

Youth participation and democratic subjectivation in schools: A critical re-reading between YPAR and secular pedagogy

Partecipazione giovanile e soggettivazione democratica a scuola: una rilettura critica tra YPAR e pedagogia laica

Mario Ederoclite^a, Iana Ivanova Tzankova^b

^a Alma Mater Studiorum Università di Bologna, mario.ederoclite2@unibo.it

^b Alma Mater Studiorum Università di Bologna, iana.tzankova2@unibo.it

Abstract

Youth participation has become a central objective of educational policy and pedagogical research. However, current debates remain largely focused on the procedural conditions of participation, paying less attention to the epistemological assumptions that define who can be recognised as a legitimate participant. Through a critical-genealogical conceptual inquiry, this paper brings Youth Participatory Action Research (YPAR), critiques of deliberative democracy, and secular pedagogy into dialogue. The analysis proposes intersectionality as an epistemic corrective capable of exposing the exclusionary mechanisms embedded in participatory dispositifs and reinterprets participation as a process of democratic subjectivation grounded in the redistribution of voice, recognition, and agency within educational contexts.

Keywords: youth participation; democratic subjectivation; secular pedagogy; intersectionality.

Sintesi

La partecipazione giovanile costituisce oggi un obiettivo centrale delle politiche educative e della ricerca pedagogica. Tuttavia, il dibattito si concentra prevalentemente sulle condizioni procedurali della partecipazione, trascurando le premesse epistemologiche che definiscono chi possa essere riconosciuto come soggetto legittimo della partecipazione stessa. Attraverso una *conceptual inquiry* di orientamento critico-genealogico, il contributo mette in dialogo Youth Participatory Action Research (YPAR), critica della democrazia deliberativa e pedagogia laica. L'analisi propone l'intersezionalità come correttivo epistemico capace di rendere visibili i meccanismi di esclusione che attraversano i dispositivi partecipativi e rilegge la partecipazione come processo di soggettivazione democratica fondato sulla redistribuzione della parola, del riconoscimento e della capacità d'azione.

Parole chiave: partecipazione giovanile; soggettivazione democratica; pedagogia laica; intersezionalità.

1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, la partecipazione giovanile nei contesti scolastici si configura sempre più come un problema teorico prima ancora che pratico. Le forme istituzionali di coinvolgimento studentesco nella scuola secondaria, quali assemblee, rappresentanze elette, consigli di classe e d'istituto, tendono a riprodurre una logica simbolica che evoca la voce degli studenti senza attribuirle reale capacità trasformativa (Reichenbach, 2007). Pur riferendosi alla scuola come istituzione educativa nel suo complesso, il presente contributo assume come riferimento privilegiato tali dispositivi formali di partecipazione, che trovano la loro espressione più strutturata nei contesti della scuola secondaria.

Lungi dall'essere un'anomalia, questa dinamica è strutturale: le pratiche partecipative formali non solo falliscono nel generare cambiamenti sostanziali, ma rischiano di rafforzare le asimmetrie che dichiarano di voler superare, riproducendo un adultocentrismo che seleziona e legittima le voci conformi ai canoni deliberativi dominanti, silenziando quelle che vi si sottraggono (Teixeira et al., 2021). Ciò non implica assumere la scuola come apparato monolitico di riproduzione. Al contrario, è proprio la sua natura ambivalente – insieme spazio di normalizzazione e possibile spazio di contro-soggettivazione – a renderla un terreno pedagogicamente decisivo per interrogare le condizioni della partecipazione democratica.

Negli ultimi decenni, la ricerca internazionale ha elaborato numerosi modelli volti a definire e promuovere una partecipazione giovanile significativa nei contesti educativi. Il modello di Hart (1992) ha distinto le forme di partecipazione autentica da quelle meramente simboliche in funzione del grado di potere decisionale riconosciuto ai giovani. Successivamente, Shier (2001) ha interpretato la partecipazione come un processo progressivo che richiede agli adulti e alle istituzioni di creare opportunità crescenti di coinvolgimento, mentre Wong et al. (2010) hanno posto al centro la condivisione del potere tra giovani e adulti come condizione dell'empowerment. Il modello di Lundy (2007), oggi tra i più influenti nella definizione delle politiche e delle pratiche partecipative, individua quattro condizioni essenziali della partecipazione significativa: spazio, voce, ascolto e influenza. Pur nelle loro differenze, questi approcci hanno contribuito a spostare l'attenzione da una concezione puramente consultiva della partecipazione verso forme più sostanziali di coinvolgimento dei giovani nei processi decisionali. Pur collocandosi in continuità con tale tradizione, il presente contributo assume una diversa prospettiva analitica. Più che proporre un ulteriore modello di partecipazione, esso intende interrogare le premesse epistemologiche e pedagogiche che rendono possibile il riconoscimento stesso di alcune forme di partecipazione come legittime, chiedendosi quale idea di soggetto democratico sia implicitamente presupposta dai modelli contemporanei.

Parallelamente allo sviluppo di tali modelli, la partecipazione di bambini e giovani è divenuta una priorità delle principali agende educative internazionali. A partire dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che riconosce il diritto dei minori a essere ascoltati nei processi decisionali che li riguardano, organismi come il Consiglio d'Europa e l'OECD hanno progressivamente promosso la partecipazione come componente essenziale della cittadinanza democratica, della qualità dei sistemi educativi e della costruzione di politiche più inclusive. In particolare, il recente *OECD Education Working Paper Child Participation in Decision Making* (Gottschalk & Borhan, 2023) evidenzia come il coinvolgimento significativo degli studenti favorisca empowerment,

fiducia nelle istituzioni, coesione sociale e maggiore efficacia delle politiche educative, richiamando l'attenzione sulla necessità di creare contesti nei quali la partecipazione possa incidere realmente sui processi decisionali. In questo quadro, il nostro contributo propone uno spostamento di prospettiva, interrogando le condizioni epistemologiche e pedagogiche che rendono alcune forme di partecipazione riconoscibili come legittime e altre sistematicamente marginalizzate.

La diagnosi non è nuova, ma acquista urgenza in un momento in cui la crisi della rappresentanza democratica e le crescenti evidenze di disimpegno giovanile rendono la questione della partecipazione ineludibile per chiunque si occupi di educazione (Keddie, 2021). La dimensione strutturale di questo fenomeno trova conferma nei dati comparativi europei: secondo i dati più recenti dell'indicatore Eurostat (2026) sulla partecipazione ad attività di cittadinanza attiva (ilc_scp19, 27 aprile 2026), solo il 2,4% dei giovani italiani tra 16 e 24 anni dichiara di aver preso parte a forme convenzionali di impegno civico – un valore tra i più bassi dell'Unione Europea, lontano dalla media UE-27 del 7,1% e ancor più distante da contesti come la Norvegia (40,5%) o i Paesi Bassi (19,5%). Il dato, tuttavia, va letto con cautela epistemica: ciò che l'indicatore misura sono precisamente le forme di partecipazione istituzionalmente riconoscibili – voto, associazionismo formale, attivismo organizzato – ovvero le stesse forme che la letteratura critica ha mostrato essere selettive rispetto alle soggettività che non corrispondono al canone del partecipante ideale. Il basso tasso italiano potrebbe dunque essere sintomo non solo di disimpegno, ma anche di un disallineamento tra le pratiche partecipative effettivamente agite dalle persone giovani e le categorie attraverso cui i dispositivi di misurazione le riconoscono come legittime.

Il problema è pedagogico in senso profondo: riguarda le premesse implicite su chi è il soggetto che partecipa, quale tipo di voce viene riconosciuta come legittima e quali condizioni rendono possibile un'agency autenticamente trasformativa. Seguendo Emirbayer e Mische (1998), per agency si intende un processo temporalmente situato di coinvolgimento sociale attraverso il quale gli attori attingono alle esperienze passate, immaginano possibilità future e valutano le contingenze del presente, contribuendo così alla riproduzione o alla trasformazione delle strutture sociali. L'ascolto degli studenti può assumere forme molto diverse: dalla consultazione episodica alla co-costruzione dei processi decisionali. Tuttavia, una parte della letteratura ha anche evidenziato il rischio che la voce studentesca venga istituzionalmente addomesticata, diventando una risorsa simbolica più che reali processi di redistribuzione del potere decisionale (Fielding, 2004; 2012; Lodge, 2005; Taylor & Robinson, 2009). In questa prospettiva, la voce degli studenti è valorizzata solo retoricamente senza modificare le relazioni adulto-giovane, le gerarchie istituzionali o le condizioni materiali attraverso cui alcune voci vengono ascoltate e altre marginalizzate (Mitra, 2009; Robinson, 2014). La Youth Participatory Action Research (YPAR) radicalizza questa prospettiva perché non si limita a consultare i giovani, ma li riconosce come co-produttori di conoscenza e come soggetti capaci di analizzare criticamente le condizioni strutturali che organizzano la loro esperienza educativa. La YPAR non è riducibile a un insieme di metodi partecipativi: come ha argomentato Fine (2008), essa rappresenta una sfida epistemologica radicale alle tradizioni della ricerca sociale, in particolare rispetto alla questione di dove risieda la conoscenza legittima – sottraendola al monopolio delle istituzioni accademiche per restituirla a chi esperisce direttamente le condizioni di ingiustizia educativa (Caraballo et al., 2017). Documentando come il coinvolgimento equo di giovani in esperienze di ricerca-azione produca non soltanto dati innovativi, ma anche empowerment psicologico, orientamento futuro positivo e capacità di sfidare ingiustizie educative strutturali (Cahill, 2007; Ozer, 2016; Ozer & Douglas, 2013), la YPAR ha sviluppato una prospettiva sulla partecipazione fondata sulla

valorizzazione dell'expertise giovanile e sulla costruzione di partnership autentiche tra generazioni (Anyon et al., 2018; Warren & Marciano, 2018).

Parallelamente, la tradizione pedagogica laica e democratica offre una cornice concettuale complementare. In questa prospettiva, il soggetto non è un dato preesistente che partecipa, ma si costituisce nel e attraverso il riconoscimento reciproco; la voce non è un attributo individuale ma un atto politico fondante, condizione della soggettività stessa (Mottana & Campagnoli, 2017). Autori come Dewey (1916) e Biesta (2016) hanno declinato questa intuizione sul piano scolastico, delineando la scuola non come preparazione astratta alla democrazia ma come esercizio quotidiano di autonomia condivisa: una comunità educante in cui la partecipazione non è un obiettivo futuro ma una pratica presente, radicata nelle relazioni e nei conflitti concreti dell'esperienza formativa (Biesta, 2016; Hedtke, 2013). Da questa prospettiva, le concezioni della partecipazione ispirate alla democrazia deliberativa – fondate sulla presupposizione di una razionalità normativa e sulla capacità di trascendere l'interesse situato – risultano non neutrali: costruiscono implicitamente un soggetto partecipante ideale e, per converso, escludono le forme di *agency embodied*, situata e conflittuale che non si conformano a tale canone.

Sebbene la letteratura sulla YPAR abbia ampiamente documentato il potenziale trasformativo della ricerca partecipativa con giovani in termini di empowerment, agency e giustizia educativa, rimane meno sviluppata una riflessione teorica sulle condizioni pedagogiche attraverso cui tali pratiche contribuiscono alla costituzione del soggetto democratico. In particolare, appare ancora poco esplorato il dialogo tra YPAR, critica del soggetto deliberativo e tradizione pedagogica laica. Il presente contributo si configura come una conceptual inquiry di orientamento critico-genealogico. Attraverso un'analisi dialogica della letteratura sulla partecipazione giovanile, sulla Youth Participatory Action Research e sulla pedagogia democratica e laica, il paper esplora le assunzioni implicite che sostengono i modelli deliberativi dominanti e le loro implicazioni pedagogiche. L'obiettivo è mostrare come una rilettura congiunta della YPAR e della pedagogia laica consenta di ripensare la partecipazione non come semplice coinvolgimento nei processi decisionali, ma come processo di soggettivazione democratica fondato sulla redistribuzione della parola, del riconoscimento e della capacità d'azione nei contesti educativi.

2. La partecipazione come problema strutturale

I modelli presentati nell'introduzione hanno contribuito a rendere la partecipazione progressivamente più sostanziale. Ciò che essi lasciano relativamente sullo sfondo, tuttavia, è la natura strutturale dei meccanismi che definiscono chi possa effettivamente partecipare e a quali condizioni. La scarsa partecipazione giovanile nelle istituzioni scolastiche non è riducibile a un deficit dei giovani – mancanza di interesse, competenze o motivazione civica. Come hanno mostrato Bowles e Gintis (1976) nella loro analisi della corrispondenza strutturale tra relazioni scolastiche e relazioni di produzione, le scuole distribuiscono in modo differenziale non solo opportunità materiali ma anche disposizioni verso l'autorità, la regola e la voce. La partecipazione, in questa prospettiva, non è un valore neutro distribuito uniformemente tra le istituzioni scolastiche: è essa stessa una risorsa distribuita in modo diseguale lungo le linee di classe, razza e contesto sociale (Apple, 1982; Giroux, 1983; Oakes, 1985; Willis, 1981). Chiedersi perché certi giovani non partecipano significa quindi chiedersi quali strutture istituzionali rendano la loro partecipazione sistematicamente impensabile o impraticabile (Fine, 2003).

Le istituzioni scolastiche tendono a produrre forme di coinvolgimento studentesco che rischiano di simulare la partecipazione più che realizzarla. Consigli d'istituto, assemblee, consultazioni – quelli che Carpentier (2016) chiama *participatory pockets* – coesistono strutturalmente con il controllo adulto sui processi decisionali che contano davvero: curriculum, valutazione, tempi, spazi. Ciò che viene chiamato partecipazione è nella maggior parte dei casi accesso a uno spazio o interazione entro relazioni predefinite, non equalizzazione del potere decisionale. La distinzione non è nuova: già Arnstein (1969), in un lavoro che ha definito il vocabolario critico della partecipazione per decenni, distingueva nettamente tra il rituale vuoto del coinvolgimento formale e il potere reale di influenzare gli esiti. Il problema è che né Arnstein né i modelli che da lei derivano dispongono degli strumenti per spiegare strutturalmente perché quel rituale si produca: chi definisce cosa conti come partecipazione legittima non coincide con chi sperimenta l'esclusione, e questa asimmetria tende a configurarsi non come disfunzione correggibile ma come caratteristica strutturale del dispositivo scolastico.

Keddie (2021) definisce questo fenomeno *schoolification*, che si traduce in ciò che Ozer et al. (2013) chiamano *bounded empowerment*: una condizione in cui gli studenti sperimentano ownership e controllo su decisioni operative – i tempi, le modalità, la presentazione – mentre le decisioni costitutive, quelle che riguardano il problema da affrontare e la direzione dell'azione, restano pre-definite da vincoli istituzionali che i giovani non hanno contribuito a costruire. Il bounded empowerment non è riducibile a un fallimento procedurale: tende a configurarsi come una forma di incapacitazione strutturale, in cui le istituzioni non si limitano a ospitare la partecipazione ma la modellano, ne selezionano i contenuti accettabili, ne attenuano la portata trasformativa.

Questo meccanismo trova la sua teorizzazione più profonda nel concetto di *silencing* elaborato da Fine (2003). Il silenziamento non è necessariamente assenza accidentale di voce: può operare come pratica istituzionale che svolge funzioni precise: preserva l'ideologia delle pari opportunità oscurando la distribuzione diseguale di risorse e esiti; produce l'impressione di democrazia e collaborazione all'interno di relazioni di potere profondamente asimmetriche; neutralizza le voci di differenza e dissenso studentesco rendendole, quando irrompono, devianti e pericolose. Alla base di questo meccanismo operano logiche che riguardano la rappresentazione stessa del soggetto giovane.

Il cosiddetto *deficit model* legge i giovani attraverso una lente di rischio e incompletezza (Damon, 2003; Ozer, 2017): una lente che tende a produrre le soggettività che pretende di osservare, legittimando un adultocentrismo che tratta il giovane come oggetto di intervento invece che come agente capace di giudizio. Entro questo orizzonte la partecipazione può essere consultiva, ma raramente costitutiva. In un orientamento simile il dissenso e la riflessione critica sulle relazioni di potere sono raramente contemplati in favore a una concezione di "buona cittadinanza", legata all'obbedienza, alle norme, all'aiuto altruistico e all'essere "gentili" (Zimenkova, 2013). La distinzione di Biesta (2011) tra *education for democracy* ed *education through democracy* mette a fuoco con nettezza questo nodo: il primo approccio trasmette contenuti civici preparando gli studenti a una cittadinanza futura; il secondo rovescia questa logica, facendo della scuola un laboratorio politico in cui i diritti si esercitano nel presente. Questo approccio presuppone un'offerta educativa che abbia lo scopo di favorire la cittadinanza attiva attraverso esperienze di partecipazione positive (Haste, 2004) e opportunità di sviluppare la capacità di comprendere criticamente, e articolare politicamente, i propri bisogni, le proprie richieste e opinioni (Hedtke & Zimenkova, 2013). Come osserva Freire (1970), si impara a decidere decidendo: la partecipazione non è il risultato di un apprendimento preliminare ma il processo attraverso

cui quell'apprendimento si produce.

Il punto teoricamente decisivo è che questa inversione non riguarda l'acquisizione di competenze partecipative da parte di un soggetto che resta identico a se stesso: riguarda la costituzione del soggetto stesso. Biesta (2011) afferma che il soggetto politico emerge nel e attraverso l'azione democratica stessa – è precisamente il prodotto del dissenso, non la sua premessa. È questa circolarità che rende il problema irriducibile a una questione procedurale: la *schoolification* non è riducibile a un difetto implementativo: è il meccanismo attraverso cui le istituzioni tendono a selezionare le voci conformi ed escludere quelle dissenzienti, interrompendo precisamente il processo attraverso cui il soggetto politico si costituisce. Comprendere perché la partecipazione fallisce richiede dunque di interrogare le premesse implicite con cui i modelli partecipativi dominanti pensano il soggetto.

3. Le premesse epistemologiche della partecipazione

Molte pratiche scolastiche di partecipazione continuano a operare attraverso un'immagine implicita del partecipante competente, razionale e linguisticamente conforme, che riproduce in forma pedagogica alcune delle tensioni già individuate dalla critica alla deliberazione normativa. Le premesse implicite dei modelli partecipativi dominanti trovano la loro architettura più sistematica nella tradizione habermasiana dell'agire comunicativo (Habermas, 1996). L'ideale di una deliberazione tra soggetti liberi, uguali e razionali – capaci di trascendere l'interesse privato in nome del bene comune – non descrive le condizioni di una partecipazione reale, bensì delinea la proiezione normativa di un soggetto che quelle condizioni sembra già possederle a priori. Il *lifeworld* habermasiano presuppone una simmetria nelle competenze comunicative che la critica successiva ha smascherato come insostenibile: sia perché i requisiti cognitivi richiesti dal modello non sono antropologicamente universali (Rienstra & Hook, 2006), sia perché la loro distribuzione sociale rimane intrinsecamente diseguale.

La filosofa Young (2000) ha articolato con rigore le ragioni per cui la simmetria deliberativa non è un obiettivo irraggiunto ma un'impossibilità strutturale. Ogni partecipante occupa una posizione comunicativa unica e irriducibile: la differenza non è un ostacolo al dialogo che una procedura sufficientemente raffinata potrebbe neutralizzare, ma la condizione costitutiva di qualsiasi scambio reale. Pretendere di superarla in un consenso universale non produce inclusione ma esclusione mascherata: impone ai partecipanti che si discostano dal canone deliberativo dominante il costo di una traduzione che li rende riconoscibili alle strutture di potere esistenti, a prezzo della propria specificità.

La giustizia del riconoscimento proposta dall'autrice (Young, 2000) esige dunque un'umiltà epistemica: il riconoscimento della parzialità di ogni prospettiva, specialmente di quella che pretende di parlare in nome dell'universale.

Questa critica ridefinisce radicalmente il concetto di voce. Nella retorica istituzionale, "dare voce" ai giovani è presentato come un atto inclusivo; tuttavia, come osserva Biesta (2011), tale formulazione nasconde un paradosso: i giovani possiedono già una propria voce. Il problema risiede nell'incapacità delle strutture di potere di ascoltarla, o nella loro tendenza ad accoglierla solo quando assume forme predefinite e legittime. La cittadinanza, in questa prospettiva, è una pratica che acquista senso solo quando la voce del soggetto trasforma lo spazio pubblico, costringendo l'interlocutore a un confronto mediato dall'alterità (Lawy & Biesta, 2006).

L'analisi si arricchisce ulteriormente con la prospettiva foucaultiana, che sposta l'indagine dalla distribuzione del potere alla produzione stessa del soggetto. Il potere, per Foucault (1989), non è meramente repressivo ma produttivo: si esprime attraverso dispositivi partecipativi che operano come vere e proprie tecnologie di governo. Includendo i giovani, queste strutture li inducono a identificarsi con ruoli normativi – il “cittadino attivo” o il “rappresentante responsabile” – agendo simultaneamente come strumenti di emancipazione e di autodisciplina. Il soggetto che partecipa, dunque, non preesiste al processo: ne è l'effetto, costituito in un campo di forze che rimane profondamente politico anche quando rivendica una finalità pedagogica (Foucault, 1989). Tuttavia, laddove risiede il potere, risiede anche la resistenza. I dispositivi partecipativi possono trasformarsi in spazi di produzione di “contro-saperi” capaci di sfidare i regimi di verità ufficiali. La letteratura sulla deliberazione ha intercettato questa possibilità attraverso la categoria del contropubblico (Fraser, 1990): gruppi marginalizzati che utilizzano la deliberazione non come ricerca del consenso, ma come terreno di contestazione agonistica per riaffermare identità e bisogni oppositivi.

Assumere la tensione tra la visione di Biesta e quella di Foucault significa, in ultima istanza, riconoscere che qualsiasi spazio partecipativo progettato con intenzioni trasformative agisce simultaneamente come un dispositivo che seleziona le soggettività prodotte – e che tale selezione non cessa di essere politica nel momento in cui si presenta come pedagogica.

Questa consapevolezza pone un interrogativo ineludibile: se il soggetto della partecipazione è costituito attraverso dispositivi storicamente situati che filtrano e legittimano solo determinate forme di voce, quale cornice teorica permette di rendere visibili i meccanismi di questa selezione e di pensare alternative che non li riproducano?

È precisamente a questo livello che l'intersezionalità interviene nel presente contributo: non come ulteriore prospettiva critica tra le altre, ma come la conseguenza analitica necessaria delle premesse fin qui sviluppate, offrendo gli strumenti per decostruire la presunta neutralità dei contesti educativi.

4. Intersezionalità e differenza come correttivi epistemici

L'intersezionalità, assunta come strumento analitico e non come mera categoria descrittiva delle identità, impone uno spostamento radicale del baricentro analitico: la domanda fondamentale non è più “come includere tutti”, bensì “quali meccanismi strutturali rendono sistematicamente alcune voci inaudibili o illeggibili?”. In questa prospettiva, i processi partecipativi emergono come campi di negoziazione profondamente asimmetrici, dove l'accesso alla parola, al riconoscimento e alla legittimazione epistemica è distribuito lungo linee intrecciate di genere, razza, classe, abilità ed età. Applicare questa lente alla partecipazione scolastica significa interrogare non tanto *chi* siano i partecipanti, quanto il modo in cui le loro posizioni nel mondo strutturino l'accesso alla parola pubblica e la qualità della conoscenza che essi producono (Anthias, 2008). Come evidenziato da Cooper et al. (2026), adottare uno sguardo intersezionale nella ricerca educativa implica riconoscere che le soggettività collocate su più assi di marginalità non esperiscono oppressioni “sommabili”, ma configurazioni di esclusione specifiche e irriducibili, che nessuna categoria singola è in grado di catturare (Crenshaw, 1989). Nei contesti scolastici, questi meccanismi possono manifestarsi nella diversa legittimazione accordata agli studenti in base al rendimento, al registro linguistico, alla conformità comportamentale, al genere, alla classe sociale, alla razzializzazione o alla presenza di bisogni educativi specifici. La

voce dello studente “bravo”, competente e conforme tende a essere riconosciuta come partecipazione; la voce conflittuale, esitante, non standardizzata o emotivamente marcata può invece essere interpretata come disturbo, immaturità o mancanza di competenza civica.

In questo quadro, il contributo di Fraser (2008) offre una griglia concettuale imprescindibile. La “parità di partecipazione” – cardine della sua teoria della giustizia – non può essere conseguita affrontando in modo isolato le dimensioni redistributiva, del riconoscimento e della rappresentanza. Queste tre sfere si condizionano in un’osmosi costante: la carenza di risorse economiche preclude materialmente l’accesso agli spazi; il mancato riconoscimento culturale squalifica le forme espressive non conformi al canone deliberativo; l’esclusione rappresentativa definisce, a monte, il perimetro di chi abbia diritto a essere ascoltato. Intervenire su una sola dimensione senza intaccare le altre produce forme di “inclusione parziale” che, paradossalmente, rischiano di rafforzare le gerarchie che dichiarano di voler scardinare.

Iris Marion Young (2000) radicalizza questa analisi sul piano della comunicazione. Il silenzio di certi soggetti negli spazi partecipativi non deve essere letto come passività o carenza di competenze, ma come una risposta razionale a contesti in cui le modalità comunicative legittime sono state modellate su soggettività specifiche – adulte, maschili, accademicamente normate. Tali modalità rendono le “iscrizioni subalterne” irricongosciibili come contributi validi (Young, 2000). Sul piano pedagogico, ciò implica che una pratica orientata all’equità non possa limitarsi a denunciare le asimmetrie, ma debba costruire spazi in cui l’incertezza epistemica sia abitata come una risorsa. Ohito e LaGarry (2023), nel delineare una pedagogia antirazzista intersezionale, mostrano come la disponibilità a “sostare nell’incerto” – rifiutando la logica della padronanza e del consenso risolutivo – sia la condizione strutturale per non riprodurre le medesime gerarchie che si intendono sovvertire. L’intersezionalità, dunque, non fornisce solo categorie d’analisi, ma orienta una postura pedagogica: quella di chi accetta che i momenti in cui il linguaggio “non basta” non siano fallimenti, ma aperture verso saperi che le norme dominanti sistematicamente scartano (Ederoclitte, 2026).

Questa convergenza tra diagnosi intersezionale e pratica della YPAR non è frutto di un’affinità ideologica, ma di una rigorosa coerenza epistemologica. Entrambe muovono dalla premessa che la conoscenza sia sempre situata, plurale e relazionale. I progetti YPAR più coerenti trattano la differenza non come un ostacolo al consenso, ma come una risorsa metodologica, istituendo vere e proprie “zone di contatto” (Pratt, 1991): spazi politicamente densi in cui attori posizionati asimmetricamente usano le proprie divergenze come strumenti analitici anziché neutralizzarle in nome di un’unità procedurale. Come dimostrato da Scott et al. (2014), la *posizionalità* di ciascun partecipante – la sua collocazione simultanea su più assi di marginalità – diventa il punto di partenza dell’indagine, trasformando l’esperienza vissuta da mero dato biografico a strumento epistemico.

In questo alveo, la nozione di contro-sapere assume una valenza teorica precisa. I giovani impegnati nella ricerca-azione non acquisiscono semplicemente competenze civiche; essi reclamano il diritto di “nominare il mondo” con categorie proprie, de-ideologizzando rappresentazioni che presentano l’ingiustizia come un dato naturale. Scott et al. (2014) evidenziano come i giovani ricercatori sviluppino un’autorità epistemica sulla propria esperienza che è preclusa a chi occupa posizioni di privilegio. Riconoscere questa *expertise dell’insider* non è una concessione politica alla diversità, ma una necessità conoscitiva: chi abita i margini del sistema possiede una prospettiva privilegiata sulle sue fenditure strutturali, una risorsa cognitiva che eleva la qualità della conoscenza prodotta, oltre che la

sua legittimità.

Tuttavia, la YPAR non è immune dalle dinamiche del “dispositivo”. Ancora Scott et al. (2014) riconoscono una tensione costante: inserire la ricerca-azione critica in contesti istituzionali dominati da logiche meritocratiche rischia di indurre i giovani a valorizzare proprio quelle strutture che stanno sottoponendo a critica. Questa contraddizione non invalida la YPAR, ma ne traccia il limite costitutivo: la sua efficacia dipende dalla capacità dei facilitatori di tenere aperta la ferita del conflitto, evitando di risolverla prematuramente in una rassicurante narrazione di *empowerment*.

La partecipazione letta attraverso la lente intersezionale non mira, in definitiva, a integrare i giovani in strutture preesistenti per renderle più accoglienti, ma a fornire loro gli strumenti per decostruire e ridisegnare quelle stesse strutture. È qui che l'intersezionalità agisce come correttivo epistemico: essa non “aggiusta” il modello deliberativo, ma ne mette in discussione le fondamenta, spostando la sovranità conoscitiva verso i margini, dove le contraddizioni del sistema sono più visibili e urgenti. In questa frizione con i dispositivi istituzionali, la partecipazione cessa di essere una simulazione e diventa un terreno pedagogicamente produttivo.

5. Per una pedagogia laica della partecipazione

“Nessuno vive pienamente la democrazia né contribuisce alla sua crescita, in primo luogo, se gli viene interdetto il diritto di parlare, di avere voce, di fare il proprio discorso critico; in secondo luogo, se non si impegna, in un modo o nell'altro, nella lotta in difesa di questo diritto che è, in fondo, anche il diritto ad agire” (Freire, 2003, p. 88). In questa prospettiva, il diritto alla voce non è una concessione benevola che le istituzioni accordano ai giovani: è la condizione costitutiva del soggetto democratico. La sua negazione – declinata nelle forme del silenziamento istituzionale, del *bounded empowerment* o della *schoolification* – non rappresenta un'anomalia procedurale da correggere, bensì un effetto strutturale dei dispositivi di potere che occorre decostruire alla radice.

Il tratto distintivo della laicità risiede nell'autonomia tra le diverse sfere dell'attività umana e nel principio della libertà di pensiero – intesa come libertà da impedimenti e imposizioni, capacità di critica e progettualità nel campo della ricerca e del dibattito pubblico (Movimento della Pedagogia Laica, 2026). Applicato alla partecipazione giovanile, questo principio esige molto più che una semplice richiesta di “più spazio” per gli studenti: impone una revisione radicale delle premesse che definiscono il soggetto chiamato a esercitare quella voce. La pedagogia laica, in tal senso, non è una “neutralità procedurale”, ma un antidogmatismo attivo: essa rifiuta di presupporre un soggetto già formato, pronto ad accedere a uno spazio partecipativo predisposto per lui.

Questa postura converge con l'architettura teorica fin qui delineata: il soggetto non precede la relazione educativa, ma ne è l'effetto e l'agente simultaneo. Il soggetto politico emerge nel e attraverso l'azione democratica stessa: è il prodotto del dissenso, non la sua premessa (Biesta, 2011). Ne consegue che i dispositivi volti a neutralizzare il conflitto o a selezionare preventivamente le voci conformi finiscono per ostacolare non solo la partecipazione, ma la costituzione stessa della soggettività democratica.

Una pedagogia laica della partecipazione deve dunque trasformare il dissenso e il conflitto da “ostacoli da gestire” in condizioni generative del processo educativo. Non si tratta di glorificare lo scontro fine a se stesso, ma di riconoscere che la tensione tra voci differenti

è la materia viva della democrazia; una scuola che neutralizza sistematicamente tale tensione non protegge la convivenza, ma si limita a riprodurre le gerarchie esistenti. Come suggerito da Greene (1995), la trasformazione della relazione educativa avviene nello scambio dialogico quotidiano, nella capacità di restituire agli studenti l'*ownership* e l'interrogazione critica sui propri processi di apprendimento. È nella trama delle interazioni ordinarie, ben prima e più profondamente che nelle assemblee o nei consigli d'istituto, che una pedagogia laica della partecipazione si edifica o si sgretola.

Sotto il profilo delle relazioni concrete, ciò implica che l'asimmetria di potere intrinseca all'educazione venga orientata verso principi democratici, favorendo un processo di coscientizzazione rispetto alla responsabilità di co-costruire la conoscenza. Qui, la partecipazione non è un obiettivo estrinseco, ma il *medium* stesso della formazione. Tuttavia, affinché ciò avvenga, la partecipazione deve essere intenzionalmente progettata: Menezes (2003) avverte che il coinvolgimento giovanile ha valore pedagogico solo quando abilita l'incontro con la differenza, una condizione che i riti formali della scuola raramente soddisfano.

A questo proposito, la ricerca empirica offre una precisazione analitica fondamentale. Tzankova et al. (2023), in uno studio longitudinale condotto in quattro paesi europei, dimostrano che il clima democratico percepito – la sensazione che la scuola sia uno spazio equo e inclusivo – non è un predittore della partecipazione effettiva, arrivando persino a predire negativamente le forme di impegno civico non istituzionalizzate. È invece la riflessione critica – l'esposizione a opinioni conflittuali e l'elaborazione del dissenso come risorsa cognitiva – a generare incrementi consistenti nel senso di efficacia e nell'interesse politico degli studenti. Questo dato conferma che ciò che democratizza l'educazione non è la cornice formale, ma la qualità dei processi attraverso cui gli studenti si confrontano con l'alterità. Una scuola può proclamare valori democratici e, al tempo stesso, disinnescare le condizioni che rendono la partecipazione generativa: è questa scissione tra clima dichiarato e pratiche effettive che una pedagogia laica deve saper smascherare.

Il nodo teorico più profondo risiede, infine, nel linguaggio. Esso costituisce la soggettività perché permette all'individuo di riconoscersi, narrarsi e agire (Movimento della pedagogia laica, 2025); negare il linguaggio significa sottrarre le basi dell'*agency*. Questo chiude il cerchio con il concetto di *silencing* di Fine (2003): il silenziamento istituzionale non è solo un limite alla comunicazione, ma una sottrazione della condizione stessa di esistenza del soggetto. Educare al linguaggio significa allora promuovere una coscienza critica e una responsabilità etica, vedendo nella molteplicità dei codici comunicativi – e non nella loro riduzione a un canone deliberativo uniforme – la risorsa vitale di una democrazia plurale.

In conclusione, una pedagogia laica della partecipazione non si limita a offrire “più spazio” agli studenti. Essa decostruisce le premesse implicite di quegli spazi: interroga chi sia il soggetto ammesso, quale voce sia legittimata e quale dissenso sia tollerato. La laicità come antidogmatismo rifiuta l'illusione di un soggetto deliberativo ideale come prerequisito e riconosce nel conflitto, nella differenza e nel linguaggio inteso come atto politico le uniche condizioni capaci di generare una democrazia che non sia solo dichiarata, ma quotidianamente agita.

6. Conclusioni

La relazione tra democrazia ed educazione non è accidentale. Come osservava Dewey (1916), la democrazia non è solo un sistema di governo che richiede cittadini educati: è una

forma condivisa di vita in cui la partecipazione viene creata e ricreata nelle relazioni quotidiane. Educazione e partecipazione non sono due processi distinti – l'uno preparatorio all'altro – ma due facce della stessa esperienza: quella di connettere progressivamente le proprie esperienze, caricandole di significato e di responsabilità verso il comune.

Questo paper ha argomentato che i modelli partecipativi dominanti tradiscono questa intuizione. Presupponendo un soggetto deliberativo già formato – razionale, linguisticamente normato, capace di astrazione dall'interesse situato – essi producono le esclusioni che dichiarano di voler superare. Il problema non è procedurale ma epistemico: non riguarda i meccanismi di inclusione, ma le premesse implicite che definiscono chi è il soggetto della partecipazione, quale voce è riconoscibile come legittima e quale tipo di dissenso è ammesso. Decostruire queste premesse – attraverso Young, Foucault e Biesta sul piano critico, attraverso l'intersezionalità come correttivo epistemico e la pedagogia laica come antidogmatismo sul piano costruttivo – significa pensare una partecipazione che produca il soggetto invece di presupporlo, che riconosca nel conflitto, nella differenza e nel linguaggio come atto politico le proprie risorse generative invece che i propri ostacoli.

Rimangono aperte questioni che questo paper non ha potuto affrontare e che segnalano direzioni di ricerca necessarie. Come si traducono questi principi nella progettazione concreta di spazi partecipativi? Quali forme di formazione docente sono coerenti con una pedagogia che assume il conflitto come risorsa? Come si misura – se si misura – una partecipazione sostanziale che per definizione eccede le categorie con cui la si vorrebbe valutare?

Queste domande non indeboliscono l'argomento: lo completano, ricordando che la riflessione teorica sulla partecipazione ha senso solo se rimane connessa, come suggeriva Dewey, alle esperienze concrete da cui muove e a cui deve tornare. La questione della partecipazione giovanile non riguarda soltanto l'apertura di spazi decisionali agli studenti, ma le condizioni pedagogiche attraverso cui alcune forme di parola diventano riconoscibili come legittime mentre altre vengono marginalizzate o neutralizzate. In questo senso, una pedagogia democratica e laica della partecipazione non coincide con l'estensione procedurale della consultazione studentesca, ma con la capacità delle istituzioni educative di sostenere pratiche di conflitto, riconoscimento e produzione condivisa di significato senza ricondurle prematuramente a forme già normate di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), 5–20.
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A systematic review of youth participatory action research (YPAR) in the United States: Methodologies, youth outcomes, and future directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878.
- Apple, M. W. (1982). Curriculum and the labor process: The logic of technical control. *Social Text*, (5), 108–125.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning,*

- and the politics of citizenship*. Springer.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, (20), 21–34.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Cahill, C. (2007). The personal is political: Developing new subjectivities through participatory action research. *Gender, place and culture*, 14(3), 267-292.
- Caraballo, L., Lozenski, B. D., Lyiscott, J. J., & Morrell, E. (2017). YPAR and critical epistemologies: Rethinking education research. *Review of Research in Education*, 41(1), 311–336.
- Carpentier, N. (2016). Beyond the ladder of participation: An analytical toolkit for the critical analysis of participatory media processes. *Javnost – The Public*, 23(1), 70–88.
- Cooper, J. M., Aston, C., & Sabnis, S. (2026). Leveraging the power of youth participatory action research to promote youth engagement and leadership in school psychology research. *Journal of School Psychology*, 115, 101520.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Damon, W. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Ederoclite, M. (2026). Everyday queering: gender, presence, and pedagogical disruption in Italian early childhood education. *International Journal of LGBTQ+ Youth Studies*, 23(3), 579–595.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Eurostat (2026). *Participation in formal or informal voluntary activities or active citizenship by sex, age and educational attainment level*. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/ILC_SCP19
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2012). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In *Educational theories, cultures and learning* (pp. 101-116). Routledge.
- Fine, M. (2003). Silencing and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public school. In M. Fine & L. Weis (Eds.), *Silenced voices and extraordinary conversations* (pp. 13-37). Teachers College Press.
- Fine, M. (2008). An epilogue, of sorts. In J. Cammarota & M. Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp. 213–234). Routledge.
- Foucault, M. (1989). Il soggetto e il potere. In H. Dreyfus & P. Rabinow, *La ricerca di*

- Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente* (pp. 235–254). Ponte alle Grazie.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56–80.
- Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. In *Geographic thought* (pp. 72-89). Routledge.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não*. Olho d'Água.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin and Garvey.
- Gottschalk, F., & Borhan, H. (2023). Child participation in decision making: Implications for education and beyond. *OECD Education Working Papers*, No. 301, OECD Publishing.
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378–382.
- Habermas, J. (1996). *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*. Guerini e Associati.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Hedtke, R. (2013). Who is afraid of a non-conformist youth? The right to dissent and to not participate. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation* (pp. 54–78). Routledge.
- Hedtke, R., & Zimenkova, T. (Eds.). (2013). *Education for civic and political participation: A critical approach*. Routledge.
- Keddie, A. (2021). The difficulties of 'action' in youth participatory action research: Schoolifying YPAR in two elite settings. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(3), 381–393.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of educational change*, 6(2), 125-146.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430–445.
- Mitra, D. L. (2009). Student voice and student roles in education policy and policy reform. In D. N. Plank, G. Sykes, & B. Schneider (Eds.), *AERA handbook on education*

- policy research* (pp. 819–830). Routledge.
- Movimento della Pedagogia Laica. (2025). *Manifesto della pedagogia laica*.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante: Manifesto dell'educazione diffusa*. Asterios.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track*. Yale University Press.
- Ohito, E. O., & LaGarry, A. E. (2023). An intersectional framework for anti-racist pedagogy in uncertain times. *Teachers and Teaching*, 29(7-8), 663–679.
- Ozer, E. J. (2016). Youth-led participatory action research: Developmental and equity perspectives. *Advances in child development and behavior*, 50, 189-207.
- Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173–177.
- Ozer, E. J., & Douglas, L. (2013). The impact of participatory research on urban teens: An experimental evaluation. *American journal of community psychology*, 51(1-2), 66–75.
- Ozer, E. J., Newlan, S., Douglas, L., & Hubbard, E. (2013). “Bounded” empowerment: Analyzing tensions in the practice of youth-led participatory research in urban public schools. *American Journal of Community Psychology*, 52(1), 13–26.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33–40.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung* (Vol. 14). W. Kohlhammer Verlag.
- Rienstra, B., & Hook, D. (2006). Weakening Habermas: The undoing of communicative rationality. *Politikon*, 33(3), 313–339.
- Robinson, C. (2014). *Children, their voices and their experiences of school: What does the evidence tell us?* Cambridge Primary Review Trust.
- Scott, M. A., Pyne, K. B., & Means, D. R. (2014). Approaching praxis: YPAR as critical pedagogical process in a college access program. *The High School Journal*, 97(2), 138–157.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175.
- Teixeira, S., Augsberger, A., Richards-Schuster, K., & Sprague Martinez, L. (2021). Participatory research approaches with youth: Ethics, engagement, and meaningful action. *American Journal of Community Psychology*, 68(1-2), 142–153.
- Tzankova, I., Albanesi, C., Prati, G., & Cicognani, E. (2023). Development of civic and political engagement in schools: A structural equation model of democratic school characteristics' influence on different types of participation. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 1060–1081.
- Warren, C. A., & Marciano, J. E. (2018). Activating student voice through Youth Participatory Action Research (YPAR): Policy-making that strengthens urban

education reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(8), 684–707.

Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction. *Interchange*, 12(2–3), 48–67.

Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100–114.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Zimenkova, T. (2013). Active Citizenship as Harmonious Co-Existence?: About the Political in Participatory Education. In *Education for civic and political participation* (pp. 36-53). Routledge.