se stessi, ma anche agli altri, il disprezzo per il mondo che hanno rifiutato.

Le teorie di Cohen hanno permesso di comprendere fenomeni come il vandalismo. Il contenuto negativo all’interno di tali comportamenti è però considerato, con l’evoluzione delle scienze criminologiche, una parte del messaggio che il giovane vuole comunicare: esso è l’esternazione di bisogni legati all’identità, alle relazioni e alle domande sociali in relazione alle politiche del tempo libero e dell’occupazione (Milani, 1995, p. 99).

È quindi necessario cogliere adeguatamente i messaggi conflittuali e partecipativi di questi giovani, piuttosto che fermarsi al loro aspetto negativo, in modo da elaborare politiche e interventi utili.

Le varie teorie della subcultura offrono un apporto fondamentale allo studio della “devianza giovanile”, ma presentano alcune criticità che sono state evidenziate da autori successivi. È stata, ad esempio, criticata e smentita l’idea che le condotte devianti siano una caratteristica delle classi meno agiate. Il primo a mettere in luce ciò fu Sutherland, che elaborò la teoria delle associazioni differenziali, secondo cui la criminalità e la devianza vengono apprese in associazione diretta o indiretta con gli altri.

Esse sarebbero quindi il risultato di un processo di apprendimento attraverso la comunicazione e l’interazione con individui o gruppi favorevoli al crimine, che attribuiscono significati positivi ad azioni criminali. Inoltre, Sutherland, sottolinea che, quanto più l’ambiente criminogeno è ristretto, tanto più i legami sono forti e quindi il modello criminale viene maggiormente interiorizzato.

Sutherland, partendo da tali premesse, svolse una ricerca sui cosiddetti “crimini dei colletti bianchi”, commessi da soggetti della classe media nel corso delle loro occupazioni e dimostrò quanto le condotte devianti fossero presenti, se pur in forma differente, anche nei ceti più agiati della società statunitense. Egli criticò decisamente il tradizionale paradigma sociologico e, in particolare, la relazione di tipo deterministico tra povertà, patologia sociale, disorganizzazione sociale e criminalità (Rossi, 2004).

Il contributo di autori come Sutherland è stato molto utile nel campo della devianza minorile, anche in considerazione del tradizionale e – a tratti irrisolto – problema delle “immunità differenziali”.

Scoprire un giovane dei ceti più alti a commettere un reato è molto più complesso, perché egli non è mai oggetto dello stesso controllo che subisce un coetaneo proveniente da una realtà già nota ai servizi di supporto alle famiglie in difficoltà.

Nella prassi si registra spesso anche una reazione sociale differente: nell'ipotesi in cui venga scoperto a delinquere un ragazzo proveniente da una famiglia di ceto più alto è più frequente che venga prima interpellata la famiglia e, solo in seconda battuta e in via residuale sia chiesto l'intervento delle forze dell'ordine; al contrario se il minore autore di reato è straniero o appartenente a ceti più bassi la richiesta di intervento delle forze dell'ordine è quasi sempre la via d'elezione.

Un importante contributo allo studio della reazione sociale al fenomeno deviante è stato offerto da Lemert, che concentrò le sue ricerche proprio sull'interazione che si instaura tra il soggetto deviante, le norme e la reazione sociale. Al centro del suo lavoro è posta la distinzione tra "devianza primaria" e "devianza secondaria", che segnala i diversi effetti dell'intervento della società sulla fenomenologia deviante (De Leo, 1998, p. 83 e ss.).

La "devianza primaria" riguarda tutti quei comportamenti che infrangono la norma, ma che vengono "normalizzati dalla società", con la conseguenza che essi non producono fenomeni di etichettamento e stigmatizzazione. Tale situazione fa sì che il soggetto non si senta cambiato in conseguenza dell'atto deviante: ancora non gli è stato assegnato dalla società il ruolo di "deviante".

La devianza secondaria consiste invece, per dirla con le parole dello stesso Lemert «nel comportamento deviante o nei ruoli sociali basati su di esso, che diviene mezzo di difesa, di attacco, o di adattamento nei confronti dei problemi, manifesti o non manifesti, creati dalla reazione della società alla devianza primaria» (Lemert, 1981). L'etichetta di deviante, imposta dalla società, fa sì che il soggetto, se non ha un'immagine di sé ben definita, sia costretto a riorganizzare la propria identità psicosociale sulla base dell'avvenuta attribuzione del ruolo. La "devianza", per Lemert, viene acquisita secondo un processo di scambio reciproco, che ha termine quando la persona accetta l'etichetta come un'identità reale (Williams III, Mc. Shane, 2002, p. 127).

Interessante è il concetto di "interazione sociale", a mente del quale la devianza è il frutto dell'incontro tra il soggetto e la società. Il soggetto descritto da Matza è attivo e non reattivo: ha capacità di orientarsi, di scegliere, di decidere, costruisce la propria realtà e si confronta con i propri condizionamenti elaborandoli in maniera cognitiva e non subendoli (Matza, 1976).

È importante, quindi, il valore simbolico che il soggetto attribuisce alla sua esperienza deviante, ossia quale significato questa assume nella riorganizzazione del suo progetto di vita. L'idea è, ancora una volta, quella della "devianza" come processo comunicativo interattivo complesso e dinamico nel quale le diverse parti in causa svolgono un ruolo attivo di ridefinizione reciproca. Il contributo di questa teoria nella spiegazione della "devianza minorile" è fondamentale: piuttosto che ipotizzare una subcultura deviante, contrapposta a quella convenzionale, secondo Matza i giovani "delinquenti" condividono molte norme convenzionali come l'equità, il coraggio, la lealtà verso il gruppo di riferimento. La subcultura dei giovani "devianti" è solo parzialmente autonoma dalla cultura convenzionale. Il giovane che commette reati è immerso nell'illegalità in modo casuale, intermittente e transitorio, scorre tra i due poli delle norme convenzionali e criminali, sottraendosi al controllo di entrambi i complessi normativi.

Una lettura congiunta degli esiti a cui le diverse teorie cui s'è fatto cenno sono pervenute consente di affermare che la subcultura della devianza è decisamente più diffusa in aree di scarso controllo e forte disorganizzazione; perciò, non v'è dubbio che le strategie di intervento debbano interrompere la spirale di quella che potrebbe essere definita la socializzazione alla devianza.

L'assunto trova larghi consensi nelle prospettazioni teoriche a tutela dell'infanzia deprivata e permea **17**

l'azione dei tribunali minorili, nonché molte delle scelte legislative che prevedono trattamenti, anche processuali, differenti per il minore autore di reato.

2. LA FORMATIVITÀ DEI LUOGHI

Il rapporto ambiente-educazione è stato ed è al centro di riflessioni di carattere pedagogico, sociologico, antropologico e urbanistico, ma anche la letteratura ne racconta la potenza, talvolta distruttrice.

Perfette per descrivere il processo di apprendimento di modelli educativi devianti appaiono le parole di Nicolai Lilin, che, nel suo romanzo *Educazione siberiana*, scrive: «nel nostro quartiere ogni giorno qualcuno finiva in prigione o ne usciva, e quindi a noi ragazzini non faceva strano vedere un uomo che era stato in prigione, eravamo cresciuti per essere pronti a finirci anche noi, ed eravamo abituati a parlare di galera come di una cosa assolutamente normale, come altri ragazzini parlano del servizio militare o di cosa faranno da grandi. In alcuni casi le figure di certi galeotti prendevano nei nostri racconti una forma eroica, diventavano i modelli a cui volevamo somigliare a tutti i costi» (Lilin, 2009, p. 24).

L'educazione all'illegalità avviene proprio mediante questi schemi ed è senza dubbio favorita in quei territori caratterizzati da un alto tasso di disoccupazione, dal precoce abbandono scolastico, dall'assenza di servizi e luoghi di aggregazione, eccetto quegli spazi che sono gestiti da esponenti della criminalità organizzata. È inevitabile che in contesti di degrado i giovani facciano proprie le norme del loro ambiente e che idealizzino il modello degli adulti più prepotenti e brutali, quelli che emergono all'interno del gruppo e che si impongono come i più temuti e "rispettati".

Il luogo diventa dunque strumento di formazione ed educa secondo le regole di sopravvivenza che in esso si affermano, lasciando il resto del mondo fuori e negando ai più piccoli la possibilità di misurarsi con altri luoghi e con altri sistemi di relazione.

Assai toccanti, sulla formatività dei luoghi, appaiono le pagine del romanzo d'esordio di Silvia Avallone: «Cosa significa crescere in un complesso di quattro casermoni, da cui piovono pezzi di balcone e di amianto, in un cortile in cui i bambini giocano accanto a ragazzi che spacciano e vecchie che puzzano? Che genere di visione del mondo ti fai, in un posto dove è normale non andare in vacanza, non andare al cinema, non sapere niente del mondo, non sfogliare il giornale, non leggere libri e va bene così?» (Avallone, 2010, p. 32).

Parafrasando la scrittrice, ci si deve chiedere allora: cosa significa crescere in un luogo dove le case sono una schiera di enormi scheletri non finiti, con i pilastri a vista e gli interni arricchiti con elementi di decoro di ogni genere, quasi a voler dire che l'unico spazio che conta è quello vissuto dal nucleo, il resto non ha importanza, come non ne hanno le persone che restano fuori da quello spazio? Cosa significa crescere con le armi in casa e le botole per la latitanza? Cosa significa crescere imparando a nascondere la droga nei posti giusti, quelli in cui le forze dell'ordine non potrebbero mai trovarla? Cosa significa saper sparare a soli dieci anni? Che genere di visione del mondo ti fai, in un posto dove è normale vedere la propria madre maltrattata, picchiata, o la propria sorella costretta a sposare un uomo che non ama per favorire gli interessi della famiglia? Che genere di visione del mondo ti fai se non puoi studiare? Se devi preoccuparti di come reperire i soldi per pagare la parcella dell'avvocato che difende tuo padre condannato all'ergastolo? Che persona diventerai se a formarti sono questi luoghi e questi modelli e va bene così?

Per tentare di rispondere a interrogativi così complessi, bisogna partire dal presupposto che l'esperienza umana si condensa e si esprime nei luoghi; il mondo che abitiamo è quello che noi stessi

predisponiamo e dovrebbe essere sempre strutturato per accogliere forme di vita e di incontro. Luoghi di intimità e rifugio, luoghi di accoglienza e relazione, luoghi di passaggio e transito, luoghi in cui riconoscerci come comunità o in cui sperimentare estraneità: luoghi come spazi vitali, spazi vissuti. La storia degli individui e delle comunità si svolge nei luoghi. Sedimentazione dinamica e cangiante di temporalità e intenzionalità simboliche e funzionali, di visioni e orientamenti differenti che si intrecciano, i luoghi sono un elemento decisivo della costruzione delle identità. Lo stesso processo di costruzione, di formazione del sé accade nei luoghi: “ha luogo”, prende corpo dentro contesti vitali che alimentano questo percorso dinamico e aperto di elaborazione del rapporto fra sé e mondo, fra dentro e fuori. Tale percorso attiene alla possibilità di trovare posto e radicarsi dentro un contesto, una storia, una cultura, ma, allo stesso tempo, attiene alla possibilità di perseguire un progetto libero e creativo di sé, sperimentandosi al di fuori dei propri confini.

In questa prospettiva, possiamo considerare lo spazio come un sistema di segni e di senso: un «linguaggio silenzioso» diceva Umberto Eco (1968). Ed è attraverso il linguaggio dello spazio che gli uomini parlano del tempo in cui vivono, danno ordine al mondo e a quanto accade, attribuiscono significati alle loro azioni, ai loro pensieri.

Lo spazio ci parla e parla di noi, della nostra storia, della nostra identità, dei nostri progetti. E lo fa parlando di noi che lo abbiamo costruito, abitato, percorso, vissuto. Lo spazio, dunque, significa altro da sé, significa e racconta la società che, plasmandolo, lo abita.

L'ambiente costruito è uno dei codici attraverso cui interpretare la società, le sue strutture organizzative, i suoi valori, le sue modalità di vita. In questa prospettiva, una città può essere concepita come un grande sistema capace di produrre, veicolare e diffondere significati: essa è ad un tempo “oggetto” e “soggetto” di discorsi e di narrazioni.

Lo spazio è un linguaggio che utilizza l'articolazione topologica per parlare del mondo, per rappresentarlo e con ciò stesso per trasformarlo. In questo senso, secondo Michel de Certeau (2001, p. 163), i luoghi possiedono una sostanza narrativa.

Parliamo dunque di significati dello spazio proprio in relazione a coloro che percorrono, trasformano e abitano quello spazio. Il significato dello spazio, se così si può dire, sta precisamente nelle azioni, nelle reazioni e nelle passioni che provoca nei soggetti che lo abitano, lo trasformano.

Questo è il risultato della «produzione dello spazio» (Lefebvre, 1978). Si tratta, cioè, di quel processo attraverso cui la spazialità del mondo emerge come il prodotto di relazioni sociali, mediazioni individuali, costruzioni mentali o immaginarie, strutturazioni ambientali. Il modo in cui le persone agiscono, si muovono, utilizzano lo spazio, ma anche il modo in cui lo caricano di pensieri, immagini e progetti modella i contesti urbani e i luoghi in cui la vita delle città si articola. Ma è forse più interessante prestare attenzione al modo in cui, allo stesso tempo, in modo circolare, la spazialità stessa plasma azioni, pratiche, modi d'uso, pensieri, ossia alle modalità attraverso le quali lo spazio trasforma e organizza i processi storici e sociali. La spazialità non è un contenitore socialmente inerte, ma costituisce un'istanza di trasformazione delle relazioni sociali e politiche, sul piano materiale e simbolico.

3. IL CONCEPT DELLA LEARNING CITY: LA CITTÀ QUALE LUOGO DI FORMAZIONE E DI PRODUZIONE DI GIUSTIZIA SOCIALE

È in questo scenario che si inquadra il concept della learning city, quale luogo simbolo dell'insieme delle relazioni che l'uomo instaura con la realtà, con i luoghi e con gli altri in un'ottica sistemica in

grado di fare da propulsore allo sviluppo individuale, sociale e culturale. Del resto, la città è anzitutto memoria e narrazione e la dinamicità dei concetti “memoria” e “narrazione” implica la loro attitudine a co-evolvere con la persona (Fortunato, 2023). Tale prospettiva, profondamente connessa con la funzione a cui la learning city deve assolvere, involge quella che il sociologo Halbwachs definisce “dimensione sociale della memoria”, che testimonia infatti le molteplici appartenenze sociali del soggetto. La learning city è così un ponte tra passato e futuro in grado di supportare i processi di costruzione dell’identità individuale e sociale attraverso la memoria autobiografica (Demetrio, 1996; Fortunato, 2022) e la memoria collettiva (Halbwachs, 2015). Un po’ come accade nello spazio domestico attraverso la narrazione intergenerazionale (Cantatore 2015): c’è chi trasmette la memoria (l’anziano) e chi la eredita, filtra e rielabora in base alle proprie cognizioni e fantasie (il bambino).

Le città, quindi, devono costruirsi come learning cities perché i luoghi formano, plasmano le coscienze diventando così vettori di eguaglianza e giustizia sociale.

Le Learning Cities sono attraversate dalla logica della diffusione e dell’implementazione non solo della conoscenza, ma anche dei processi conoscitivi: la prospettiva, infatti, non è unicamente quantitativa – aumento delle conoscenze –, ma soprattutto qualitativa. Nella filosofia insita nelle Learning Cities vi sono le finalità di “apprendere ad apprendere”, di generare flussi e processi di apprendimento per sviluppare democrazia, cittadinanza attiva, partecipazione, ma anche benessere sociale e culturale per l’inclusione e la cooperazione. La prospettiva dell’apprendimento permanente dà vita a interazioni e costruzioni del sapere, della conoscenza e dei percorsi che si disegnano sui poli della formazione, dell’autoformazione e dell’ecoformazione: c’è un dinamismo intrinseco in queste polarità che è perfettamente in linea con le città che apprendono, le quali mettono in moto meccanismi di costruzione e generazione di contesti ecoformativi. La città stessa, infatti, è nelle sue tracce – sociali, culturali, urbane, industriali, produttive, antropologiche, antropiche – luogo di ecoformazione. Secondo Pineau, per anni l’ambiente è stato celato dalla forza che hanno avuto i poli della formazione e dell’autoformazione, misconoscendo e minimizzando la forza dell’ambiente come elemento che forma, che struttura e plasma i nostri apprendimenti. In questo senso, la città è un luogo di cui prendersi cura perché, come ambiente di apprendimento, costituisce una matrice importante per accogliere bellezza, cultura, socialità, inclusione... Le città sono già, pertanto, potenzialmente formative, ma mancano sia la consapevolezza dell’ecoformazione, come processo da attivare e da incentivare, sia l’analisi delle risorse, dei vincoli e delle possibilità per promuovere reti ecoformative (Milani, Pescarmona, Matera, 2023, p. 413).

Se ne deduce, quindi, che rilanciare gli aspetti comunitari e relazionali diviene un autentico appello pedagogico, poiché le persone sono propense a costruire la propria identità in un simbiotico rapporto con il contesto a cui appartengono e con gli spazi che vivono; l’identità è dunque connessa ad aspetti sia relazionali che territoriali in riferimento al luogo.

Come osserva Amadini (2016, p. 8) «abitando si sceglie di esprimere un modo di esistere, si prende una posizione, si indica il proprio stare: si dichiara la propria presenza. Possiamo quindi assumere l’esperienza dell’abitare come espressiva della nostra condizione fondamentale di essere in rapporto con il mondo: si tratta di un frammento emblematico, capace di condensare in sé il senso dell’esperienza dell’essere “al” e “nel” mondo. Il nostro essere ha bisogno di situarsi nel mondo, per collocarsi e porsi in relazione con esso. La portata esistenziale del tema dell’abitare rivela questa intima connessione tra divenire umano e spazio e ne svela la complessità semantica. L’attenzione alle matrici di significato che concernono il rapporto del soggetto con il mondo circostante qualifica lo sguardo pedagogico, poiché lo spazio è inscindibilmente intrecciato con il coinvolgimento esistenziale».

La città custodisce al suo interno il luogo della condivisione, in cui si innescano approcci partecipativi che agevolano i processi di trasformazione sociale e di educazione alla cittadinanza. D'altra parte, la città educante può inverarsi solo in un contesto che sappia offrire forme diffuse di partecipazione nei vari ambiti della vita urbana per tutte le diverse fasce e tipologie di cittadini.

Questo è l'obiettivo a cui tende una learning city e dunque ciò che si vuole realizzare a Reggio Calabria: costruire luoghi in cui si intercettino tutte le possibili risorse capaci di generare apprendimenti, cambiamenti e processi di empowerment secondo il concept della learning city, che per Longworth (2007) va oltre quello di Società degli stakeholders, nonostante vi siano alcune similitudini, perché il tratto distintivo della città che apprende è dato dal fatto che essa rappresenta un modello di autentica cooperazione tra persone e istituzioni, sia a livello orizzontale che verticale. Un modello basato sulla consapevolezza che i diritti comportano responsabilità: la responsabilità di impegnarsi per comprendere e accogliere i problemi degli altri e contribuire a risolverli.

Sulla base di questi postulati teorici e grazie alle ricerche condotte sul tema delle *Learning City e della Diversità culturale*, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha assunto il ruolo di referente scientifico della Città metropolitana di Reggio Calabria nell'elaborazione del dossier di candidatura al Global Network delle Learning Cities Unesco, esitato nell'accreditamento della Città dello Stretto e di tutta l'area metropolitana nel Network.

A ciò è seguita la sottoscrizione di un protocollo tra la Città Metropolitana di Reggio Calabria, l'Università Mediterranea e l'Università di Roma Tre finalizzato alla realizzazione del progetto "*RC efficacy: (Ri)e-ducazione Cultur@le per una Città che apprende*". Si tratta di un progetto di ricerca-azione volto alla educazione, ridefinizione e riappropriazione culturale correlate al concetto di cittadinanza attiva, in prospettiva di life/wide-long learning. Secondo il concept della Learning City, a cui la Città Metropolitana ha esplicitamente aderito in vista dell'accreditamento presso il network dell'UNESCO, la cittadinanza attiva è quindi intesa come la partecipazione condivisa e vissuta del territorio alle iniziative di formazione progettate per la (ri)costruzione del senso identitario, la promozione del welfare e del well-being, e dell'inclusione.

Nell'ottica della costruzione di una learning city che voglia rispettare il principio per cui "*nessuno deve essere lasciato indietro*", il gruppo di lavoro ha inserito nelle attività progettuali (nello specifico nel WP n. 6) quelle connesse alle attività formative per operatori della giustizia minorile.

Le attività formative verranno realizzate mediante la costruzione di partenariati tra istituzioni pubbliche e private e associazioni professionali che operano nel campo della tutela minorile nel territorio di Reggio Calabria (Tribunale per i minorenni, Centro per la Giustizia Minorile e di Comunità, Azienda Sanitaria, Ordine degli avvocati, degli assistenti sociali, degli educatori, degli psicologi, Associazioni di volontariato) e si svolgeranno da marzo 2026 a dicembre 2026.

L'obiettivo è quello di rispondere alle esigenze formative di coloro che svolgono attività professionale in contesti socio-educativi, didattici, giudiziari, sanitari, in cui siano coinvolti soggetti minorenni (siano essi vittime di condotte abusive e maltrattanti o minori devianti, o autori di reato). Verrà adottato un approccio multidisciplinare che integri conoscenze e competenze di carattere educativo, giuridico, psicologico, clinico, antropologico e sociologico sul tema dei diritti umani, con particolare riferimento alla tutela dell'infanzia e dell'adolescenza e alla giustizia riparativa.

L'azione intende essere realizzata nell'ottica di una collaborazione interistituzionale che risponde all'idea di una Città in rete, capace di far dialogare in maniera sinergica gli attori delle principali istituzioni presenti sul territorio. In particolare, il percorso formativo intende far conoscere e valorizzare anche il progetto "Liberi di scegliere", avviato dal Tribunale per i minorenni di Reggio Calabria nel 2012, secondo cui è possibile disporre la decadenza o la limitazione della responsabilità genitoriale

ogniquale si profili per i figli un grave pregiudizio derivante dal loro assoggettamento incondizionato alla cultura criminale della famiglia d'origine, che non esita a sacrificare identità e aspirazioni dei giovani per avviarli a un destino già scritto e determinato dall'appartenenza al clan familiare.

Esiste infatti nel tessuto urbano una terra di confine della cittadinanza, quella dei giovani a rischio di marginalità, nella quale i diritti sanciti dalla Costituzione si rimettono alle opportunità che i minori incontrano nel loro percorso. Giovani non più adolescenti e non ancora adulti. Biografie spesso segnate da situazioni personali e familiari problematiche, percorsi di vita tortuosi, confusi, battute d'arresto che hanno determinato una frattura dolorosa tra individuo e società. Una società che si presenta agli occhi di questi ragazzi rifiutante, perché non è solo la segregazione fisica, rappresentata dall'abitare in quartieri malfamati, o dalla restrizione in carcere, che segna il confine tra il giovane deviante e il resto del mondo, ma è l'esclusione da qualsiasi attività dotata del carattere della partecipazione che determina quel senso dolente di non appartenenza, di distanza, pericolosamente orientato a condizionare la percezione di sé. Quel senso di separatezza può trasformarsi nell'irreversibile riconoscimento di se stessi in qualcuno da evitare, con la terribile conseguenza dell'autoesclusione dal mondo degli altri, che non solo produce marginalità, ma spinge al radicamento della progressiva legittimazione intima a delinquere.

Il luogo diventa dunque strumento di formazione ed educa secondo le regole di sopravvivenza che in esso si affermano, lasciando il resto del mondo fuori e negando ai più piccoli la possibilità di misurarsi con altri luoghi e con altri sistemi di relazione.

Il ruolo della comunità educante sul territorio costituisce un fattore cruciale nel contenere fenomeni di devianza giovanile, poiché essi si alimentano proprio attraverso la carenza del senso di comunità, del rispetto verso sé stessi e verso gli altri e di modelli educativi adeguati. Il vero costo delle devianze è la frantumazione delle reti sociali e comunitarie, che produce un isolamento in cui si rafforzano e crescono i gruppi criminali.

La risposta più efficace, quindi, è quella rappresentata dal rafforzamento dei legami sociali e interistituzionali, utile a ridurre quell'isolamento individuale che spinge i più giovani al progressivo allontanamento dai presidi educativi e apre il varco all'aggregazione ai clan.

D'altra parte, è scontato che il degrado sociale e culturale e la totale assenza di strutture sociali di aggregazione e prevenzione costituiscano terreno fertile per l'espansione della criminalità organizzata; perché la forza delle strutture criminali non si fonda soltanto sugli enormi patrimoni gestiti o sulle collusioni con le istituzioni politiche ed economiche, ma anche sulla possibilità di controllare intere aree dove le strutture sociali primarie sono carenti.

Includere le fasce più fragili della popolazione nella politica di diffusione del benessere sociale significa avanzare verso molteplici "democrazie urbane" (Amin, Thrift, 2002) che devono promuovere: la possibilità, formale e sostanziale, di dialogo intorno al progetto città; l'apertura, spaziale e temporale, per il nascere d'idee e progettualità diverse tra loro; la diversità, formale e sostanziale, come diritto inalienabile del gruppo e dell'individuo.

Questi, secondo la teoria della giustizia sociale di John Rawls, sono i principi etici che ci indicano il mondo verso cui tendere. Un mondo attento alla distribuzione dei beni primari e ai meccanismi riequilibrativi (Rawls, 2008), che sappia porre l'accento - secondo il già richiamato approccio delle capacità (Sen 1978, 1994; Nussbaum 2002) - sui bisogni specifici di ciascun individuo.

4. LA TEORIA DELLE CAPABILITIES SECONDO AMARTHA SEN E MARTHA NUSSBAUM: L'EMPOWERMENT DELLE PERSONE

Consci del fatto che, come sostiene Sen (Sen, 1994 [1992]), ogni teoria della giustizia sociale richiede l'accettazione di un'idea di uguaglianza attorno alla quale la teoria stessa è costruita, si deve allora anzitutto definire tale idea, tale etica di riferimento, che trova certamente un'importante cornice normativa nell'Agenda 2030.

Nel delineare quest'etica il primo punto da sottolineare è senza dubbio l'estrema eterogeneità del mondo urbano attuale, sia in relazione agli ambienti in cui viviamo, fatti di combinazioni di macchine e uomini diversi tra loro per storia e identità (Amin, Thrift 2002; Robinson, 2006), sia in relazione agli input, spaziali, che riceviamo (Massey, 1999). La città è cambiata e cambia ancora: dalla sua rinnovata centralità politico-decisionale (Mayer, 1994; Bobbio, 2002; Governa, 2004), alle nuove questioni sociali emerse negli ultimi anni, la città si riafferma come scenario fondamentale del nostro tempo, in cui coesistono diversi modelli di vita e diverse storie, dove si incrociano complessità e differenze. Ciò implica che essa non possa essere ridotta ad un unicum indistinto (Shapiro, 2009). Al contrario, la città ha bisogno di essere studiata e interpretata tenendo conto della molteplicità che la connota e delle diverse biografie delle persone che la abitano (Young, 1990).

Lo *human development approach* individua quale obiettivo prioritario delle politiche pubbliche il miglioramento delle vite umane e la misura del suo successo è data dall'empowerment delle persone, nel solco già tracciato dalla teoria delle capabilities sostenuta da Sen e da Nussbaum, secondo i quali per la realizzazione dello sviluppo umano è indispensabile un'azione collettiva che abiliti le persone a beneficiare del progresso economico attraverso un aumento delle capacità individuali.

In particolare, Nussbaum offre una lettura pedagogica della tutela dei diritti umani e delle capacità fondamentali, sottolineando che esse svolgono una funzione strategica nel cammino permanente dell'emancipazione, che può attraversare l'intero arco della vita nell'ottica del *lifelong learning*. La studiosa, riconoscendo che le capacità umane corrispondono a "ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere", costruisce un fil rouge tra formazione e sistemi di lotta da opporre alle disuguaglianze sociali ed economiche.

La ricerca pedagogica da diversi anni ha posto l'accento sulla riqualificazione e sull'aggiornamento delle competenze all'interno del paradigma teorico del *Capability Approach* (Sen, 1993), senza trascurare l'impatto che tale impianto teorico ha anche sul mondo del lavoro (Bocca, 1992; Elia, 2010; Rossi, 2010, 2014; Alessandrini 2003, 2004, 2010, 2013, 2014). Invero, il tentativo già in atto da tempo è quello di recuperare il discorso sulle potenzialità, valorizzando un "principio autenticamente pedagogico" (Pastore, 2005, p. 13): quello secondo cui la persona è e resta al centro del discorso. Il soggetto deve essere attivamente coinvolto nei processi formativi nel pieno rispetto di una crescita umana che si proietta e si costruisce nel *Lifelong Learning* in risposta alle sempre più complesse richieste della *Knowledge Society* (Ibid.).

Su questo postulato, tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta del secolo scorso, Amartya Sen ha introdotto il concetto di *Capability Approach* (Sen, 1993) per sottolineare il valore del potenziale umano all'interno del sistema economico e interromperne l'atavica rigidità che lo caratterizza. Posizione quest'ultima che è stata recepita dal mondo istituzionale, tant'è che – come si è visto nel paragrafo precedente – il cambio di rotta in materia di politiche d'aiuto ai paesi in via di sviluppo ha iniziato ad affiorare proprio in quegli anni.

Secondo l'economista e filosofo di Harvard è necessario spostare gradualmente l'accento dall'utilità e dal reddito (parametri tipici di una visione welfarista/utilitarista del benessere sociale) alla

realizzazione di dimensioni oggettive importanti della vita umana. Questa prospettiva ritraduce, cioè, il concetto di “benessere” (materiale, economico, possesso di beni) in termini di “well-being”: stare bene come possibilità di dispiegare le proprie capacità, intese come insieme di funzionamenti che si esplicano su diversi piani, da quello della salute a quello dell’istruzione.

Se le teorie della giustizia tradizionali si sono poste solo il problema di una equa distribuzione delle risorse (e delle ricchezze), l’intuizione di Sen è stata quella di rivisitare la nozione di povertà, concependola non tanto come la condizione in cui gli individui non riescono a soddisfare i propri bisogni materiali attraverso l’acquisizione di merci essenziali, ma piuttosto come la loro impossibilità di scegliere tra vite alternative e sviluppare appieno le proprie capacità. La sua prospettiva diviene ancor più chiara nella distinzione che Sen (1994) opera tra reddito basso, inteso quale reddito al di sotto di una soglia media calcolata, e reddito inadeguato, ossia inferiore a quello che sarebbe necessario a un individuo per raggiungere i livelli di capacità desiderati. Anche chi si trova al di sopra di quella soglia di povertà, potrebbe non avere alcuna possibilità di orientare le proprie capacità a causa di ostacoli oggettivi (personali e di contesto) che gli impedirebbero di fatto il dispiegamento della propria dignità come persona. Un’analisi efficace del fenomeno della povertà, e delle soluzioni per arginarla, deve mettere al centro non solo la possibilità degli individui di acquistare cose, ma soprattutto di intraprendere un progetto di vita secondo le proprie capacità.

Nella reinterpretazione di Reindal (2009), l’attenzione posta da Sen sulle capacità, delinea il fondamento alla base di una teoria della giustizia che si interroga su quali siano i presupposti necessari per favorire condizioni di uguaglianza, di benessere e di giustizia sociale. Elementi, questi ultimi, che intervengono per conferire all’individuo un adeguato livello di funzionamento, inteso come la dimensione imprescindibile per consentire all’uomo di percepirsi non solo in base a quello che egli è in grado di fare, ma anche in base a quello che egli è in grado di essere (Sen, 1993). In altre parole, il buon funzionamento (functioning) corrisponde a ciò che l’essere umano sceglie liberamente di fare per “star bene”, dunque all’insieme di tutte quelle condizioni che consentono all’individuo di scegliere le opportunità di cui usufruire per il raggiungimento del proprio benessere (Sen, 1993; Welch, Salleby, 2007).

L’idea di fondo – come già posto in rilievo – è infatti che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, delle condizioni di vita delle persone la cui realizzazione non può prescindere da elementi fondamentali quali la libertà di scelta e di azione, il benessere non solo materiale e la qualità della vita. In base a questo approccio, benessere, povertà e uguaglianza dovrebbero dunque essere valutati nello spazio delle capacità di ognuno (Biggeri, Bellanca, 2011, p. 14).

Di fatto Sen spiega che la possibilità di funzionamento è determinata dalla capacità di funzionare, cioè dalla capacità di consentire a ciascuno di saper cogliere specifiche opportunità che possono consentirgli di acquisire concretamente quel funzionamento, si tratta dunque di nozioni di libertà (Mitra, 2006).

Il Capability Approach è stato ripreso dalla filosofa statunitense Nussbaum, che lo ha sviluppato nell’ambito di un significato ampio di dignità umana e lo ha inserito in una visione di profonda revisione dei principi e posto alla base delle tradizionali teorie della giustizia, come emerge nella raccolta di saggi *Giustizia sociale e dignità umana* (2002).

5. CONCLUSIONI

Grazie al pensiero di Nussbaum, i postulati della teoria di Sen hanno trovato specifiche applicazioni fino a costituire un framework teorico-etico all'interno del quale avviare il dibattito sull'empowerment dei singoli per favorire il processo di costruzione di comunità più evolute e funzionanti (Hedge, MacKenzie, 2012).

La riflessione di Nussbaum va oltre quella di Sen perché prende in considerazione non solo le disuguaglianze economiche in senso stretto ma anche quelle sociali che colpiscono gruppi o singole persone, constatando come sia soprattutto nell'ambito della cura che tali ingiustizie emergono. Per chi si trova nella condizione di avere particolari bisogni e chi, specularmente, presta attività di cura, non si tratta necessariamente di avere a che fare con una difficoltà economica nel dispiegare le proprie capacità. Nussbaum porta l'esempio di bambini, anziani, disabili a cui spesso viene socialmente preclusa questa possibilità. Se è vero che l'età, la malattia, la disabilità sono condizioni che hanno un grado intrinseco di difficoltà, è altrettanto vero che il contesto può profondamente influire nel rendere più facile e dignitoso un percorso di vita. D'altro canto, sono in primo luogo le donne che, anche nei paesi in cui i loro diritti sono pienamente riconosciuti, si trovano a dover rinunciare alla realizzazione dei propri progetti di vita allorquando un familiare necessita di cure.

Nussbaum rileva come le stesse società occidentali non siano tuttora in grado di compensare questo tipo di disuguaglianza, a prescindere da questioni di tipo economico, e ne individua due aspetti fondamentali: il primo è "interno" e si basa sulla pressione culturale e sociale che spinge implicitamente le donne a sentirsi in dovere di prendersi questo tipo di impegno; il secondo è "esterno" e ha a che fare proprio con la rimozione degli ostacoli.

Queste considerazioni portano la filosofa statunitense a introdurre una critica radicale delle teorie politiche tradizionali e a ripensare in modo profondo il soggetto stesso di queste teorie. La loro "finzione" consiste nell'aver considerato la società come costituita da individui «adulti e indipendenti» e nell'aver costruito intere teorie della giustizia su questo assunto. La condizione di indipendenza è stata fatta coincidere con la norma, con la regola. La realtà, tuttavia, è ben diversa: gli esseri umani non sono sic et simpliciter esseri razionali, ma persone che, magari in precisi momenti della loro esistenza, si trovano in condizioni di bisogno e dunque non sono libere, ma vivono dipendendo dagli altri. Allora perché si abbia una società giusta bisogna garantire cura a chi ne ha bisogno senza che chi la presta sia sfruttato e privato di altre capacità importanti.

Sotto questo profilo particolare importanza viene attribuita dalla studiosa al ruolo dell'educazione, poiché - come sostiene Alessandrini (2014) - il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro, ma consiste nell'educazione alla possibilità di realizzare quei progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire, grazie alle capabilities di cui sono portatori.

Da qui il richiamo a una nuova economia, un'economia dello sviluppo umano, che intenda favorire processi di coscientizzazione della collettività. L'idea di fondo, dunque, è quella di pensare allo sviluppo di un paese non ridotto solo alla crescita del PIL o dei redditi individuali, ma a una crescita intesa come espansione consapevole delle libertà fondamentali di ogni individuo. Da qui l'attenzione su quale implicazione di tipo "politico" – nel senso più ampio del termine – possa avere l'idea di un welfare centrato sul *capability approach* e sull'educazione come fonte di giustizia sociale (Alessandrini, 2014).

Questo passaggio rimanda alla lista delle dieci capabilities combinate stilata da Nussbaum (Pasqualotto, 2014), che in parte riprendono anche i principi alla base dei bisogni fondamentali della piramide di Maslow.

L'ultimo punto trattato nella disamina della predetta lista pone l'attenzione sul "controllo del proprio ambiente", il quale viene delineato nei suoi aspetti politici e materiali, tra cui spicca anche il diritto a vivere in un contesto sociale in grado di produrre e autoprodurre sviluppo.

Quali luoghi, se non le città, sono quelli in cui tale diritto può esplicarsi? Le città sono spazi di opportunità e queste stesse opportunità si quantificano in termini di libertà di compiere scelte nel panorama delle diverse e possibili alternative; in tal senso le opportunità intervengono nel chiedere alle abilità del singolo di adattarsi alle situazioni e il successo derivante da questo processo dinamico e pluridirezionale è scandito dal livello di funzionamento che egli sarà in grado di raggiungere o – come osserva Elia (2002; 2014) – in termini di competenza che lo stesso soggetto vedrà riconoscersi dalla società, soprattutto all'interno dei confini dei luoghi in cui si esplica la vita umana.

Bisogna quindi partire dal presupposto che le città sono veri e propri luoghi di formazione in grado di incidere sulla costruzione dell'identità del soggetto. Autostima, senso di efficacia e rappresentazione sociale costituiscono, infatti, dimensioni che condizionano il comportamento dell'individuo nel contesto in cui opera e dunque interrogano le logiche dell'empowerment, alimentato dalle reali opportunità e dalle relazioni che i luoghi producono. Se le città sono in grado, attraverso politiche virtuose, di alimentare tali processi, si possono moltiplicare le forme di autorealizzazione della persona che si scopre e si percepisce più motivata a contribuire al benessere sociale. In altre parole, l'individuo scopre di «sentire di essere in grado di fare» e diviene consapevole di avere adeguate capacità di utilizzo delle opportunità offerte dall'ambiente (Elia, 2010, p. 216).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini, G. (2003). *Kanbrain. 2. Competenze trasversali, competenze per il futuro, quaderni sui processi formativi*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G., Buccolo, M. (a cura di) (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G., D'Agnese, V. (a cura di) (2013). *L'apprendimento permanente e lo sviluppo del territorio*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior - Spaggiari.
- Amin, A., Thrift, N. (2002). *Cities, re-imaging the urban*. Cambridge: Polity.
- Avallone, S., (2010). *Acciaio*. Milano: Rizzoli, Milano.
- Biggeri, M., Bellanca, N. (2011). *L'approccio delle capability applicato alla disabilità, dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica* (<http://www.oxfamitalia.org>, consultato il 14 aprile 2024)
- Bobbio, L. (2002). *I governi locali nelle democrazie contemporanee*. Roma-Bari: Laterza.
- Bocca, G. (1992). *Pedagogia e lavoro. Per un progetto educativo sul lavoro industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Cantatore, L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Cohen, A.K. (1963). *Delinquent boys, the culture of the gang*. New York: The Free Press, 1955; trad.

- it., *Ragazzi delinquenti*. Milano: Feltrinelli, 1963.
- de Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- De Leo, G. (1998). *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, P. (2018). Universalità e learning city: apprendimento permanente, terza missione e sostenibilità formativa. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale*, (pp. 69-77). Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Eco, U. (1968). *La struttura assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale*. Milano: Bompiani.
- Elia, G. (2010). Lavoro e fasce deboli. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. (pp. 207-228). Milano: Guerini.
- Elia, G. (a cura di) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Elia, G., Rossini, V. (2002). *Lo sviluppo delle abilità sociali*. In G. Elia (a cura di). Roma-Bari: Laterza, pp. 41-92.
- Fortunato, E. (2022). L'attitudine autobiografica degli anziani nell'epoca covid: la fusione di orizzonti tra educazione e solitudine. In *Journal of Health Care Education in Practice*, IV, 1, pp. 111-120.
- Fortunato, E. (2023). La dinamicità della narrazione intergenerazionale tra ricerca storica e nuove sfide educative. In *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Giornata della Ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione, a cura di B. De Angelis, F. Pompeo, L. Azara, V. Carbone, Volume I, Roma: Roma Tre-Press, pp. 77-87.
- Governa, F. (2004). Modelli e azioni di governance. Innovazioni e inerzie al cambiamento. In *Rivista Geografica Italiana*, 1, 111, pp. 1-27.
- Halbwachs, M. (2015). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Hedge, N., Mackenzie, A. (2012). Putting Nussbaum's Capability Approach to work: re-visiting inclusion. In *Cambridge Journal of Education*, 42, 3, settembre, pp. 327-344.
- Imbert, E. (2013). Aiuti pubblici allo sviluppo. In R. Pasca Di Magliano (a cura di). *Percorsi dello sviluppo*, (pp. 355-388). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- International Labour Office (1979). Follow-up of the World Employment Conference: Basic Needs, Report VII, *International Labour Conference 65th Session*.
- Lefebvre, H. (1978). *La produzione dello spazio*. Milano: Mozzì.
- Lemert, E.M. (1981). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*. Milano: Giuffrè.
- Lilin, N. (2009). *Educazione siberiana*. Torino: Einaudi.
- Longworth, N. (2007). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Londra: Taylor and Francis.
- Marzullo, R. (2021). La legge del sangue o la legge della Polis? Riflessioni sui nessi tra famiglia, giustizia e cultura della legalità. In *Rivista Giustizia Insieme* (<https://www.giustiziainsieme.it/en/minori-e-famiglia/1523-il-progetto-liberi-di-scegliere-tra-prospettive-giuridiche-e-pedagogiche>, consultato il 14 aprile 2024).
- Marzullo, R. (2024). L'Agenda 2030 e il principio del Leave no one behind: la Learning City come luogo di produzione di giustizia sociale. In L. Azara, F. Agrusti, R. Leproni (a cura di). *Learning Cities Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Massey, D. (1999). On space and the city. In D. Massey, J. Allen, S. Pile (eds.), *City worlds*, (pp. 151-170). London: Routledge.

- Matza, D. (1969). *Becoming Deviant*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Mayer, M. (1994). Post fordist city policy. In A. AMIN (ed.), *Post fordism. A reader*, (pp. 316-337). London: Blackwell.
- Milani, L. (1995). *Devianza minorile. Interazione tra giustizia e problematiche educative*, Vita e Pensiero. Milano: Editori.
- Milani, L., Pescarmona, I., Matera, F. (2023). Coltivare Learning Cities. Apprendere a generare reti tra ecoformazione, ricerca educativa e innovazione sociale. In *Nuova Secondaria Ricerca*, XL (10), pp. 410-421.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (1998). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Paba, G. (1998). *Luoghi comuni. La città come laboratorio di progetti collettivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasca Di Magliano, R. (2013). *Percorsi dello sviluppo*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Pastore, S. (2005). *Valutare la formazione in azienda. La prospettiva pedagogica*. Roma: Carocci.
- Rawls, J. (2008). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Robinson, J. (2006). *Ordinary cities*. London: Routledge.
- Rossi, B. (2010). *Emozioni e sentimenti nella vita organizzativa. La dimensione affettiva della formazione*. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, (pp. 149-165). Milano: Guerini.
- Rossi, B. (2014). Il lavoro. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*, (pp. 108-119). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, L. (2004). *Adolescenti criminali: dalla valutazione alla cura*. Roma: Carocci.
- Sen, A. (1978). *On economic inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum, A. K. Sen (eds.), *The Quality of Life*, Oxford: Oxford, Clarendon Press.
- Sen, A. (1994). *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Shapiro, M.J. (2009). *Anti-Sovereign Lives. Divided Subjects and Fractionated Assemblages*, Paper presented at the conference Reframing Development: Post-development, Globalization, and the Human Condition, 8-10 april, Osaka.
- Williams III, F., Mc. Shane, M.D. (2002). *Devianza e criminalità*. Bologna: Il Mulino.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University Press.

Copyright (©) Rossella Marzullo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Marzullo, R. (2025). La learning city quale driver per la diffusione del benessere sociale. Promuovere le “democrazie urbane” per ridurre le diseguaglianze, la marginalità e la devianza minorile [Learning city as a driver for the diffusion of social well-being. Promoting “urban democracies” to reduce inequalities, marginalization and juvenile deviance]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 14-29.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17303