

Stefania Leone, Luigi Caramiello
(a cura di)



Cittadinanza creativa

Giovani,
partecipazione, innovazione, educazione

Scienze
Umane e
Società

FrancoAngeli

Scienze umane e Società

diretta da Stefania LEONE – Università di Salerno

Comitato scientifico

Rita BICHI – Ordinario di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Giuseppina CERSOSIMO – Ordinario di Sociologia, Università di Salerno
Emilio D'AGOSTINO – Ordinario di Linguistica, Università di Salerno
Annibale ELIA – Ordinario di Linguistica, Università di Salerno
Franca FACCIOLO – Ordinario di Comunicazione Pubblica, Sapienza Università di Roma
Anuška FERLIGOJ – Full Professor of Statistics, University of Ljubljana
Giacomo FERRARI – Ordinario di Linguistica, Università del Piemonte Orientale
André-Paul FROGNIER – Professeur émérite en Science Politique, Université de Louvain
Jürgen KRIZ – Professor emeritus für Psychotherapie und Klinische Psychologie, Universität Osnabrück
Emanuele INVERNIZZI – Ordinario di Economia e tecnica della comunicazione aziendale, Università IULM, Milano
Béatrice LAMIROY – Professeur ordinaire de Linguistique, Université Catholique de Louvain
Gianni LOSITO – Ordinario di Sociologia, Sapienza Università di Roma
Domenico MADDALONI – Ordinario di Sociologia, Università di Salerno
Alberto MARRADI – Professore emerito di Metodologia delle scienze sociali, Università di Firenze; Profesor titular de Metodología, Universidad de Buenos Aires (UBA)
Paolo MONTESPERELLI – Ordinario di Sociologia, Sapienza Università di Roma
Mario MORCELLINI – Ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Sapienza Università di Roma
Takuya NAKAMURA – Ingenier de Recherche, Université de Marne-La-Vallée
Patricia NÚÑEZ GÓMEZ – Profesora de Comunicación, Universidad Complutense de Madrid
Félix ORTEGA MOHEDANO – Profesor de Comunicación y Educación, Universidad de Salamanca
Juan Ignacio PIOVANI – Catedrático de Metodología, Universidad Nacional de La Plata
Juan José PRIMOSICH – Profesor titular de Sociología, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires
Raffaele RAUTY - Ordinario di Sociologia, Università di Salerno
Alfonso SIANO – Ordinario di Marketing e comunicazione, Università di Salerno
Max SILBERZTEIN – Professeur ordinaire de Linguistique Computationnelle, Université de Franche-Comté
Stephen TURNER – Distinguished Professor of Philosophy, University of South Florida
Giulia URSO – Ricercatore di Geografia economica, Gran Sasso Science Institute (GSSI)

Comitato editoriale

Claudia CAPONE – Università di Salerno; Miriam DELLA MURA – Università di Salerno; Alberto Maria LANGELLA – Università di Salerno; Alessandro MAISTO – Università di Salerno; Simona MESSINA – Università di Salerno; Andrea ORIO - Università di Salerno

La collana *Scienze umane e Società* si propone come spazio interdisciplinare di studio e di ricerca su temi di interesse sociale e generazionale. Il progetto intende contribuire alla riflessione su questioni di carattere teorico, gnoseologico, epistemologico ed empirico attraverso uno strumento di confronto tra studiosi delle scienze umane: sociologi, linguisti, metodologi della ricerca, economisti, storici, geografi, studiosi della comunicazione e delle tecnologie dell'informazione, dei processi istituzionali e delle politiche pubbliche.

La collana pubblica lavori scientifici diversificati, organizzati in tre categorie: testi (monografie, manuali e libri didattici); studi e ricerche; *proceedings* ed esperienze. In quest'ordine, la tripartizione è rappresentata dai colori dei simboli quadrati riportati in copertina, che indicano la categoria identificativa.

Il progetto si rivolge a studiosi, esperti e operatori della conoscenza del mondo accademico e professionale per rispondere a interessi di ricerca, di divulgazione scientifica e di supporto tecnico-scientifico; i testi a scopo didattico sono orientati al pubblico degli studenti dell'area delle scienze umane.

Il sistema di valutazione dei testi è la revisione anonima da parte di almeno due *referees* scelti in base alla specifica competenza.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Stefania Leone, Luigi Caramiello
(a cura di)



Cittadinanza creativa

Giovani,
partecipazione, innovazione, educazione

Prefazione di Vincenzo Amendola



FrancoAngeli

Chiamata alle arti

Il progetto Chiamata alle Arti è frutto di una partnership tra l'Osservatorio Giovani OCPG del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli studi di Salerno e la Regione Campania - UOD Politiche Giovanili e si propone di valorizzare, divulgare e supportare le forme espressive della creatività contemporanea. L'opera in copertina è stata selezionata dalla community gallery www.chiamatallearti.it, cui l'artista ha aderito partecipando al progetto Chiamata alle Arti.

In copertina: Eduardo Scivoletto, *Siamo fuoco e acqua*,
per gentile concessione dell'Autore.

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Vincenzo Amendola</i>	pag.	7
Introduzione , di <i>Luigi Caramiello, Stefania Leone</i>	»	11
1. Bruciata gioventù. Identità e partecipazione delle giovani generazioni , di <i>Luigi Caramiello, Roberto Flauto</i>	»	15
2. Giovani e cittadinanza: il recepimento in Italia della visione delle istituzioni europee , di <i>Serena Angioli</i>	»	34
3. Giovani attivi, innovazione sociale e agricoltura per la rigenerazione urbana , di <i>Stefania Leone, Andrea Orio, Angelo Buonomo</i>	»	68
4. La cittadinanza culturale. Attivismo e creatività nei modi, negli spazi e nei media della partecipazione giovanile , di <i>Stefania Leone, Miriam Della Mura</i>	»	83
5. Dal linguaggio concettuale al linguaggio emotivo. I giovani e la trappola del web , di <i>Alberto Maria Langella</i>	»	103
6. Youth Creativity. Culture della partecipazione: stili, mode e strategie , di <i>Raffaella Monia Calia</i>	»	116

7. Povertà educativa. Apprendimento e partecipazione da una prospettiva culturale, di Salvatore Patera	pag.	135
8. Educare alla cittadinanza. Strumenti e policy in Italia, di Simona Rotondi	»	162
Gli autori	»	181

Prefazione

di *Vincenzo Amendola**

La raccolta di saggi, presentata in questo libro, curato da Luigi Caramiello e Stefania Leone, offre un prezioso contributo di riflessione al dibattito su temi che oggi dobbiamo porre al centro di ogni discussione sul presente e sul futuro del nostro Paese e dell'Europa: i giovani, le loro forme di partecipazione alla vita sociale ed economica, l'educazione, l'esercizio della cittadinanza attiva.

Il volume si apre prendendo atto di quanto la pandemia COVID-19, con il suo devastante impatto sociale ed economico, abbia ulteriormente amplificato la già acuta «dissonanza cognitiva» – per utilizzare le parole scelte da Luigi Caramiello e Roberto Flauto nel loro saggio – che i giovani vivono a causa del contrasto tra un'«adulterizzazione precoce», dovuta alla scuola, ai media, alla tecnologia ed un'«adolescenza interminabile», che li vede costretti a dipendere per lungo tempo dalle famiglie d'origine, a causa delle difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro.

Su questo sfondo, l'universo giovanile viene analizzato in modo puntuale dai diversi autori, da varie prospettive. A partire da quella dell'educazione alla cittadinanza europea e alla cittadinanza attiva, i due pilastri delle politiche giovanili dell'Unione Europea, e del loro accoglimento nel sistema italiano, ad esempio attraverso l'inserimento nell'insegnamento dell'educazione civica. Ampio spazio è dedicato alle nuove forme di esercizio della cittadinanza, da parte dei giovani, che si fondano su espressività e modalità creative di educazione e coinvolgimento giovanile, anche meno formali e strutturate, per richiamare i temi affrontati da Salvatore Patera, nonché su strumenti innovativi di partecipazione alla vita pubblica, che utilizzano al meglio il potenziale del «nuovo spazio pubblico digitale». Uno sguardo attento è dedicato alle nuove forme ibride online/offline di partecipazione ed attivismo giovanile, sulle quali riflettono Stefania Leone e Miriam Della Mura, che pongono, non secondariamente, la loro attenzione, ad esempio,

* Sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei Ministri agli Affari Europei.

sulle variegata problematiche della sostenibilità e dell'innovazione, questioni nodali, ben esemplificate dai tanti movimenti giovanili sorti da *single issue* trasformati in fermenti collettivi.

Gli Autori raccontano, presentando casi studio di successo, in vari ambiti, progetti di innovazione sociale, imprenditoria sociale e *crowdfunding* civico, come quelli investigati da Monia Calia, per la risoluzione di problemi o l'erogazione di servizi nelle comunità locali; storie di educazione non formale che facilitano l'integrazione del gran numero di giovani migranti e richiedenti asilo che ha raggiunto l'Europa negli ultimi anni; iniziative di innovazione sociale che incrociano progetti di rigenerazione urbana, ad esempio attraverso la pratica di un'agricoltura attenta alla sostenibilità, alla biodiversità e alla sicurezza alimentare, temi richiamati da Stefania Leone, Andrea Orio e Angelo Buonomo, o programmi di riqualificazione del territorio, anche attraverso la riconversione e la restituzione alla comunità di beni immobiliari confiscati alla criminalità organizzata.

Il volume pone l'accento sulla questione della povertà educativa, che oggi, come attentamente ricostruito nel volume, interessa una fascia di bambini e giovani, ancora più vasta di quella già drammaticamente ampia degli under 18, che versano in condizioni di povertà assoluta, con importanti ripercussioni sulla dispersione scolastica e poi sulla mobilità sociale. Le misure per il contenimento della pandemia, che hanno reso necessario l'ampio ricorso alla didattica a distanza, hanno ulteriormente evidenziato il problema, evidenziandone le criticità relative all'esclusione digitale. Non da ultimo, il libro si concentra sui problemi dell'inadeguata transizione scuola-lavoro, e della conseguente sottovalutazione dell'istruzione tecnica superiore, dell'orientamento scolastico, che produce disallineamenti delle competenze, e dei NEET, i giovani nella fascia di età 20-34 anni non impegnati né nello studio, né nel lavoro, né nella formazione professionale, che segnano in Italia, in termini percentuali, il record negativo all'interno dell'UE.

L'Unione Europea dedica ai giovani grande attenzione da diversi decenni, tema sul quale riflette acutamente Serena Angioli. Ancora oggi, a più di trent'anni dal suo lancio, uno dei programmi *flagship*, che connotano in modo più netto la percezione pubblica di quello che le istituzioni europee offrono ai cittadini è proprio il programma Erasmus+. Nato come iniziativa rivolta principalmente alla mobilità di studenti e docenti, il programma stanziava oggi circa 26 miliardi per iniziative che, oltre al settore dell'istruzione, si estendono anche in quelli della formazione professionale, delle politiche giovanili e dello sport. Il Corpo europeo della solidarietà (CES) ha recentemente sostituito, potenziandolo, il Servizio Volontario Europeo (SVE), fornendo a giovani tra i 18 ed i 30 anni la possibilità di prestare attività di volontariato in un altro paese dell'UE o in uno dei paesi terzi partner.

Il consolidamento della partecipazione civica, specie quella delle nuove generazioni, è fondamentale anche per rafforzare la resilienza delle nostre democrazie. A livello UE l'attenzione su questi temi è molto alta, come testimoniato dall'avvio, a dicembre 2020, del "Piano d'azione per la democrazia europea", che ha l'obiettivo di rafforzare i nostri sistemi democratici, ad esempio di fronte alla disinformazione o alle interferenze esterne, o dal nuovo programma "Cittadini, uguaglianza, diritti e valori" che, raccogliendo nel bilancio UE 2021-2027 l'eredità della precedente iniziativa "Europa per i cittadini", promuove il coinvolgimento dei cittadini alla vita democratica dell'Unione Europea.

Grande enfasi sulle prossime generazioni è stata posta nel discorso sullo Stato dell'Unione del settembre 2021 dalla Presidente della Commissione Ursula von der Leyen, che in quella sede ha annunciato la proclamazione del 2022 come "l'anno europeo dei giovani" e l'avvio di ALMA, un nuovo programma per la mobilità dei giovani lavoratori. E sono proprio i giovani a giocare un ruolo di primo piano nella Conferenza sul futuro dell'Europa, il più grande esercizio di democrazia partecipativa della storia dell'UE, nella quale siamo impegnati proprio in questi mesi. Alle sessioni plenarie della Conferenza un terzo dei cittadini rappresentati ha meno di 25 anni. Tra le altre iniziative europee in cantiere, inoltre, vanno ricordate le disposizioni a protezione dei bambini e degli adolescenti dagli abusi sessuali e dal cyberbullismo nella sfera digitale, contenute nella proposta di Regolamento "Digital Services Act" (DSA), attualmente in fase di negoziato a Bruxelles.

La pandemia ci impone un cambio di paradigma nel tipo di risposta che le istituzioni devono fornire per dare slancio alla ripresa economica e sociale dell'Europa. Con il programma "Next Generation EU", avviato a luglio 2020 – una svolta epocale nel percorso dell'integrazione europea, all'insegna della solidarietà tra i Paesi con l'emissione, per la prima volta, di debito comune – abbiamo immaginato il rilancio del nostro modello di sviluppo su basi nuove, all'insegna delle transizioni "gemelle" ecologica e digitale, ripartendo proprio dalle giovani generazioni. Come si evince già dalla scelta del nome, "Next Generation EU" è un programma che rimette al centro della nostra visione per il futuro i giovani, le generazioni future. Un cambio di passo di questa portata richiede necessariamente di restituire protagonismo nelle nostre società al segmento di popolazione più giovane, anche attraverso nuove forme di partecipazione giovanile alla vita pubblica, ben sintetizzate da quella a cui gli autori fanno riferimento in queste pagine come "cittadinanza creativa".

I giovani rappresentano – insieme alla parità di genere e alla riduzione dei divari territoriali – una delle priorità trasversali che attraversano tutte e sei le Missioni di "Italia domani", il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

(PNRR) presentato dall'Italia alla Commissione europea ad aprile 2021, per l'erogazione delle risorse "Next Generation EU". In ognuna delle sei Missioni nelle quali il piano è articolato, vi sono investimenti da realizzare nei prossimi sei anni che intervengono proprio sulle criticità evidenziate in questo volume. I dati attuali sono allarmanti: il 29,2% dei giovani tra i 16 ed i 24 anni è disoccupato, il 27,9% di quelli tra i 20 e i 34 non studia, non lavora, né è impegnato in percorsi di formazione professionale ed il tasso di abbandono scolastico nelle scuole secondarie di primo grado raggiunge il 3,8%. Il PNRR italiano si pone l'obiettivo di investire nelle nuove generazioni per garantire l'accesso ai servizi di assistenza all'infanzia, migliorare il sistema scolastico e invertire il declino di natalità del Paese. Dal punto di vista dell'occupazione, il Piano italiano, cui si connette, in questo volume, anche la riflessione di Simona Rotondi, mira a raggiungere un aumento della presenza dei giovani nel mercato del lavoro del 3,2% entro il 2026.

Il PNRR assegna importanti risorse ai giovani, sia attraverso iniziative mirate, sia mediante interventi di più ampio respiro. Vi sono, ad esempio, fondi dedicati all'ampliamento dell'offerta degli asili nido (4,6 miliardi di euro), al contrasto alla povertà educativa al Sud (220 milioni), all'estensione del tempo pieno scolastico, anche al fine di combattere la dispersione scolastica (960 milioni), al rafforzamento degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) per il potenziamento della formazione professionale, al sistema duale formazione-lavoro, che include anche l'apprendistato (600 milioni), alla transizione digitale delle scuole (2,1 miliardi) all'orientamento attivo scuola-università (250 milioni), all'aumento delle borse di studio per un accesso più equo all'università (500 milioni). Il PNRR prevede inoltre risorse per il servizio civile universale (650 milioni), il potenziamento delle competenze di base nella lotta all'emarginazione digitale (195 milioni), la rigenerazione urbana ed ambientale di aree caratterizzate da emarginazione e degrado sociale attraverso il recupero di edifici pubblici (3,3 miliardi).

La crescita che dobbiamo rimettere in moto in Italia ed in Europa, deve essere non solo sostenibile e digitale, ma anche inclusiva. Non possiamo permetterci di lasciare nessuno indietro, a cominciare dai giovani.

In questo senso, la riflessione, l'analisi, il lavoro di ricerca e indagine, di cui queste pagine forniscono un'ampia ed efficace testimonianza, costituiscono un tassello essenziale di un generale impegno progettuale che deve coinvolgere il mondo culturale e scientifico. Un programma, come si è visto, di ampio respiro, che avrà un peso determinante in rapporto all'obiettivo di un nuovo Paese e di una nuova Europa, capaci di raccogliere i bisogni e le potenzialità delle giovani generazioni, fornendo loro maggiori opportunità e valorizzando al meglio il loro protagonismo.

Introduzione

di Luigi Caramiello, Stefania Leone

Il percorso di indagine che si sviluppa nelle pagine seguenti attiene alla dimensione, alle peculiarità, ai caratteri distintivi che si possono intravedere nella condizione delle giovani generazioni contemporanee.

Il filo conduttore delle riflessioni qui raccolte – ciascuna delle quali si articola intorno a un diverso aspetto critico del fenomeno oggetto di studio – è dipanato attorno alle questioni che attengono al modo di essere, ai modelli di comportamento, all’immagine che offrono le nuove generazioni contemporanee. Gli autori e le autrici, cioè, si chiedono, in vario modo, chi sono questi giovani, cosa caratterizza il loro agire, quali peculiari situazioni si trovano a sperimentare, di quali istanze sono portatori, quali richieste e quali necessità manifestano.

I diversi contributi indagano, con approcci ermeneutici per taluni aspetti assai differenti, e purtuttavia complementari, il “fenomeno” giovani generazioni, ponendo centralmente il tema delle logiche e dei meccanismi della loro partecipazione, intesa anche come possibile manifestazione identitaria di un ampio segmento del corpo sociale.

L’itinerario scientifico di questo volume, che si connette a diversi settori della ricerca sociologica, si dipana, essenzialmente, attraverso due modalità conoscitive. Da un lato vi è l’ambito dell’inchiesta scientifica, della riflessione critica, che si snoda tra argomentazioni teoriche dalle forti basi epistemologiche, analisi quantitative dei dati, valutazioni sul terreno storico-sociale, letture comparative in ordine al rapporto tra l’Italia e il contesto europeo. Dall’altro lato, invece, vi è l’ambito “empirico”, della ricerca di campo, ovvero il piano dell’*osservazione* più diretta del fenomeno, mediante il ricorso a emblematici *case studies*, l’analisi dei quali ha contribuito fortemente a sostanziare la rappresentazione della *complessità* che caratterizza lo scenario delle giovani generazioni contemporanee.

Nello specifico, il saggio di apertura, firmato da Luigi Caramiello e Roberto Flauto, si sviluppa a partire da una ricognizione di alcune delle variabili

che identificano i tratti essenziali del profilo delle nuove generazioni nella nostra epoca, svolgendo relativamente alle categorie di “giovani” e “giovannissimi”, una disamina intorno al “paradosso” della partecipazione – sociale, civica, politica, ecc. – dei ragazzi italiani, in un’ottica comparativa rispetto allo scenario europeo, suggerendo, per quanto riguarda la dimensione italiana, alcune indiziarie possibilità programmatiche e progettuali.

Serena Angioli, cui si deve l’iniziale sollecitazione allo sviluppo di questo lavoro di riflessione collettiva, invece, indaga la relazione tra le istituzioni europee e la condizione dei giovani nel nostro paese, con particolare attenzione alle normative proposte, nonché alle dinamiche della “cittadinanza”, con tutte le sue, inevitabilmente, complesse e articolate implicazioni.

Il lavoro firmato da Andrea Orio, Stefania Leone e Angelo Buonomo muove il suo ragionamento intorno alle nuove pratiche di partecipazione civica e cittadinanza attiva dei giovani, e indica, tra l’altro, nell’agricoltura una possibile chiave di rigenerazione territoriale e produttiva, argomentando il tutto mediante l’analisi di alcuni casi di studio relativi alla realtà campana.

Il capitolo di cui sono autrici Stefania Leone e Miriam Della Mura, concentra la sua riflessione sulle molteplici e variegate forme di attivismo e partecipazione giovanile, sia tradizionali, sia non convenzionali, e particolarmente quelle della *platform society*, interrogandosi sui meccanismi anche informali di espressione della creatività, pure attraverso l’analisi di alcuni specifici casi di studio.

Un invito alla problematizzazione del linguaggio nell’era del web viene proposto da Alberto Maria Langella in una riflessione che assume come condizioni per la cittadinanza l’espressione del pensiero creativo, della capacità critica e analitica e dell’empatia, fortemente messe a margine dalla comunicazione dei social.

Un paradigmatico *case study* è anche al centro del contributo firmato da Raffaella Monia Calia, intorno al quale l’autrice ricama la propria proposta teorica, che pone al centro il tema delle sottoculture, i fenomeni di moda, gli stili e le strategie creative messe in atto dalle giovani generazioni.

Il tema decisivo dell’educazione, inteso in tutte le sue complesse declinazioni, è al centro della trattazione di Salvatore Patera, nel cui lavoro vengono affrontate le principali criticità che si rilevano attualmente nelle dinamiche di apprendimento e nel contesto più generale della relazione tra docenti e studenti.

Il capitolo di Simona Rotondi, invece, propone una riflessione sugli strumenti e sulle policy attuate in Italia, a proposito della “questione giovanile”, attraverso un parallelo con la realtà europea, provando a cogliere i nessi problematici dell’attuale scenario normativo e sociale.

Questo libro, nel suo complesso, si inserisce in un ampio e articolato dibattito sociologico, su un tema reso ancora più pressante dalle condizioni dettate dalla pandemia, a partire dalle misure di lockdown, dalla costrizione alla DAD, con tutte le sue implicazioni e costituisce un ulteriore tassello, speriamo utile, di quel mosaico variegato e articolato che è la ricerca scientifica su questi temi e su quelli ad esso correlati.

Interrogarsi sull'identità e sulla partecipazione delle giovani generazioni, in fin dei conti, vuol dire volgere lo sguardo verso i nostri figli, i nostri nipoti, verso l'avvenire che, come diceva Einstein, arriva così presto. Si tratta di un futuro che, per molti aspetti, è già in mezzo a noi, destinando a una rapida obsolescenza, non solo tecnologie, ma anche pratiche sociali, idee, schemi di pensiero. Ma è anche un futuro che si aggira nei nostri giorni disseminando suggestioni, indizi, frammenti di qualcosa che si infutura. Questo processo, veloce ed incalzante, che anima importanti, ineludibili e legittime istanze sociali, ma anche taluni controversi e distruttivi tsunami ideologici, che tracimano, in vario modo, sullo scenario mondiale, non può che essere affrontato con il metodo rigoroso dell'analisi interdisciplinare, con gli strumenti migliori della razionalità, con l'attitudine marcata alla riflessione critica, insomma con quelle armi della complessità tipiche della scienza moderna. È quanto abbiamo tentato di fare in queste pagine, consapevoli di aver fornito solo un contributo ad una ricerca e ad una riflessione che ci auguriamo possa trovare tante altre occasioni e possibilità per conseguire nuovi e più avanzati traguardi.

1. Bruciata gioventù.

Identità e partecipazione delle giovani generazioni

di *Luigi Caramiello, Roberto Flauto*¹

1.1. Contraddizioni identitarie

Che cosa significa parlare oggi di “giovani generazioni”? Che senso assume una riflessione su questo tema in rapporto allo scenario europeo? Quali condizioni vivono i giovani nelle loro diverse configurazioni e quali ipotesi si possono praticare per immaginare una funzione propulsiva dell’Europa nel promuovere l’inclusione, il protagonismo, la partecipazione giovanile? Per provare a fornire una risposta credibile a questo genere di domande, e a tutte le questioni a cui esse rimandano, risulta essenziale cercare di capire, in primo luogo, chi sono questi giovani di cui parliamo. È necessario, pertanto, inquadrare, anche in una prima approssimazione, le condizioni esistenziali che essi sperimentano, le domande e le istanze di cui sono portatori, la mentalità e gli stili di vita che esprimono, le esigenze, le richieste e le necessità che manifestano, l’universo simbolico e valoriale che abitano.

Il presupposto dal quale bisogna muovere per la nostra analisi, inevitabilmente, è la considerazione del fatto che lo scenario delle giovani generazioni contemporanee è connotato da una serie di fattori peculiari, un insieme di caratteri ed elementi per molti aspetti inediti. Quella attuale, in sostanza, è una generazione che sperimenta e vive una condizione esistenziale che nessuna delle precedenti ha mai conosciuto. Questi giovani abitano uno scenario sociale e un habitat cognitivo sconosciuti, che né i loro padri né nessun altro ha esperito: siamo, cioè, al cospetto di una “dimensione” – storica, antropologica, sociale – di assoluta novità. Dunque, «se la questione si pone in questi termini, allora dobbiamo immaginare che i giovani siano, lucidamente e forse persino inconsciamente, al corrente di alcune cose assai concrete, importanti, decisive che li riguardano globalmente come appartenenti a un

¹ Il saggio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In sede di stesura definitiva del capitolo, Luigi Caramiello ha redatto i paragrafi 1.1 e 1.2, Roberto Flauto i paragrafi 1.3 e 1.4.

gruppo sociale. La prima è che essi sono al mondo, che sono vivi, che esistono» (Caramiello, Parente 2007, p. 35). I giovani sanno di *esserci*, di *esistere*: ciò può apparire un truismo, un'ovvietà, una mera constatazione, ma in realtà risulta essere un elemento cruciale, una variabile imprescindibile, poiché gli interrogativi che ci siamo posti in apertura non possono che essere declinati, almeno in prima istanza, sull'impervio e tumultuoso terreno della definizione identitaria (Pecchinenda 2009), della costruzione sociale della realtà (Berger, Luckman 1966), dell'assegnazione di significato.

In tal senso, dobbiamo considerare che i giovani di cui ci occupiamo, almeno quelli del mondo occidentale, appartengono ad una generazione che ha visto praticamente annullarsi la mortalità infantile. Nel 2017 l'Italia si conferma tra i Paesi con il valore più basso al mondo: 2,7 decessi per mille nati vivi, contro una media dell'Unione Europea di 3,6 per mille. Questo dato, nel 2001, era di 5,5 e nel 1951 di 84,7. Ciò vuol dire che i ventenni di oggi rappresentano la quasi totalità dei nati vent'anni fa. Nelle generazioni precedenti, semplicemente, ciò non avveniva. I ventenni degli anni Settanta erano circa l'80% di coloro che erano nati vent'anni prima. Mentre, invece, circa cento anni fa 3 su 9 dei nati non sarebbero nemmeno arrivati alla pubertà². Questo è il primo dato dal quale partire: numerico, statistico, brutale nella sua semplicità. Ma che cosa ci indica, come deve essere letto? Dunque, per cercare di rispondere alla domanda "chi sono questi giovani?", dobbiamo necessariamente tener conto che quelle alle quali stiamo rivolgendo la nostra attenzione sono generazioni che dispongono di una vastità di "strumenti" culturali che nessuna generazione ha mai conosciuto. Va anche detto che sull'intero pianeta, grazie all'innovazione tecnologica ed allo sviluppo del mercato, il tasso di povertà assoluta è sceso dal 75% di appena 50 anni fa al 15,7% del 2010, fino all'8,2% di oggi³. Al progressivo annullamento della mortalità infantile, infatti, si sono accompagnati – condizionandosi vicendevolmente – un aumento della vita media, un crescente accesso all'istruzione (soprattutto universitaria), un'accresciuta mobilità sociale, un'esponenziale

² Per questi dati facciamo riferimento al report annuale redatto da UNICEF, WHO, World Bank Group and United Nations (2020), e allo studio Istat sulla "mortalità dei bambini in Italia ieri e oggi" (Istat 2014).

³ «The share of the world's population living in extreme poverty declined from 15.7 per cent in 2010 to 10.0 per cent in 2015 [...] Nowcast estimates put the global poverty rate in 2019 at 8.2 per cent» (United Nations 2020). Del resto, il primo obiettivo dei 17 complessivi della cosiddetta "Agenda 2030" (dal nome del documento: *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*) redatta dall'ONU, è proprio quello di «porre fine alla povertà in tutte le sue forme, ovunque» (goal 1: *no poverty*) entro il 2030. Le proiezioni precedenti all'avvento del Covid-19 prevedevano di giungere al 6%, anche se le conseguenze della pandemia causeranno un ritardo nel raggiungimento di tale obiettivo.

crescita dello sviluppo tecnologico: in poche parole, un complessivo e fecondo miglioramento delle condizioni di vita. Si tratta di una realtà che ha interessato molte aree del mondo, ma ha riguardato soprattutto i giovani dell'Occidente, dell'Europa, del nostro Paese. Questi nostri giovani, insomma, sono istruiti, avveduti, preparati, informati, colti, esperti, capaci, molto di più dei loro genitori (questa è un'altra novità storica). In breve, stiamo parlando di ragazzi e ragazze che si interfacciano con la realtà quotidiana e con le sfide della vita con un retroterra "formativo" rilevante, un bagaglio di competenze di grande efficacia. Ma, allo stesso tempo, tali giovani – nella complessità di questo stesso scenario, nell'intricata trama di relazioni che intessono con gli altri e con il mondo, ovvero nella definizione e nella costruzione del proprio statuto identitario – esperiscono una condizione di *disagio*, una *dissonanza cognitiva* profonda e tagliente (Festinger 1957), una condizione esistenziale parimenti inedita, unica, del tutto nuova.

Ma dove si situa la natura di questo disagio? Qual è la sua unicità? Su quale terreno edifica la propria sostanza? Che cosa brucia nella fiamma di questa dissonanza? Qual è il "cortocircuito" che ha innescato la scintilla generatrice di questo (apparentemente indomabile) incendio? Date le premesse teoriche ed antropologiche che abbiamo rapidamente esposte, appare chiaro che il disagio di cui parliamo non è semplicemente materiale – o meglio è *anche* materiale – in quanto le giovani generazioni contemporanee vivono una realtà, quella della nostra società occidentale naturalmente, che registra tassi di mortalità infantile praticamente nulli, nonché i livelli più alti di sviluppo urbano, industriale, sanitario, scolastico e tecnologico nella storia umana. Quindi dove bisogna guardare per trovare le ragioni di questo disagio? In buona sostanza, possiamo affermare che esso deriva dalla contraddizione, lacerante e destabilizzante, tra quelle "dimensioni" identitarie che abbiamo chiamate *adultizzazione precoce* e *adolescenza interminabile* (Caramiello, Parente, 2007, pp. 23-24). Intendiamo dire che questi giovani, intesi in tutta la loro complessità, sono degli "adulti precoci", resi tali dalla scuola e dai media, ed al tempo stesso sono degli "eterni adolescenti" (Bly 2000), perché costretti in una condizione di sostanziale "immobilità" e di insofferente stasi, vedendo procrastinarsi all'infinito il loro ingresso nella società adulta⁴. Sono individui pronti a costruire il proprio posto nel mondo, a definire in autonomia il proprio percorso di vita, ma che sono condannati a vivere

⁴ Significativa, in tal senso, è l'osservazione dei *ranges* anagrafici considerati nelle varie analisi della condizione giovanile nel corso degli anni: come ci fa notare Leone (2016, p. 12), per esempio, le indagini IARD sui giovani, negli anni Ottanta utilizzavano campioni costituiti da soggetti con un'età compresa tra i 15 e i 24 anni; mentre nel 2007 la fascia utilizzata nelle ricerche è 15-34 (estremi del campione che utilizza, tra l'altro, anche l'ISTAT, nelle sue rile-

in dipendenza dalle loro famiglie per lunghissimo tempo, «in un *pantano esistenziale* insopportabile» (Caramiello, Parente 2007, p. 23). Sono costantemente fermi a metà di un guado che pare incolmabile. Essi sono come un'auto che dispone di ogni strumento per correre a piena velocità e che è lì pronta per partire ma è bloccata da una forza frenante che ne mortifica aspirazioni e capacità. Sono simili ad un fuoco pronto ad ardere in tutta la sua potenza ma che viene sistematicamente soffocato. Il rischio è quello di generare una *bruciata gioventù*: consumata, spenta, prosciugata delle sue forze vitali. Semplici immagini, queste ultime, suggestive metafore, utili per descrivere la contraddizione profonda con cui queste generazioni di giovani, le prime nella storia, sono costrette a confrontarsi. Ed è esattamente tale contraddizione a determinare, in un intero segmento generazionale del corpo sociale, la condizione di dissonanza cognitiva ed il senso profondo di un disagio che riversa le sue conseguenze sui meccanismi di definizione identitaria (Erikson 1968), costruzione di senso ed assegnazione di significato.

Questo quadro è reso ancora più drammatico e preoccupante se ci soffermiamo, brevemente, sui numeri che caratterizzano l'attuale condizione demografica e, più nello specifico, quella delle famiglie nel nostro Paese. I dati sono impietosi: nel 2019 l'Italia ha registrato soltanto 420mila nascite, mentre nel 2020 si è scesi a 404mila: il numero più basso dall'Unità d'Italia, circa il 30 per cento in meno di dieci anni fa. L'età media degli italiani è tra le più alte al mondo, l'età mediana (47 anni) è la più alta d'Europa. Si consideri anche che, attualmente, quasi la metà (il 46,5%) delle famiglie italiane ha un solo figlio, sintomo evidente della crescente denatalità nella quale annaspa, ormai da decenni, il nostro Paese. Il numero di figli unici, quindi, non è mai stato così alto. Un'altra, decisiva, novità storica. Che cosa vuol dire questo dato, come bisogna leggerlo? Ai fini del nostro discorso, possiamo sicuramente riflettere sul fatto che questi ragazzi sperimentano con ritardo la socialità: non più in famiglia, con i fratelli, ma a scuola con il gruppo di pari. A differenza di quanto accadeva per le giovani generazioni passate, le quali avevano la possibilità di vivere ed esperire una socialità e anche un agonismo molto precoci, poiché nell'attuale scenario è completamente assente la competizione tra fratelli. Inoltre, questi ragazzi, figli unici, subiscono una pressione psicologica maggiore dal nucleo familiare, dai genitori, le cui aspettative, richieste e "bisogni" sono ora rivolte verso l'unico figlio. Questa condizione costituisce un ulteriore tassello dell'intricato mosaico che stiamo provando a capire, analizzare, un altro aspetto problematico, un altro tratto

vazioni sulla condizione giovanile). L'*orizzonte* dell'adolescenza, come si può intuire, è avanzato progressivamente in avanti, a testimonianza del fatto che la soglia d'ingresso nell'età adulta si è "spostata" sempre più.

del disagio giovanile di cui stiamo discutendo. Il fatto, dunque, è chiaro: nel nostro Paese si fanno sempre meno figli, e siamo sempre più vecchi. A tal proposito, è significativo riflettere sul fatto che, per la prima volta nella storia, i giovani rappresentano una minoranza. Se negli anni Cinquanta si registravano 3 giovani per ogni anziano, oggi invece abbiamo 5 anziani per ogni giovane; come afferma l'ISTAT (2020): «il numero di anziani per bambino passa da meno di 1 nel 1951 a 5 nel 2019 (era 3,8 nel 2011) e l'indice di vecchiaia (dato dal rapporto tra la popolazione di 65 anni e più e quella con meno di 15 anni) è notevolmente aumentato, dal 33,5% del 1951 a quasi il 180% del 2019 (148,7% nel 2001)». Questa fotografia, senz'altro desolante, restituisce un dato che ha (ed avrà sempre più) delle ripercussioni sulla sostenibilità degli assetti previdenziali: le previsioni in tal senso descrivono scenari allarmanti.

La condizione demografica e l'invecchiamento della popolazione sono stati i temi centrali dell'incontro di apertura degli Stati Generali della Natalità (14 maggio 2021), con gli interventi di Papa Francesco e del Presidente del Consiglio Mario Draghi. Le parole di quest'ultimo, nello specifico il passaggio del suo discorso dedicato ai giovani, sono particolarmente rilevanti ai fini del nostro ragionamento, perché «per decidere di avere figli, i giovani hanno bisogno di un lavoro certo, una casa e un sistema di welfare e servizi per l'infanzia. In Italia, purtroppo, siamo molto indietro su tutti questi fronti. I giovani fanno fatica a trovare lavoro. Quando ci riescono, devono spesso rassegnarsi alla precarietà. Sono pochi e sempre meno quelli che riescono ad acquistare una casa. La spesa sociale per le famiglie è molto più bassa che in altri paesi come la Francia e il Regno Unito. [...] Un'Italia senza figli è un'Italia che non crede e non progetta. È un'Italia destinata lentamente a invecchiare e scomparire»⁵. E sono esattamente questi, come vedremo meglio più avanti, i temi intorno ai quali vogliamo argomentare la nostra proposta ermeneutica a proposito della condizione delle giovani generazioni contemporanee. Il lavoro, il rilancio economico, l'educazione all'impresa, l'imprenditoria, insomma tutto ciò che attiene allo sviluppo ed al progresso non solo economico e tecnologico, ma anche sociale, politico e culturale, perché, riprendendo le parole di Papa Francesco, «affinché il futuro sia buono, occorre prendersi cura delle famiglie, e quindi dei giovani».

⁵ Il testo integrale del discorso è consultabile sul sito del governo italiano al seguente link: <https://www.governo.it/it/articolo/intervento-del-presidente-draghi-agli-stati-general-della-natalita/16857>

1.2. Nuovi scenari della socializzazione

A ben guardare, dunque, nelle pieghe di questa contrastante condizione esistenziale, tra le maglie sempre più larghe della rete identitaria, nella sempre accesa dialettica tra “presenza e identità” (Jervis 1984), si agita una generazione di giovani alla ricerca del proprio posto nel mondo, con interrogativi, istanze, bisogni, strumenti e possibilità che si presentano come assolute novità storiche sulla scena sociale. In definitiva, «fra la realtà fenomenologica, per diversi aspetti fondata, costituita dal sentirsi molto precocemente adulti, e la realtà materiale che li condanna, il più delle volte a un ciclo lunghissimo di dipendenza familiare e sociale e di mancanza di autonomia, si incunea uno fra i più importanti fattori di disagio che la modernità ha creato fra le nuove generazioni» (Caramiello 2003, p. 183). Appare dunque chiaro che in uno scenario di tale portata, così sottilmente articolato, i tradizionali meccanismi di trasmissione culturale tra vecchie e nuove generazioni (Di Giorgio 1979) – anche in virtù della profonda ridefinizione della figura, del ruolo, della funzione e dell’*autorità* “paterna” (Zoja 2000) –, le cui “regole” hanno retto per tutta la storia umana, ne escono fortemente mutati (Caramiello 2003, p. 183). Le dinamiche del processo di socializzazione (Martinielli 1978), quindi, hanno subito trasformazioni radicali, *catastrofiche* (Thom 1972), decisive, con le quali bisogna fare inevitabilmente i conti. Per le giovani generazioni contemporanee, pertanto, il discorso circa la costruzione identitaria, intrinsecamente connessa ai meccanismi della socializzazione, si configura e si delinea attraverso un generale senso di disagio, appunto una dissonanza cognitiva straziante, la cui intima contraddizione si articola, sostanzialmente, intorno a due “condizioni”:

Da una parte i giovani, pur avendo perduto, nei fatti, il supporto formativo ed esistenziale degli adulti, comunque pensano di possedere conoscenze adeguate a intraprendere il loro viaggio nel mondo. Avvertono che attraverso la scuola, i media, il territorio moderno della socializzazione, sono stati attrezzati di una strumentazione, più o meno adeguata, ad agire nel contesto produttivo e sociale contemporaneo. E si sentono pronti a farlo. Dall’altra parte, invece, la data del loro ingresso nel mondo lavorativo, il momento del loro concreto protagonismo produttivo, neo-familiare, della loro autonomia, è lungamente rinviata, costringendoli in un limbo soggettivo e sociale, dove l’ansia psicologica dell’abbandono e dell’attesa si coniuga con la sperimentazione concreta di una condizione marginale e subalterna, vissuta nell’ambito o in rapporto alla famiglia e in dimensione più ampiamente societaria (Caramiello 2003, pp. 184-185).

Questo scenario, connotato da fattori di estrema complessità (Cipriani 2018), risulta essere ancora più articolato, composito e multiforme alla luce

delle conseguenze della pandemia da SARS-CoV-2, che ha travolto l'intero pianeta, sconvolgendo ogni ambito della socialità (Calia 2020). Si pensi solo alla situazione dell'occupazione femminile, che vede 4 regioni del Mezzogiorno d'Italia esprimere gli indici più bassi nello scenario europeo, a cui si accompagna un ulteriore calo della natalità in campo nazionale del 3,8% (con la mortalità generale in aumento, a causa del Covid, di ben il 18%). Non è una novità la constatazione che la pandemia ha avuto conseguenze molto gravi soprattutto in rapporto alla condizione delle donne, doppiamente penalizzate, da una parte perché la caduta dell'occupazione ha riguardato principalmente settori a prevalenza femminile, dall'altra perché, soprattutto in rapporto alla scolarità primaria, il compito di seguire i bambini nella didattica a distanza è ricaduto essenzialmente sulle mamme. Ed ai fini del nostro discorso, più in generale, a proposito dei nuovi scenari e delle inedite modalità di socializzazione, delle dinamiche di comunicazione intergenerazionale e dei processi di definizione identitaria, un tema di cruciale importanza è proprio quello relativo alla cosiddetta DAD.

Per i giovani quella della scuola non è soltanto la dimensione dell'apprendimento (Morcellini, Cortoni 2007), dell'educazione (Durkheim 1922), della formazione, della trasmissione del sapere (Colombo 2017) – elementi essenziali, assolutamente imprescindibili – ma rappresenta anche, per taluni aspetti soprattutto, la dimensione in cui si concretizza, in un'ottica mertoniana, la sua fondamentale *funzione latente* (Merton 1968): è il luogo del *feedback*, della socialità, della comunità dei pari, ovvero è il luogo in cui si inverte la possibilità di una *ruolizzazione* esterna alla famiglia, di una percezione identitaria come un “dispositivo” avulso dal nucleo familiare. Il giovane, cioè, costruisce, in queste condizioni, in maniera del tutto autonoma, il proprio profilo identitario.

Adesso, invece, ormai da molti mesi, almeno in Italia, i giovani studenti si ritrovano davanti al computer, al tablet o allo smartphone, magari con una connessione wi-fi instabile, chiusi in casa, nella propria camera, con la madre distante pochi passi. Questo vuol dire che il giovane italiano, il quale già prima dell'avvento del Covid-19 si affrancava dalle dinamiche del nucleo familiare con enormi difficoltà, ora non se ne allontana nemmeno in quanto studente. È quindi legittimo interrogarsi, come stiamo facendo, sugli effetti del lockdown, dell'isolamento, della didattica online, dell'impossibilità di esprimere se stessi in tutte le possibili declinazioni, di vivere la socialità, di scoprire e di scoprirsi, nei processi di costruzione identitaria delle giovani (e giovanissime) generazioni contemporanee.

Come dimostrano ricerche recenti (Bonotti, Zech 2021) e ricerche statistiche, le conseguenze dell'epidemia e delle misure adottate per contrastarla sono state pesantissime per adolescenti e bambini. In uno studio basato su un

sondaggio fra ottocento minori italiani (Davico, Ghiggia, Marcotulli, Ricci, Amianto, Vitiello 2021), è emerso che il 30,9% dei bambini è ad alto rischio di disordine da stress post-traumatico. In una ricerca condotta dalla Fondazione Italia in Salute, e realizzata da Sociometrica, per provare a quantificare su scala nazionale gli effetti della pandemia sul sistema sanitario, emerge che un giovane su tre, nella fascia di età 18-25 anni, denuncia di soffrire di sintomi depressivi legati all'emergenza Covid-19⁶. Si registrano ansia, inquietudine, angoscia, depressione, finanche autolesionismo e un aumento degli "intenti suicidi", come riporta uno studio sui pronto soccorso pediatrici di diversi ospedali di dieci paesi diversi – tra cui l'Italia –, pubblicato su *European Child and Adolescent Psychiatry* (Fubini, Ravizza 2021), per cui la salute mentale e l'equilibrio psicofisico di bambini e adolescenti (Fegert, Vitiello, Plener, Clemens 2020) sono messi a dura, durissima prova.

Il senso di disagio e la dissonanza cognitiva, di cui abbiamo detto, alla luce di questi numeri assumono un nuovo "sapore", decisamente amaro, disturbante, oltremodo insopportabile. Le giovani generazioni – che già in quanto tali vivono una condizione di "passaggio", di transito biografico, di *non più e non ancora*, in cui è facile perdersi e smarrirsi – a conti fatti si trovano a vivere in una società connotata da inediti meccanismi di socializzazione, immersi in una contraddizione identitaria che agisce fortemente sul percorso esistenziale, in ogni sua direzione. Siamo, evidentemente, in presenza di uno scenario di enorme complessità.

1.3. La realtà e il paradosso della "partecipazione" (giovanile)

Alle questioni dalle quali siamo partiti, in virtù dei ragionamenti proposti e delle riflessioni sviluppate, si aggiungono ora nuovi interrogativi, i quali, tuttavia, sono inestricabilmente connessi con il quesito alla base di questo lavoro: "chi sono i giovani oggi e quali condizioni sperimentano?". Fornite le coordinate antropologiche, analitiche e paradigmatiche del fenomeno oggetto di studio – una sistemazione teorica dalla quale non si può prescindere – è possibile soffermarsi sulle ragioni di questo scenario di estrema complessità abitato dalle giovani generazioni. Dunque, a che cosa è dovuta questa realtà? Dove affondano le radici tali problematiche, dove si possono cercare i fattori a fondamento del carattere così peculiare del contesto cui ci riferiamo? Domande precise, nette, le cui risposte, a nostro avviso, soprattutto per quanto riguarda la situazione specifica dell'Italia, sono inscindibili dai

⁶ Fonte: Fondazione Italia in Salute, Sociometrica, 2021. Si veda: <https://www.fondazioneitaliainsalute.org/2021/04/15/covid-lindagine-sanita-sospesa-per-35-milioni-di-italiani/>

temi dello *sviluppo*, della dimensione economica, dalla situazione di annosa stagnazione produttiva, industriale e tecnologica in cui versa da decenni il nostro Paese. È a partire da questa considerazione, muovendo su questo terreno, che riteniamo opportuno radicare il nostro impianto ermeneutico ed in generale la nostra riflessione critica.

Proviamo dunque a contestualizzare più dettagliatamente lo scenario di cui stiamo parlando. C'è un dato significativo dal quale far partire le nostre osservazioni ed i nostri tentativi di interpretazione: la quota di giovani italiani che lasciano il Paese in favore di altre destinazioni è in costante aumento. Soltanto nel 2019 circa 131mila nostri connazionali hanno registrato la propria residenza fuori dai confini nazionali (2353 persone in più rispetto all'anno precedente). Sono stati soprattutto i giovani (in particolare quelli del Sud): il 40,9% aveva tra i 18 e i 34 anni. Inoltre, nel 2020 gli italiani iscritti all'AIRE (Anagrafe degli Italiani Residenti all'Estero) risultano essere circa 5,5 milioni (il 9,1% della popolazione italiana), mentre nel 2006 erano poco più di 3 milioni: vuol dire che in quindici anni la mobilità italiana è aumentata di oltre il 76%; nello stesso arco di tempo, poi, la quantità di giovani e giovani adulti (18-40 anni) ha registrato un aumento del 78,4%. Il quadro disegnato da questi dati descrive una realtà che non può essere ignorata, perché la storia che raccontano è desolante: «l'Italia sta continuando a perdere le sue forze più giovani e vitali, capacità e competenze che vengono messe a disposizione di paesi altri che non solo li valorizzano appena li intercettano, ma ne usufruiscono negli anni migliori, quando cioè creatività e voglia di emergere sono ai livelli più alti per freschezza, genuinità e spirito di competizione» (Licata 2020, p. 8).

È doveroso ragionare, senza retorica e con numeri alla mano, circa le motivazioni intrinseche di questi viaggi di sola andata verso l'estero. Dove risiedono le ragioni di questa crescente emigrazione? Che cosa spinge i nostri giovani, quasi tutti laureati e con un ampio set di conoscenze, a lasciare il Paese in cui sono nati, cresciuti e formati, e nel quale, verosimilmente, avrebbero volentieri costruito il resto del proprio percorso esistenziale? Il fatto è che l'Italia, dal punto di vista dell'innovazione, del progresso e dello sviluppo tecnologico è sostanzialmente ferma, colpevolmente in ritardo sul programma di innovazione digitale in tutti i settori, con un PIL che non cresce⁷,

⁷ A proposito del Pil italiano, bisogna dire che la crescita che si sta registrando nel corso di questo 2021 (dalle prospettive economiche intermedie dell'Ocse, pubblicate il 21 settembre 2021, emerge che il Pil dell'Italia dovrebbe attestarsi al 5,9% nel 2021 e al 4,1% nel 2022), in realtà, non può essere valutata in maniera "assoluta", in quanto – considerando anche il cosiddetto "effetto rimbalzo" – si registra un recupero sostanzialmente parziale, perché si riferisce al meno 8,9% del 2020, segnato dalla pandemia. In parole povere, quello che abbiamo recuperato è poco più della metà di quello che avevamo perso.

arenata in una *impasse* politico-economica che ne rallenta la crescita e ne frena lo slancio. Il Bel Paese, infatti, negli anni, ha rifiutato un nuovo piano energetico nucleare (Caramiello, De Salvin 2015), ha sollevato un'acerrima protesta verso la trivellazione petrolifera, ha manifestato dure avversioni ai sistemi di trasporto ad alta velocità, all'introduzione degli OGM, alla realizzazione di nuove infrastrutture (a partire dal ponte sullo stretto), alla costruzione degli inceneritori, alla realizzazione di un nuovo piano di edilizia abitativa residenziale per le giovani coppie: insomma, tutti questi progetti innovativi e dispositivi propulsori di sviluppo non hanno riscontrato favori, non hanno conosciuto piani di attuazione ed esecuzione, e quando hanno avuto la possibilità parziale di concretizzarsi hanno dovuto fare i conti con forti ondate di dissenso e muri ostili di opposizione. Abbiamo volutamente fatto riferimento solo alle situazioni più eclatanti degli ultimi anni, ma la storia delle opposizioni alle più importanti e decisive opzioni di sviluppo in campo nazionale inizia da lontano: si pensi solo agli ostacoli e alle contestazioni che dovette superare il piano di realizzazione dell'Autostrada del Sole, già nel 1956, o ai più recenti dissensi che dovette affrontare, negli anni Ottanta, persino l'introduzione della televisione a colori, oppure al fuoco di proteste che dovettero subire realizzazioni assolutamente indispensabili, come la Tangenziale di Napoli o l'Ofantina, per segnalare due esempi centrali nella (contro)storia del mancato sviluppo meridionale. Incidentalmente, va segnalato che fra le regioni del Nord e quelle del Sud vi è tuttora un differenziale di reddito all'incirca del 50%, la qual cosa si riflette anche sulla condizione giovanile. L'elenco delle occasioni mancate sarebbe molto lungo. Qui abbiamo voluto segnalare solo alcuni indizi, rivelatori del peso e della rilevanza di un paradigma culturale complessivo.

Ed è singolare, a tal proposito, che le obiezioni, le opposizioni e le manifestazioni di dissenso alle quali ci siamo riferiti (la teoria infinita di questi no, nei confronti della realizzazione di tante e tali proposte di sviluppo, foriere di enormi possibilità di innovazione) siano state mosse e sostenute in molti casi da ampi settori delle giovani generazioni⁸. Spesso, infatti, sono stati proprio i giovani ad essersi resi protagonisti di quei movimenti tesi ad ostacolare e frenare l'affermazione di progetti come il rilancio di un piano

⁸ Un breve resoconto proposto da Youtrend, *Come votano i giovani italiani* (Cianfanelli 2021), in riferimento alle elezioni politiche del 4 marzo 2018, ci dice che il voto dei giovani (18-24 anni) è andato soprattutto verso i partiti populistici e "antisistema", su tutti il Movimento 5 Stelle, il quale, se avessero votato solo i giovani, «non sarebbe stato solo il primo partito, ma avrebbe avuto gli stessi consensi di PD, Lega e Forza Italia sommati: con quasi il 38% delle preferenze». Al contempo «una costante che possiamo osservare nella fascia 18-24 anni, attraverso sempre il confronto tra le due camere, è il successo dei partiti più antisistema delle rispettive aree politiche» (Fonte: Youtrend.it, <https://www.youtrend.it/2021/03/17/come-votano-i-giovani-italiani/>).

nucleare nazionale⁹, la costruzione di treni ad alta velocità¹⁰, la realizzazione di reti per la distribuzione del gas metano o la costruzione di impianti di termovalorizzazione ed incenerimento come modalità di smaltimento dei rifiuti¹¹.

Ma ad essere singolare, perché tocca vette paradossali, è soprattutto il fatto che le destinazioni di questi giovani che lasciano l'Italia siano, in particolare, Regno Unito, Germania, Francia e Svizzera¹², ovvero nazioni in cui si è concretizzato tutto ciò che nel nostro Paese ha rappresentato il paradigma del rifiuto dei movimenti giovanili, caduti preda del populismo e del rancore opportunistico, spesso sostenitori di posizioni ascientifiche¹³ e popperianamente non confutabili (Popper 1959), agitati da vecchi arnesi dell'ideologia, o nuovi santoni predicatori della purezza e dell'onestà (degli altri). I *totem simbolici* intorno ai quali si sono aggregate le giovani generazioni contemporanee, detto in altri termini, sono esattamente le medesime realtà che sono state realizzate, per esempio, in quell'Inghilterra verso la quale i nostri giovani emigrano; ovvero uno spazio sociale in cui poter spendere le proprie capacità e le proprie conoscenze in un mercato lavorativo che offre opportunità che qui non ci sono – ma non di rado capita che qualcuno di questi giovani si ritrovi a svolgere lavori dequalificati e sottopagati, rispetto ai titoli di studio ed alle competenze di cui è portatore. Queste considerazioni risultano ancora più significative se si pensa che nel 1987, ovvero al culmine della Prima Repubblica, governata dal famigerato pentapartito, il nostro Paese sperimentava condizioni ben diverse: il debito pubblico era all'incirca la metà di quello attuale, si registrava la piena occupazione, si era praticamente annullata l'inflazione, tanto da risultare la quinta potenza mondiale, superando per PIL la Gran Bretagna, la quale ha poi attuato politiche di sviluppo e rilancio che hanno reso possibile la realizzazione di tutte quelle opere che in Italia non hanno mai trovato attuazione, sostanzialmente per motivi di pregiudizio ideologico.

⁹ Furono soprattutto i giovani a sostenere l'ondata di consensi volti ad impedire la localizzazione sul territorio nazionale di nuovi impianti, nonché la produzione del combustibile per alimentarli, in seguito al referendum abrogativo del 2011.

¹⁰ Significativo, in tal senso, il fatto che il Comitato Giovani No-Tav annoveri migliaia di adesioni.

¹¹ Una modalità di smaltimento dei rifiuti decisamente minoritaria in Italia, diversamente da quanto accade nelle altre nazioni europee: oltre 350 impianti in 18 nazioni; in molte realtà diversi di questi impianti sono da tempo inseriti in contesti urbani, come a Londra, Parigi, Vienna o Copenaghen.

¹² Questi sono «i paesi di vecchia mobilità» (Licata 2020, p. 5), ovvero quelli verso i quali storicamente gli emigranti italiani hanno fatto convergere le proprie rotte e la propria *progettualità* (Gianfaldoni 2020).

¹³ Quello dei cosiddetti no-vax è solo l'esempio più attuale.

In questo scenario di estrema complessità, di cui quelle appena descritte rappresentano solo alcune delle principali traiettorie che lo attraversano, c'è dunque da discutere sulle forme che ha assunto la partecipazione giovanile, sulle sue *distorsioni*, le sue contraddizioni, le ambiguità e c'è al contempo da immaginare la possibilità, l'eventualità, che si definiscano e si delineino, alla luce di queste considerazioni, delle forme di partecipazione di carattere nuovo, diverse, originali, innovative, in una parola: *creative*.

La *creatività* di cui parliamo, in breve, è da intendersi nella sua duplice accezione: quella che afferisce alla dimensione dell'originalità, della novità, dell'innovazione, del cambiamento, ma essendo essa anche la «maniera che ha l'individuo di incontrarsi con la realtà» (Winnicott 1971, p. 124) la creatività è da intendersi anche come *creazione*, genesi, rinascita.

Su questo terreno vi sono considerevoli opportunità, canali importanti – anche in considerazione delle diverse leggi e normative europee nello scenario legislativo comunitario – volti a favorire l'aggregazione, l'inclusione, l'impegno e la partecipazione dei giovani, non solo nelle attività di volontariato, “sociali” o no-profit, ma anche nella vera e propria creazione d'impresa. Bisogna capire, a nostro avviso, in che modo, attraverso quali modalità operative e quali proposte fattuali, la *governance* può interpretare le esigenze di creazione d'impresa, di dinamizzazione del mercato, il quale è non solo un fondamentale terreno di partecipazione, il cuore della “macchina sociale” (von Hayeck 1960), ma è anche il vero, ineludibile dispositivo creatore di ricchezza. Lo stato può allocarla, destinarla, distribuirla, bene o male, con impatto propulsivo sull'economia e nel “sociale”, oppure a finalità clientelari di tenuta e salvaguardia del ceto politico, insomma lo stato può fare un uso buono o cattivo della ricchezza, ma a crearla è inevitabilmente l'apparato produttivo: agricolo, industriale, culturale, turistico, terziario, ecc. Lo stato può decidere come destinare quella quota della ricchezza di cui può disporre, drenata attraverso la fiscalità, ma a creare la ricchezza è l'impresa, il che spesso sembra sfuggire agli operatori della politica, agli intellettuali e a cascata, attraverso una sorta di *trickle-down*, anche all'opinione pubblica. A partire dai giovani.

1.4. Una progettualità possibile: idee e metodologie

Il disagio delle giovani generazioni italiane deriva, in maniera sostanziale, da una notevole mancanza di sviluppo del Paese. Ed è da qui che bisogna ripartire. Perché per interrompere il “circolo vizioso” dell'adolescenza interminabile, evidentemente, c'è bisogno di una variabile “altra”, un elemento che intervenga dall'esterno: ovvero e in primo luogo l'occupazione. Perché

è attorno al rilancio di opportuni e fecondi modelli di sviluppo che può definirsi una più efficace strategia capace di favorire ed incrementare il protagonismo e la partecipazione attiva dei giovani. Senza occupazione, molto banalmente, i giovani non si autonomizzano. E, naturalmente, questi interventi non possono avere la dimensione della prebenda, del puro sussidio, di quel “reddito di cittadinanza” che in sé non sarebbe neppure un’idea sbagliata se fosse seriamente inserito in una dinamica di sostegno ai portatori di “bisogni” e contemporaneamente di valorizzazione dei detentori di “meriti”. Tutto ciò avrebbe efficacia se fosse autenticamente rivolto a fornire aiuto temporaneo a chi si sta muovendo sulla strada di una nuova “formazione” (Caramiello 2015), dell’autoimpiego, dell’imprenditoria, dell’iniziativa economica inventiva, del rilancio e della valorizzazione della risorsa territoriale (Caramiello, Sasso 2021) e più generalmente del patrimonio culturale (Flauto 2020) – traiettorie di un possibile piano di azione declinato secondo quella *creatività* di cui abbiamo detto sopra. Insomma, sembra utile agire in una fondamentale direzione: creare occupazione, e dunque lavoro, stipendi, destinati a sollecitare l’aumento della domanda di beni, programmi strategici da realizzare anche attraverso investimenti e “imprese” di grande portata, che generino un effetto moltiplicatore di keynesiana memoria (Keynes 1936), al fine di tentare di contrastare il ristagno produttivo e la disoccupazione giovanile.

Ed è ipotizzabile, in prima battuta, che i settori destinatari di tali investimenti siano, in un’ottica strategica di stile hirschmaniano (Hirschman 1958), quei settori dove vi sono già presenze indiziarie, tracce, segnali, di un qualche tipo di iniziativa, di ripresa, dove c’è *know how*, radicamento, memoria: ripartire da queste condizioni per poi aprirsi al nuovo. In tal senso, non sarà superfluo notare che quello dell’agricoltura, per quanto riguarda l’occupazione giovanile, è il solo settore ad aver registrato, negli ultimi anni, una crescita significativa¹⁴. Naturalmente, questo ritorno al settore primario non ha niente di “bucolico” o tradizionale: è un rientro che si accompagna all’uso delle nuove tecnologie, delle colture idroponiche, dell’irrigazione automatizzata, con il ricorso all’intelligenza artificiale e al controllo computerizzato delle piante. Insomma, è una realtà che recupera la memoria e le vecchie tradizioni, ma che è al contempo portatrice di una nuova percezione dell’attività agricola, che sta cambiando anche in virtù dell’avvento di una nuova,

¹⁴ Per esempio, come riporta un’analisi della Coldiretti, «in controtendenza rispetto all’andamento generale nel 2020, con la crisi provocata dall’emergenza Covid si registra uno storico balzo del 14% del numero di giovani imprenditori in agricoltura, rispetto a cinque anni fa. [...] Con oltre 55mila under 35 alla guida di imprese agricole e allevamenti, l’Italia è leader europeo nel numero di imprese condotte da giovani» (Fonte: Coldiretti.it, <https://www.coldiretti.it/economia/imprese-nel-2020-record-di-giovani-in-agricoltura>).

giovane, generazione di imprenditori; emerge, dunque, una visione che considera l'agricoltura non solo un'attività che produce cibo, alimenti e materie prime, ma anche qualità, paesaggio e "sostenibilità". Forse qualcuno parla del fatto che negli ultimi 40 anni la superficie boschiva in Italia è aumentata di un terzo¹⁵? Qualcuno si è chiesto perché? Può apparire sorprendente, ma ciò è avvenuto grazie allo sviluppo tecnologico in campo rurale, che, accrescendo enormemente la produttività dei terreni pianeggianti, ha reso poco conveniente coltivare (spesso a terrazze) sui fianchi irti e scoscesi delle colline, che si sono rimboschite. Come dire, che l'evoluzione tecnologica genera l'incremento degli ecosistemi "naturali".

Anche per questo appaiono, dunque, necessari un rilancio dell'economia primaria, oltre che del settore secondario e di quello terziario, nonché un profondo investimento sul piano energetico, ma anche in termini di infrastrutture, logistica, servizi pubblici. Tuttavia, un simile piano di attuazione, con l'inverarsi di uno scenario di tale portata *culturale*, richiede, evidentemente, un'idea diversa della *formazione*, che rientra in quella che noi abbiamo chiamato "cittadinanza creativa". Tale concezione della creatività non implica, è bene ribadirlo, la creazione *ex nihilo*, dal niente, ma con questa espressione intendiamo, da un lato, la possibilità (la necessità) di inventare nuovi percorsi, nuovi tracciati della formazione, della didattica, dell'impegno sociale, e dall'altro lato l'applicazione di nuove, differenti, metodologie ai percorsi di formazione e di apprendimento, ai processi di costruzione e definizione dell'identità.

In quest'ottica, la formazione può riuscire a combinare, coniugandoli efficacemente, una volta per tutte, il cosiddetto sapere umanistico con il sapere scientifico. E la dimensione dell'arte (Caramiello, Di Martino, Romano 2016) – la quale, lungi dall'essere mero "lirismo", pura e semplice immaginazione, è immaginazione che fa i conti con il reale –, in quanto *téchne*, può paradossalmente funzionare proprio come meccanismo di raccordo, dispositivo di *trait d'union*, come elemento collante, un possibile bacino dal quale attingere materiale per la costruzione di percorsi didattici e di apprendimento rinnovati, forieri di nuove opportunità di crescita e sviluppo. Da questo punto di vista, l'idea è quella di portare all'interno dei processi di formazione una serie di meccanismi, un insieme di possibilità, di *metodologie* operative, nuove, *creative*, capaci di intercettare le esigenze e le istanze delle giovani

¹⁵ Attualmente, le foreste occupano 11,4 milioni di ettari, quasi il 40% della superficie nazionale. Nel 1950 era appena l'11%. L'incremento percentuale negli ultimi cinque anni è del 2,9%, negli ultimi trent'anni del 25% e negli ultimi 80 del 75%. L'Italia è sempre più "verde", boschi e foreste avanzano inarrestabili e si impossessano delle campagne e delle terre abbandonate. E questo fenomeno non riguarda soltanto l'Italia. Si veda anche il rapporto sul patrimonio forestale mondiale della FAO (2020).

generazioni, tanto sul piano formativo quanto su quello identitario. In primo luogo, andrebbero incrementate quelle che potremmo chiamare “metodologie non convenzionali”, ascrivibili all’insieme di interventi volti a rafforzare le reti dialogiche tra il mondo della scuola e quello del lavoro, una dimensione che non va immaginata in modo burocratico e stereotipato, ma va intesa nella chiave di nuova spinta alla produttività. Uno degli indicatori del declino è proprio nel mancato aumento della produttività del lavoro, a confronto con gli altri paesi europei.

Insomma, si tratta di immaginare una dinamica nuova della “formazione” (Serpieri 2012) che agisca in tutti i settori, in uno scenario che veda innanzitutto la scuola assumere un carattere più rispondente alle esigenze del mondo produttivo. Si tratta di intraprendere una traiettoria virtuosa, proficua, costruttiva, anche attraverso quella valorizzazione degli istituti tecnici di cui ha parlato il Presidente del Consiglio Mario Draghi durante il suo discorso di insediamento al Senato¹⁶. Occorre, dunque, ripensare i meccanismi della cosiddetta “alternanza” scuola-lavoro, ridefinendone i confini e le potenzialità, le dinamiche ed i modi di attuazione, nonché promuovendo una didattica (Iavarone, Lo Presti 2015) che si ispiri ad una dialettica tra i percorsi di studio e la dimensione lavorativa fondata sull’educazione all’autoimpiego ed alla creazione d’impresa.

Un’altra possibile metodologia d’intervento è quella che fa riferimento ad un decisivo rafforzamento del “metodo narrativo”, biografico (Caramiello 2015), cioè la capacità di raccontare e di auto-raccontarsi (Caramiello 2021), quindi un potenziamento delle modalità di auto-narrazione (Pecchinenda 2009), intese come capacità di auto-percezione, di rappresentazione e percezione del sé, del proprio «personaggio» (Goffman 1959), per *individuarsi*. Sono queste le variabili che fungono da presupposto per una progettualità che si proietti fuori da sé, come strumento di autonomizzazione, nel tentativo di interrompere le dinamiche dell’adolescenza interminabile e scardinare le

¹⁶ Queste le sue parole: «È necessario investire in una transizione culturale a partire dal patrimonio identitario umanistico riconosciuto a livello internazionale. Siamo chiamati a disegnare un percorso educativo che combini la necessaria adesione agli standard qualitativi richiesti, anche nel panorama europeo, con innesti di nuove materie e metodologie, e coniugare le competenze scientifiche con quelle delle aree umanistiche e del multilinguismo (...) In questa prospettiva particolare attenzione va riservata agli istituti tecnici». Del resto, gli istituti tecnici propongono un ventaglio corposo di indirizzi e percorsi di studio collegati, in vario modo, a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese. Come si legge sul sito del MIUR, nel settore economico troviamo due indirizzi: Amministrazione, Finanza e Marketing; e Turismo. Mentre nel settore tecnologico vi sono nove indirizzi: Meccanica, Meccatronica ed Energia; Trasporti e Logistica; Elettronica ed Elettrotecnica; Informatica e Telecomunicazioni; Grafica e Comunicazione; Chimica, Materiali e Biotecnologie; Sistema Moda; Agraria, Agroalimentare e Agroindustria; e Costruzioni, Ambiente e Territorio.

gabbie di quella forma “microcomunitaria” chiusa nella quale le giovani generazioni esperiscono ed edificano se stesse. I dispositivi narrativi, nella pratica formativa e didattica, quindi, sono da intendersi come strumenti, come «attrezzi» (Bruner 1996) privilegiati di quel processo, articolato e complesso, di assegnazione di significato, attraverso il quale gli individui caricano di senso le cose e gli eventi del mondo e della vita (Flauto 2018). Su questo terreno, poi, si delineano le traiettorie dell’*espressività*, le cui forme appartengono tanto alla dimensione lirica, “fantastica”, raffinata, quanto a quella meccanica, tecnica, manuale, in ogni caso *creativa*, in virtù della concezione artistica espressa in precedenza.

Queste possibili azioni e suggestioni metodologiche, seppure descritte in maniera estremamente concisa, vogliono fornire un contributo alla riflessione sociologica intorno ai temi della partecipazione, dell’inclusione e del protagonismo delle giovani generazioni contemporanee. Queste ultime, come abbiamo visto, sono attraversate da una profonda frattura identitaria, generatrice di una dissonanza cognitiva e di una condizione esistenziale sospesa, un limbo, una palude, che si stende tra l’adultizzazione precoce e un’adolescenza interminabile. Questa sorta di circolo vizioso può – anzi, deve – essere interrotto, sanato, attraverso il rilancio economico, l’azione complessiva rivolta allo sviluppo che abbia la finalità prioritaria di attivare un programma volto a sostenere un incremento dell’occupazione, soprattutto giovanile. Dato il ristagno cognitivo nel quale versa il Paese, insieme con il peso esorbitante dei luoghi comuni sui quali si è formata la sua *élite*, il compimento di questa aspirazione con l’attivazione di questa strategia dovrà superare grandi resistenze ed oltrepassare muri quasi insormontabili di ostilità e ignoranza. Non si tratterà di attuare, semplicemente, un rovesciamento della prospettiva economica, giacché quella da compiere sarà una vera ed autentica “svolta culturale”.

Riferimenti bibliografici

- Berger P., Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Doubleday Anchor, Garden City, 1966 (trad. it.: *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna, 1969).
- Bly R. (2000), *La società degli eterni adolescenti. Quando gli adulti rimangono bambini e i bambini si rifiutano di diventare adulti*, Edizioni Red, Como.
- Bonotti M., Zech T.Z. (2021), *Recovering Civility during COVID-19*, Palgrave Macmillan, Singapore. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6706-7>
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge; trad. it.: *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

- Calia R.M. (a cura di) (2020), *L'emergenza della complessità. Il virus nel villaggio globale*, Edizioni Il Papavero, Manocalzati (AV).
- Caramiello L. (2003), *La droga della modernità. Sociologia e storia di un fenomeno fra devianza e cultura*, UTET, Torino.
- Caramiello L., Parente A. (2007), *La gioventù del silenzio. Droga e stili di vita fra gli studenti*, Tullio Pironti Editore, Napoli.
- Caramiello L. (2015), *Il maestro dei grandi. La formazione dei disoccupati. Racconto di un'esperienza sociologia sul campo*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Caramiello L., De Salvin G. (2015), *L'energia politica. La vicenda del nucleare civile nel Bel Paese*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Caramiello L., Di Martino G., Romano M. (2016), *Percorsi di sociologia dell'arte. Materiali per una formazione riflessiva*, Libreriauniversitaria.it, Padova.
- Caramiello L. (2021), *The Narrative of the Unemployed. A Story of Formative Growth*, «Italian Journal of Sociology of Education», 13(1), pp. 1-25. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2021-1-1
- Caramiello L., Sasso M. (2021), *Ischia: The Island of Cinematography: A Sociological Study of its development*, KDP, Monee, Chicago, Illinois, USA.
- Cianfanelli F. (2021), *Come votano i giovani italiani*, in «Youtrend.it», 17-03-2021, <https://www.youtrend.it/2021/03/17/come-votano-i-giovani-italiani/>
- Cipriani R. (a cura di) (2018), *Nuovo manuale di sociologia*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN).
- Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Davico C., Ghiggia A., Marcotulli D., Ricci F., Amianto F., Vitiello B. (2021), *Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Adults and Their Children in Italy*, «Frontiers in Psychiatry» 12:572997. Doi: 10.3389/fpsy.2021.572997
- Di Giorgi P. (1979), *Adolescenza e famiglia. Conflitto giovanile e dipendenza familiare*, Janua, Roma.
- Durkheim E. (1922), *Éducation et Sociologie*, Librairie Félix Alcan, Paris; trad. it.: *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma, 1873.
- Erikson E.H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, W.W. Norton & Company, Inc., New York; trad. it.: *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma, 1974.
- FAO (2020), *Global Forest Resources Assessment 2020*, Key findings. Rome, <https://doi.org/10.4060/ca8753en>
- Fegert J.M., Vitiello B., Plener P.L., Clemens, V. (2020), *Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality*, «Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health», vol. 14, pp. 1-11.
- Festinger L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, California; trad. it.: *Teoria della dissonanza cognitiva*, FrancoAngeli, Milano, 1973.
- Flauto R. (2018), *Il verso dell'uomo. Ontologia e sviluppo del poetico: una prospettiva sociologica*, Guida Editore, Napoli.

- Flauto R. (2020), «L'arte della città. La cultura come fattore di sviluppo e promozione sociale del territorio», in Aa. Vv., *Cultural Factory. Le dimensioni di un comparto produttivo: questioni teoriche e metodologia di analisi sociologica*, Vol. I, Edizioni Il Papavero, Manocalzati (AV), pp. 135-148.
- Fubini F., Ravizza S. (2021), *Ansia e depressione tra i ragazzi dopo un anno di teledidattica*, in «Corriere della Sera», 09-04-2021.
- Gianfaldoni S. (2020), *Italiani emigrati all'estero. Progettualità, rotte, adattamento e rientro in patria*, Pisa University Press, Pisa.
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, Garden City, New York; trad. it.: *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- Hirschman A.O. (1958), *The Strategy of Economic Development*, Yale University Press, New Haven, Connecticut; trad. it.: *La strategia dello sviluppo economico*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- Iavarone M.L., Lo Presti F. (2015), *Apprendere la didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- ISTAT (2014), *Anni 1887-2011. La mortalità dei bambini ieri e oggi in Italia*, 15 gennaio 2014.
- ISTAT (2020), *Il Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni*, 15 dicembre, 2020.
- Jervis G. (1984), *Presenza e identità. Lezioni di psicologia*, Garzanti, Milano.
- Keynes J.M. (1936), *The General Theory of Employment, Interest and Money*, Macmillan, London; trad. it.: *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, Collezione Storia e dottrine economiche, UTET, Torino, 1947.
- Leone S. (2016), *La condizione giovanile delle generazioni instabili. Corsi di vita e partecipazione in Campania*, Orthotes, Napoli-Salerno.
- Licata D. (a cura di) (2020), *RIM. Rapporto Italiani nel Mondo 2020*, TAU Editrice, Todi (PG).
- Martinelli A. (a cura di) (1978), *Socializzazione e cultura giovanile*, ISEDI, Milano.
- Merton R.K. (1968), *Social Theory and Social Structure, The Free Press*, New York; trad. it.: *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 1983.
- Morcellini M., Cortoni I. (2007), *Provaci ancora, scuola. Idee e proposte contro la svalutazione della scuola nel Tecnoevo*, Erickson, Trento.
- Pecchinenda G. (2009), *La narrazione della società. Appunti introduttivi alla sociologia dei processi culturali e comunicativi*, Ipermedium libri, S. Maria C.V. (CE).
- Popper K.R. (1959), *The Logic of Scientific Discovery*, Hutchinson, Londra; trad. it.: *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970.
- Serpieri R. (2012), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Thom R. (1972), *Stabilité structurelle et morphogénèse*, InterÉditions, Paris; trad. it.: *Stabilità strutturale e morfogenesi*, Einaudi, Torino, 1980.
- UNICEF, WHO, World Bank Group and United Nations (2020), *Levels and trends in child mortality 2020. Estimates developed by the UN Inter-agency group for child mortality estimation*, September 2020.

- United Nations (2020), *The Sustainable Development Goals Report 2020*.
- von Hayek F.A. (1960), *The Constitution on Society*, University Chicago Press, Chicago; trad. it.: *La società libera*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2011.
- Winnicott D.W. (1971), *Playing and Reality*, Tavistock Publications, London; trad. it.: *Gioco e realtà*, Armando Editore, 1974.
- Zoja L. (2000), *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino.

2. Giovani e cittadinanza: il recepimento in Italia della visione delle istituzioni europee

di *Serena Angioli*

2.1. La cittadinanza europea e i programmi europei che, per i giovani, ne promuovono l'attuazione

La «cittadinanza europea» è definita nel Trattato sul Funzionamento dell'UE (TFUE), in forza del Trattato di Maastricht,¹ e costituisce una condizione giuridica che le persone acquisiscono d'ufficio per il solo fatto di avere la cittadinanza di uno stato dell'Unione europea. Ciò implica che i «cittadini europei» hanno alcuni diritti e responsabilità in più rispetto a essere solo cittadini di uno stato membro dell'UE; questo vale per tutti i cittadini dei 27 Stati dell'UE e dunque anche per i cittadini italiani. Si tratta di una condizione passiva, automatica, che non richiede alcun passaggio amministrativo per essere acquisita.

Le riflessioni che seguono mirano a evidenziare l'importanza di alcune condizioni ritenute necessarie per consentire l'esercizio della cittadinanza europea da parte di uno specifico segmento di popolazione, quello giovanile e, più precisamente, quello che concerne i giovani cittadini europei di nazionalità italiana. L'analisi mira inoltre a identificare e a spiegare alcune caratteristiche essenziali della correlazione che esiste tra cittadinanza europea e politiche europee che riguardano i giovani.

Per conseguire tale obiettivo è stato necessario ricostruire il quadro conoscitivo relativo alle politiche giovanili europee, approfondirne alcuni aspetti specifici, e in particolare, l'accento è stato posto sulla relazione tra la dimensione giovanile e l'esercizio della cittadinanza europea. Partendo da questa connessione, a seguire, sono state analizzate le modalità scelte dall'Italia per

¹ Trattato di Maastricht firmato da 12 Stati membri il 7 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1° novembre 1993. GUCE C 191, 29.7.1992.

conformarsi all'indirizzo europeo che, tra l'altro, prevede in primis la promozione e il conseguimento della consapevolezza, da parte dei giovani, della cittadinanza europea e dunque la loro possibilità/capacità di esercizio e di espressione di questa condizione civica.

La tematica della cittadinanza europea viene assunta come un *acquis* in ambito di diritto e di policy europee, in relazione al fondamento giuridico che tale patrimonio acquisito trova negli artt. 8-10 del Trattato di Maastricht, recepiti nella Parte Seconda del TFUE della versione consolidata “non discriminazione e cittadinanza dell'unione”². Essa dunque consiste in uno status universalmente e indistintamente applicato e riconosciuto a tutte le persone aventi diritto, senza alcuna distinzione di età, sesso, religione, appartenenza, reddito ecc.

Sebbene sia ormai una certezza che la cittadinanza europea si aggiunge a quella nazionale e che si acquisisca di diritto in forza della semplice applicazione diretta di norme europee di rango primario, la sua traduzione in realtà fattuale ha richiesto al legislatore europeo, e tuttora continua a richiedere, di agire tramite atti derivati. Questa tipologia di atti è considerata necessaria per continuare ad indirizzare le competenti autorità nazionali a intervenire affinché, in base alla propria cultura e sensibilità politica su ciò che concerne i giovani, facciano in modo di rendere pratico e tangibile lo status di “essere cittadino europeo”. Gli Stati membri sono invitati a mettere in campo una politica attiva, a non limitarsi a ritenere sufficiente l'essere in possesso di un determinato status giuridico.

Le riflessioni che seguono si sviluppano seguendo le due direttrici richiamate: l'esercizio della cittadinanza europea previsto dalle norme europee fondamentali e l'esercizio della cittadinanza europea rispetto alla condizione delle persone ‘giovani’³. Ci si è posti l'obiettivo di verificare se, e in che modo, le sollecitazioni delle istituzioni europee sui giovani sono recepite in Italia. Una specifica attenzione è stata posta sull'analisi della misura in cui l'Italia è europea su questo tema, in che modo l'Italia esercita la propria capacità/volontà di conformarsi alle linee di indirizzo europee su questo tema, in sintesi: l'Italia, come esercita la propria appartenenza all'Unione europea e al Consiglio d'Eu-

² Ci si riferisce in particolare agli articoli 20-25 della Parte II del TFUE “Non discriminazione e cittadinanza dell'Unione”. Il TFUE organizza il funzionamento dell'Unione e determina i settori, la delimitazione e le modalità d'esercizio delle sue competenze. Congiuntamente al Trattato sull'Unione europea costituiscono i due trattati su cui è fondata l'Unione; essi hanno lo stesso valore giuridico, sono denominati «i Trattati».

³ Tralasciando le specifiche del dibattito sociologico sempre aperto in merito ai cambiamenti nel range dell'età giovanile, per convenzione secondo il glossario europeo e le rilevazioni statistiche dell'Unione è considerata *giovane* una persona che ha un'età compresa tra 16 e 24 anni, estensibile in casi specifici a 29 anni.

ropa? Quali sono le condizioni che il sistema pubblico nelle sue diverse articolazioni (nazionale, regionale e locale) dovrebbe assicurare affinché questa dimensione civica trovi concreta realizzazione in Italia?

Il Trattato di Maastricht ha avuto un significato politico e storico rilevante e non solo per la nascita dell'unione monetaria, ma anche per aver avviato la contemporanea promozione della cittadinanza europea/l'Europa dei cittadini che ha rappresentato l'espressione del *contropeso rispetto all'orientamento monetarista, non popolare, che si è scelto di intraprendere*.

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (2002), nota come "Carta di Nizza"⁴ completa la ricostruzione dell'ambito in cui le istituzioni europee hanno regolato, normato e indirizzato le politiche e gli interventi volti a rendere effettivo l'esercizio della cittadinanza europea.

È preliminarmente necessario comprendere quali sono i limiti e/o l'ampiezza della capacità di intervento delle istituzioni europee rispetto ai giovani, in quanto ciò consente di identificare con maggiore precisione quali sono i diversi centri di responsabilità in questo campo.

La competenza in materia è interamente attribuita alle responsabilità degli Stati membri in quanto la politica per i giovani non è materia delegata alle istituzioni europee. Tuttavia, come si evince specificatamente sia dal Titolo XII del TFUE "Istruzione, Formazione professionale, gioventù e sport"⁵, le istituzioni europee possono agire entro tre specifiche limitazioni. Inoltre, gli atti che possono essere adottati dalle istituzioni europee sono circoscritti solo ad alcune tipologie, come ad esempio le Raccomandazioni. La capacità di azione dell'UE sul tema, oltre ad essere limitata in base alla tipologia degli atti e dunque dal diverso grado di cogenza degli stessi, risulta circoscritta anche rispetto alla tipologia di intervento, in quanto le istituzioni europee possono adottare solo "azioni di incentivazione". Questa tipologia di azione che mobilita risorse finanziarie del bilancio europeo richiede l'emanazione di atti legislativi, del tipo

⁴ Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 303 del 14 dicembre 2007. Si è ritenuto opportuno richiamare anche la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea in quanto nella Carta, congiuntamente alle libertà individuali, alla democrazia e allo stato di diritto, la fede, la cittadinanza europea e il suo esercizio trovano una forza maggiore derivante dal peso valoriale, giuridico e politico della Carta medesima. La Carta è stata per la prima volta proclamata nel 2000 a Nizza e poi adeguata nel 2007 e con l'entrata in vigore del "Trattato di Lisbona", ha acquisito il medesimo valore giuridico dei trattati, ai sensi dell'art. 6 del Trattato sull'Unione Europea. È dunque pienamente vincolante per le istituzioni europee e gli Stati membri e si pone come garante di un gruppo di diritti e di libertà molto importanti da garantire a tutti i cittadini dell'Unione.

⁵ Trattato sul Funzionamento dell'UE, Versione consolidata, vedi GUCE C326/7 del 26.10.2012 del 2012, ex art. 149 del TCE. Siamo nel 1993, fu l'entrata in vigore del Trattato di Maastricht che permise l'azione dell'UE introducendo l'art 149 attuale art. 166.

Regolamenti, che devono essere adottati da parte dell'autorità legislativa europea che richiede l'approvazione sia del Parlamento, sia del Consiglio europeo. Come noto il Consiglio è costituito dai ministri degli Stati membri che partecipano in base alle materie oggetto della normativa in discussione.

Quanto al contenuto degli atti che possono essere adottati dalle istituzioni europee, il raggio d'azione è esercitabile solo nei limiti di un'unica sfera di competenza: la promozione e il sostegno alle azioni di cooperazione tra Stati membri in materia di gioventù.

Infine, occorre precisare che non tutte le azioni di cooperazione tra Stati membri possono essere promosse e/o sostenute dalle istituzioni europee, ma solo quelle finalizzate a conseguire alcuni obiettivi connessi alla facilitazione della *mobilità dei giovani in formazione* (art. 166, c. 2)⁶ e quelle atte a «favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative e a incoraggiare la partecipazione dei giovani alla vita democratica dell'Europa» (art. 166, c. 2).

Da quanto precede ne deriva che il campo d'azione dell'intervento dell'UE sulle questioni giovanili ha le seguenti caratteristiche:

- la politica per i giovani non risulta essere una politica delegata alle istituzioni europee; esistono tuttavia connessioni importanti tra le politiche nazionali per i giovani e le politiche europee per i giovani. Tali correlazioni dipendono soprattutto da due fattori: da un lato la capacità/volontà degli stati di recepire gli indirizzi dell'UE in materia e, dall'altro, la capacità dell'UE di monitorare il recepimento nei diversi Stati membri dei propri indirizzi, come anche la sua facoltà di esercitare la propria “moral suasion” relativamente a chi resta indietro e/o a chi, da questi indirizzi, addirittura si allontana. Nel quadro dell'UE così diversificato, è normale che il recepimento di determinati indirizzi politici avvenga con approcci diversi da stato a stato: se questo aspetto caratterizzante – che, da un lato, ne fa anche la sua ricchezza e unicità, ma dall'altro ne evidenzia i limiti – è insito nella natura del processo d'integrazione europea, è certamente meno ragionevole che la “disattenzione” da parte degli stati verso gli indirizzi europei adottati resti in silenzio;

- l'UE, oltre che tramite linee di indirizzo politiche rivolte agli Stati membri, può operativamente intervenire sulle politiche giovanili solo ed esclusivamente tramite l'incentivazione delle azioni di cooperazione europea (an-

⁶ L'obiettivo della facilitazione della mobilità dei giovani in formazione trova la sua più concreta espressione nel ben noto Programma Erasmus, la cui prima edizione fu nel 1987 e il cui acronimo sta per “European Region Action Scheme for the Mobility of University Students”; rappresenta il primo intervento strutturato di cooperazione universitaria per la mobilità degli studenti universitari.

che questa possibilità è stata introdotta dal Trattato di Maastricht) prevalentemente tra stati dell'UE⁷, e tramite le Raccomandazioni del Consiglio dei ministri agli Stati sulle politiche giovanili.

In conclusione, l'UE non può disciplinare la materia se non nei limiti sopra indicati e non può sanzionare l'eventuale mancata, insufficiente o inadeguata attività nazionale di recepimento degli atti europei di indirizzo in quanto essi non hanno il rango di norma e, di conseguenza, in caso di mancato allineamento non esistono provvedimenti sanzionatori veri e propri, analoghi a quelli che esistono in caso di violazione di norme europee. Il recepimento degli indirizzi e la partecipazione ad azioni incentivanti (finanziamenti vincolati) è un'iniziativa di natura volontaria e non obbligatoria che resta in capo all'esclusiva competenza e prerogativa dei singoli Stati membri.

Entrando nel merito del modo in cui le istituzioni europee si sono mosse negli anni per attuare questa *mission* affidatale tramite i Trattati dagli Stati membri, per mettere in luce la connessione tra giovani e cittadinanza, occorre approfondire le due linee d'azione europee sopra citate: gli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative e la partecipazione dei giovani alla vita democratica dell'Europa (art. 166, c.2).

Riguardo a questi due ambiti, la letteratura ha ampiamente discusso ed evidenziato la connessione funzionale tra partecipazione, cittadinanza e vita democratica, in un dibattito sempre attuale e che si rinnova anche in base ai mutamenti della società. L'esistenza di questa connessione strutturale tra cittadinanza e partecipazione, e tra queste l'informazione ai giovani, costituisce un «acquis» delle politiche europee relative ai giovani, come dimostra infatti quanto riportato in uno dei documenti cardine della politica giovanile europea, il Libro Bianco sulla Gioventù. Questo pilastro, malgrado risalga al 2001, risulta completo, chiaro ed esaustivo al riguardo e, soprattutto rispetto alle proposte che contiene, per l'Italia, conserva tutta la sua attualità⁸. Significative sono le affermazioni e le linee di indirizzo che il Libro Bianco indica in merito al collegamento tra partecipazione, cittadinanza attiva e il livello locale e regionale, nonché l'importanza di prevedere politiche che sostengano l'acquisizione delle competenze per sviluppare la partecipazione e la cittadinanza attiva.

⁷ Occorre precisare che sebbene le azioni di incentivazione siano quasi esclusivamente dirette alla mobilità europea da attuare tramite la cooperazione tra stati dell'Unione, è pur vero che, soprattutto nell'ambito della politica giovanile europea, la cooperazione è aperta, tramite specifiche modalità, anche ai cittadini degli stati con i quali l'UE ha specifici accordi, come per esempio, gli stati in preadesione o altre tipologie di accordi.

⁸ «Libro Bianco della Commissione europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea», COM (2001) 681 def. Questo importante Libro Bianco, tra le altre indicazioni, propone di rafforzare la cooperazione tra stati in materia di gioventù e sollecita una maggiore presa in considerazione della dimensione gioventù anche nelle politiche settoriali.

A integrazione di quanto precede, ci si sofferma sull'identificazione e sull'analisi di alcuni atti, considerati atti chiave, che rappresentano il quadro di riferimento, relativo ai giovani, dell'azione delle istituzioni europee per sostenere la partecipazione, la cittadinanza attiva e la connessione tra loro.

Cittadinanza europea e cittadinanza attiva, per il loro peso valoriale e identitario, rappresentano due pilastri delle politiche giovanili dell'UE, fortemente connessi ed integrati tra loro. La loro interconnessione è leggibile negli atti europei di indirizzo politico e nelle iniziative esecutive di sostegno finanziario indistintamente dirette a tutti gli Stati membri con le loro specifiche e diverse articolazioni costituzionali (Regioni, Province, Comuni in Italia, Länder in Germania, Contee in Irlanda ecc.) e con le loro marcate diversità sul tema delle politiche giovanili nazionali. Non è un caso che l'attuazione nazionale di uno stesso programma europeo, per esempio Erasmus+/Gioventù, avvenga in modo centralizzato in Italia, ma parzialmente decentrato in Francia e in Spagna e ancor più decentrato in Germania malgrado anche l'Italia, analogamente a Francia, Spagna e Germania, abbia una struttura costituzionale che prevede autorità regionali che hanno competenze in materia.

In tema di politiche giovanili e di partecipazione, la normativa derivata dai Trattati si è sempre alimentata anche delle intuizioni e degli input lungimiranti del Consiglio d'Europa (CoE)⁹ che svolge una funzione fondamentale di promozione e sostegno dei diritti umani, della democrazia e dello stato di diritto che, in materia di gioventù, ha preceduto le istituzioni europee avendo fatto sentire la propria voce fin dagli anni 1970.

Su questo tema, il CoE è stato infatti pioniere e ha spianato il terreno a quella che successivamente venne promossa dall'UE, grazie all'impulso della Commissione Europea e di alcuni fattori riconducibili a specifici momenti storici del processo d'integrazione europea. È infatti proprio dal CoE, e in particolare dal Comitato dei Ministri, che sono state adottate alcune delle più illuminate Raccomandazioni agli Stati membri sulle politiche europee per la gioventù e in particolare sulla cosiddetta "cittadinanza democratica"¹⁰.

In materia di gioventù, queste due istituzioni hanno stretto un'alleanza di indirizzo, e questa alleanza virtuosa tra Commissione europea e Consiglio d'Europa è stata e continua ad essere di grande impulso per la politica europea per i giovani. Malgrado tali organismi abbiano assunto, e continuino a

⁹ Dal 1998 Commissione e Consiglio d'Europa hanno creato la "Youth Partnership" grazie alla quale sono state poste in essere moltissime iniziative politiche di informazione, formazione, di ricerca e sostegno alla cittadinanza attiva, alla partecipazione dei giovani, al riconoscimento dell'animazione socioeducativa, alla sensibilizzazione dei diversi attori della politica giovanile e all'educazione dei giovani alla partecipazione e alla cittadinanza attiva.

¹⁰ O'Shea K. (2003), *Glossario di termini per l'educazione alla cittadinanza democratica - promuovere una concezione comune*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

svolgere, un ruolo differenziato rispetto agli Stati membri, l'UE si indirizza a un minor numero di stati rispetto al CoE in quanto oggi, gli Stati membri dell'UE, dopo l'uscita dell'UK, sono 27, ma riesce a influire sulle politiche in modo più incisivo. Diversamente, il CoE, è un'organizzazione europea che ha un raggio d'azione molto più vasto rispetto all'UE in quanto aderiscono al CoE 47 stati, dei quali 27 membri dell'UE, ed è dotato di strumenti d'azione più ampi e soprattutto finalizzati alla tutela della democrazia e dei diritti dell'uomo. Su alcuni temi, come ad esempio l'educazione dei giovani, ha rappresentato e continua a rappresentare una voce politicamente importante, ma non sempre in grado di incidere direttamente sulle politiche nazionali. Reciprocamente, queste due istituzioni europee si sono spalleggiate e sostenute e spesso hanno rilanciato l'attenzione sullo sviluppo della politica europea per i giovani, indicandone la direzione¹¹.

A fronte di tali sollecitazioni europee, le risposte da parte degli Stati sono state molto diverse tra loro e si caratterizzano per essere, in alcune realtà nazionali, totalmente aderenti alle linee di indirizzo europee, fino anche al loro superamento in termini di innovazione, o addirittura, in altre realtà nazionali, quasi indifferenti al punto che gli orientamenti europei non vengono neanche richiamati nei propri atti.

L'UE ha agito negli anni soprattutto tramite programmi di incentivazione, adottando un primo programma di *azione* per i giovani nel 1988, a valenza educativa, denominato "Gioventù per l'Europa"¹², rinnovato fino alla fine del 1999¹³.

Occorrerà attendere gli anni 2000 per assistere a un nuovo approccio più lungimirante, basato anche sul Libro Bianco della Commissione sui giovani¹⁴ al quale hanno fatto seguito tre Strategie dell'UE pluriennali per la Gioventù; la "Strategia pluriennale europea della gioventù" (2002-2009), la Strategia

¹¹ La volontà politica, malgrado non sia sempre stata da tutti condivisa, di cooperazione tra CoE e Commissione europea è stata esplicitata con il primo accordo nel 1998, ma soprattutto nella Risoluzione del Comitato dei Ministri delle Politiche giovanili del Consiglio d'Europa in cui si legge «the development of co-operation to stimulate a balanced development of youth structures in all member states è considerata una priorità, e richiede l'adeguamento delle vigenti strutture nella prospettiva "making Council of Europe youth activities more co-ordinated, co-operative and coherent and to «improving co-operation with the European Union and with other international organisations». Merita constatare infatti che in materia di gioventù la partnership ha ampliato anche l'area geografica di riferimento indirizzandosi anche alla cooperazione regionale. Molte iniziative hanno infatti riguardato il Sud del Mediterraneo, l'Europa dell'Est e il Caucaso e la regione dell'Europa del Sud Est.

¹² GUCE L 158 del 25/6/1988

¹³ GUCE L 217 del 6/8/1991, seconda fase del Programma Gioventù per l'Europa (1992-1994) e GUCE L 87 del 20/4/1995 che istituisce la terza fase del Programma di azione "Gioventù per l'Europa" (1995-1999)

¹⁴ Sul Libro Bianco si rimanda alla precedente nota n.8

2010-2018 e infine, quella vigente che copre il periodo 2019-2027¹⁵.

Dal Programma di azione “Gioventù per l’Europa” a Erasmus, l’azione della Commissione europea ha cambiato base giuridica e denominazione. Quanto alla base giuridica il primo programma europeo era un cosiddetto “programma di azione” adottato con Decisione della Commissione europea. Successivamente si è passati ad una base giuridica più ampia, più ambiziosa e più vincolante, ossia ad un Regolamento che ha visto i 3 organi legislativi co-decidere: Commissione, Consiglio e Parlamento europeo. Se il processo decisionale si è certamente complicato negli anni, è sicuro che la dimensione politica e finanziaria dell’intervento europeo ha avuto un’espansione e un rafforzamento esponenziale rispetto ad altri programmi dell’UE che, al contrario, nello stesso arco temporale, hanno subito delle riduzioni finanziarie.

Quanto alla denominazione, il cambio si è caratterizzato per la “sparizione” della parola “Gioventù” dal titolo che si è trasformato da “Gioventù”¹⁶ (2000-2006), a “Gioventù in Azione” (2007-2013) fino alle più recenti edizioni del Programma Erasmus+ (2014-2020 e 2021-2027) in cui la parola “Gioventù” compare solo come una specie di sottotitolo e diventa rilevante soprattutto per distinguere i tre pilastri del Programma: il pilastro “Giovani” da quello Istruzione e/o Formazione. Questo Programma, congiuntamente al Corpo Europeo di Solidarietà¹⁷ entrato in vigore sperimentalmente nel 2018, poi definito nel periodo 2018-2020 e attualmente vigente nell’edizione di maggio del 2021-2027, costituiscono i due interventi programmatici pluriennali che trattano dell’educazione dei giovani attraverso la cooperazione europea.

Per il periodo 2021-2027, tali quadri programmatici innovano e rafforzano finanziariamente l’azione dell’UE in base ai nuovi Regolamenti entrati in vigore a maggio 2021¹⁸. Come si evince dal titolo la parola “Gioventù” non ha più un rango primario; gli specialisti della comunicazione pubblica si interrogheranno, forse, sul significato di questa “trasformazione” che rende la dimensione “Gioventù” meno visibile, lasciando uno spazio sempre più ampio alla dimensione “studente”, ossia a quei giovani che studiano e che sono presi in considerazione in quanto studenti del mondo dell’istruzione e del mondo dell’alta formazione e dell’università.

¹⁵ Risoluzione del Consiglio dell’Unione europea del 26 novembre 2018, C 456 del 18/12/2018.

¹⁶ Programma comunitario “Gioventù” (2000-2006), GUCE L 117 del 18/5/2000 (DEC PE e Cons. 1031 /2000 del 13/4/2000).

¹⁷ L’attuale Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio, Regolamento UE, 2021/888 del 20 maggio 2021, istituisce il Programma Corpo Europeo di Solidarietà 2021-2027 e abroga i precedenti Regolamenti (UE) 2018/1475 E (UE) 375/2014.

¹⁸ Regolamento UE, 2021/888 del 20 maggio 2021 sopraccitato e Regolamento UE, 2021/817 del 20 maggio 2021 che istituisce Erasmus+: il programma dell’Unione per l’istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport.

Il Programma Gioventù presenta un interesse specifico rispetto alla materia trattata in quest' analisi in quanto fu istituito per consentire ai giovani di esercitare una cittadinanza responsabile e, a tal fine, l'azione comunitaria ha sostenuto quelle iniziative progettuali che facilitano l'acquisizione di conoscenze, attitudini e competenze.

La Decisione comunitaria istitutiva di Gioventù in Azione (2007-2013) indica gli obiettivi generali del programma: promuovere la cittadinanza attiva dei giovani e in particolare la loro cittadinanza europea; sviluppare la solidarietà dei giovani, in particolare per rafforzare la coesione sociale nell'UE; favorire la comprensione reciproca tra giovani di diversi Paesi; migliorare la qualità dei sistemi di sostegno alle attività giovanili e contribuire allo sviluppo delle capacità delle organizzazioni della società civile attive nel settore della gioventù; favorire la cooperazione europea in materia di politiche per la gioventù¹⁹ e si stanziavano risorse finanziarie europee per incentivare questa correlazione. L'incentivazione avviene tramite avvisi pubblici, uguali e simultanei in tutta l'UE, che sollecitano la presentazione di proposte progettuali finalizzate.

La correlazione importante e che è resa esplicita, riguarda l'esercizio della cittadinanza e le competenze che devono essere sviluppate nei giovani per consentire che essi abbiano la capacità di esprimere cittadinanza secondo valori europei, valori democratici e costruttivi di una società migliore e coesa.

Il programma spiega, infatti, che «Il Trattato sull'Unione europea è fondato sui principi di libertà, democrazia, rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, parità fra donne e uomini e non discriminazione. La promozione della cittadinanza attiva dei giovani è considerata rilevante per contribuire allo sviluppo di questi valori»²⁰. L'obiettivo generale del programma, “promuovere la cittadinanza attiva dei giovani”, richiama i dieci obiettivi specifici²¹ citati nella base legale del programma stesso, due dei

¹⁹ Decisione n.1719/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 novembre 2006, che istituisce il Programma Gioventù in Azione per il periodo 2007-2013 Rif: paragrafo 13 dei “consideranda”. Il Programma è stato istituito appositamente per i giovani: l'obiettivo è stato di infondere nei giovani europei un senso di cittadinanza attiva, di solidarietà e di tolleranza, coinvolgendoli nella costruzione del futuro dell'Unione.

²⁰ Gioventù in Azione, preambolo par 2, art. 2, c. 1; e *Considerando* n. 13.

²¹ I dieci obiettivi specifici sono: dare la possibilità ai giovani e alle loro organizzazioni di partecipare allo sviluppo della società e dell'UE; sviluppare il loro sentimento di appartenenza all'UE; incoraggiare la loro partecipazione alla vita democratica in Europa; rafforzare la mobilità dei giovani in Europa; sviluppare l'apprendimento interculturale; promuovere i valori fondamentali dell'UE; incoraggiare lo spirito d'iniziativa, d'imprenditorialità e di creatività; garantire la partecipazione al programma dei giovani svantaggiati, compresi i giovani disabili; assicurare e promuovere il principio di pari opportunità tra uomini e donne nella selezione dei partecipanti al programma; offrire possibilità di apprendimento informale e non formale avente una dimensione europea e creare possibilità innovatrici nel campo della cittadinanza attiva.

quali sono particolarmente correlati alla cittadinanza attiva: a) incoraggiare la loro (dei giovani e delle loro organizzazioni) partecipazione alla vita democratica in Europa; b) offrire possibilità di apprendimento informale e non formale avente una dimensione europea e creare possibilità innovatrici nel campo della cittadinanza attiva.

I Programmi Erasmus + Gioventù (2014-2020), e soprattutto quello relativo all'edizione vigente (2021-2027), sono stati approvati nel solco dell'auspicata "integrazione" (almeno giuridica se non ancora effettiva) tra apprendimento non formale e informale e apprendimento formale che tuttavia sembra piuttosto una fusione, o meglio una "diluizione" del primo sopracitato nel campo della seconda forma di apprendimento, quella formale. Il nuovo assetto normativo sembra infatti mettere un po' in ombra molte specificità della politica europea per i giovani, ivi compreso il riconoscimento dell'educazione non formale, forse più che metterlo in ombra viene considerato un «acquis», viene dato come un risultato/un passaggio acquisito, considerato che in diversi Stati membri questa risulta essere una realtà acquisita giuridicamente, e anche messa in pratica. Questa riflessione trova riscontro anche nel linguaggio testuale del Regolamento in cui il riferimento esplicito alla dimensione educativa dei giovani, rispetto al passato, risulta diluito, si confonde e perde specificità.

Si auspica che ciò non comprometta la spinta europea verso lo sviluppo e il consolidamento delle politiche giovanili nazionali, soprattutto in Italia. È infatti opportuno ricordare che alcuni progressi realizzati proprio in Italia in questo campo, sono il risultato delle sollecitazioni ricevute dalle istituzioni europee piuttosto che quello di una conseguita maturazione politica e normativa sul tema. Verso la metà degli anni 2000, si assiste ad una sorta di "primavera italiana della politica giovanile", e sembra che l'Italia abbia finalmente un percorso di convergenza tra politica nazionale e politica europea in materia di giovani. Tale aspetto verrà meglio analizzato nel paragrafo successivo.

Il Programma Corpo Europeo di Solidarietà (2018-2020 e 2021-2027), che promuove l'impegno e il ruolo dei giovani per costruire solidarietà in Europa tramite la cooperazione europea, rappresenta l'unico programma riservato ai giovani in quanto tali e non in quanto studenti, o giovani disoccupati, o giovani immigrati ecc.: "giovani e basta" e, insieme al pilastro "Gioventù" del Programma Erasmus+, rappresentano le azioni di incentivazione finanziaria europea della politica per i giovani.

È ancora presto per verificare se l'attuale attenzione europea in materia di giovani, Erasmus+ Gioventù, Corpo Europeo di Solidarietà, Anno Europeo dei giovani 2022 e la recente iniziativa denominata "Next Generation EU"²² che considera i giovani una priorità e richiama gli stati a porre in essere

²²Al centro dello strumento europeo per la ripresa si trova il Next Generation EU (2021-

politiche delle quali si dovrà misurare l’impatto sui giovani, avrà un impatto effettivo e accelerativo anche sulle scelte nazionali che dovranno essere compiute.

Ad integrazione di quanto esposto in merito alle linee di indirizzo europee, è opportuno tenere in considerazione anche la “Carta europea della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale” che è un documento di indirizzo politico del CoE rinnovato nel 2013²³ con il quale il collegamento tra autorità locale – intesa come autorità pubblica più vicina ai cittadini – e giovani è reso molto evidente. A titolo di esempio, la forte correlazione tra questa Carta e la politica che in Francia, per esempio, viene posta in essere grazie alla costituzione dei Consigli locali della Gioventù, diffusi in tutto il territorio nazionale, dimostra un approccio di coerenza e di correlazione positiva tra le linee di indirizzo europee e quelle nazionali sul tema della cittadinanza e partecipazione dei giovani a livello locale.

In base a queste linee di indirizzo, la cittadinanza attiva viene qualificata cittadinanza responsabile e viene promossa dalle istituzioni europee e dal Consiglio d’ Europa in quanto il suo esercizio è considerato strumentale per affermare, consolidare e attualizzare i valori che hanno giustificato la nascita dell’Unione europea e, tra questi, anche il rispetto e l’attuazione dei diritti dell’uomo e la solidarietà.

Per creare questa consapevolezza nei giovani, le linee di indirizzo delle istituzioni europee convergono nell’affermare che è necessario che le persone siano in possesso di quelle competenze che consentano loro di sviluppare e di adottare comportamenti e azioni conformi all’essere cittadini europei attivi. Il possesso di questa diversificata tipologia di competenze richiede un percorso educativo mirato nei contenuti e nei metodi ed è qui che si può ritenere avvenga la connessione funzionale, nel framework dell’educazione, tra l’educazione non formale e informale e l’educazione che si riceve tramite l’istruzione e la formazione.

Come ribadito nella Raccomandazione del Consiglio del maggio 2018 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente, non circoscritte al

2023), approvato nel 2020. Si tratta di un dispositivo concepito per garantire sostegno anche alle transizioni verde e digitale, consentendo alle economie dei paesi dell’UE di diventare più sostenibili e resilienti. Il Next Generation EU è uno dei fondi stanziati dalle istituzioni europee per affrontare il rilancio dell’economia in risposta alla crisi provocata dalla pandemia Covid-19 e vale circa 750 miliardi. A ottobre 2021 sono stati approvati 19 piani nazionali su 27 e tra questi il piano per l’Italia (luglio 2021). L’11 febbraio 2021 il Consiglio ha adottato il Regolamento che istituisce il dispositivo per la ripresa e la resilienza (672,5 miliardi di euro) incorporato in un bilancio settennale 2021-2027 del valore di circa 1.800 miliardi di euro (i 750 di Next Generation EU più gli oltre 1000 miliardi a budget).

²³ Raccomandazione 128 (2003)1 sulla “Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale”.

mondo giovanile ma aperte all'universo delle persone, il Consiglio raccomanda agli Stati membri di sostenere lo sviluppo delle competenze chiave prestando particolare attenzione, tra l'altro, anche allo "sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati all'art. 2 del Trattato sull'UE e nella Carta dei Diritti fondamentali dell'UE"²⁴. Diventa perciò necessario, educare alla cittadinanza, e in particolare alla cittadinanza attiva europea, se si vuole dare attuazione concreta ai valori che sono espressi nei Trattati.

La cittadinanza attiva, in questa prospettiva, non è fine a stessa, ossia non è finalizzata solo a far acquisire un diritto/dovere di essere eletto e/o di eleggere, come si tende a semplificare concettualmente, spesso sfociando nella "sub tematica" che riguarda la partecipazione digitale alla politica, e confondendo la modalità dell'esercizio della cittadinanza con l'esercizio stesso della cittadinanza.

L'attenzione delle politiche pubbliche sulle competenze che i giovani (e non solo) dovrebbero possedere per fruire delle opportunità offerte dalle tecnologie digitali ormai penetrate velocemente nel quotidiano, non coincide con l'altro obiettivo che le politiche pubbliche educative dovrebbero avere, ossia assicurare che i giovani (e non solo) riescano ad acquisire quelle competenze necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, ivi compresa quella digitale.

In questa prospettiva diventa chiaro che l'esercizio della cittadinanza attiva è una condizione di successo per la tutela e il rafforzamento delle società occidentali che hanno volontariamente scelto un destino comune basato sulla democrazia e sullo stato di diritto²⁵.

In coerenza con questo filo conduttore, per differenza, ci si potrebbe chiedere se, in assenza della spinta ad affermare di essere/diventare cittadinanza attiva e della pressione costante su questo vettore valoriale, e in particolare, della spinta a promuovere l'esercizio della cittadinanza attiva da parte dei giovani, qualcosa verrebbe messo in pericolo, a livello dei valori che dovrebbero educare e permeare una generazione. L'interrogativo è provocatorio e la risposta non verrà sviluppata in questa sede, ma non è inutile rifletterci al fine di comprendere bene di cosa si stia parlando, della ragione per la quale le istituzioni europee, che si muovono nell'ottica del perseguimento volontario di uno specifico interesse pubblico, incoraggino gli stati ad adottare interventi e politiche che favoriscano questa presa di coscienza da parte dei giovani.

Ciò infine aiuta a identificare dove si colloca la responsabilità del sistema

²⁴ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018/C189/01, punto 2.7; p. 4

²⁵ Vedi Regolamento ESC e il collegamento con l'art.2 TFUE – solidarietà e cittadinanza attiva.

pubblico di riferimento nell'andare o nel non andare in quella direzione che per altro, è la direzione che, come evidenziato nel successivo paragrafo, le stesse autorità nazionali hanno negoziato e adottato, utilizzando un diverso cappello, ossia quello dell'autorità nazionale che agisce in sede europea, ma è sempre un'autorità nazionale, e non un organismo decisionale esterno ed estraneo. È proprio da questo passaggio, non sempre noto, che emerge la contraddizione che caratterizza il sistema Italia, evidenziata nel successivo paragrafo e nelle riflessioni conclusive.

L'approccio richiesto dalle istituzioni europee non è definito una volta per tutte e in modo stabile, in quanto la radice di tale concetto è strutturalmente connessa alle evoluzioni della società che cambia in continuazione, sempre più velocemente, e non sempre in modo lineare e completamente prevedibile. Per questa ragione, l'"esercizio della cittadinanza attiva" richiede continua linfa, innovazione costante, attualizzazione e permanenti aggiornamenti concettuali, metodologici ed educativi.

L'attenzione verso i giovani che, per definizione evolvono e cambiano velocemente, e la volontà/capacità di assicurare che siano messi in condizione di esercitare la cittadinanza attiva e dunque abbiano consapevolezza di questa opportunità/responsabilità, per le istituzioni europee è una componente strutturale delle politiche giovanili e per il Consiglio d'Europa è una priorità politica che contribuisce ad affermare lo stato di diritto e i diritti dell'uomo.

Nel paragrafo che segue si intende approfondire quanto sviluppato in relazione al caso italiano al fine di conoscere cosa rappresenta, o cosa potrebbe rappresentare, questa linea di indirizzo per le politiche giovanili e per il sistema dell'educazione alla cittadinanza del nostro Paese.

2.2. La *governance* nazionale delle politiche giovanili e l'educazione alla cittadinanza

Le basi valoriali della cittadinanza promosse dalle due organizzazioni europee, UE e Consiglio d'Europa²⁶, sono a priori già implicitamente validate dagli Stati membri i quali, in forza dei meccanismi decisionali propri ed esclusivi delle istituzioni europee, partecipano pienamente al processo decisionale e perciò sono co-decisorii degli atti normativi e di indirizzo sul tema. Gli Stati, infatti, sono contemporaneamente i principali destinatari delle raccomandazioni, degli atti di indirizzo e delle decisioni di interventi che provengono dalle istituzioni europee: ciò avviene proprio a causa, o per merito,

²⁶ I Paesi coinvolti sono 27 per l'UE e 41 per il Consiglio d'Europa.

dei processi decisionali strutturali dell'UE. Tale caratteristica, che esprime una specifica forma d'integrazione, è unica nello scenario delle organizzazioni internazionali: essere co-legislatori/co-decisoro e contemporaneamente autonomi legislatori nel proprio territorio e destinatari univoci delle decisioni assunte al livello europeo, deriva proprio dalla specificità dell'appartenenza a tali istituzioni. La conseguenza è che gli stati sono anche gli unici responsabili del proprio essere conformi, del proprio livello di conformità, nonché dei tempi e delle modalità adottate per raggiungere la soglia del livello di coerenza rispetto agli indirizzi europei.

I meccanismi decisionali che portano all'adozione dei suddetti atti vedono sempre infatti, e a ogni stadio, il coinvolgimento attivo dei singoli Stati membri. Per questa ragione, è opportuno tener presente che gli atti europei non sono estranei agli stati e non sono basati su approcci del tipo *top down*, ma si tratta di atti adottati da organi legislativi i cui processi decisionali sono dipendenti in pieno dalle volontà politiche decisionali degli stati stessi che, nelle varie fasi, hanno la possibilità procedimentale di esprimersi ai diversi livelli decisionali (es: ministri o manager apicali della pubblica amministrazione): i governi nazionali partecipano alla definizione degli atti in tutte le loro fasi.

In altri termini, si tratta di processi giuridici europei, unici nel panorama degli organismi europei ai quali l'Italia aderisce, che adottano decisioni che gli stati stessi validano in sede europea impegnandosi, in quella stessa sede, ad applicarli/attuali/recepirli nei rispettivi Paesi. Fino a questo stadio il processo decisionale è identico per tutti gli Stati membri; ciò che varia, sono i livelli e le modalità di recepimento nei diversi Stati membri e ciò caratterizza il panorama europeo, a maggior ragione in quegli ambiti di intervento in cui l'UE non ha una delega propria e dunque non può varare atti giuridicamente vincolanti, ma politiche di indirizzo come, per esempio, la Strategia europea per i giovani.

L'Italia, come tutti gli altri stati, ha partecipato, condiviso e promosso gli atti che configurano la politica europea in favore dei giovani e anche quelli di impulso alla cittadinanza citati. È interessante analizzare in che modo il nostro Paese si pone di fronte alle sollecitazioni europee e come la politica nazionale sui giovani sia evoluta con specifico riferimento alla cittadinanza attiva.

Per esaminare il recepimento in Italia dell'invito da parte delle istituzioni europee e del CoE ad assicurare le misure che permettono ai giovani di essere messi in condizione (consapevolezza) di diventare cittadini attivi esercitando questa condizione nei luoghi in cui vivono, si entra nel campo della responsabilità della politica nazionale nel porre in essere azioni, norme ed incentivi

finalizzati ad indirizzare i comportamenti delle persone, a fornire informazioni sugli obiettivi e sugli strumenti posti in essere per educare e sensibilizzare alla cittadinanza.

Considerando che, come sopra indicato, le politiche europee sui giovani sono complementari rispetto a quelle nazionali, e avendo dimostrato che nell'ambito europeo esiste un framework della politica giovanile e che, in questo ambito, esiste una stretta correlazione tra politiche giovanili e cittadinanza attiva è opportuno analizzare specularmente qual è l'indirizzo nazionale sui giovani e, in questo ambito, quali sono le scelte in tema di promozione della cittadinanza attiva e della cittadinanza europea. Ci si propone di osservare, rispetto a cosa, in Italia, la politica europea in favore dei giovani e in materia di cittadinanza attiva è complementare, e se i giovani cittadini italiani sono posti in condizioni di pari opportunità rispetto ai loro pari di altri stati europei per quanto concerne l'attenzione statale all'esercizio della cittadinanza.

Dalla ricognizione effettuata sui principali riferimenti normativi nazionali, risulta che non esiste una norma quadro sui giovani. Ciò non significa che in Italia non vi siano atti e interventi nazionali rivolti ai giovani; al contrario, ve ne sono diversi, ma si tratta di interventi di settore (esempio imprenditorialità, agricoltura, ambiente, disagio, famiglia, salute, ecc.) che, tra i propri beneficiari, o tra i propri target, si rivolgono anche, o solo, o con priorità ai giovani. Si tratta cioè di iniziative adottate da autorità nazionali che agiscono nell'esercizio della propria autonomia e destinano il budget che gli è assegnato attuando le politiche a loro delegate; operano rispetto al settore di competenza senza connessioni con un quadro nazionale trasversale della questione giovanile. Le politiche settoriali, anche nei casi in cui sono esplicitamente rivolte anche o specificatamente ai giovani, si attuano senza raccordo con l'autorità politica preposta all'indirizzo in materia di politica giovanile che, come vedremo in seguito, risulta essere la Presidenza del Consiglio dei ministri: il presidente o l'autorità delegata ossia il ministro per i giovani. Dalla lettura delle diverse iniziative di politiche settoriali, non è stato infatti possibile ricondurle a una strategia e/o a una visione nazionale della questione giovanile alla quale queste politiche dovrebbero contribuire. Facendo un esempio concreto, la normativa vigente in favore dell'ingresso dei giovani nell'imprenditorialità agricola risulta essere un importante intervento settoriale, ma difficilmente ricongiungibile ad una strategia nazionale di politica giovanile in quanto tale. Per cui alla domanda: "cosa rappresenta la legge sull'ingresso dei giovani in agricoltura rispetto alla questione giovanile nazionale" è difficile rispondere, mancando il quadro nazionale di riferimento sulla questione giovanile. Ovviamente, l'intervento risponde ad altre

tipologie di domande come ad esempio: quanto e come il sistema di incentivazione all'imprenditorialità agricola in Italia investe sui giovani? oppure quanta occupazione giovanile si crea tramite il sistema di incentivi all'ingresso dei giovani in agricoltura? Quanto si rinnova il sistema agricolo italiano investendo nell'ingresso dei giovani in agricoltura? ecc.

In assenza di un quadro nazionale di riferimento sulle politiche giovanili, non è stato altresì possibile individuare una connessione lineare tra i diversi interventi nazionali che hanno come target i giovani e l'educazione alla cittadinanza e alla partecipazione giovanile; ancora più debole e difficilmente dimostrabile è risultata l'analisi della loro corrispondenza con le linee europee sul tema.

Prendendo atto della non esistenza di una norma quadro sulle politiche giovanili, si è verificato se esistessero delle linee guida e/o atti di indirizzo sul tema. Anche in questo caso non si è avuto un riscontro in termini di indirizzo nazionale. Per tale ragione, al fine di analizzare se e in che misura in Italia si tiene conto dell'indirizzo europeo sul tema in esame, è emersa la necessità di intraprendere un altro itinerario di indagine.

La ricerca della misura della coerenza viene perciò proposta in modo "ribaltato" ossia prescindendo dalla ricerca di una normativa quadro nazionale sui giovani e focalizzando l'attenzione sulle disposizioni nazionali in materia di giovani e cittadinanza, giovani e partecipazione per verificare se e cosa il legislatore italiano ha previsto rispetto al tema dell'esercizio della cittadinanza, cittadinanza attiva e cittadinanza democratica da parte dei giovani.

Seguendo questa prospettiva di riflessione, disgiunta dalla politica giovanile, è possibile richiamare la norma che prevede l'educazione alla cittadinanza dei giovani che studiano; questa norma promana dal Ministero dell'Istruzione e, per tale ragione, interviene tramite il sistema scolastico e sarà oggetto di analisi nel successivo paragrafo.

Di fatto, negli ultimi anni l'autorità politica italiana è intervenuta sul tema incidendo sulle materie obbligatorie da insegnare a scuola e, in tal modo, l'adozione di alcuni recenti atti normativi e regolamentari (del tipo linee guida) nell'ambito della politica dell'istruzione impatterà su quella parte di giovani che rientrano nello "status" di studenti e consentirà a questa fascia di popolazione giovanile di poter beneficiare di interventi strutturali, continuativi nel campo dell'istruzione.

Conseguentemente, le riflessioni che seguiranno riguardano solo la popolazione studentesca e non i giovani considerati in senso più ampio. In termini di impatto della normativa vigente sull'educazione alla cittadinanza, fin da ora si può dire che allo stato attuale ne restano esclusi tutti quei giovani che hanno già terminato la scuola dell'obbligo o che ne sono usciti prematuramente (drop out), i NEET ecc.

Ovviamente, a integrazione del mondo della scuola, esistono infatti le opportunità educative generate soprattutto dal terzo settore e che generalmente si indirizzano a diversi target d'età e non necessariamente alla popolazione giovanile in quanto studenti. Questi attori sociali, che rientrano nella conosciuta espressione di “comunità educante”, operano sui territori ponendo in essere anche attività svolte da, per e con i giovani, finalizzate a far vivere esperienze aventi valore educativo. Trattasi di attività realizzate tramite la metodologia dell'educazione non formale e informale che, proprio su alcune specifiche tematiche, quali la cittadinanza e la partecipazione hanno un'importanza rilevante, come viene suggerito anche dalla Commissione europea e come viene già praticato in molti stati dell'UE, come Francia, Germania, Portogallo, Estonia ecc. Se ciò costituisce una realtà sui territori, sembra ancora non essere stata pienamente riconosciuta nelle sue specificità educative, nel senso che non vi è un sistema di riconoscimento dell'educazione alla cittadinanza e molto è ancora lasciato ai rapporti di fatto tra scuola e mondo extrascolastico che rimane ancora troppo indistinto e spesso richiamato senza una specificità.

Le norme adottate in Italia su questo tema sono piuttosto recenti come si vedrà nel prosieguo e risultano ancora deboli, a volte occasionali nel riconoscere un ruolo ufficiale alla cosiddetta “comunità educante”; il richiamo e soprattutto la connessione tra l'istruzione e la comunità esterna educante resta in modo incidentale e volontaristico, facoltativo e non obbligatorio e soprattutto non strutturato. La conseguenza è che a livello attuativo, le differenze tra territori sono molto rilevanti. Altre iniziative, di rango non normativo, hanno natura prevalentemente gestionale e dunque, considerata la velocità dei cambiamenti in Italia dei decisori politici, sono iniziative destinate ad essere di medio-corto respiro, circoscritte nel tempo e dalle variabili della politica.

Occorre infatti non perdere di vista che il tema trattato concerne i percorsi educativi, l'educazione dei giovani e dunque riguarda l'investimento sui giovani nel presente per creare un futuro migliore della società.

È possibile che questa situazione sia riconducibile in parte anche alla discontinuità nel sistema nazionale di *governance* della politica giovanile che emerge da diverse prospettive di osservazione. Relativamente infatti all'analisi della responsabilità di indirizzo della politica nazionale, a prescindere dall'episodio politico datato 2010 in cui fu delegata una ministra²⁷, incardinata nella Presidenza del Consiglio dei ministri, alla quale venne affidata la delega alle politiche giovanili, occorre attendere più di un decennio per ritrovare una specifica sensibilità nazionale di governo sui giovani. Infatti, è solo nell'ultimo biennio, ossia da settembre 2018, che esiste un Sottosegretario di

²⁷ Si è trattato del governo in cui l'on. Giorgia Meloni fu nominata Ministro per le politiche Giovanili.

Stato alla Presidenza del Consiglio dei ministri (e non di un ministero) delegato ai giovani e, a seguire, un ministro al quale vengono delegate le politiche giovanili (congiuntamente allo sport), per altro già cambiato una volta in due anni.

Conseguentemente all'attribuzione nel 2018 della delega al ministro, la struttura amministrativa responsabile dell'attuazione delle politiche giovanili, tramite norma, cambia denominazione, e si arricchisce del sostantivo "politiche" trasformandosi da "Dipartimento per i giovani e per il Servizio Civile Nazionale" in "Dipartimento per le politiche giovanili e per il Servizio Civile Universale"²⁸.

Il terzo intervento normativo recente in materia di *governance* nazionale consiste nella costituzione del Consiglio Nazionale dei Giovani²⁹, che è l'organo consultivo e di rappresentanza dei giovani nelle interlocuzioni con le istituzioni. Il CNG, che ha sostituito il precedente Forum Nazionale dei Giovani³⁰, ha realizzato il suo primo congresso a settembre del 2019 e, tra i diversi obiettivi che persegue, il suo statuto cita anche la promozione della cittadinanza dei giovani. Anche in questo caso, è importante riscontrare il passo avanti, se si considera tuttavia una diminuzione che la costituzione di un organismo di consultazione dei giovani non sia stato costituito in base a una propria normativa dedicata, ma in base ad un comma della legge di bilancio.

La storia della *governance* nazionale della politica giovanile in Italia fa un passo importante intorno al biennio 2006-2008, determinante per avviare un percorso marcatamente influenzato anche dall'indirizzo europeo sul tema, ma che tuttavia non sembra abbia avuto, negli anni successivi, l'auspicato consolidamento. È infatti in quel biennio che viene istituito un altro attore della politica giovanile europea in Italia: l'Agenzia Nazionale per i Giovani creata nel 2006³¹ in attuazione della decisione europea³² del medesimo anno, relativa al Programma Gioventù in Azione richiamato nel precedente paragrafo. L'Agenzia Nazionale per i Giovani fu creata per garantire in Italia l'attuazione di una decisione europea e la sua costituzione ha implicato la soppressione dell'"Agenzia nazionale gioventù"³³ precedentemente creata

²⁸ Recepimento del cambio nome del SCUN avvenuto nel 2017 ma di cui non vi era ancora stata la modifica.

²⁹ Il Consiglio Nazionale dei Giovani, creato in base all'art 1 c.470-477 della Legge di bilancio 2019 L 30 del 31/12/2018.

³⁰ Il Forum nazionale dei giovani fu costituito anch'esso in base ad una legge di bilancio, la legge di bilancio del 2005, Legge n.211 del 30.12.2004.

³¹ In base al decreto legge n 297, art. 5 del 27/12/2006, convertito dalla Legge n. 15 del 23/2/2007) che prevede la costituzione dell'Agenzia Nazionale per i Giovani.

³² Decisione n. 1719/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15.11.2006.

³³ L'Agenzia nazionale gioventù, istituita presso il Ministero della solidarietà sociale, non aveva propria autonomia e inoltre i giovani venivano affrontati nella prospettiva della solidarietà sociale.

presso il Ministero della solidarietà sociale. L'indirizzo e la vigilanza sull'Agenzia furono posti sotto il Presidente del Consiglio dei ministri (o del ministro delegato per le politiche giovanili) e il Ministro per la solidarietà sociale.

La questione giovanile sembra acquisire una rilevanza autonoma nazionale di tipo trasversale e non settoriale: si parla di giovani e non di giovani rilevanti solo in quanto target delle politiche sociali, o di quelle occupazionali in quanto disoccupati, senza un riferimento alla questione giovanile nella sua completezza. La tendenza a sperimentare un approccio trasversale in tema di politiche giovanili sembrava confermarsi essendo stato identificato nel Presidente del Consiglio dei ministri l'autorità politica di indirizzo. La politica giovanile nazionale, oltre ad essere inquadrata quale politica avente dimensione interdisciplinare, sembra anche orientarsi verso un'esplicita coerenza rispetto all'indirizzo europeo in materia. Anche l'aver posto sotto l'egida della Presidenza del Consiglio un'agenzia che opera in attuazione di linee di indirizzo europee lasciava presumere un'integrazione, o quanto meno una connessione, in materia di indirizzo politico tra politica giovanile europea e politica giovanile nazionale.

Sarà necessario attendere il 2008 per avere una struttura stabile di riferimento amministrativo ossia un dipartimento.

La complessa ricostruzione di questa linea di indirizzo che caratterizza il sistema nazionale di riferimento in quel biennio, trova una conferma anche in un'altra tappa fondamentale del sistema di *governance* nazionale in materia di politiche giovanili in Italia, ossia la costituzione nello stesso anno, il 2006, del Fondo nazionale per le politiche giovanili³⁴.

Si arriva al 2008³⁵, data che sembra essere una *milestone* nel percorso italiano di *governance* delle politiche giovanili in quanto, per la prima volta i giovani sembrano passare dall'invisibile al visibile, hanno un'autorità politica nazionale di riferimento e sembra che il sistema nazionale si stesse avviando verso il superamento della visione settoriale della politica giovanile, verso un orientamento di politica intersettoriale, come precedentemente accennato, posta sotto le direttive della più alta autorità di governo ossia il Presidente del Consiglio dei ministri (o di un suo delegato).

³⁴ Art. 19, comma 2, del Decreto-legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla Legge 4 agosto 2006, n. 248, con il quale, al fine di promuovere il diritto dei giovani alla formazione culturale e professionale e all'inserimento nella vita sociale, anche attraverso interventi volti ad agevolare la realizzazione del diritto dei giovani all'abitazione, nonché a facilitare l'accesso al credito per l'acquisto e l'utilizzo di beni e servizi, è istituito, presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri, il Fondo per le politiche giovanili.

³⁵ Decreto-legge 16 maggio 2008, n. 85, convertito, con modificazioni, in Legge 14 luglio 2008, n. 121, che, tra l'altro, attribuisce al Presidente del Consiglio dei ministri le funzioni di indirizzo e coordinamento in materia di politiche giovanili.

In quegli anni il segnale politico è evidente; nel 2010 alla ministra delegata alle Politiche giovanili viene affidato un volume di spesa pubblica ingente, rispetto al passato, superiore a 81 milioni di euro³⁶. Negli anni infatti questa dotazione si assottiglia, per arrivare quasi a zero, fino al 2019, anno in cui viene designato un sottosegretario con deleghe in materia di politiche giovanili e sport; nel 2020 è delegato un ministro per le politiche giovanili e lo sport e, nel 2021, con il terzo cambiamento governativo si conferma la designazione di una ministra con delega ai giovani, al servizio civile universale, alle politiche antidroga nonché in materia di anniversari nazionali.

In questa ricostruzione, circoscritta al quadro nazionale, non sono state prese in considerazione le norme regionali sul tema. Occorre infatti considerare che, in base all' articolazione costituzionale delle competenze tra autorità nazionali e autorità regionali, la politica giovanile è considerata una delle politiche concorrenti. L'analisi del quadro italiano regionale è oggetto di un altro studio in fase di realizzazione dal quale emerge un panorama geopardizzato, e in alcuni casi caratterizzato da distanze tra regioni molto rilevanti e soprattutto inaccettabili in quanto alimentano impari condizioni di opportunità non solo tra giovani residenti in Italia e coloro che lo sono in altri stati europei, ma soprattutto tra giovani dello stesso Paese. Tale situazione è possibile non solo a causa della diversa capacità di azione tra le autorità regionali, ma anche a causa dell'assenza di una politica nazionale sul tema, o quanto meno della sua debolezza.

2.3. Dal sistema di *governance* nazionale all'attuazione

Dall'analisi dell'assetto nazionale della *governance* della politica giovanile collocata nella Presidenza del Consiglio dei ministri ne deriva l'orientamento a voler considerare le politiche giovanili come una politica prevalentemente trasversale ed intersettoriale vocata, dunque, all'indirizzo e non alla gestione diretta settoriale. L'azione d'impulso e di indirizzo politico della vigente legislatura (2018-2023) è riconducibile al Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio dei ministri e ai ministri senza portafoglio che sono stati delegati. Specularmente, la struttura amministrativa di riferimento, il Dipartimento per le politiche giovanili, dovrebbe svolgere la propria azione a sup-

³⁶ Ad eccezione dell'anno 2019, anno in cui il ministro Spadafora ha avuto 3 volte tale importo.

porto della responsabilità di indirizzo, coordinamento, monitoraggio, valutazione, analisi dati, ricerca, informazione in tema di politiche giovanili³⁷. Analizzando la recente attività posta in essere dal Dipartimento emerge il suo impegno nella promozione e attuazione diretta di un intervento di natura gestionale, simile a quella tipologia di interventi che sono in capo ad altri ministeri con portafoglio o alle regioni. Nel marzo 2019 predispone e pubblica, infatti, tramite procedure di evidenza pubblica, un intervento incentivante per i giovani dotato di uno stanziamento di 16 milioni di euro mirato a sostenere «l'imprenditorialità giovanile di natura sociale e coesiva che migliori le condizioni di vita dei giovani e della collettività». Trattasi di un intervento finalizzato all'attivazione del potenziale giovanile, dell'auto-imprenditorialità sociale giovanile a livello nazionale che mobilita uno stanziamento finanziario che il Dipartimento non ha mai destinato ai giovani, e questo è certamente un gran segnale politico.

Non essendo stato preliminarmente adottato un atto di indirizzo del tipo piano di azione, linee guida sulla politica giovanile, direttiva o altro, nel cui contesto eventualmente collocare l'intervento governativo sopracitato, non è stato possibile comprendere in che modo questa importante azione che riguarda i giovani, che è in fase di attuazione in base ad un complesso sistema di step successivi, si colloca rispetto ad una policy di indirizzo. Resta perciò da approfondire la ratio del bando, non in quanto tale, essendo chiarissimo l'obiettivo specifico del procedimento di evidenza pubblica, ma in quanto emanato da un dipartimento della PCM che vocazionalmente sembrava preposto ad indirizzare meno alla gestione diretta.

Relativamente al tema dell'educazione dei giovani alla cittadinanza la ricostruzione del framework nazionale in tema di politiche giovanili e del suo sistema di *governance* precedentemente sintetizzato non ha consentito di rilevare riferimenti specifici di indirizzo politico.

Premesso ciò, il tema non sembra sia sfuggito al sistema di indirizzo politico nazionale che, tra le diverse deleghe, ha attribuito quella sulla educazione formale e non formale dei giovani alla ministra per la famiglia. Considerando che l'educazione alla cittadinanza, secondo l'indirizzo europeo, è anche espressione di azioni, esperienze e pratiche educative promosse dalle metodologie dell'educazione non formale, non si esclude che su questo tema

³⁷ Il quadriennio che si riferisce alla vigente legislatura (2018-2023) ha già visto tre cambiamenti al vertice in tema di delega alle politiche giovanili che infatti ha interessato tre autorità politiche: nel periodo giugno 2018-settembre 2019, la delega è stata attribuita ad un Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio dei ministri; nel periodo settembre 2019-febbraio 2021 la delega è stata conferita a un ministro della Presidenza del Consiglio dei ministri (precedentemente Sottosegretario alle politiche giovanili) e dal settembre 2021 la delega è stata conferita ad una Ministra della Presidenza del Consiglio.

ci potranno essere degli sviluppi in forza di una delega di questa natura. Trattandosi di una delega conferita ad una ministra della Presidenza del Consiglio, ma diversa dalla ministra per i giovani, sarà comunque auspicabile e importante approfondire in che modo gli indirizzi politici delle ministre si armonizzeranno tra loro e anche con quelli attribuiti al ministro per l'Istruzione. Sarà ugualmente interessante analizzare se, e in che modo, si inciderà sullo "scoperto" ancora significativo che l'Italia vanta sul riconoscimento effettivo, e non solo formale, della educazione non formale che ha un forte impatto in materia di politica giovanile.

Al fine di completare l'analisi della politica nazionale sull'educazione alla cittadinanza, si rimanda al richiamo di almeno altre tre norme ritenute pertinenti³⁸ che tuttavia, come già accennato, non nascono dall'impulso delle politiche giovanili.

La prima norma, conosciuta come la legge della "Buona scuola"³⁹, risale alla precedente legislatura in cui la delega alle politiche giovanili nel 2017 era attribuita a un sottosegretario di stato incardinato al Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. Tale norma che, nell'ambito degli obiettivi formativi dell'istruzione obbligatoria, include il tema della "cittadinanza attiva e democratica", si propone di «realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva». Esaminando le parti che contengono dei riferimenti all'educazione e alla cittadinanza attiva e democratica, la legge della Buona scuola stabilisce 17 obiettivi nazionali formativi prioritari dell'istruzione obbligatoria e, tra questi, la cittadinanza attiva e democratica⁴⁰. La cittadinanza attiva e democratica persegue, ai sensi della normativa richiamata, l'obiettivo dello «sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità».

Per consentire un'applicazione uniforme sul territorio nazionale di tali

³⁸ Legge 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti; Legge 92/2019. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica e Legge 71/2017. Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo.

³⁹ Legge n. 107 del 2015 sulla riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).

⁴⁰ Legge 107 del 2015, art 1, comma 7, lettera d).

obiettivi educativi il Ministero dell'Istruzione, dopo circa 2 anni dall'entrata in vigore della legge del 2015, e in base alla lunga attività dei tavoli di consultazione e confronto ha adottato le "Linee guida per educare al rispetto" che è uno degli obiettivi formativi della cittadinanza attiva. Tali linee guida fanno esplicito riferimento al loro inquadramento nella cornice dell'educazione al rispetto delle differenze e ai principi dell'uguaglianza di cui all'art. 3 della Costituzione italiana. Congiuntamente a quelle contro il cyberbullismo⁴¹, costituiscono il "Piano nazionale per l'educazione al rispetto"⁴² presentato dal MIUR a fine ottobre 2017. L'impianto regolamentare prevede ben nove tipologie di azioni⁴³ e, tra queste, anche quella sulla cittadinanza attiva e democratica. Dunque la Legge del 2015, completata dalle Linee guida per educare al rispetto e la Legge del 2017 di contrasto al cyberbullismo, potrebbero rappresentare un avvio della definizione dell'indirizzo politico amministrativo nazionale sulla educazione alla cittadinanza attiva che è in continua evoluzione, nell'auspicio tuttavia che siano ricondotte a porre i giovani al centro nell'ambito di una visione più unitaria e più strutturata.

Un altro richiamo importante alla cittadinanza, nella sua declinazione di cittadinanza digitale, è espresso nelle Linee guida nazionali sulla educazione al rispetto⁴⁴ nel paragrafo denominato "Contrasto alle discriminazioni nel mondo digitale"⁴⁵. È ritenuto necessario far acquisire e padroneggiare agli studenti le competenze di "cittadinanza digitale" ritenute indispensabili in quanto «le nuove generazioni vivono immerse negli spazi di virtualità offerti dalla Rete, da intendersi come un territorio di esperienza a tutti gli effetti, una dimensione che non è uno spazio contrapposto al reale, benché segnato dalle proprie specificità».

Si effettua un'esplicita connessione tra educazione al rispetto ed educazione alla cittadinanza attiva e democratica e, con questa premessa, si giunge due anni dopo, alla Legge 92 del 2019 sull'educazione civica al cui interno nuovamente troviamo richiami alla cittadinanza attiva.

⁴¹ Legge n. 71 del 2017 di contrasto al cyberbullismo, art 4.

⁴² Nota 27 ottobre 2017 prot. n. 5515 con cui il Miur comunica che sul sito www.noisiamopari.it è pubblicato il Piano nazionale per l'educazione al rispetto.

⁴³ Le 9 azioni per la promozione del Piano nazionale sono: cyberbullismo, cittadinanza attiva e democratica, promozione dell'educazione al rispetto nelle scuole, calendario delle religioni, lotta al discorso d'odio, formazione docenti, distribuzione della Costituzione nelle scuole, osservatori nazionali, gruppo di lavoro verso un nuovo patto di corresponsabilità educativa.

⁴⁴ "Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione", par. 5, adottate dal MIUR in relazione all'art 1, comma 16 della Legge 107 del 2015.

⁴⁵ Paragrafo 5 delle Linee guida nazionali "Educare al rispetto".

Nel 2019⁴⁶, l'educazione civica e l'educazione alla cittadinanza sono esplicitamente connesse. Questa legge che ripristina l'obbligo della educazione civica nelle scuole prevede⁴⁷ che l'educazione civica sviluppi «nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona».

Nell'ambito della definizione dei risultati da conseguire in termini di sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento, la legge richiama anche la cittadinanza, sebbene il richiamo risulti un po' incidentale, prevedendo che nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica siano «altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura»⁴⁸. Il legame tra cittadinanza e Costituzione risulta non solo dal titolo della legge, ma anche dal dispositivo dei diversi articoli tra i quali l'art. 4 in cui è previsto che «al fine di promuovere la cittadinanza attiva, possono essere attivate iniziative per lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale», si richiama il patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia⁴⁹. Significativo è il riferimento al "territorio" nel quale, per la prima volta, si trova anche un accenno a quegli organismi che stabilmente operano nel campo della cittadinanza attiva. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica viene infatti esplicitamente sollecitato a integrarsi con esperienze extra-scolastiche «a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva». Per l'individuazione dei soggetti con cui le istituzioni scolastiche possono collaborare ai fini sopraindicati, è necessario attendere l'adozione delle modalità attuative dei criteri e i requisiti, tra cui la comprovata e riconosciuta esperienza nelle aree tematiche di cui all'articolo 3, comma 1. Sorprende che ne sia escluso il comma 2, proprio dove è presente il richiamo alla cittadinanza attiva. Se ne desume che questa materia, trova ancora una difficoltà di riconoscimento strutturato. Infatti si prevede la costituzione di un Albo delle buone pratiche di educazione civica che include tematiche relative all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza digitale, ma non si fa riferimento alla cittadinanza attiva.

⁴⁶ Legge del 20 agosto 2019, n. 92 sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica in (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019).

⁴⁷ Art. 1, comma 2 della Legge n. 92 del 20 agosto 2019.

⁴⁸ Art. 3 comma 2 della Legge n. 92 del 2019.

⁴⁹ Art. 7 della Legge 92 del 2019.

Se i richiami alla cittadinanza attiva iniziano a comparire nel sistema educativo dell'istruzione obbligatoria, in parte nella legge della Buona Scuola del 2015, in parte nella legge del cyberbullismo e in parte nella legge del 2109 e nei loro atti attuativi, molto ancora resta da compiere. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica obbligatoria, infatti, non concerne solo la cittadinanza attiva, che rimane uno dei diversi obiettivi formativi possibili, ma ovviamente non esclusivo. Il suo conseguimento è basato sulla prospettiva di un percorso annuale didattico molto ampio e diversificato che avrà una durata non inferiore a 33 ore da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti: obiettivi molto ambiziosi, ma ristretti in 33 ore in un anno durante le quali si dovranno sviluppare moltissimi insegnamenti civici. Come termine di paragone, basterà riflettere sul fatto che mediamente, per consentire lo sviluppo di competenze civiche di cittadinanza, nel campo del volontariato europeo, affinché se ne abbia un impatto educativo evidente e misurabile, si stima che occorrono circa 4-6 mesi di attività da porre in essere in base a programmi di attività settimanali di circa 33 ore. In tali casi, con il supporto di strumenti valutativi ad hoc è possibile misurare/valutare l'acquisizione di competenze in termini di cittadinanza attiva, responsabile, civica ecc. Rimane perciò difficile comprendere che spazio abbia l'educazione alla cittadinanza rispetto alle 33 ore di educazione civica e come si potrà misurare questo esile impatto educativo, visto che alle 33 ore annue sono riconducibili diversi obiettivi educativi e non solo quello alla cittadinanza.

Dall'analisi di questi riferimenti, sicuramente non esaustiva, ma sufficiente ad avere un'idea della posizione del legislatore, sembra emergere una certa proliferazione di indirizzi in tema di "educazione digitale", "esperienza digitale", "esercizio della cittadinanza digitale" ed "educazione alla cittadinanza"; questi diversificati richiami alla parola "cittadinanza" seppur utili a sensibilizzare sul tema, risultano non organici e non sufficienti a disegnare un percorso efficace verso una direzione alla quale norme e linee guida dovrebbero condurre per contribuire a sviluppare un piano educativo nazionale per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Nell'ambito delle attività educative sulla cittadinanza sono richiamate anche le "iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile" che devono essere avviate fin dalla scuola dell'infanzia⁵⁰ e anche in due articoli specificamente riferiti alla cittadinanza: l'art. 4 "Costituzione e cittadinanza" e l'art. 5 "Educazione alla cittadinanza digitale".

Sebbene l'articolo 4 preveda di sviluppare competenze ispirate ai valori della partecipazione, che è una declinazione della cittadinanza, il concetto di

⁵⁰ Art. 2, c.1 Legge 92 del 20 agosto 2019.

“partecipazione” viene definito limitatamente all’esercizio di un diritto civico, ossia la partecipazione al voto. Infatti, per promuovere la “cittadinanza attiva” la norma prevede che «possono essere attivate iniziative per lo studio dei diritti e degli istituti di partecipazione a livello statale, regionale e locale». Questa interpretazione dei concetti di “cittadinanza attiva” e “partecipazione”, che si possono anche correlare al concetto dell’essere/diventare cittadino europeo, è un po’ limitativa rispetto al portato valoriale che ad essi attribuiscono gli atti europei e che trova conferma nel lunghissimo articolo 5 sull’“educazione alla cittadinanza digitale” che è prevista come materia obbligatoria.

Questa legge affida solo al sistema educativo classico, quello dell’istruzione, il compito di promuovere l’insegnamento dell’educazione civica.

Infine, malgrado con la Legge del 2015 della “Buona Scuola” la tematica fosse stata già prevista, è stato necessario attendere una terza norma, quella del 2019, ossia ben 4 anni dopo, per giungere all’obbligo di insegnare l’educazione civica nelle scuole primarie di primo e secondo grado e ritrovare nell’ambito di questa materia obbligatoria, qualificata come “insegnamento trasversale”, l’insegnamento della cittadinanza attiva.

La scelta del legislatore di intervenire in tema di cittadinanza in connessione anche all’educazione civica è importante, così come si può apprezzare anche la dimensione trasversale della tematica, ma sono tuttavia ancora evidenti i limiti dei progressi comunque compiuti, e tra questi l’aver previsto di incidere solo sul comparto dell’istruzione obbligatoria e non sull’educazione intesa in senso più ampio e più completo, come la tematica della “cittadinanza attiva” lascerebbe supporre, e che si è scelto di agire solo tramite l’educazione formale. Passa sotto silenzio il ruolo educativo complementare che può essere svolto dall’educazione non formale. È infatti vero che l’educazione alla cittadinanza attiva diventa una delle materie di insegnamento obbligatorio, ma rimane inquadrata, come altre, solo nell’ambito dell’educazione formale. Queste linee guida piuttosto che essere di indirizzo per l’azione, sembrano corrispondere ad un adempimento formale che consente al nostro sistema educativo dell’istruzione di risultare formalmente *compliant* con l’indirizzo europeo, ma resta ancora da determinare quali siano, per l’educazione alla cittadinanza, gli obiettivi da raggiungere, i metodi, i contenuti, e le responsabilità degli organismi educanti.

Anche lo stesso target è circoscritto allo studente frequentante e non contempla né quel segmento di popolazione giovanile che ha concluso l’obbligo scolastico e che non andando più a scuola non avrà studiato questa materia, né quel segmento di studenti dropout o che sono fuori dal circuito scolastico dell’istruzione. Considerando che anche questi ultimi sono giovani, che sono un target della cittadinanza attiva, che anch’essi possono essere/diventare

cittadini attivi, cittadini responsabili, cittadini democratici, cittadini europei, resta senza risposta l'interrogativo relativo a chi debba – o possa – occuparsi di loro per “istruirli” o educarli alla cittadinanza attiva.

Al corpo decente è inoltre affidata la responsabilità sull'educazione alla cittadinanza lasciando che il ruolo educativo delle esperienze civiche strutturate extrascolastiche (vedi art.8 delle linee guida), sia attivato in base ad autonome determinazioni, possibili ma non obbligatorie e che sono molto diversificate da regione a regione, da comune a comune e dunque si apre anche una riflessione sulla diversità dell'impatto educativo, nel campo dell'istruzione, in base alle caratteristiche e alla vivacità dei territori.

Quanto agli obiettivi concreti attesi dall'insegnamento dell'educazione civica⁵¹ si prevede infatti che essa sviluppi «la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni europee per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale [...]»⁵². L'approccio che ha guidato il legislatore sembra confermare ancora la storica lacuna culturale del sistema educativo italiano: cittadinanza e partecipazione appaiono come due temi il cui indirizzo educativo europeo non risulta essere stato preso in considerazione secondo quanto raccomandato, se non nei limiti di una corrispondenza di tipo formale e di richiamo a delle non ben precisate normative europee.

Obiettivi educativi di questa natura richiederebbero il riconoscimento di una responsabilità – e dunque il coinvolgimento attivo – anche di quella parte della comunità educante che è costituita dal mondo dell'educazione non formale e informale che, soprattutto su queste tematiche può esprimere un primato educativo sostanziale, riconosciuto in Europa e sostenuto dalle istituzioni europee. Il suo riconoscimento aprirebbe anche un'altra riflessione, quella sui sistemi di sostegno e di qualificazione di questa parte della “comunità educante” e questa direzione risulta ancora complicata mancando una visione pubblica che investa sul patrimonio di una società, che sono i giovani, e sul sistema di supporto alla loro crescita verso l'età adulta che richiede anche il riconoscimento e il supporto ai sistemi educativi scolastici ed extrascolastici.

Ancora una volta il sistema italiano dell'istruzione non si correla in modo strutturale con il portato educativo dell'educazione non formale e informale, un'ulteriore occasione perduta di diventare più europei e più allineati rispetto agli altri paesi occidentali su queste tematiche.

Stupisce inoltre che ciò accada malgrado più del 60% del piano nazionale educativo sia ormai finanziato dal Fondo Sociale Europeo e che la maggior

⁵¹ Legge n. 92 del 20/8/2019. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”, GURI del 21.8.2019 Serie Generale n.185.

⁵² Fin dall'articolo 1 c.2.

parte delle iniziative extrascolastiche educative in tutte le regioni, soprattutto al Sud, siano finanziate dal FSE senza il quale neanche i progetti educativi extrascolastici verrebbero attuati.

Un tema come l'“educazione alla cittadinanza attiva”, che per sue caratteristiche intrinseche richiede il ricorso a prassi e metodi tipici dell'educazione non formale che sono particolarmente idonei a generare esperienze educative strutturate, conoscenze e prassi comportamentali, rimane ancorato solo alla conoscenza di testi normativi, certamente molto importanti come la Costituzione italiana, ma non esaustivi.

Tale approccio sembra confermare che l'esperienza educativa strutturata, in Italia, sia ancora relegata a ruoli secondari, incidentali e assimilati al volontariato, in quanto ad essa di fatto non viene riconosciuta una portata educativa di pari livello e complementare rispetto a quella dell'educazione conseguibile in ambienti dell'istruzione e dell'educazione formale. Il contributo educativo della cosiddetta comunità e delle attività educanti in Italia è ancora opzionale ed eventuale ed è dipendente dalle progettualità cicliche dettate dal calendario scolastico. Tutto ciò non stupisce se si considera che il riconoscimento dello “youth work”, che è uno dei pilastri della “comunità educante”, rimane ancora all'interno di un campo di interesse ristretto ai soli addetti ai lavori, e troppo spesso ancora assimilato al volontariato. Ciò ovviamente implica anche l'assenza di un sistema di sostegno formativo e professionale allo “youth worker”.

Sarà responsabilità degli estensori delle modalità attuative delle norme vigenti e delle linee guida di essere sufficientemente lungimiranti da prendere in considerazione anche la ricchezza e l'utilità della fonte educativa di coloro che metodologicamente svolgono un'attività strutturata educativa con i giovani. La galassia degli operatori giovanili, degli youth workers, delle reti associative per i giovani e i networks territoriali giovanili potranno essere indirizzati ad essere anche loro soggetti attivi nel campo dell'insegnamento dell'educazione civica, cittadinanza, partecipazione promuovendo l'integrazione dei tre settori educativi gioventù-istruzione-formazione. Questa riflessione apre la strada ad alcune considerazioni sulla più datata legge relativa al riconoscimento dell'educazione non formale (D.lgs 16.1.2013, n.13)⁵³ che, tra l'altro, stabilisce il ruolo dell'apprendimento permanente nell'ambito delle politiche pubbliche dell'istruzione e della cittadinanza attiva⁵⁴.

⁵³ Decreto legislativo 16.1.2013, n.13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013).

⁵⁴ Per apprendimento permanente qui si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone

Per essere cittadini istruiti e attivi sarà certamente utile e importante prevedere obbligatoriamente lo studio della Costituzione italiana; ma per essere educati a diventare cittadini attivi, occorre prevedere anche l'acquisizione di abilità, sensibilità e conoscenze che non sono generate dal ricorso solo ai sistemi dell'istruzione e della formazione concepiti ancora secondo schemi educativi non sempre attualizzati e nei quali istruzione ed educazione restano ancora mondi separati. Vale la pena infatti precisare che si può essere cittadini attivi senza conoscere la Costituzione italiana, e si può conoscere benissimo la Costituzione italiana senza essere dei cittadini attivi.

Questo stato dell'arte evidenzia una certa distanza dalle linee di indirizzo europee e fa riflettere sull'impatto, sull'efficacia e sulle modalità di partecipazione dell'Italia alla fase ascendente e discendente dei processi legislativi europei.

In conclusione, sarebbe errato affermare che in Italia non siano state adottate iniziative nazionali finanziarie o normative in favore dei giovani e dell'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva, ma risulta difficile identificare una visione strategica sui giovani considerato che la maggior parte delle iniziative adottate dalle competenti autorità nazionali sembrano caratterizzarsi dalla sindrome del "cronachismo"⁵⁵, piuttosto che da quella di coloro che dovrebbero essere animati dall'ansia di voler esprimere una lungimirante visione che, almeno su tematiche educative, sia auspicabilmente di medio-lungo periodo.

2.4. Conclusioni e prospettive

La ricostruzione del quadro conoscitivo relativo alle politiche giovanili europee, e in particolare, la relazione tra la dimensione giovanile e l'esercizio della cittadinanza europea, ha messo in evidenza che le politiche giovanili sono di prevalente, quasi esclusiva competenza degli Stati membri e che le istituzioni europee possono intervenire solo su alcuni ristretti ambiti che riguardano i giovani. In particolare, le istituzioni europee possono intervenire solo sulle politiche educative, realizzabili anche con il contributo delle azioni di cooperazione strutturate che hanno un impatto formativo ed educativo proprio sulla cittadinanza, e in particolare sulla cittadinanza europea.

Partendo da questa connessione si è messo in luce che in Italia risulta difficile definire un indirizzo nazionale in tema di politica giovanile; esiste

in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

⁵⁵ Rapporto Censis 2020.

un assetto normativo orientato verso una politica a prevalente indirizzo di coordinamento, ma la sua azione politica sembra piuttosto ancorata a una azione tipica di gestione diretta.

Relativamente alla correlazione strutturata tra educazione civica, cittadinanza e partecipazione, l'assetto normativo è prevalentemente o esclusivamente ancorato al mondo della scuola, la visione unitaria è ancora in fase di assestamento con chiari obiettivi a impatto educativo sui giovani. In riferimento al segmento demografico giovanile, l'apprendimento permanente chiama in causa sia l'educazione formale sia l'educazione non formale e informale, nonché il ruolo dei diversi attori, e dunque delle diverse responsabilità, dell'educazione non formale e informale tra i quali gli educatori professionali socio-pedagogici nell'ambito del lavoro giovanile⁵⁶. Il debole riconoscimento dell'educazione non formale, previsto dalla norma nazionale, ma non attuato in modo sistemico in Italia, rappresenta una delle debolezze della politica giovanile nazionale, sebbene certamente non l'unica concausa.

L'educazione alla cittadinanza attiva impartita secondo le modalità previste nei programmi dell'istruzione, dimostra che, in Italia, i sistemi dell'educazione (educazione, istruzione e formazione) non sono ancora integrati e che le numerose Raccomandazioni del Consiglio d'Europa e delle istituzioni europee sul tema non sono prese in debita considerazione. Sembra ancora prevalere un sistema di coerenza formale e non sostanziale, basato su generici richiami a norme europee.

La debolezza del sistema educativo rispetto alle tematiche connesse all'esercizio della cittadinanza, si riflette anche con l'analisi del sistema valutativo dei discenti. È infatti previsto che la valutazione degli studenti sia espressa tramite una votazione numerica. Se il giudizio sul grado della conoscenza della Costituzione può tradursi in un giudizio di valore numerico, l'essere o meno cittadini attivi è un concetto che per poter essere tradotto in un sistema di valutazione numerica, richiede un preesistente sistema di equivalenza tra giudizi qualitativi rispetto a determinati comportamenti e modi di essere da un lato e, dall'altro, un sistema di numeri corrispondenti del quale non sono stati rilevati dei riferimenti.

Infine, una riflessione sulla responsabilità dei contenuti della didattica si pone in quanto l'insegnamento della disciplina trasversale dell'educazione civica viene affidato a docenti abilitati all'insegnamento di discipline giuridiche ed economiche. Si pone il tema degli strumenti formativi, educativi, culturali per consentire al corpo docente incaricato di poter svolgere i compiti

⁵⁶ Legge 205/2017, commi 594 - 601, GU N.302 del 29.12.2017, entrata in vigore il 1.1.2018. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. (17G00222) (GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).

a loro affidati e, anche in questo caso, la norma non fa riferimento alla valorizzazione di quei docenti che nella loro vita professionale o personale, a prescindere dall'ambito della laurea, ovvero dal titolo legale, abbiano sviluppato percorsi di cittadinanza attiva e capacità educative sul tema, abilitanti all'eventuale suo insegnamento. Entra nuovamente in gioco l'incompletezza di fatto del sistema di riconoscimento delle competenze e delle abilità acquisibili tramite modelli esperienziali tipici dell'esperienza educante.

La fotografia italiana del sistema di *governance* nazionale delle politiche giovanili restituisce un quadro discontinuo e frammentato, e non sempre chiaro. Storicamente c'è stato un tentativo di allineamento con le linee guida europee in particolare nel biennio 2006-2008, ma poi si è inabissato e, rispetto alle linee di indirizzo delle istituzioni europee sui giovani, la correlazione tra competenze educative in favore della cittadinanza attiva risulta molto debole e indiretta. La connessione valoriale tra giovani, cittadinanza attiva e costruzione di un'Europa solidale e coesa, come è stato sintetizzato nel primo paragrafo, esprimono una visione che richiede e presuppone interazione e complementarità con quanto promosso e sviluppato a livello nazionale. La disamina esposta ci porta a concludere che le linee di indirizzo europee non impattano su un framework nazionale in materia di politiche giovanili definito.

Di conseguenza, quella europea, rappresenta una politica interamente "addizionale" piuttosto che complementare o integrativa. Rispetto alla domanda che ci si è posti nello svolgimento del capitolo, si può infatti affermare che le linee di indirizzo europee in materia di politiche giovanili non hanno un'interfaccia nazionale sulla quale impattare e perciò non si pongono in termini di complementarità. Probabilmente una risposta diversa emergerebbe dall'analisi delle politiche regionali, alcune delle quali hanno una diretta correlazione con il disegno europeo. Anche solo per tale ragione sarebbe opportuno riconoscere il valore della nostra appartenenza all'UE che, anche in tema di politica giovanile, ci indica una strada valoriale maestra.

Oltre alla non soluzione dell'annosa questione del riconoscimento delle esperienze strutturate educative, anche i concetti di cittadinanza e partecipazione giovanile vengono prevalentemente affrontati nell'ambito di una visione formale e non sostanziale. Il rapporto tra i due mondi (educazione formale ed educazione non formale) rimane caratterizzato anche dalla sproporzione del peso specifico dei due diversi "attori" in gioco e l'attivazione del secondo da parte del primo avviene secondo modalità, quantità, tempistiche, spesa, che variano in base al grado di consapevolezza degli istituti scolastici.

Un rischio alle porte potrebbe essere di enfatizzare l'impatto del Covid che ha influito molto sul benessere dei giovani, e di concentrare l'attenzione solo sulla promozione di interventi nel campo del benessere e della salute mentale e si potrebbe ricadere nella tentazione di perorare un approccio del

tipo “giovani/disagio” in base al quale la condizione giovanile diventa rilevante nel caso in cui si registra la condizione di un disagio al quale la politica deve rispondere e non si guarda al giovane nella sua dimensione completa.

Considerate le evoluzioni della società, si auspica che in Italia si converga verso una visione attualizzata della politica giovanile e in questo senso ci si chiede se la legge quadro tanto attesa da anni sia ancora necessaria. La questione non è semplice in quanto la sua necessità era chiara diversi anni fa, in assenza di leggi regionali. Oggi lo scenario si presenta più complesso, e molto diverso rispetto al passato, anche perché alcune autorità regionali hanno proceduto con successo e attualità ad allinearsi agli indirizzi europei. È dunque cresciuta la frammentarietà delle politiche giovanili all’interno del Paese, come anche le opportunità per i giovani. Considerando l’attuale assetto nazionale di *governance* delle politiche giovanili e le recenti iniziative della ministra delegata, tra le quali la recente costituzione del Covige⁵⁷, sembrerebbe che la prospettiva sia quella di confermare un approccio di tipo trasversale, ossia un’impostazione politica di *mainstreaming*. Se così fosse, l’occasione della concomitanza di opportunità dettate dal contesto europeo attuale che incalza verso la priorità giovani, offre una condizione favorevole per il consolidamento e per il superamento dei limiti. Anche l’impatto del Pnrr/Next Generation EU sulla *governance* delle politiche giovanili è un interrogativo da porsi in quanto l’attenzione europea e nazionale sul tema fornisce un momento storico per compiere quei passi che a oggi ancora non sono stati fatti in Italia.

In conclusione, l’educazione alla cittadinanza è in pieno sviluppo in Europa, ma ancora in via di definizione in Italia in cui il lavoro giovanile, il cosiddetto “youth work”, e lo “youth worker”, risultano ancora difficilmente traducibili in quanto si richiamano a concetti, tipologie di attività, e metodi di lavoro che non trovano un preciso, condiviso e omogeneo riscontro in Italia. Nella disamina dei riferimenti normativi italiani o degli interventi posti in essere, il richiamo allo youth work, al ruolo dello youth worker e alla sua connessione con l’educazione alla cittadinanza, non compare mai. In Italia sembra potersi dire che occorre fare delle scelte e che il tempo è ora.

Riferimenti bibliografici

- Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. (2013), ICCS 2009 *Encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world.*, IEA, Amsterdam
- Ajello A.M. (2000), “La motivazione ad apprendere”, in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell’educazione* Bologna, Il Mulino.

⁵⁷ Comitato per la Valutazione dell’Impatto Generazionale delle politiche pubbliche.

- Ajello, A.M., Torti, D. (2019), *Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill*, «Scuola democratica», 10(1), pp 63-82.
- Alger, C.F., Harf, J. E. (1986), “Global Education. Why? For whom? About what?”, in Freeman, R. (Ed.), *Promising practices in global education. A handbook with case study*, New York: The National Council of Foreign Language and International Studies, pp. 1-13.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Buzzi C. (2019), *La questione giovanile in Italia*, «Giovani e comunità locali», pp. 13-20.
- Cambi, F. (2009). “Cittadinanza e intercultura oggi”, in Galiero M., *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* Bologna, Emi, pp. 20-28.
- Caramello L., Parente A. (2007), *La gioventù del silenzio. Droga e stili di vita fra gli studenti. Una ricerca sociologica nelle scuole napoletane*, Pironti, Napoli.
- Caramiello L. (2021), *The Narrative of the Unemployed. A Story of Formative Growth*, «Italian Journal of Sociology of Education», pp. 13(1).
- Cavalli, A. (1999), “Educare la società civile”, in Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità*, Roma, Carocci.
- Chevalier T., Vitale T. (2018), *La cittadinanza economica e sociale dei giovani: Italia versus Europa? Gli Stati Generali*.
- Consiglio d’Europa (2003). *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*.
- Corradini L. (2009), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli.
- Council of Europe. Committee of Ministers. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation Cm/Rec (2010) 7*.
- Del Pizzo F., Leone S., Morelli N. (2021), “Giovani, Solidarietà e Reti Sociali in Zone Vulnerabili del Sud in Tempo di Covid” in Istituto Toniolo, *La condizione giovanile in Italia Rapporto giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Dunne A., Ulicna D., Murphy I., Golubeva M. (2014), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*, European Commission, Brussels.
- EUROPEE, C. D. C. (2001), *Libro Bianco della Commissione Europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea*.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Hoskins, B., Janmaat J.G. (2019), *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*, Springer.
- Le Boterf G. (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano.
- Le Boterf G. (2009), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.
- Leone S. (Ed.). (2012), *Nuove generazioni e ricerca sociale per le politiche giovanili. Percorsi dell’Osservatorio sulle Culture Giovanili in Campania* (Vol. 1), FrancoAngeli.
- Losito B. (2007), *Le competenze di cittadinanza in Europa. Competenze culturali per la cittadinanza*, «Insegnare 2007 Dossier, 1».

- Losito B. (2009), *La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia*, Cadmo, 1, 99-112.
- Margiotta C. (2014) *Cittadinanza europea: istruzioni per l'uso* Gius. Laterza & Figli Spa.
- Martinelli D., Pigozzo F. (2020a), *La chiave dell'educazione civica per progettare un curriculum sostenibile*, «Scuola e Didattica», 66(1), pp. 11-13.
- Milan G. (2002), *Abbatere i muri. Costruire incontri. Contributi all'educazione in ambito sociale e interculturale*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Prima Edizione.
- Milan G. (2020), *A tu per tu con il mondo. Educarsi al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Mortari L. (2008), "A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo", in R. Cortina Naval C. (2012), "Prefazione" in E. Balduzzi, *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Patera S. (2020), "Partecipazione e dialogo interculturale" in Bochicchio F., Traverso A. (a cura di) *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. ISBN: 978-88-67355-44-0, Libellula University Press, pp. 73-96, Lecce.
- Portera A., Dusi P., Guidetti B. (2015), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma.
- Pozzi M., Aresi G.U., Pistoni C., Ellena A.M. (2021) "La scelta di partecipare. Esperienze di cittadinanza attiva a confronto" in Istituto Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto giovani, Il Mulino, Bologna.
- Rodotà S. (2012), *Il diritto di avere diritti*, Gius. Laterza & Figli Spa.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World*, IEA, Amsterdam.
- Theben A., Porcu F., Peña-López I., Lupiáñez Villanueva F. (2018), *Study on the impact of the internet and social media on youth participation and youth work – Final report* European Commission directorate-general for education, youth, sport and culture.
- Torre M.L. (1995), *Citizenship: A European Wager*, «Ratio Juris», 8(1), 113-123.
- Van Dijk J. (2020), *The digital divide*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Villano P., Bertocchi A. (2011), "I discorsi sulla partecipazione e sulla cittadinanza nelle politiche italiane: i giovani e i migranti", in: *La partecipazione civica e politica dei giovani. Discorsi, esperienze, significati*, Clueb, 2011, pp. 33-62, Bologna.
- Yurtagüler L. (2018), *Citizenship Education in Changing Times*. Online reflection paper published by the Youth Partnership between Council of Europe and European Commission.
- Zolo D. (2000), *Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico*, «Filosofia politica», 14(1), pp. 5-1.

3. Giovani attivi, innovazione sociale e agricoltura per la rigenerazione urbana

di *Stefania Leone, Andrea Orio, Angelo Buonomo*¹

3.1. Forme di partecipazione civica e cittadinanza attiva: nuove pratiche

L'interesse riservato dagli studi sociali alla partecipazione civica identifica quest'ultima come un fenomeno di grande rilevanza per la vitalità di una società nelle diverse modalità di coinvolgimento dei cittadini nella vita pubblica, nei processi democratici, nelle manifestazioni di espressione di opinione, testimonianza e attivismo pro-sociale. Tali pratiche attive possono assumere diverse forme, riflettendo spesso evoluzioni dello sviluppo tecnologico e della sfera pubblica (Leone 2019).

Gli attributi della partecipazione civica possono essere rilevati attraverso una serie di dimensioni d'analisi anche in relazione alle risorse a disposizione, quali il tempo, il denaro e le abilità personali, insieme al volume delle attività e al coordinamento con altre persone coinvolte (Brady *et al.* 1995; Verba *et al.* 1995). Ad esempio, un'attività di partecipazione civica tradizionale, qual è l'esercizio del diritto di voto, ha un volume limitato (e proporzionato) connesso al numero di elezioni programmate in uno stato, e richiede di base uno scarso impiego di tempo, denaro e abilità al partecipante. Al contrario, altre forme di partecipazione civica sono tendenzialmente più impegnative in base alle risorse succitate, quali ad esempio il volontariato o lavorare per un candidato politico, seppur con delle differenze a seconda della mansione svolta (ad esempio la distribuzione di volantini richiede un livello di abilità piuttosto basso) (Burr *et al.* 2002).

Negli ultimi decenni, da varie prospettive disciplinari si sono indagati li-

¹ Il saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In sede di stesura definitiva del capitolo, Stefania Leone ha redatto i paragrafi 3.1 e 3.2, Andrea Orio i paragrafi 3.3 e 3.5 e Angelo Buonomo il paragrafo 3.4.

vello e natura del coinvolgimento sociale tra i giovani approfondendo differenti aspetti quali il rapporto tra giovani studenti e volontariato (Handy *et al.* 2009; Hustinx *et al.* 2005), il rapporto tra giovani e partecipazione politica ed elettorale (Marsh *et al.* 2007; O'Toole *et al.* 2003), il ruolo svolto dal background religioso sulla partecipazione (Perks, Haan, 2010).

Ciò che emerge spesso come chiave di lettura critica dagli studi in questione è la minaccia portata da vari segnali di declino della partecipazione giovanile specie se riferita alle modalità tradizionali o convenzionali di partecipazione (voto, volontariato basato sull'adesione, riunioni, contributi in denaro, ecc.). Oltre le analisi sulla partecipazione politica nei termini del declino o del disincanto (tra gli altri, De Luigi *et al.* 2004), i repertori di partecipazione oggi sono oggetto di una graduale trasformazione (Norris 2002): le nuove generazioni si sentono più distanti dagli ambienti altamente istituzionalizzati e gerarchici e prediligono reti maggiormente strutturate e decentralizzate, che consentano modalità di partecipazione più informali e flessibili. Esempi di queste nuove forme partecipative sono la politica dei consumatori (acquisto o boicottaggio di prodotti per ragioni etiche, politiche o sociali), il supporto passivo alle organizzazioni di sostegno e difesa, la firma e l'inoltro di petizioni via e-mail o l'organizzazione spontanea di un evento di protesta locale (tra gli altri, Hustinx *et al.* 2012, Bichi 2013).

Più che una nuova generazione civica alienata o disinteressata le nuove modalità di coinvolgimento sembrano riflettere un nuovo tipo di cittadino postmoderno, che sostiene i principi democratici ed egualitari di base ma predilige partecipare in modi più orizzontali e autonomi (Inglehart 1997; Inglehart, Welzel 2005; Norris 1999; 2003).

Queste modalità partecipative possono tradursi in pratiche di cittadinanza che consistono in una molteplicità di autonome forme organizzative e azioni collettive volte a implementare diritti, curare beni comuni e/o sostenere l'autonomia di soggetti in condizioni di debolezza attraverso l'esercizio di poteri e responsabilità nel *policy making* (Moro 2013). In questi termini, la cittadinanza attiva prefigura una modalità operativa e di valutazione delle politiche pubbliche non riconducibile alle partecipazioni politiche tradizionali basate sul voto e sui partiti ma neanche al generico coinvolgimento nella comunità in termini di creazione o rafforzamento di legami sociali in quanto mira a sostanzializzare l'interesse generale nei termini di ruoli quali la tutela dei diritti, la salvaguardia e la protezione di beni comuni e l'empowerment di soggetti in condizioni di debolezza da sostenere nella loro autonomia (Carrosio *et al.* 2018).

3.2. Innovazione sociale come strumento di cittadinanza attiva

Tra le forme di partecipazione emergenti più recentemente è cresciuta l'attenzione per un ambito eterogeneo di progettualità e attività definito con espressioni affini all'innovazione sociale o *social innovation*, comprendendo vari tipi di processi bottom-up che ribaltano la logica della partecipazione passiva.

Il termine “innovazione” apre, anzitutto, una riflessione circa i criteri utili a definire questo carattere. Sostenendo la rilevanza della dimensione temporale, ovvero della durata nel tempo dei fenomeni sociali nuovi, non tutte le forme di interazione tra spazio, socialità e creatività sociale possono definirsi delle ‘innovazioni’; quando sono isolate e effimere, magari circoscritte a velleità e esigenze di militanti e di attivisti volontari, destinate a spegnersi oltre il breve periodo, si caratterizzano come espressioni di cambiamento e di sperimentazione incapaci di tradursi in un'innovazione vera e propria. Per parlare di innovazione si può ritenere necessario che le iniziative in questione producano delle discontinuità nel sistema e introducano attività e servizi stabili nel tempo generando un impatto trasformativo e istituzionalmente riconosciuto (Vitale 2009). Sul punto l'innovazione sociale è stata concettualizzata come iniziativa socialmente creativa in grado di: soddisfare bisogni precedentemente non riconosciuti; aumentare il potere e sostenere le capacità di ciascuna delle persone coinvolte; modificare in senso più democratico e partecipativo le modalità con cui il tema in questione viene regolato e governato (Moulaert *et al.* 2005).

Da un punto di vista procedurale, possiamo ricondurre l'innovazione sociale a un processo che si caratterizza a partire da un cambiamento di atteggiamenti, comportamenti o percezioni di un gruppo di persone unite in una rete di interessi allineati le quali portano a nuove e migliorate modalità di azione collaborativa all'interno del gruppo e oltre (Neumeier 2012). Neumeier propone un modello descrittivo del processo di innovazione sociale riconducendolo a tre fasi distinte: 1) problematizzazione, ossia l'identificazione di un bisogno da parte di un piccolo gruppo di attori, innescato da un impulso iniziale, esterno o interno agli attori coinvolti. L'esistenza di un tale impulso è importante in quanto è improbabile che gli attori inneschino cooperazioni senza una causa; 2) manifestazione di interesse: altri attori si uniscono al gruppo principale di attori poiché vedono nella partecipazione vantaggi individuali; 3) delineazione e coordinazione: gli attori interessati negoziano tra di loro, favorendo processi di apprendimento reciproco attraverso lo scambio di competenze, conoscenze e know-how configurando una nuova azione collaborativa (Neumeier 2012, 2017).

Su tali premesse le pratiche di *social innovation* possono coincidere con

azioni da parte di giovani attivi solitamente all'interno di una comunità territoriale, che elaborano idee, progetti e metodologie innovative per la fornitura di servizi o la risoluzione di problemi di natura sociale, economica e ambientale, co-partecipando alla produzione di società, anche grazie alle possibilità offerte dalle nuove tecnologie (Murray *et al.* 2010) e conciliando i progetti di vita individuali con l'aspirazione che essi siano elaborati insieme agli altri nei termini di una "collaborazione individualizzata" (Cuzzocrea, Collins 2015). In ogni caso l'organizzazione delle attività e il mantenimento delle stesse necessitano della cooperazione tra più soggetti. Nuovi accordi di *governance*, in particolare quelli che promuovono un maggiore impegno della società civile, hanno contribuito a infondere nell'elaborazione delle politiche principi democratici più aperti, portando a nuove forme di democrazia partecipativa. Sul punto, nei contesti di innovazione sociale, ancor più importante rispetto alle abilità e alle qualità professionali dei soggetti coinvolti, siano essi associazioni del terzo settore (magari giovanili) o la pubblica amministrazione, è la qualità delle relazioni e dei legami sociali che tra loro intercorrono. Questa relazione non si pone mai in termini duali ma è sempre basata e intermediata dal rapporto con i cittadini, i quali legittimano l'iniziativa e contribuiscono a darle forza nel tempo e a radicarsi nel territorio (Vitale 2009). Tutto ciò senza considerare anche idee più recenti che mettono in risalto pratiche di *governance* e accordi istituzionali per la resilienza sociale come la panarchia o la *governance* policentrica (Brondizio *et al.* 2009).

Ciò accade anche quando pensiamo all'innovazione sociale nei termini di un'"economia sociale emergente" che, tendendo all'ibridazione tra elementi tradizionali e altri inediti, presenta caratteristiche lontane dalle economie basate su produzione e consumo, e che tra le sue caratteristiche include il ricorso a network ramificati per gestire relazioni e comunicazione, l'enfasi sulle attività di collaborazione e di manutenzione e l'importanza centrale attribuita ai valori e agli obiettivi soggiacenti le azioni (Murray *et al.* 2010).

Dal punto di vista operativo l'innovazione sociale può assumere forme dotate ciascuna di una propria autonomia. Tra gli esempi più diffusi possiamo citare l'imprenditoria sociale, ossia un'"attività innovativa e creatrice di valore sociale che può verificarsi all'interno o attraverso i settori non profit, aziendali o governativi" (Austin *et al.* 2006), oppure il *crowdfunding* civico inteso come finanziamento di progetti che, direttamente o indirettamente, beneficiano di risorse o sponsorizzazioni del governo e che possono includere lo sviluppo di beni pubblici (Davies 2014), incanalando i fondi verso progetti specifici e favorendo collaborazioni tra i creatori dei progetti con organizzazioni e singoli cittadini interessati a contribuire online e offline (Stiver *et al.* 2015). Alla luce dei casi di studio che verranno presentati successivamente, e anticipando il discorso sul rapporto tra innovazione sociale

e spazio urbano, si intende aggiungere a queste forme quelle riconducibili all'agricoltura urbana, intesa come «la coltivazione, la lavorazione e la distribuzione di piante commestibili e non commestibili, colture arboree e l'allevamento di bestiame direttamente per il mercato urbano sia all'interno che all'esterno dei margini di un'area urbana» (Mougeot 2006).

L'agricoltura urbana, come dispositivo di rigenerazione urbana, potrebbe facilitare la collaborazione tra la pluralità di attori coinvolti andando oltre il semplice recupero del suolo urbano ed estendendosi alla possibilità di costruire un nuovo passaggio urbano multifunzionale e collaborativo (Lovell 2010; De Filippi, Saporito 2017). Più in generale, lo sviluppo di nuove idee sulla *governance* ambientale è importante per comprendere la creazione di luoghi sostenibili in risposta alle preoccupazioni sul cambiamento climatico e sulla perdita di biodiversità, comprese le potenziali minacce all'agricoltura e alla sicurezza alimentare derivanti dalla perdita dei servizi ecosistemici (Baker, Mehmood 2015).

3.3. L'innovazione sociale e l'agricoltura per la rigenerazione urbana

In uno scenario generale di crisi la natura degli interventi e delle politiche pubbliche funzionali al miglioramento delle condizioni di persone e di comunità svantaggiate necessita di cambiamenti. In questo senso, l'innovazione sociale si presenta come un investimento necessario e funzionale nelle diverse modalità in cui può configurarsi anche al fine di rispondere a quelle che sono le circostanze specifiche nel modo più idoneo (Phills *et al.* 2008).

Tra le applicazioni di principale interesse in materia di innovazione sociale si intende approfondire le azioni volte al recupero e alla riqualificazione del territorio, non solo come mero rimedio al degrado urbano ma a fini di riconversione di beni e proprietà immobiliari destinate a nuove forme d'uso comunitario (Cottino, Zandonai 2014) e spesso come occasione di convergenza e collaborazione tra gli interessi pubblici, privati e del terzo settore (Borzaga, Fazzi 2011).

Nell'attuale condizione di scarsa disponibilità di risorse pubbliche, l'innovazione passa soprattutto attraverso quelle attività che mirano a valorizzare le risorse già presenti all'interno del contesto locale favorendone il reimpiego in nome di un interesse comune (Cottino, Zepetella 2009).

In Europa Occidentale, così come anche in altri paesi quali il Nord America e l'America Latina, il fondamento privilegiato dello sviluppo territoriale basato sull'innovazione sociale sono stati i quartieri urbani. Ciò che ha caratterizzato questi territori è stata l'ambiguità di essere estromessi – tra le

varie cose – da dinamiche economiche virtuose e dalla minore qualità dei sistemi di implementazione delle politiche, caratterizzandosi da questa prospettiva come aree disintegrate (Moulaert, Leontidou 1995; Moulaert 2000; 2009). Dall'altro lato, i territori locali si sono caratterizzati per la presenza di forme di creatività e sperimentazione che hanno in parte rivalorizzato il patrimonio sociale, istituzionale, artistico e professionale del territorio creando le basi per l'impiego futuro delle risorse rinnovate (Moulaert 2009; Kretzmann, Mcknight 1993). La valorizzazione dell'arte e della cultura si può tradurre in uno strumento per soddisfare gli obiettivi sociali, economici e politici delle comunità (Miles, Paddison 2005). La nozione di cultura intesa antropologicamente si riferisce a un modo di vivere esteso al campo dello sviluppo economico nel capitalismo contemporaneo dalla «culturalizzazione dell'economia» (Bassett *et al.* 2005).

L'attenzione alle azioni di rigenerazione urbana e di riqualificazione verso queste pratiche può essere, pertanto, spiegata in due modi: da un lato si intende ricorrere alla cultura come fattore di crescita economica per il territorio, traducendosi in un'immagine positiva della città agli occhi di cittadini e turisti e con l'ulteriore possibilità di creare posti di lavoro; dall'altro lato la cultura funge da rivestimento sociale protettivo per la riqualificazione urbana trasmettendo la percezione di natura inclusiva che contrasti con considerazioni puramente economiche o speculative e che sia in grado di prevenire l'esclusione sociale (Garcia *et al.* 2015).

3.4. Casi studio in Campania

In questo paragrafo si procederà ad analizzare tre casi studio di innovazione sociale e di rigenerazione urbana in Campania² che hanno cercato di rispondere alle esigenze di un territorio urbano caratterizzato da alcune variabili critiche attraverso progettualità incentrate sulla creatività con obiettivi di coesione sociale, cittadinanza attiva e sostenibilità.

All'interno di un più vasto contesto che è il Mezzogiorno italiano, caratterizzato da fattori strutturali di tipo socioeconomico di arretratezza economica e politica, la Campania presenta uno scenario particolarmente critico (Leone 2019; Del Pizzo, Leone, Sironi 2020) con la quota più alta di persone (49,7%) a rischio di povertà o di esclusione sociale in Europa (Openpolis -

² La localizzazione in Campania è dovuta alla coincidenza dell'area territoriale privilegiata dal monitoraggio dei fenomeni giovanili negli ambiti di studio dell'Osservatorio Giovani OCPG dell'Università degli Studi di Salerno e dell'Osservatorio delle Politiche Giovanili della Regione Campania, di cui l'OCPG è parte costitutiva.

rielaborazione dati Eurostat, 2019). Una condizione ulteriormente aggravata dall'emergenza sanitaria Covid-19 e dall'incertezza che ne consegue, con effetti su un ulteriore calo dell'occupazione rispetto al biennio precedente al 2020 e una flessione dei redditi da lavoro (Banca d'Italia). Nonostante (e forse in virtù di) questi presupposti critici la regione ha tuttavia dimostrato capacità di rispondere a problemi e difficoltà negli anni sperimentando l'innovazione sociale, mediante esperienze che hanno trovato terreno fertile grazie ad una forte vocazione al volontariato, alla tutela e alla promozione del proprio patrimonio artistico e urbanistico e nel sostegno alle famiglie in difficoltà (Cattivelli, Rusciano 2020).

Con l'obiettivo di individuare alcune dimensioni e fattori rilevanti nelle realtà attive che emergono dal tessuto sussidiario della società e si combinano in scenari attoriali e dinamiche relazionali diverse, si analizzano a seguire alcuni casi di interesse rispetto agli elementi della cittadinanza attiva fin qui richiamati.

I tre casi in questione sono:

- 1) il Parco Eco-Archeologico di Pontecagnano Faiano;
- 2) la Masseria Antonio Ferraioli di Afragola;
- 3) la Villa Giaquinto a Caserta.

Sul piano metodologico il lavoro di analisi è stato condotto principalmente su una base empirica di natura etnografica costituita da appunti sul campo raccolti mediante osservazione partecipante³. A questo si è affiancata una base documentale frutto della raccolta di materiali interni, informazioni e documenti web e social.

La mappa concettuale che ha mosso l'analisi, ridefinita al termine del periodo di osservazione in base agli elementi emersi dal lavoro sul campo, può essere sintetizzata nelle seguenti dimensioni e articolazioni:

- a) linea temporale del progetto;
- b) attori: giovani promotori e network attoriale;
- c) ruolo delle istituzioni e caratteristiche dello spazio pubblico partecipato;
- d) finalità e ambiti di intervento.

Sull'asse temporale, allo stato attuale delle attività, si rileva un arco di sopravvivenza delle tre realtà superiore ad un periodo di breve o medio termine, affermandosi come testimonianze di interventi sociali che vanno oltre la mera sperimentazione (si veda Vitale 2009). La testimonianza più forte a riguardo è rappresentata dal caso del Parco Eco-Archeologico di Pontecagnano Faiano,

³ L'attività di osservazione è stata condotta dall'autore di questo paragrafo attraverso la presenza sul campo nei 3 progetti considerati in qualità di facilitatore di processi di comunità. Nello specifico a Villa Giaquinto nel 2018 l'osservazione è durata tre mesi; alla Masseria Antonio Esposito Ferraioli dal 2017 al 2021; al Parco Eco-Archeologico dal 2014 al 2021.

la cui rigenerazione è stata possibile mediante un percorso avviato alla fine degli anni '90 grazie all'intervento di Legambiente Campania e attraverso l'affidamento del Parco stesso al circolo locale "Occhi Verdi", che si occupa dell'apertura quotidiana e della sicurezza. Da un ventennio ad oggi il Parco, un tempo degradato e abbandonato a se stesso, continua ad essere un punto di riferimento per il territorio comunale e per i cittadini che lo abitano.

Le altre due realtà sono invece sorte in tempi più recenti, e sono caratterizzate da un ruolo protagonista da parte dei giovani, in prima linea come promotori delle idee e degli elementi di innovazione oltre che nella realizzazione delle attività. La Masseria Antonio Ferraioli, dedicata alla memoria del giovane sindacalista della CGIL e cuoco della FATME ucciso dalla camorra, è il più grande bene confiscato alla camorra nell'area metropolitana di Napoli riutilizzato per scopi sociali. Oltre la rilevanza delle dimensioni spaziali dell'investimento pubblico, sul piano simbolico il progetto è espressione in termini valoriali di un processo di memoria civile attraverso la rigenerazione di un luogo di centrale importanza in un comune come Afragola, martoriato dalla criminalità organizzata.

La Masseria si compone di 120.000 metri quadrati di terreno e da una casa coloniale di 1000 metri quadrati; precedentemente all'intervento si trattava di un ambiente totalmente ignorato dalla cittadinanza e dall'amministrazione comunale, tornato alla luce grazie all'operato di un gruppo locale di giovani, alcuni riconducibili al presidio locale di "Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie", che ha effettuato un monitoraggio civico nella città. Successivamente, a partire dal 2017, la Masseria viene gestita collettivamente da un'Associazione Temporanea di Scopo composta dal Consorzio Terzo Settore, Associazione Sottencoppa, CGIL Napoli, Cooperativa "Giancarlo Siani", Cooperativa "L'uomo e il legno".

Sempre nel 2017, a Caserta, Villa Giaquinto nasce sullo sfondo delle mobilitazioni studentesche di quell'anno. Si tratta di un parco pubblico per bambini di circa 10mila metri quadrati nell'area urbana del comune, realizzato su un'area sottratta al tentativo di speculazione edilizia nel pieno centro storico di Caserta nel quale i cittadini si auto-organizzano, partecipano alle attività di gestione e promuovono attività creative e culturali. Il parco per molti anni aveva rappresentato uno spazio abbandonato sempre più degradato a seguito di atti vandalici e di usura fino ad essere chiuso nell'agosto 2015. Successivamente viene restituito ai cittadini grazie all'operato di studentesse e studenti delle scuole secondarie di secondo grado casertane che affiancano alla contestazione un processo civico e di protagonismo della comunità, non limitandosi a occupare la villa ma conducendo i lavori di rigenerazione.

Sulle basi teoriche e analitiche considerate, queste esperienze appaiono di

interesse rispetto alla capacità da parte dei giovani di generare un cambiamento e impatti trasformativi sulla propria comunità attivando sin da subito processi di cooperazione attraverso reti strutturate e decentralizzate.

A seguito della fase di avvio, l'evoluzione e l'estensione delle attività si rendono possibili attraverso legami sociali e processi di *governance* che vedono la partecipazione di più soggetti. In merito al rapporto con le istituzioni, i tre casi osservati fanno rilevare una condizione di dialogo tra associazioni e comitati di giovani con organi periferici del governo e amministrazioni comunali, sempre nel riconoscimento del rapporto con i cittadini. Ad esempio, il rapporto tra Legambiente e la Soprintendenza Archeologica Belle Arti e Paesaggio di Salerno e Avellino ha contribuito al processo di rigenerazione del Parco di Pontecagnano attraverso gli scavi che hanno riportato alla luce l'area archeologica visitabile all'interno del parco stesso, estesa per circa 5 ettari e che consente di ripercorrere la storia antica della città attraverso i resti risalenti dal II sec. a.C. e al V sec. d.C.

Ad Afragola i ragazzi che occuparono il bene confiscato, supportati dalla stessa associazione Libera, hanno stimolato la partecipazione civica intorno alla Masseria attraverso un ciclo di assemblee pubbliche, con l'elaborazione partecipata di un regolamento dedicato al riuso sociale dei beni confiscati adottato successivamente dal Comune di Afragola attraverso una delibera di giunta (già nel 2014, ancor prima della nascita dell'associazione di scopo), e con la promozione del primo bando di riutilizzo sociale di un bene confiscato nel comune. A Caserta si realizza in prima istanza l'attivazione di un comitato autonomo, a partire dagli stessi studenti che hanno occupato la Villa, e che gestisce il parco in maniera gratuita grazie alla creazione e alla stipula del primo patto di collaborazione col Comune di Caserta (D.G 131/2018) il quale prevede che il Comitato per Villa Giaquinto si occuperà della manutenzione dell'area e dello svolgimento delle attività.

Entrando nel vivo della quotidianità di questi luoghi, in tutti e tre i casi i processi di rigenerazione intrapresi assumono come ambito principale la valorizzazione dell'arte e della cultura, riconosciuta come strumento per soddisfare gli obiettivi sociali, economici e politici delle comunità. Laboratori e corsi, rassegne cinematografiche e sportive, mostre e spettacoli di ogni genere rappresentano una parte importante della vitalità di questi luoghi e congiungono gli obiettivi di valorizzazione della cultura con finalità di inclusione sociale e coinvolgimento della cittadinanza. Il Parco di Pontecagnano, senza ribadire il riconoscimento del proprio patrimonio archeologico prima citato, è stato negli ultimi 20 anni luogo di promozione di numerose attività legate alla creatività e alla promozione culturale: performance di street art, laboratori scolastici e campi estivi – locali e internazionali – dedicati al riciclo e al riuso, la creazione di una rassegna cinematografica all'aperto nel

periodo estivo che ha sopperito alla chiusura del cinema cittadino. Queste attività orientate alla creatività e alle culture emergenti contribuiscono ad un'offerta complessiva composta, contestualmente, da importanti aree e reperti archeologici nel comune e da legami con il Museo Nazionale "Etruschi di frontiera", che rappresenta la più importante istituzione culturale cittadina.

Il caso della Masseria Ferraioli mette in luce le possibilità di combinazione dell'ambito creativo con interventi sociali, quali i progetti di reinserimento lavorativo e inclusione di donne vittime di violenza o i laboratori scolastici per i più piccoli; a riguardo si osserva la realizzazione di percorsi artistici e culturali di vario tipo: corsi di fotografia, mostre temporanee, concerti, progetti di musica itinerante, laboratori di creatività e il progetto del "Teatro Confiscato", consistente in una rassegna di spettacoli teatrali messi in scena nella corte della casa coloniale. Tra i prodotti creativi che danno conto dell'impegno in termini di valori, di tempo e lavoro dedicato alle attività di coinvolgimento di giovani, si registra il docufilm "Afraore, Storie confiscate", prodotto ed interpretato dagli studenti del Liceo Scientifico F. Brunelleschi – coadiuvati dalla regia di Raffaele Cerciello.

Similmente a Villa Giaquinto l'organizzazione è gestita da un comitato che si è occupato negli anni di attività culturali e artistiche, favorite dall'insediamento di un'area eventi per i concerti musicali e gli spettacoli teatrali, di un'area giochi per bambine e bambini e anche di iniziative sportive e di aggregazione sociale.

Ulteriore fattore trasversale ai casi osservati è la comune vocazione rivolta a prospettive di sostenibilità ambientale e declinata nei termini dell'agricoltura urbana come strumento di rigenerazione.

Condividendo con gli altri casi la necessità di gestire e mantenere il verde urbano, il comitato di Villa Giaquinto di Caserta ha investito nell'acquisto di tagliaerba, aspirafoglie e attrezzi da lavoro e, sulla base dell'accordo con il Comune, si occupa della manutenzione del verde, delle siepi, degli alberi a basso fusto, delle attrezzature ludiche, della pulizia ordinaria della zona e dello svuotamento dei cestini. Inoltre tra le iniziative del parco è prevista la raccolta delle arance dagli aranceti o da terra, nel rispetto di principi ecologici, destinata successivamente alla produzione di marmellata. A Pontecagnano l'area abbandonata e degradata è stata trasformata in un'area verde composta da 12 ettari e che ospita un frutteto, un giardino dei cinque sensi, una serra, un'area di compostaggio e una di sgambamento cani, una zona attrezzata per picnic, uno spazio riservato alla formazione e alle riunioni, la biblioteca "La tana di Sofia" e un'area gioco dedicata ai più piccoli.

Riguardo all'ambito dell'agricoltura urbana, i casi esaminati contribuiscono a riscontrare la possibilità di generare un impatto trasformativo sul

territorio perseguendo obiettivi economici e sociali. Tra diverse modalità operative possibili – orti, fattorie comunitarie, giardini pensili, foreste urbane – gli orti urbani o comunitari si presentano come spazio di produzione di agricoltura e di società sia nelle modalità dell’articolato sistema di “Orti di Città” del Parco Eco-Archeologico di Pontecagnano sia nei terreni vicini alla Masseria Ferraioli. In entrambe le progettualità si tratta di appezzamenti di terreno che trovano nuova vita in un ambiente urbano densamente popolato e che valorizzano il capitale umano e nuove forme di collaborazione. Ancora, gli orti comunitari offrono diversi vantaggi tra cui la rivitalizzazione del quartiere, la percezione di una minore criminalità nell’area e l’interazione della comunità attraverso la condivisione delle abilità di giardinaggio tra i vicini (Gorham *et al.* 2004).

L’area verde di Pontecagnano ospita 80 “Orti di città” di 100 metri quadrati ciascuno, coltivati dai cittadini e destinati all’autoconsumo all’interno di una filiera collettiva che crea connessioni, relazioni e scambi, rappresentando la prima esperienza strutturata promossa in tutto il territorio regionale già nel 2001. Gli appezzamenti da coltivare erano originariamente destinati ai pensionati del luogo ma si è deciso poi di estenderli a ortolani di tutte le fasce d’età, spesso senza esperienze pregresse in agricoltura. La scelta di coinvolgere persone con background eterogenei risponde, pertanto, alle finalità inclusive rivolte a vari segmenti sociali.

Anche il caso della Masseria Antonio Ferraioli presenta un investimento dedicato agli orti urbani, con circa 10.000 metri quadrati di terreno assegnati tramite bando a centinaia di famiglie e agricoltori. La Masseria ha sin dagli inizi integrato all’interno del suo percorso di inclusione sociale anche la produzione agricola e, tra le principali coltivazioni, si registrano un frutteto di circa 1200 peschi, il grano antico siciliano, le patate e i friarielli. Oltre alle finalità meramente produttive i frutteti si inseriscono in una visione orientata alla sostenibilità ambientale in relazione al recupero di varietà alimentari autoctone ormai abbandonate e alla creazione di un museo della biodiversità delle specie agricole del territorio nato nel marzo del 2018.

3.5. Conclusioni

Riprendendo le coordinate teoriche sull’innovazione sociale destinata alla rigenerazione urbana dei territori e osservando come si configurano all’interno del territorio campano, le esperienze analizzate sono esemplificative di tratti interessanti nella riflessione sulla vocazione rinnovatrice e solidaristica dell’attivismo giovanile all’interno della regione.

In primis, le condizioni che inquadrano l'innovazione sociale come azione socialmente creativa (Mouleart *et al.* 2005) si rintracciano trasversalmente ai tre casi. Inoltre, ricorre la capacità di soddisfare bisogni precedentemente non riconosciuti introducendo elementi inediti fino a quel momento per il territorio, attraverso iniziative e servizi in cui società, cultura e sostenibilità coesistono in un'unica configurazione. Tutto ciò passa attraverso il recupero di zone originariamente degradate e abbandonate a loro stesse, stimolando quindi riflessioni circa il potenziale urbanistico della Campania in relazione alla possibilità di impiego, riappropriazione e sfruttamento di luoghi e territori per scopi di innovazione sociale.

Emerge contestualmente il sostegno alle persone nelle loro possibilità e capacità. L'iniziativa degli orti comunitari può essere letta, in questa prospettiva, non solo come progettualità per lo sviluppo locale ma anche come un esempio di autodeterminazione e auto-organizzazione delle persone, consentendo ai partecipanti di curare i propri interessi, di aumentare conoscenze e competenze in campo agricolo, di stimolare l'appartenenza al proprio territorio e le possibilità relazionali tra abitanti in nome di una passione condivisa. Similmente, le attività culturali, oltre a fornire servizi non altrimenti erogati nel territorio (es. rassegne cinematografiche nel Parco di Pontecagnano a seguito della chiusura del cinema cittadino), rappresentano occasioni di approfondimento e, talvolta, restituiscono possibilità di esprimersi creativamente.

Infine, i casi affrontati si iscrivono entro logiche di *governance* democratiche e partecipative in cui da un lato, la legittimità sociale e la sopravvivenza di un nuovo spazio è garantito dall'interesse e dalla collaborazione attiva della comunità residente e, dall'altro lato, risulta in rilievo l'importanza – soprattutto nelle fasi di stimolo iniziale – del ruolo dei giovani. Le esperienze di Pontecagnano, Afragola e Caserta mostrano infatti diverse possibilità di innesco tra i giovani: organizzati collettivamente o in forma associativa (Pontecagnano) o informalmente (Caserta) o in una forma ibrida tra le prime due (Afragola). I giovani restano, quindi, al centro di questi luoghi: sono i primi ad abitarli e ad attribuire loro un significato che muta e si ridefinisce nel corso del tempo, a seguito del coinvolgimento costante di cittadini e istituzioni.

Queste chiavi interpretative permettono di individuare elementi di continuità e omogeneità fra le esperienze analizzate, rilevando quanto l'innovazione sociale e la rigenerazione urbana presentino elementi strutturali che le caratterizzino come fenomeno partecipativo dotato di una propria autonomia. Le criticità del territorio campano riscontrano, in progettualità come quelle analizzate, risorse a disposizione del territorio per garantire non solo la rigenerazione dei luoghi ma persino il regolare andamento della quotidianità ur-

bana. L'esperienza pandemica, in particolare, ha mostrato come l'investimento partecipativo, in emergenza, possa tradursi da occasione e opportunità a strumento essenziale per rispondere a istanze di prima necessità.

Riferimenti bibliografici

- Austin J.E., Stevenson H., Wei-Skillern J. (2006), *Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both?*, «Entrepreneurship: Theory & Practice», 30(1), pp. 1-22.
- Banca d'Italia (2020), *Economie Regionali. L'Economia della Campania*, n.37, Banca di Italia, Roma.
- Baker S., Mehmood A. (2015), *Social innovation and the governance of sustainable places*, «Local Environment», 20(3), pp. 321-334.
- Bassett K., Smith I., Banks M., O'Connor J. (2005), "Urban dilemmas of competition and cohesion in cultural policy", in Buck N., Gordon I., Harding A., Turok I. (Eds.), *Changing Cities: Rethinking urban competitiveness, cohesion and governance*, Palgrave, pp. 132-153.
- Bichi R., "La partecipazione politica", in Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013*, Il Mulino, Bologna, pp. 157-176.
- Borzaga C., Fazzi L. (2011), *Le imprese sociali*, Carocci, Roma.
- Brady H.E., Verba S., Schlozman K. L. (1995), *Beyond SES: a resource model of political participation*, «American Political Science Review», 89, pp. 271-294.
- Brondizio E.S., Ostrom E., and Young O.R. (2009), *Connectivity and the governance of multilevel social-ecological systems: the role of social capital*, «Annual Review of Environmental Resources», 34, pp. 253-781.
- Burr J.A., Caro F.G., Moorhead J. (2002), *Productive aging and civic participation*, «Journal of Aging Studies», 16, pp. 87-105.
- Carrosio G., Moro G., Zabatinò A. (2018), "Cittadinanza attiva e partecipazione", in De Rossi A. (a cura di), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*, Donzelli, Roma, pp. 435-456.
- Cattivelli V., Rusciano V. (2020), *Social Innovation and Food Provisioning during Covid-19: The Case of Urban-Rural Initiatives in the Province of Naples*, «Sustainability», 12.
- Cottino P., Zandonai F. (2014), *Imprese per comunità resilienti. I molteplici (e incompiuti) apporti della cooperazione alla vita delle comunità locali*, «Animazione Sociale», 284, pp. 26-37.
- Cottino P., Zeppetella P. (2009), *Creatività, sfera pubblica e riuso sociale degli spazi. Forme di sussidiarietà orizzontale per la produzione di servizi non convenzionali*, Paper Cittalia.
- Cuzzocrea V., Collins R. (2015), *Collaborative Individualization? Peer-to-peer Action in Youth Transitions*, «Young», 23 (2), pp. 136-153.
- Davies R. (2014), *Civic crowdfunding: participatory communities, entrepreneurs*

- and the political economy of place* (Msc Thesis), Institute of Technology, Cambridge, MA.
- De Filippi F., Saporito E. (2017), “Agricoltura come dispositivo di rigenerazione urbana. Un’esperienza torinese: OrtiAlti a Casa Ozanam”, in «Ri-vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio», pp 46-59.
- Del Pizzo F., Leone S., Sironi E. (2020), *Giovani del Sud. Limiti e risorse delle nuove generazioni nel Mezzogiorno d’Italia*, Vita & Pensiero, Milano.
- De Luigi N., Martelli A., Zurla P. (2004), *Radicamento e disincanto. Un’indagine sui giovani della provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano.
- García M., Eizaguirre S., Pradel M. (2015), *Social innovation and creativity in cities: A socially inclusive governance approach in two peripheral spaces of Barcelona*, «City, Culture and Society», 6 (4), pp. 93–100.
- Gorham M.R., Waliczek T.M., Snelgrove A., Zajicek J.M (2009), *The impact of community gardens on numbers of property crimes in urban Houston*, «HortTechnology», 19, pp. 291–296.
- Handy F., Cnaan R.A., Hustinx L., Kang C., Brudney J.L., Haski-Leventhal D., Holmes K., Meijs L.C., Pessi A.B., Ranade B., Yamauchi R., Zrinscak S. (2009), *A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about résumé building?*, «Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly», 39, pp. 498-523.
- Hustinx L., Lammertyn F. (2003), *Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective*, «Voluntas», 14, pp. 167-187.
- Hustinx L., Meijs L.C., Handy F. Cnaan R.A. (2012), *Monitorial citizens or civic omnivores? Repertoires of civic participation among university students*, «Youth & Society», 44, pp. 95–117.
- Inglehart R. (1997), *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*, Princeton University Press, Princeton NJ.
- Inglehart R., Welzel C. (2005), *Modernization, cultural change and democracy: The human development sequence*, Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Kretzmann J.P., McKnight J.L. (1993), *Building Communities from the Inside Out: a path toward finding and mobilizing a community’s assets*, Acta Publications, Evanston IL.
- Leone S. (2019), *Italian Youth Studies. Life conditions, Participation and Public Space*, Penguin Random House, Colombia.
- Leone S. (a cura di) (2019), *I giovani delle differenze. La condizione giovanile in Campania*, il Mulino, Bologna.
- Lovell S.T. (2010), *Multifunctional urban agriculture for sustainable land use planning in the United States*, «Sustainability», 2(8), pp. 2499-2522.
- Marsh D., O’Toole T., Jones S. (2007), *Young people and politics in the UK: Apathy or alienation?* Palgrave Macmillan, London.
- Miles S., Paddison R. (2005), *Introduction: the rise and rise of culture-led urban regeneration*, «Urban Studies», 42(5/6), pp. 833-839.
- Mougeot L.J.A. (2006), *Growing Better Cities: Urban Agriculture for Sustainable Development*, International Development Research Centre, Ottawa.
- Moulaert F., Leontidou L. (1995), *Localités désintégrées et stratégies de lute contre la pauvreté*, «Espaces et Sociétés», 78, pp. 35–53.

- Moulaert F., Martinelli F., Swyngedouw E., Gonzalez S. (2005), *Towards Alternative Model(s) of Local Innovation*, «Urban Studies», 42(11), pp. 1969-1990.
- Moulaert F. (2000), *Globalization and Integrated Area Development in European Cities*, Oxford University Press, Oxford.
- Moulaert, F., “Social Innovation: Institutionally Embedded, Territorially”, in D. MacCallum, F. Moulaert, J. Hiller, S. Vicari Haddock (Eds), *Social Innovation and Territorial Development*, , Ashgate, Franaham, 2009.
- Moro G. (2013), *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma.
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulgan G. (2010), *The Open Book of Social Innovation*, Young Foundation/NESTA, London.
- Neumeier S., (2012), *Why do social innovation in rural development matter and should they be considered more seriously in rural development research? Proposal for a stronger focus on social innovation in rural development research*, «Sociologia Ruralis», (52), pp. 48–69.
- Neumeier S., (2017), *Social innovation in rural development: identifying the key factors of success*, «The Geographical Journal», 183(1), pp. 34-46.
- Norris P. (Ed.). (1999), *Critical citizens: Global support for democratic government*, Oxford University Press, Oxford UK.
- Norris P. (2002), *Democratic phoenix: Reinventing political activism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Norris P. (2003), *Young people and political activism: From the politics of loyalties to the politics of choice?* Report for the Council of Europe Symposium: Young People and Democratic Institutions: From Disillusionment to Participation, Strasbourg.
- O’Toole T., Lister M., Marsh D., Jones S., McDonagh A. (2003), *Tuning out or left out? Participation and non-participation among young people*, «Contemporary Politics», 9, pp. 45-61.
- OpenPolis, “Quanto incide la povertà nelle regioni europee”, <https://www.openpolis.it/quanto-incide-la-poverta-nelle-regioni-europee/>
- Perks T., Haan M. (2010), *Youth religious involvement and adult community participation: Do levels of youth religious involvement matter?*, «Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly», 40, pp. 107-129.
- Phills J.A., Deiglmeier K., Miller D.T. (2008), *Rediscovering Social Innovation*, «Stanford Social Innovation Review», pp. 34-43.
- Stiver A., Barroca L., Minocha S., Richards M., Roberts D. (2015), *Civic crowdfunding research: Challenges, opportunities, and future agenda*, «New Media and Society», 17(2), pp. 249 –271.
- Verba S., Schlozman K.L., Brady H.E. (1995), *Voice and equality: civic voluntarism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vitale T., “Socialità, mobilitazione e innovazione sociale nelle città europee”, in G. Anomale (Ed.), *Il dire e il fare: Volontari creativi per il bene comune*, Bine, Milano, 2009.

4. *La cittadinanza culturale. Attivismo e creatività nei modi, negli spazi e nei media della partecipazione giovanile*

di *Stefania Leone, Miriam Della Mura*¹

4.1. Dalle forme di partecipazione classica a quelle non convenzionali

Le pagine di questo capitolo si concentrano sulle forme di partecipazione giovanile non tradizionali, soprattutto di tipo culturale, che emergono da un contesto caratterizzato da continui fermenti di natura politica, economica e sociale. Lo sviluppo tecnologico e digitale che ha trasformato visioni e pratiche del quotidiano, la precarietà economica e lavorativa, il ritardo nella realizzazione di progetti individuali e familiari, l'aggravarsi del senso di sfiducia nelle istituzioni e l'attenzione rinnovata per alcuni temi collettivi e globali – dal *gender issue*, ai beni comuni, all'ambiente – hanno condotto allo sviluppo di pratiche di partecipazione individuale e di impegno collettivo in ambiti non convenzionali.

Questo paragrafo, nello specifico, raccoglie alcune delle differenze caratterizzanti la distinzione tra forme di partecipazione classica e non convenzionale (Barnes, Kaase 1979) soprattutto in riferimento ai fenomeni socio-culturali che nel tempo hanno cambiato la concezione dell'impegno dei giovani nella vita pubblica.

Per lungo tempo la letteratura e le ricerche in questo ambito hanno seguito questa distinzione traducendo la partecipazione convenzionale nell'esercizio del voto e nella militanza partitica, e la partecipazione non convenzionale nelle forme di impegno civico più vicine alla protesta e alle mobilitazioni sociali. Queste ultime si sono sviluppate diversamente seguendo l'indebolimento della rappresentanza partitica e le possibilità delle giovani generazioni di agire direttamente nella sfera pubblica e politica. Così, nel passaggio dagli

¹ Il saggio è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In sede di stesura definitiva del capitolo, Miriam Della Mura ha redatto i paragrafi 4.1 e 4.2; Stefania Leone ha redatto i paragrafi 4.3 e 4.4 e il paragrafo 4.5 è risultato di stesura comune.

anni '60-'70 agli anni '80-'90 si ricomprendono, nel novero delle pratiche di partecipazione non convenzionale, pratiche che oggi risulterebbero quanto mai convenzionali ovvero normalizzate da parte di cittadini, gruppi organizzati e partiti; d'altra parte, nell'attuale scenario storico e sociale, le forme di protagonismo civico, ma anche collettivo, hanno caratteri informali e latenti, spesso di difficile identificazione e classificazione (Leone 2016; Leone 2019). L'acuirsi di percezioni e sentimenti di estraneità, disillusione, distanza e sfiducia nei confronti della politica e della classe dirigente (Bonanomi, Migliavacca, Rosina 2018) ha condotto all'affermazione di un approccio deistituzionalizzato al coinvolgimento (Dalton 2008; Raffini, Pirmi 2019).

Le forme di partecipazione non convenzionale risultano oggi rintracciabili in un ventaglio di ambiti molto differenziato di sfere di vita che investono la formazione, lo sport, la cultura, l'arte, la creatività ecc. e attraversano processi e spazi fisici, digitali e virtuali. Questo policentrismo sembra riflettere la necessità di sperimentazione, legata alla giovane età, che non trova appagamento nel conformismo della partecipazione istituzionale (Pitti, Tuorto 2021; Percy-Smith, Thomas 2009). D'altra parte, l'emersione di forme di partecipazione non convenzionale tra i giovani si accompagna all'incidenza dei contesti e degli spazi in cui i giovani agiscono e che meglio rispecchiano i loro interessi, nel determinare un coinvolgimento più o meno diretto nell'impegno civico e nello sviluppo del capitale sociale.

Accanto alla moltiplicazione degli spazi e dei contesti di aggregazione, nelle forme di partecipazione 'alternative' cambia anche la direzione dei processi partecipativi: se il coinvolgimento in una campagna elettorale o in una manifestazione di partito è collocabile tra le pratiche orientate dall'alto (istituzioni, partiti, ecc.), molte delle pratiche non convenzionali sono frutto di processi *bottom-up*, nati da idee individuali o da fermenti collettivi (Leone 2016). In questa prospettiva, lo spostamento dalle modalità classiche di partecipazione – come individuate da Verba *et al.* (1971²) – a quelle non convenzionali non si può più interpretare alla luce di una distinzione binaria tra politico e non politico e neppure tra attori politico-istituzionali e altri attori della società. La riflessione teorica e la ricerca sulla varietà di forme e processi partecipativi necessita di nuove chiavi interpretative da rintracciare nello spazio quotidiano e nelle dimensioni personali, attraverso cui soprattutto i giovani vivono e reagiscono al mutamento sociale in maniera anche individuale (volontariato, impegno civico personale, ecc.) e, quanto agli attori coinvolti, nella multi-attorialità, nei network di natura mista, ovvero in

² All'interno della fattispecie rientrano l'esercizio di voto, la partecipazione ed il supporto a campagne elettorali o partiti, l'attivismo per temi collettivi o di interesse circoscritto all'interno della comunità, fino alle interlocuzioni dirette con funzionari ed esponenti politici.

alleanze, patti tra attori e attivismo di comunità basati almeno per una parte su interessi comuni³.

Inoltre, nell'individuazione di nuove arene partecipative, bisogna tener conto della salienza degli spazi digitali nei percorsi di crescita individuale e collettiva dei giovani, all'interno dei quali si moltiplicano le modalità e le opportunità di collaborazione sociale, creando networks multi-attoriali, affievolendo i confini tra partecipazione istituzionale e non istituzionale e tra coinvolgimento diretto e indiretto (Mazzoleni, Boccia Artieri 2017). Alla luce di queste considerazioni, le forme di partecipazione che trovano una collocazione fuori dai contesti istituzionali, in ambienti diversi e talvolta poco definibili, corrispondono ad attività che vanno dal volontariato di quartiere alla partecipazione a movimenti sociali e globali, dalle forme di *crowd-funding* solidale ai forum online di discussione, dallo sport alla cultura e dall'attivismo ambientale al *cyberattivismo* (Ekman, Amnå 2012). Per poter quindi entrare nel merito della partecipazione e della cittadinanza attiva dei giovani è necessario comprendere le tematiche a cui prestano attenzione, le modalità in cui manifestano questi interessi e le dinamiche di azione e identificazione giovanile, sempre più sincronizzate nell'agire sociale (Melucci *et al.* 2000), tenendo conto della posizione di marginalità ricoperta dalle giovani generazioni nella società contemporanea.

4.2. Esercizi di cittadinanza attiva: tra piazze e piattaforme, individualizzazione e pratiche collaborative

Nel precedente paragrafo si sono richiamate alcune tracce degli ultimi decenni sulle forme e sulle pratiche di partecipazione attiva dei giovani. Questi ultimi risultano disincantati dalla politica incapace di rispondere alle loro esigenze e di dar voce ai loro interessi (Bontempi, Pocaterra 2007) e restano tuttavia attenti a questioni sociali e politiche che supportano attraverso diverse modalità di attivismo (Norris 2002). Non si tratta quindi di giovani caratterizzati da disimpegno politico, ma di soggetti che spesso traducono il loro impegno civico e sociale anche in attività quotidiane informali e individualizzate.

In questo paragrafo si intende analizzare le modalità in cui i giovani oggi

³ Nel condizionare la sfera di interessi almeno a una parte di obiettivi comuni si intende tener conto e poter ricomprendere nelle forme partecipative anche tutte le distinzioni che in tema di azione sociale e partecipazione alla vita pubblica vengono variamente interpretate come aventi finalità "per gli altri" nella prospettiva di tipo altruistico oppure come azioni prosociali non strettamente vincolate a questa motivazione esclusivamente esterna (Marta, Scabini 2003, 19-21).

si attivano per i *topics* che stimolano la loro sensibilità. Tra i fattori individuati come motori dell'attivazione individuale o collettiva dei giovani si evidenzia la volontà di agire per produrre un cambiamento di uno *status quo* non soddisfacente, connessa alla scelta di agire fuori dai contesti formali ed istituzionali (Pitti, Tuorto 2021). I giovani cittadini risultano quindi impegnati civicamente nel dare vita a pratiche, non forzate da una matrice strettamente politologica o istituzionalizzata, ma mosse da interesse personale (Norris 2003; Jones 2007) sia nelle piazze di grandi centri metropolitani sia nei networks online.

Con lo sviluppo di nuove forme di partecipazione, parallelamente alla diffusione di nuovi tools e alla nascita di nuove piattaforme digitali, si è verificato un mutamento anche nelle dinamiche collaborative tra gli attori coinvolti. L'azione in forme partecipative di gruppo negli ultimi due decenni è stata sostituita dall'«*individual collective action*» (Alteri *et al.* 2015). I giovani, in quanto assidui frequentatori della rete, hanno trasformato le manifestazioni di massa in movimenti legati alla *single issue*, che spesso dallo spazio digitale trovano una collocazione nello spazio fisico attraverso l'organizzazione di singoli eventi. Questo tipo di movimenti legati alla volontà di far emergere uno specifico problema, anche se nati dall'interesse individuale di uno o di pochi soggetti coinvolti, attraverso l'uso della tecnologia, che ne permette una capillare e celere diffusione, diventano di interesse collettivo, dando luogo ancora una volta a pratiche di tipo collaborativo.

Altro elemento caratterizzante lo sviluppo dell'identità politica e del senso di appartenenza dei Millennials e della Generazione Z – a differenza dei *boomers* – è la minore influenza avvertita dai legami di prossimità. In particolare, pesano meno sulle scelte dei giovani la famiglia, i membri del proprio quartiere, i formatori e gli insegnanti; di contro, in base agli spazi nei quali partecipano alla produzione di società e alle modalità con le quali interagiscono nella *platform society* (Van Dijck, Poell, de Waal 2018) i giovani occupano un ruolo privilegiato nella creazione di narrative del tutto nuove e pratiche alternative (Loader *et al.* 2014).

Negli ultimi decenni alcuni esempi di cittadinanza attiva, nati lontano dal controllo di autorità politiche e alimentati proprio dal senso di sfiducia verso queste ultime, sono stati Occupy Wall Street Movement e gli Indignados⁴. Si tratta di movimenti partecipati soprattutto da giovani disoccupati e precari, spesso con un alto livello di istruzione (Della Porta 2015), che hanno dato vita a un tipo di «azione connettiva» per esprimere il senso di anomia, rabbia

⁴ Sono due esempi di pratiche di «organizzazione senza organizzazione» nate dal malcontento e dall'indignazione di giovani sfiduciati, alienati che vivono una condizione di precariato. Si veda il contributo di Rainie, Wellman (2012).

e frustrazione (Bennett, Segerberg 2013). Il fenomeno di Occupy è esemplificativo di un'espressione di cittadinanza attiva che ha promosso una molteplicità di temi nel corso delle proteste organizzate – dalle disuguaglianze alla denuncia delle intimidazioni della polizia, dalla povertà all'ambiente, ecc. – e ha combinato dimensioni individuali e collettive in maniera innovativa.

Se da una parte l'esercizio della cittadinanza sembra tradursi in uno strumento per rielaborare, prima individualmente e poi collettivamente, temi e sentimenti di interesse comune tra i giovani, dall'altro, seppur in maniera alternativa attraverso modalità creative o mediali, i giovani mobilitati cercano di ricostruire un senso di comunità.

Tra i temi di recente interesse giovanile è stato fortemente avvertito dalle giovani generazioni, appartenenti a nazionalità ed etnie diverse, il problema delle violenze nei confronti della popolazione nera. Nei paesi europei questo tema ha sollecitato l'attenzione di molti, in particolare dopo la morte di George Floyd avvenuta nel 2020 con la nascita del movimento di portata globale Black Lives Matter. Il movimento non solo ha dato vita a fermenti sociali dal basso, tradotti in proteste e mobilitazioni in numerose città, ma ha goduto di un'eccezionale portata amplificatrice dei social media, attraverso la creazione e condivisione di milioni di contenuti etichettati con l'hashtag #Blacklivesmatter. L'hashtag *activism* costituisce un altro esempio di nuova pratica di cittadinanza attiva la cui concettualizzazione fa riferimento all'atto di generare sostegno e tumulto per una specifica causa attraverso i social media e origina proprio da un approccio popolare con l'intento di generare un cambiamento, «iniettando nuove voci [e nuovi *topics*] nel discorso pubblico» (Yang 2016; Goswami 2018).

Negli ultimi anni i fenomeni di cittadinanza attiva che hanno registrato un alto tasso di partecipazione giovanile hanno interessato soprattutto i temi dell'immigrazione, l'attenzione per l'ambiente, le questioni di genere e i diritti delle donne. Alcuni dei movimenti ad essi collegati hanno assunto forme reticolari diffuse sia online, sia negli spazi fisici attraverso manifestazioni in piazza o altre pratiche anche artistiche come i flash mob. Tra questi emerge il movimento giovanile per eccellenza dei “Friday For Future”, creato da Greta Thunberg nel 2018 per la lotta al cambiamento climatico, attivatore di network globali dentro e fuori lo spazio digitale, tra grandi città e piccoli comuni.

Anche il movimento “Me Too”, nato nel 2017, ha mosso pratiche di protesta che hanno riempito le piazze di scarpe rosse. Altre recenti forme di attivismo per i diritti delle donne si rintracciano nelle petizioni online per sollecitare l'attenzione sulla *tampon tax*, l'imposta IVA al 22% che grava sui prezzi di assorbenti, tamponi e altri prodotti per l'igiene femminile considerati come beni di lusso.

L'esercizio della cittadinanza attiva attraverso le piattaforme digitali ha

adeguato le pratiche più tradizionali, come firmare una petizione o prendere parte a un dibattito pubblico, alle modalità e agli strumenti di una società progressivamente interessata dalla «mediatizzazione di tutti gli spazi» (Coul-dry, Hepp 2013). Questo tipo di attività tipiche della partecipazione convenzionale si conservano sostanzialmente simili nel digitale in termini di valore del coinvolgimento democratico e di riconoscimento del punto di vista di ciascuno; trapiantate in nuovi terreni come social media, piattaforme di dialogo private, siti e blog esse acquistano i grandi vantaggi della velocità e della capillarità di diffusione.

In conclusione, le pratiche di cittadinanza attiva che emergono dalle ricerche sui giovani rivelano dei tratti salienti connessi alle opere di sostegno, alle azioni in piattaforme e network di protesta online ed a quelle peculiari combinazioni di interessi individuali e collettivi (Earl, Shussman 2008; Earl, Kimport 2011; Bennet 2008).

4.3. La cittadinanza culturale: attivismo e espressività attraverso creatività, innovazione e comunicazione

Nella multiformità della partecipazione giovanile, che interessa culture, istanze e pratiche riguardanti ambiti diversificati ed eterogenei, occorre anzitutto inquadrare il concetto di ‘cultura’ nell’espressione plurale delle ‘culture’ giovanili per comprendere le forme di cittadinanza attiva connesse.

La partecipazione culturale va infatti osservata tenendo conto di modi e stili di espressione legati a spazi ibridi, di contaminazione, mediazione e rimedi-azione tra culture, in luogo di classificazioni e definizioni rigide. Da un lato, l’assottigliamento dei confini tra le cosiddette «highbrow and lowbrow culture⁵» si associa a pratiche e consumi culturali che riflettono stili di vita multidimensionali nei quali sono sempre meno determinanti le variabili socio-anagrafiche riferibili a status economico, posizione sociale, appartenenza geografica (quest’ultima evidentemente ridotta dalla transnazionalizzazione delle forme culturali e dei consumi), livello di istruzione, ecc. (Leone 2005).

In questa prospettiva variabili socio-anagrafiche quali il genere, l’età e il livello di istruzione si associano solo in parte alle condizioni di accesso ai luoghi e agli incarichi di cittadinanza attiva. Le forme artistiche in particolare si sottraggono a segmentazioni semplificate basate sul reddito o sul contesto

⁵ Per *highbrow culture* si intendono le forme alte, di élite, espressione della cultura classica, come il teatro, la musica classica e la lirica, fino a non molto tempo fa destinate esclusivamente a un pubblico selezionato. Le *lowbrow culture* fanno invece riferimento a tipi di partecipazione culturale più bassa, diffuse tra i ceti medi e sostenute attraverso istituzioni culturali come musei, gallerie artistiche ecc. (Mihelj *et al.* 2019).

sociale di appartenenza; per fare alcuni esempi, visitare mostre d'arte offline e online organizzate da collettivi artistici in sedi non formali, o partecipare a rappresentazioni in teatri urbani sono pratiche trasversali tra i giovani di ambienti, famiglie, condizioni di vita e disponibilità economiche differenti. A riguardo, il concetto di «*cultural omnivorousness*⁶» non si traduce nella perdita di senso o di importanza del capitale culturale, ma piuttosto nella crescente tendenza ad apprezzare forme e pratiche culturali diverse, che a loro volta definiscono l'attuale patrimonio culturale (Warde *et al.* 2007). Parallelamente alla tendenza di sperimentare diverse pratiche di partecipazione culturale, recenti studi hanno evidenziato tra i fenomeni giovanili l'interesse per forme sempre più «*cosmopolitan*» che comporta una preferenza per tutte quelle pratiche artistiche, creative, innovative esterne ai confini del proprio immediato, distanti dagli interessi e dai prodotti definibili nel proprio confine territoriale (Prieur, Savage 2013).

Rispetto a questi nuovi stili culturali si osserva l'appiattimento delle gerarchie culturali tradizionali e la proliferazione di nuovi mezzi e canali di diffusione e fruizione della cultura, favoriti dal potenziamento delle tecnologie e dei supporti digitali. L'ambiente digitale si configura come un terreno fertile in cui si moltiplicano le possibilità di partecipazione e generatività, attraverso un'ampia varietà di domini espressivi con cui tali azioni possono manifestarsi, dall'arte, alla creatività, alla *content creation*, all'innovazione sociale. Con il proliferare di pratiche di produzione attiva di idee e contenuti cambia anche il ruolo dei giovani nell'ambito della partecipazione culturale: i giovani sono soggetti attivi, creatori e creativi (Rainie, Wellman 2012) nella pubblicazione di contenuti d'opinione, artistici, mediali e di progetti innovativi che possono contribuire al mutamento sociale proiettando modelli culturali e sociali diversi o del tutto nuovi. In questo scenario, l'espressività creativa in tutte le sue forme, diventa un esercizio di cittadinanza (Leone 2016), sia in quanto manifestazione identitaria sia in quanto testimonianza e partecipazione alla produzione di significati in una dimensione sociale e culturale comune⁷. D'altra parte, la creatività, l'espressività, l'innovazione e la generazione di idee sono divenute per i giovani risorse peculiari anche in risposta agli spazi limitati e selettivi del mercato del lavoro e al carattere precario e variabile dei contesti di vita (Morgan, Wood, Nelligan 2013; Rebughini *et al.* 2017; Colombo, Rebughini 2019). In questo contesto in continua ridefinizione e dall'unione di idee e network sociali e mediali si definiscono forme diverse di economia sociale e si configurano prospettive e progetti di *social*

⁶ Si veda il contributo di Peterson, Kern (1996).

⁷ Si vedano nel merito gli studi sulle presenze simboliche, sulla propagazione di identità e di *cultural lifestyle*, e sulla *cultural citizenship*: Pakulski 1997; Isin, Wood 1999.

innovation (Murray, Caulier-Grice, Mulgan 2010) che intervengono con soluzioni creative e collaborative su problemi di natura sociale, economica e ambientale. Ai giovani viene riconosciuto quindi un ruolo importante nell'innovazione della società sfruttando le possibilità offerte dalle nuove tecnologie e co-partecipando alla produzione di società (Bastien, Holmarsdottir 2017).

In questa prospettiva, i cambiamenti tecnologici intrecciati alla diversità culturale favoriscono una nuova idea di *agency* dei giovani nella dimensione creativa più legata alla ricerca di spazi di connessione e condivisione. I giovani partecipano alla vita pubblica e culturale creando dei «*common social space*» (Farro, Maddanu 2019), animando contro-culture e produzioni artistiche alternative attraverso forme di occupazione urbana, talvolta anche abusiva. Sono molti, anche in Italia, gli esempi di pratiche di questo tipo, riconducibili nel nostro paese ai *centri sociali* in cui i giovani attraverso l'autofinanziamento di prodotti artistici, caratterizzano lo spazio urbano, definiscono le tendenze ed il consumo culturale nelle grandi e piccole città. Questi fermenti generati dal basso da gruppi di giovani, spesso non organizzati formalmente, in alcuni casi hanno incontrato l'approvazione e il riconoscimento pubblico, come ad esempio Leoncavallo, uno spazio pubblico occupato e autogestito a Milano che svolge attività politiche e culturali, legittimato a livello istituzionale locale (Membretti 2007). Numerosi esempi sono ravvisabili a livello territoriale, europeo ed extra-continentale, tra questi: le opere 'abbandonate' in piazza Plebiscito a Napoli dall'artista italiano Jago per denunciare lo schiacciamento delle classi più precarie durante la pandemia, i fenomeni citati degli Occupy e degli Indignados in Spagna, le occupazioni delle piazze della cosiddetta "Arab Spring" fino alle più recenti occupazioni delle piazze di Hong Kong o, in Italia, delle Sardine. L'occupazione delle piazze riguarda pratiche di tipo culturale ancora in uso tra i giovani, che però assumono configurazioni innovative e un dinamismo peculiare. Come si è detto, anche nel processo di ridefinizione di nuovi spazi culturali e di networks globalizzati, i nuovi media giocano un ruolo prioritario. Nello spazio digitale, la prima distinzione operabile rispetto alle forme di partecipazione culturale è quella tra: a) *pratiche di fruizione* e b) *pratiche generative* (Bonaccini 2012). Nella prima fattispecie, esemplare è il caso dei "Participatory Museum", un'esperienza culturale in grado di creare dei network multi-attoriali (creatori, distributori, consumers, critici, collaboratori, ecc.) che apre agli utenti la possibilità di collaborare alla progettazione dell'offerta museale e alla sua co-creazione; esempi più recenti riguardano la possibilità di partecipare a concerti ed eventi organizzati su piattaforme online e *open access*. Nella seconda ricadono pratiche quali: il *tagging* per tracciare e categorizzare particolari contenuti o eventi culturali; gli *user generated content* relativi alla

creazione di post, di commenti, di materiali multimediali che condivisi pubblicamente in rete possono determinare la nascita di nuovi fenomeni culturali temporanei o permanenti⁸; le *folksonomie*, ovvero sistemi di classificazione di informazioni creati non da una comunità riconosciuta ma dai fruitori di quelle stesse informazioni, un sistema in grado di ridefinire schemi e narrazioni culturali; lo *storytelling*, uno strumento di coinvolgimento culturale-creativo ma anche di sviluppo identitario. Altra distinzione individuabile nelle pratiche di partecipazione culturale riguarda la direzione del processo generativo. Esistono, infatti, progetti sorti da fermenti di tipo *bottom-up*, come il progetto Invasioni Digitali, nato nel 2012 con lo scopo di favorire la fruizione collettiva di prodotti culturali fuori dai contesti convenzionali, assorbito poi nella progettazione del Ministero dei Beni Culturali; oppure The Flickr Commons Projects, basato sulla collaborazione nella generazione di contenuti e di nuove modalità di fruire i prodotti culturali tra gli utenti della community di *photosharing* e la U.S Library of Congress. Diversi sono invece gli esempi di partecipazione culturale frutto di processi *top-down*, ovvero promossi da istituzioni ed enti per favorire il coinvolgimento di giovani e delle comunità in generale. Un esempio è il progetto Open Collection del Brooklyn Museum di New York, mirato ad ampliare la collezione museale attraverso la produzione di contenuti da parte degli utenti. In conclusione, al di là delle modalità che assume la partecipazione, dei contesti culturali, sub-culturali in cui si definiscono, degli spazi online o offline in cui esse vengono animate, da singoli soggetti o da *community*, possiamo dire che i giovani stanno evolvendo i tempi, le strategie e le pratiche culturali attraverso le quali articolano la propria identità, producono e modificano la società al cui interno assumono dei ruoli diversi, più o meno definibili e più o meno consapevolmente.

4.4. Cambiamento della dimensione spazio-temporale nella partecipazione giovanile

Nei paragrafi precedenti è stata proposta una panoramica evolutiva della partecipazione giovanile, partendo dalle forme classiche di impegno politico fino alle più recenti pratiche di attivismo culturale e innovativo che assumono nuove configurazioni nella dimensione digitale, favorendo l'emersione di

⁸ Si pensi alla nascita di profili Instagram o Facebook basati sulla condivisione di meme satirici di carattere politico e sociale. Esempio emblematico è l'account Instagram *Dudewithsign* attraverso il quale un ragazzo americano fa riflettere su temi, vizi e criticità della società contemporanea tradotti in scritte umoristiche su cartelli che mostra quotidianamente per le vie di Manhattan. www.instagram.com/dudewithsign/

un tipo di individualismo sempre più connesso e di una società reticolare (Bennato 2007). Con la diffusione capillare delle nuove tecnologie è stato possibile osservare un cambiamento anche nella definizione delle forme di interazione sociale, più coerenti al concetto di «networked individualism» (Wellman 2001) ovvero un individualismo basato su reti, che svincolano i legami sociali da fattori di prossimità fisica, mettendo al centro del legame l'individuo e la sua rete di contatti con altri individui. Questo tipo di socialità trova un forte riscontro nelle forme di socialità digitale (Boase *et al.* 2006) slegata dal luogo di appartenenza degli individui, che agiscono invece in uno spazio mediato dai nuovi canali di comunicazione. In origine tali mutamenti nelle modalità e nelle forme di partecipazione e cittadinanza attiva precedono la diffusione di internet e sono già rintracciabili nel processo di industrializzazione con i relativi cambiamenti sociali, tecnologici e urbani che hanno dato vita ad una società dai confini permeabili, caratterizzata dall'intensificazione di reti e relazioni sempre nuove e diverse. Il paradigma di rete nella fondamentale concettualizzazione della *networked society* (Castells 1996), seppur ancora valido nelle sue basi, non resta indifferente ai cambiamenti strutturali e tecnologici che hanno segnato una profonda trasformazione con le piattaforme digitali. Nella «platform society» (van Dijck, Poell, de Wall 2018), le piattaforme digitali (*e.i.* i social networks) non riflettono semplicemente il sociale, ma producono le strutture sociali in cui viviamo modellando nuove pratiche quotidiane, nuove forme di partecipazione e di impegno all'interno dello spazio pubblico. In questo nuovo ecosistema delle piattaforme si definiscono nuove coordinate spazio-temporali. Rispetto agli spazi, resta valida l'idea di perdita di prossimità fisica nell'interazione, di spazio pubblico legato alle piazze o alle sedi delle organizzazioni. Lo spazio è svincolato da confini contraddistinti e le piattaforme stesse diventano il luogo in cui il dibattito e l'azione pubblica si animano e si concretizzano. Il nuovo spazio pubblico digitale è allo stesso tempo contraddistinto da *tempi di contatto* più brevi, da una più ampia portata amplificatrice garantita dall'immediatezza con la quale è possibile raggiungere più persone, spazialmente lontane tra loro, attraverso i canali digitali. Questi nuovi *patterns* che scandiscono spazi e tempi del processo di 'piattaformizzazione' della sfera pubblica, se posti in relazione con la condizione di profonda immersione nel digitale – considerando l'esperienza della pandemia – accentuano lo sviluppo di una società non solo prodotta dalle piattaforme ma ripartita in tanti e diversi sub-ecosistemi digitali. In condizioni di socialità fisica bloccata, come quella sperimentata a seguito dell'adozione delle misure di contenimento del Covid-19, ogni spazio quotidiano risulta mediato e si accentuano i rischi e le risorse relative al cosiddetto fenomeno delle *filter bubbles* (Pariser 2011). A

riguardo, l'introduzione di algoritmi di profilazione degli utenti, delle loro preferenze e delle informazioni ricercate conduce i soggetti ad agire in una sorta di bolla digitale all'interno della quale sono favoriti i contatti tra utenti simili tra loro per attività svolte, per interessi, posizioni politiche o ideologiche espressi in rete. Se da una parte queste bolle limitano le opportunità di rapportarsi con persone diverse dalle quali trarre ispirazione o con le quali creare momenti di scambio e condivisione, soprattutto per i più giovani che ancora non hanno definito il loro ruolo nella società, dall'altro li espongono in maniera più rapida e diretta alle informazioni e a quel tipo di pratiche che catturano i loro interessi sfruttando un tipo di comunicazione integrata e multicanale.

4.4.1. I casi studio: South Working APS e Visionary Movement

Dalle riflessioni fin qui sviluppate relativamente all'evoluzione della partecipazione nello spazio pubblico parallelamente alla trasformazione delle componenti strutturali della rete, nasce l'interesse di individuare e studiare fenomeni attivi di partecipazione digitale, sorti o evolutisi a seguito dell'avvento della pandemia, sviluppando quindi pratiche innovative di attivismo online e offline.

La scelta dei casi studio è stata orientata dalla presenza di alcuni fattori discriminanti, come: la recente costituzione dell'organizzazione; l'incidenza della crisi pandemica come fattore cruciale di attivazione; il grado elevato di attivismo dell'organizzazione; il target dei giovani come destinatari; la velocità dei tempi di sviluppo del network; la radicata presenza sulle piattaforme online; lo spazio non locale di azione. Sulla base di questi elementi sono stati selezionati due fenomeni emergenti di partecipazione giovanile a livello nazionale: Visionary Movement e l'associazione di promozione sociale South Working – Lavorare dal Sud.

Al fine di comprendere la configurazione delle nuove coordinate spazio-temporali nelle pratiche di partecipazione digitale di più recente sviluppo, i casi studio vengono analizzati a partire da 3 dimensioni di analisi:

- a) *policentrismo*: elemento attraverso il quale si cerca di comprendere come e dove si articola la rete, se in maniera decentrata o gerarchica;
- b) *attivismo e portata amplificatrice*: dimensione attraverso la quale si intende comprendere le componenti chiave nel generare partecipazione intorno alla rete;
- c) *accelerazione*: tempi di sviluppo dell'organizzazione e della rete digitale.

Le informazioni sui due casi studio sono state raccolte attraverso la ricerca di fonti mediali su siti web e social network e principalmente mediante interviste non direttive effettuate a tre referenti delle due organizzazioni. Visionary

è una realtà nata nel 2017, ma avviata effettivamente nel 2018, che si configura sin da subito come un movimento giovanile finalizzato ad attivare momenti di condivisione tra giovani quanto più diversi tra loro, dando vita a maratone di brainstorming e a campagne di protesta; South Working – Lavorare dal Sud, è un’associazione di promozione sociale di recente costituzione, sorta a marzo del 2020 nel pieno della prima fase pandemica, che mettendo al centro la tematica del lavoro agile ha favorito l’attivazione di spazi di co-working pubblici sostenibili, il potenziamento infrastrutturale delle reti in aree anche marginali e in generale l’attivazione di reti territoriali nel Mezzogiorno.

Considerando la prima dimensione di analisi proposta, in entrambi i casi si tratta di organizzazioni sorte in un’area localizzata, Torino nel caso di Visionary e Palermo in quello di South Working, ed entrambe oggi hanno ampliato i loro confini su scala nazionale svincolando le loro azioni dall’area di origine. Nel caso di South Working, i confini di azione sul territorio marcano principalmente – ma non esclusivamente – il perimetro delle regioni del Mezzogiorno ed i margini delle aree più interne del centro Sud e delle Isole, per rispondere a quella che è la mission dell’organizzazione stessa, volta a favorire un ritorno al lavoro al Sud Italia. Nel caso di Visionary invece, il movimento fortemente ancorato ad uno spazio fisico, messo a disposizione e ristrutturato dal Politecnico di Torino, ha nel tempo modificato il legame con lo spazio di aggregazione per lasciare posto ad una configurazione policentrica della rete. La sede centrale del movimento ha supportato la nascita di tante altre sedi sparse su tutto il territorio nazionale, da Palermo a Napoli a Roma fino a Milano, sostenendo l’autonomia nell’azione di tutte le sedi. In entrambi i casi l’aspetto policentrico non è da intendersi limitatamente al decentramento dello spazio d’azione e all’allargamento dei confini del network, ma si caratterizza per le potenzialità generative di attivazione di territori e nuove progettualità. Per i rappresentanti di entrambi i casi in esame, tutti gli *hub* sparsi sul territorio nazionale aderiscono alla *vision* e ai principi di fondo delle organizzazioni ma sono in grado di generare nuove forme di impegno civico e sociale e soluzioni mirate ai bisogni dei rispettivi contesti, attivando a loro volta network multilivello:

[...] adesso siamo duecento associati distribuiti ufficialmente in dodici città, ma in totale sono quindici, e con due città sono stati già avviati gli accordi per la nascita delle sedi. Ogni città dispone di un gruppo di dieci, dodici ragazzi/e che sono in autonomia sulle attività e poi agiscono coesi nelle campagne nazionali. [...] Tutte le cellule hanno una loro autonomia, se rispettano quelli che sono gli 11 principi che abbiamo individuato, allora possono agire autonomamente sul territorio per generare nuove iniziative territoriali ma anche nazionali, noi non abbiamo nessuna gerarchia in questo senso (Referente Visionary Movement).

[...] sui territori vediamo, in base alle esigenze che ci sono, ci si muove in maniera autonoma, tipo Castel Buono – uno degli spazi di co-working pubblici che sono stati aperti – è preso in gestione dalla consulta giovanile, [attraverso queste collaborazioni] torniamo sui territori per lavorare anche con gli universitari che non sono i destinatari principali della nostra azione ma magari lo diventeranno tra qualche anno (South Working, Referente 2).

Avendo assunto come casi studio due realtà fortemente presenti in rete, le coordinate spaziali delle organizzazioni sono state analizzate tenendo conto della loro presenza nello spazio digitale. I due referenti intervistati di South Working sottolineano particolarmente questo carattere in quanto fattore determinante sia per lo svolgimento delle attività sia per l'estensione dei confini in termini di network attoriali:

[...] assolutamente è considerato lo strumento di base del nostro modo di lavorare e anche dell'essenza del progetto stesso, quello che facciamo è promuovere il lavoro agile quindi il lavoro da remoto, come strumento per ripopolare il Sud. Cioè senza lo smart working, senza una buona connessione, senza queste infrastrutture digitali non esisteremmo noi come organizzazione, nello scopo, nella mission dell'associazione stessa quindi è essenziale! (South Working, Referente 2).

[...] credo che in tutto questo ragionamento, evidentemente il digitale è solo un mezzo per raggiungere degli scopi che possono essere lavorare da aree interne o 'partecipare', ma il fatto che abbiamo partecipato a direi oltre 150 o più eventi [online] nel giro di neanche un anno, significa che il digitale ha dato anche la possibilità di essere presenti [...] quindi uno strumento per essere presenti in tanti contesti e allo stesso tempo di raggiungere i centri nevralgici del nostro paese in termini di contatti con le istituzioni e di feedback raccolti, che offline non sarebbero potuti emergere (South Working Referente 1).

Riguardo alla dimensione di attivismo delle organizzazioni, sembra che a determinare la portata amplificatrice registrata dai due fenomeni osservati, in particolare nell'ultimo anno, sia stata la componente relazionale animata del confronto e del saper cogliere le *single issues*, vissute personalmente dai giovani, per farne un motore di azione collaborativa, un processo di attivazione *per* la comunità. In entrambi i casi, l'idea alla base delle due organizzazioni è nata dalla volontà di reagire a criticità contestuali vissute personalmente dal nucleo di fondatori che hanno poi trovato riscontro e supporto in soggetti provenienti anche da contesti diversi, come espresso dai referenti intervistati:

[...] quando Elena (l'altra fondatrice che stava per rientrare da Bruxelles prima del lockdown) ci racconta l'idea di creare l'associazione è scattato qualcosa, io mi sono

rivisto in quest'opportunità molto importante e quindi l'ho colta. Il contesto era proprio quello degli esordi della pandemia e noi volevamo capire come valorizzare il territorio partendo dal problema di fondo che era non essere fisicamente presenti sul territorio a differenza di altre associazioni (South Working, Referente 1).

[...] nel frattempo abbiamo avuto anche una trasformazione dell'identità, nel senso che questa cosa all'inizio è partita come una necessità che avevamo noi componenti del gruppo iniziale, poi abbiamo iniziato a interrogarci su quale fosse l'obiettivo che volevamo raggiungere [Abbiamo creato questo evento, il Visionary day] il primo anno eravamo 400, l'anno successivo eravamo 800, e di anno in anno siamo cresciuti, l'anno successivo 1500 e adesso siamo 2500, durante l'ultima edizione online (Referente Visionary).

[...] La necessità di esprimere la propria opinione, impegnarsi e creare qualcosa all'interno della società ha attivato molti altri giovani che, partecipando alla rete, hanno dato vita, a titolo volontario, ad iniziative collettive e progetti paralleli. Questa capacità delle organizzazioni di creare fermento sociale e stimolare le coscienze civiche dei giovani rappresenta il vero amplificatore della mission e della vision delle due organizzazioni: puoi vivere lavorando insieme agli altri facendo qualcosa di comune per raggiungere un risultato, quindi non per forza dovendo lottare l'uno contro l'altro [...] quello che dico lo riscontro anche a seguito della partecipazione all'evento quando, finito il momento di confronto, i ragazzi tornano alle loro città, fanno le loro cose e si crea generatività, gli vengono in mente delle idee, ad esempio questa questione delle amministrative [la campagna politica costruita ad hoc intorno a Giovanni Assenti Sindaco, per denunciare l'assenza dei giovani nei programmi elettorali] è un'idea di una ragazza che l'avessi incontrata un anno fa non avresti mai detto che poteva generare un progetto di questo tipo, eppure è diventato nazionale, eppure questa cosa nasce dalla necessità di essere ascoltata lei, di andare contro quel modello che la portava a credere di essere sbagliata quando poi forse era sbagliato lui, e...quindi... è vero che c'è un grande blocco in questo senso, ma è vero anche che dobbiamo essere noi a sbloccare tutto questo, perché alla fine i risultati ci sono e si vedono (Referente Visionary).

L'attivazione dei giovani nelle forme di partecipazione innovativa basate sull'uso del digitale rilancia, al contempo, la riflessione su una 'fisicità di ritorno' nell'ambito delle relazioni. Parallelamente alla mediatizzazione pervasiva e alla *platformization*, i referenti delle realtà osservate vedono nel contatto e nel dialogo faccia a faccia fattori determinanti per la vitalità di questi fenomeni partecipativi:

[...] è vero che il tema di base è la comunicazione digitale ecc., però la vera attivazione è la fisicità, perché la fisicità paradossalmente è la cosa che riscopriamo oggi, [...] quindi il ruolo del digitale è di accompagnamento, non per costruire delle relazioni, queste ultime invece si creano con l'interazione "fisica" con i ragazzi. Noi

crediamo talmente tanto nel potere dell'interazione fisica che prima di un evento chiamiamo tutti i partecipanti al telefono [...] e dai questionari di gradimento a fine evento riscontriamo che per loro questa è una cosa magica che incide molto anche sul livello di partecipazione, perché dopo quel contatto ravvicinato pensano 'ora non è che non ci posso andare, ho un impegno! Diverso è se avessi mandato una mail di invito (Referente Visionary).

Sull'altra dimensione d'analisi relativa ai tempi di sviluppo dei due fenomeni, entrambi di recente costituzione e di rapida ascesa, i dati raccolti riconducono ad alcuni fattori di facilitazione per la rapidità e l'ampiezza dell'allargamento della rete e del riconoscimento dell'organizzazione a vari livelli territoriali:

1) la strutturazione interna di un gruppo di lavoro dedicato in grado di seguire le varie attività, per arginare il problema frequente per le associazioni giovanili del turn over nei direttivi. Nel caso di South Working il consolidamento di un nucleo stabile è stato possibile in combinazione con la buona riuscita del dialogo istituzionale e il riconoscimento di un concreto supporto finanziario da parte di un attore centrale interessato e pertinente alla progettualità quale Fondazione con il Sud:

[...] chiaramente in una prima fase si contava molto sul supporto di questi volontari. Anche io all'inizio ho fatto parte di questi volontari, attraverso delle partnership, ma da quando io, ed altre tre persone siamo entrate in maniera strutturata, e quindi ricevendo un compenso, abbiamo iniziato ad occuparci in maniera chiaramente più strutturata dei processi di lavoro e di altri processi come la strategia comunicativa, il sito, l'identità visiva e grafica che hanno impattato tanto sulla crescita che ha avuto l'organizzazione, che è stata pazzesca in termini di tempistiche. È un'organizzazione che nasce informalmente a fine marzo e si registra come associazione formalmente a fine agosto e ha questa evoluzione in termini sia di visibilità mediatica, sia di complessità delle attività portate avanti (South Working, Referente 2).

[...] la possibilità di dare maggiore struttura e prospettiva alle cose si è avuta quando a febbraio è arrivato il contributo di Fondazione con il Sud che ha creduto molto nel progetto e ha deciso di sostenere le attività dell'associazione che oggi si sostengono primariamente con il contributo di Fondazione con il Sud e in più con il contributo di altre associazioni e con delle donazioni che ci arrivano da parte di altre community [...] inoltre la riuscita del progetto in termini di risonanza e visibilità è dovuta alla serietà con cui si è riusciti a parlare con le persone giuste, si è avuta la capacità di interagire con tutte quelle istituzioni che andavano intercettate in questo tipo di dialogo, perché altrimenti tutto sarebbe rimasto una cosa molto astratta partita dai social e basta (South Working, Referente 2).

2) il supporto delle piattaforme online e delle infrastrutture digitali che

hanno permesso maggiore flessibilità nell'organizzazione dei contatti e nella capacità di trovare in rete soluzioni alle necessità e criticità emergenti:

[...] Mi è sembrato che l'associazione fornisse soluzioni estremamente semplici nelle modalità a un problema che nessuno avrebbe mai immaginato, cioè quello di lavorare in smart working, nel senso vero del termine [...] La portata distruttiva di questa pandemia ha dato una grossa accelerata in termini di innovazioni digitali che le aziende avrebbero ignorato per i prossimi venti anni, e che alcuni si ostinano a ignorare (South Working Referente 2).

[...] Il digitale ci permette di far viaggiare le notizie più velocemente, ci permette di interagire e di lanciare messaggi in grado di raggiungere maggiori persone e di dare visibilità alle nostre campagne di attivazione. [...] siamo presenti anche su Facebook ma al momento stiamo spingendo molto su Instagram, che è la piattaforma dove si concentrano maggiormente gli over 25 che è il nostro target principale (Referente Visionary).

3) non da ultima, una componente emotiva e valoriale rintracciata come fattore chiave alla base della rapida evoluzione, del successo in termini di adesioni e della prospettiva di continuità registrate da questi due fenomeni emergenti:

[...] La portata concreta su cui ha fatto leva South Working, che ha convinto, è stata impattare su un fattore emotivo di tantissime persone [...] lo percepiamo molto nelle risposte che ci vengono date dalle persone, dalle interazioni che abbiamo con i lavoratori, è come se ci chiedessero quasi una mano, un supporto per poter restare a casa, quindi essenzialmente per me la chiave di volta per me è stato questo fattore emotivo, su cui si è fatto leva ma in maniera spontanea, non è stata una strategia, si rispondeva ad un bisogno forte di tantissime persone, quindi sicuramente è stato determinante (South Working, Referente 2).

[...] un'altra cosa folle che noi registriamo sono le frasi dei ragazzi [che partecipano ai Visionary day] del tipo: «io non credevo neanche di avere un'opinione fin quando non mi sono messo seduto per 10 ore a sviluppare un'opinione, farla valere nei confronti di altri, che erano seduti al mio tavolo, ad ascoltare gli altri e capire che la mia opinione aveva comunque un valore» [...] Avevi l'impressione che qualcosa fosse cambiato, almeno 2500 ragazzi si erano sbloccati emotivamente. Poi nei mesi successivi ci arrivavano e-mail di ragazzi che grazie a quel momento di partecipazione avevano aperto una loro associazione, avevano avviato un progetto personale, un'idea o iniziative per cambiare uno status di cose, ecc. [...] noi siamo in qualche modo un punto di incontro, una scintilla, all'interno di queste vite che poi proseguono il proprio percorso. In qualche modo lo slogan finale che incarna questa visione è: 2500 possibili futuri si incontrano (Referente Visionary).

4.5. Conclusioni

Sulla base di quanto emerso dall'approfondimento sulla partecipazione giovanile culturale, ed in particolare circa le pratiche non convenzionali e digitali, gli elementi rintracciati si coniugano in maniera differente in favore dell'emersione di fenomeni partecipativi innovativi:

- ridefinizione delle coordinate spazio-temporali, in virtù di una condizione di immersione nel digitale sempre più forte in seguito all'emergenza pandemica, che caratterizzano l'azione dei giovani nello spazio pubblico. L'impegno dei singoli nella sfera pubblica è caratterizzato da un'accelerazione dei tempi di interazione e partecipazione grazie all'ausilio delle piattaforme online, e da una sempre più marcata permeabilità del confine tra spazio fisico e digitale;
- selezione attenta delle tematiche su cui si fondano gli interventi e le azioni dei giovani. In merito è emerso, in particolare dai casi studio, il potenziale in termini di risonanza di *single issues*, ovvero di quelle problematiche, criticità o necessità di cambiamento avvertite a livello personale che trovano sfogo nello spazio pubblico e diventano motore per l'articolazione di azioni collettive o collaborative;
- possibilità di rintracciare, tra le variabili strutturali di queste realtà partecipative, sia un orientamento verso il sé che verso la comunità all'interno di queste nuove pratiche di attivismo giovanile;
- policentrismo delle configurazioni reticolari, che non si esaurisce nell'attivazione di sedi dislocate o di sottostrutture di una stessa organizzazione, ma nel decentramento degli spazi di interazione tra attori di tipo diverso, rispondenti ad esigenze contestuali differenti, capaci quindi di generare nuove progettualità spaziando ampiamente tra i possibili ambiti di intervento;
- necessità di attivare dialoghi costruttivi con istituzioni e con imprese private per supportare, anche economicamente, le azioni delle organizzazioni garantendone una continuità nel tempo, e favorendo una struttura organizzativa interna più regolare in grado di prevedere una remunerazione stabile ai giovani attivatori.

Raccogliendo gli elementi emersi su un'asse razionale ed emozionale, le forme di partecipazione giovanile di recente affermazione mostrano una crescita accelerata – in modalità *blended*, offline e online – alimentata da: processi di strutturazione all'interno e nelle relazioni esterne multi-attoriali, sul versante organizzativo; su un versante motivazionale, dalla spinta di bisogni urgenti, riscoperti comuni, sia concreti sia di espressione e condivisione di valori e di pratiche. Con una sensibilità specifica per South Working, ma

comune a entrambi i casi, si rileva infine l'interesse rivolto alla possibilità di attivare territori spazialmente lontani dai centri urbani e dai relativi circuiti socioeconomici normalmente attivi nelle aree urbane.

Con quest'ultimo obiettivo emerge infatti l'intento di creare spazi pubblici di azione e riflessione, catturando l'attenzione di segmenti di giovani apparentemente disinteressati o non abituati al coinvolgimento civico e aggregandoli maggiormente dove c'è dispersione e spopolamento, anche in una prospettiva di recupero delle disuguaglianze specie in aree geograficamente marginali.

Riferimenti bibliografici

- Alteri L., Leccardi C., Raffini L. (2017), *Youth and the reinvention of politics. New forms of participation in the age of individualization and presentification*, «Partecipazione e conflitto», 9(3), pp. 717-747.
- Barnes S.H., Kaase M. (1979), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Sage, Beverly Hills.
- Bastien S., Holmarsdottir H. B. (Eds.) (2017), *Youth as architects of social change: Global efforts to advance youth-driven innovation*, Springer.
- Bennato D. (2007), "Individualismo reticolare e socialità virtuale. Cenni sul problema delle relazioni sociali mediate da internet", in Giordano V., Parisi S., *Chat-tare. Scenari della relazione in rete*, Meltemi, Roma, pp. 159-178.
- Bennett W.L., Segerberg A. (2013), *The Logic of Connective Action. Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bennett A. (2008) *Towards a cultural sociology of popular music*. «Journal of Sociology», 44(4), 419-432.
- Boase J., Wellman B. (2006), "Personal relationships: On and off the Internet" in Vangelisti A., Perlman D. (eds.) *Handbook of personal relations*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.709-723.
- Bonacini E. (2012), *Il museo partecipativo sul web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale/The participatory museum on the Web: forms of user participation in cultural production and the creation of cultural value*, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», (5), 3-125.
- Bonanomi, A., Migliavacca M., Rosina A. (2018), "Domanda di rappresentanza e orientamento politico", in Istituto Toniolo (a cura di) *Rapporto Giovani 2018*, Il Mulino, Bologna, pp. 109-136.
- Castells M. (1996), *The information age: Economy, society and culture* (3 volumes), Blackwell, Oxford, 1997, 1998.
- Colombo E., Rebughini P. (2019), *Youth and the Politics of the Present: Coping with Complexity and Ambivalence*, Routledge, London.
- Couldry N., Hepp A. (2013), *Conceptualizing mediatization: Contexts, traditions,*

- arguments*, «Communication Theory», Volume 23, Issue 3, August 2013, pp. 191-202.
- Dalton R.J. (2008), *Citizenship norms and the expansion of political participation*, «Political studies», 56(1), pp.76-98.
- Della Porta D. (2015), *Social movements in times of austerity: Bringing capitalism back into protest analysis*, Polity Press, Malden, MA.
- Earl J., Kimport K. (2011), *Digitally enabled social change: Activism in the internet age*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Earl J., Schussman A. (2008), “Contesting cultural control: Youth culture and online petitioning”, in W.L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 71–95), MIT Press, Cambridge, MA.
- Ekman J., Amnå E. (2012), *Political participation and civic engagement: Towards a new typology*, «Human affairs», 22(3), pp. 283-300.
- Farro A.L., Maddanu S. (2019), *Occupying the city: From social housing to the theatre*. In *Youth and the Politics of the Present*, Routledge, London, pp. 141-152.
- Goswami M.P. (2018), *Social Media and Hashtag Activism*, Liberty Dignity and Change in Journalism, Kanishka Publisher, New Delhi.
- Isin E.F., Isin E.F.I., Wood P.K. (1999), *Citizenship and identity* (Vol. 448), Sage, London, UK.
- Jones M. (2007), *The European Landscape Convention and the question of public participation*. *Landscape research*, 32(5), pp.613-633.
- Leone S. (2019), *Italian Youth Studies. Life conditions, Participation and Public Space*, Penguin Random House, Colombia.
- Leone S. (2019), *La lenta transizione all'età adulta nel modello mediterraneo italiano. Traguardi di indipendenza, orientamenti valoriali, progettualità di vita e rappresentazione di sé*, «Sociologia e Ricerca Sociale», XL, 118, pp. 51-69.
- Leone S. (2016), *La condizione giovanile delle generazioni instabili. Corsi di vita e partecipazione in Campania*, Collana Teoria sociale, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno.
- Leone S. (2005), *Stili di vita. Un approccio multidimensionale*, Aracne, Roma.
- Loader B.D., Vromen A., Xenos M.A. (2014), *The networked young citizen: social media, political participation and civic engagement*, «Information, Communication & Society», 17(2), 143–150
- Marta E., Scabini E. (2003), *Giovani volontari, Impegnarsi, crescere e far crescere*, Giunti editore, Firenze.
- Mazzoleni G., Boccia Artieri G. (2017), *Introduzione: media e paura*, pp. 9-18, «Sociologia della Comunicazione», FrancoAngeli, Milano.
- Melucci A., Avritzer L. (2000), *Complexity, cultural pluralism and democracy: collective action in the public space*, «Social Science Information», 39(4), pp.507-527.
- Membretti A. (2007), *Centro sociale Leoncavallo: Building citizenship as an innovative service*, «European Urban and Regional Studies», 14(3), pp.252-263.
- Mihelj S., Leguina A., Downey J. (2019), *Culture is digital: Cultural participation, diversity and the digital divide*. «New Media & Society», 21(7), pp.1465-1485.
- Morgan G., Wood J., Nelligan P. (2013), *Beyond the vocational fragments: Creative*

- work, *precarious labour and the idea of 'flexploitation'*, «The economic and labour relations review», 24(3), pp. 397-415.
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulgan G. (2010), *The open book of social innovation* (Vol. 24), Nesta, London.
- Norris P. (2002), *Democratic phoenix: Reinventing political activism*, Cambridge University Press, Cambridge
- Norris P. (2003), *Preaching to the converted? Pluralism, participation and party websites*. «Party Politics», 9(1), pp. 21-45.
- Ong W.J., (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
- Pakulski J. (1997), *Cultural citizenship*. «Citizenship studies», 1(1), pp.73-86.
- Pariser E. (2011), *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*, Penguin, London.
- Percy-Smith B., Thomas N.P., O'Kane C., (2009), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 378-388), Routledge, London.
- Peterson R.A., Kern R.M. (1996), *Changing highbrow taste: From snob to omnivore*, «American sociological review», pp. 900-907.
- Pitti I., Tuorto D., (2021), *I giovani della società contemporanea. Identità e trasformazioni*, Carocci, Roma, pp.101-123.
- Prieur A., Savage M. (2013). *Emerging forms of cultural capital*, «European societies», 15(2), pp.246-267.
- Raffini L., Pirni A. (2019), *Atomizzata o connessa? L'agire politico nella società individualizzata tra de-politicizzazione e ri-politicizzazione*, «Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali», 9(17).
- Rainie L., Wellman B. (2012), *Networked: The new social operating system* (Vol. 10), MIT Press, Cambridge, MA.
- Rebughini P., Colombo E., Leonini L. (a cura di) (2017), *Giovani dentro la crisi*, Guerini e Associati, Milano.
- Van Dijck J., Poell T., De Waal, M. (2018), *The platform society: Public values in a connective world*, Oxford University Press, Oxford.
- Verba S., Nie N. H., Kim J. O. (1971), *The modes of democratic participation: A cross-national comparison* (Vol. 2), « Sage Publications».
- Warde A., Wright D., Gayo-Cal M. (2007), *Understanding cultural omnivorousness: Or, the myth of the cultural omnivore*, «Cultural sociology», 1(2), pp.143-164.
- Wellman B. (2001), "Little boxes, glocalization, and networked individualism", in *Kyoto workshop on digital cities*, Springer, Berlin, Heidelberg, pp. 10-25.
- Yang G. (2016), *Narrative agency in hashtag activism: The case of #BlackLivesMatter*, «Media and communication», 4(4), p.13.

5. Dal linguaggio concettuale al linguaggio emotivo. I giovani e la trappola del web

di *Alberto Maria Langella*

La sfida del domani per i nostri giovani è senza dubbio rappresentata dal tipo di società che sapranno costruire. Se sarà una società migliore, lo sarà poggiando sulle basi di una piena e produttiva cittadinanza. La capacità di comunicare tra loro in modo creativo e collaborativo sarà determinante. C'è il rischio che enormi ostacoli si frappongano al raggiungimento di tale obiettivo. Nell'enumerarli, in questo articolo, si è scelto di partire da lontano: dall'evoluzione del nostro linguaggio. Si ripercorrono le tappe che dalla comunicazione animale giungono a un evoluto codice sintattico per l'espressione di un ricco vocabolario concettuale. In questo percorso il libro cartaceo ha avuto un ruolo determinante. A esso noi dobbiamo tutte le nostre migliori capacità cognitive: il pensiero creativo, la capacità critica e quella analitica, l'empatia ed il senso della morale. Tutt'altro tipo di medium è invece il web. Generando un sovraccarico di informazioni impedisce alla nostra mente di concentrarsi e di apprendere. Il nostro cervello vuole, al contrario, scarsità di informazioni da fruire con lentezza. L'interrogativo aperto è quanto in questo momento abbiamo bisogno di ipertestualità o multimedialità digitale, e quanto porterebbe invece beneficio un ritorno alle vecchie forme della testualità cartacea.

I giovani, soprattutto coloro i quali sono nati dopo l'avvento dello smartphone, non hanno mai realmente conosciuto la vera lettura profonda del libro classico. Sono quindi esposti, molto più delle generazioni precedenti, al pericolo di uno sviluppo cognitivo monco. Sui social network assistiamo ormai da anni all'uso di un linguaggio sintatticamente impoverito. Frasi sempre più brevi, incapaci di veicolare un pensiero anche minimamente articolato. Per non parlare dell'uso sempre più frequente degli emoji, una vera e propria regressione a forme di scrittura pre-alfabetica. Nelle conclusioni troverete alcune riflessioni su come invertire questa involuzione linguistica, cognitiva ed etica.

5.1. Evoluzione del linguaggio: comunicazione diadica, triadica, permanenza dell'oggetto e memoria episodica

Punto d'inizio è la comunicazione animale intraspecifica (tra animali della stessa specie). Questo poiché l'argomento oggetto di interesse, la comunicazione umana, è una comunicazione tra individui della stessa specie. Tutte le specie animali comunicano in un modo o nell'altro. Adottando una definizione, la più generica possibile, la comunicazione è qualsiasi comportamento di un animale che abbia una qualsiasi influenza sul comportamento di altri animali della stessa specie. Gli esempi nel mondo animale sono molteplici, e la comunicazione può avere sia una natura cooperativa che una natura aggressiva. Perché si possa parlare di comportamento comunicativo deve essere sopraggiunta una forma di ritualizzazione. Ciò è verosimilmente avvenuto nel caso, per esempio, del digrignare i denti da parte dei cani, come comportamento che in origine era seguito da un vero e proprio attacco. Il cane minacciato poteva assumere e può assumere ancora oggi una posizione di difesa/sottomissione. In via del tutto speculativa possiamo assumere che il cane protagonista della minaccia, osservando il comportamento di sottomissione del suo consimile minacciato, deve avere imparato che molto spesso un vero e proprio attacco era del tutto inutile. La minaccia era più che sufficiente per persuadere un consimile a sottomettersi. Dall'altra parte deve essersi evoluto in parallelo (coevoluzione) la comprensione che sottomettersi poteva evitare un pericoloso attacco. La ritualizzazione attraverso migliaia di comportamenti ripetuti ha determinato un particolare vantaggio evolutivo in entrambi gli animali: il minacciante e il minacciato. Il primo ottiene lo stesso risultato (la sottomissione dell'altro esemplare) risparmiando preziosa energia; il secondo evita il pericolo di ferirsi. Entrambi passano tale predisposizione ritualizzata ai propri discendenti.

Esistono molti altri casi che rientrano nella nostra definizione di comunicazione, vale a dire la coevoluzione della capacità di alcuni animali di rispondere in modo adeguato a un determinato segnale. In un modo, possiamo dire, vantaggioso per entrambi. Un caso è quello dei rituali di corteggiamento di alcuni uccelli attraverso danze e degli uccelli canterini attraverso particolari vocalizzazioni. Un altro caso è rappresentato dalle grida di allarme dei cercopitechi verdi. Questi emettono tre diversi tipi di allarme: per i pitoni, per le aquile e per i leopardi. I consimili rispondono con comportamenti differenziati ad ognuno di questi tre.

Qui è necessario sottolineare un'importante differenza tra i rituali di corteggiamento degli uccelli, per esempio, e le grida di allarme dei cercopitechi verdi. I primi sono diadici, nel senso che implicano solo la presenza di

due animali che comunicano tra di loro senza l'occorrenza di un terzo elemento. I secondi, vale a dire le grida di allarme dei cercopitechi verdi, sono triadici, vi è un emittente, un ricevente ed un terzo elemento, in questo caso un predatore: un pitone, un leopardo o un'aquila. Possiamo sostenere che i messaggi triadici rappresentino i precursori semiotici ed evolutivi della comunicazione umana, gli antecedenti della referenzialità. Anche se nel linguaggio umano sopravvivono tracce di messaggi diadici la maggior parte della comunicazione si è evoluta sulla base del principio triadico della referenzialità: un emittente, un ricevente ed un oggetto. Il linguista evoluzionista James R. Hurford (2014, 42.43) chiarisce in modo eloquente questo punto:

Human language use has both dyadic and triadic aspects. There are some purely dyadic speech acts, in which the only significance is what one speaker does to another in making an utterance, with no ingredient of referring to or describing anything. The conventional greeting *Hello* is meaningful, but doesn't describe anything. In saying *Hello*, a person greets another, and that's all. In saying *Sorry*, a person apologizes to another. In saying *Goodbye*, a person takes conventional leave of another. These are all things we do to each other with words. The vocabulary for such bare non-referring speech acts in any language is only a tiny fraction of the total, but every language has them. They are reflections of a basic feature of all communication, namely the sender doing something to the receiver [...] And in this respect, human use of language is no different from communication of all sorts in the non-human world. Of course, the possibility of adding descriptive content to the message, with words that refer to things, gives human language a scope vastly exceeding anything in the communication of non-humans.

In sintesi, la direzione evolutiva del linguaggio umano si è mossa lungo l'asse che porta dai messaggi diadici a quelli triadici, verso la comparsa di un terzo elemento: il referente. Un successivo passaggio evolutivo deve essere avvenuto in concomitanza con l'acquisizione di un'abilità a cui in psicologia si dà il nome di permanenza dell'oggetto. Questa è la capacità cognitiva, molto sviluppata negli uomini ma non del tutto assente nel mondo animale, di ricordare un referente, ovvero un oggetto della realtà esterna, anche quando questo non è più visibile nell'ambiente che ci circonda. Molti animali inseguono prede anche dopo che queste sono scomparse da qualche parte. Hanno quindi una memoria di quello che hanno visto prima. Questi sono verosimilmente i precursori dei concetti, oggetti percepiti in un preciso istante ma non più visibili successivamente. Gli uomini eccellono nella capacità cognitiva di ricordare qualcosa percepita anche in un istante molto lontano nello spazio e nel tempo. E ricordarla è propedeutico al parlarne.

Ricordare qualcosa significa essere in grado di attribuirle delle proprietà che abbiamo memorizzato al momento della percezione, come per esempio

la dimensione, il colore e la forma. Alcuni animali condividono con noi queste capacità. Gli animali sociali, per esempio, ricordano gli individui del proprio gruppo anche a distanza di tempo. Sanno chi è un alleato e chi invece potrebbe essere aggressivo e va evitato. L'attribuzione differita di qualità ad un oggetto è alla base della formazione dei veri e propri concetti. È il tipo di capacità che presiede all'elaborazione di una frase come "Quello è un amico". Senza questa propedeutica capacità cognitiva non avremmo il linguaggio umano. Tutte le lingue condividono questa proprietà. È una conseguenza logica della comunicazione triadica.

Ad un grado ulteriore di complessità, rispetto ad una comunicazione riferita a singoli oggetti, vi è la capacità umana di discutere di eventi. È ciò che gli psicologi chiamano memoria episodica. La difficoltà è data dalla potenziale compresenza di oggetti e individui, più una predicazione che stabilisce il tipo di relazione che si instaura tra i vari elementi. Se vi ricordaste dell'evento in cui vostro fratello passa a vostra sorella un libro, si tratterebbe di un ricordo episodico che mette in relazione due individui ed un oggetto (vostro fratello, vostra sorella ed un libro) legati insieme da un'azione categorizzata con PASSA. La memoria episodica deve quindi essere propedeutica alla realizzazione di frasi del tipo "Mio fratello passò un libro a mia sorella". Tale capacità è presente anche in altri animali (scimpanzé, scimmie più alcuni altri), sebbene manchi delle potenzialità del linguaggio umano. Mentre noi possiamo formulare un numero potenzialmente illimitato di frasi come la precedente, gli altri animali sono costretti a un repertorio molto limitato (cibo, predatori ecc.), essenzialmente condizionato dal loro adattamento all'ambiente e dalle leggi della sopravvivenza (non possono discutere di letteratura o teatro). La loro memoria episodica è molto limitata se comparata con la nostra.

5.2. Complessità sociale e scrittura: la crescita esponenziale del nostro vocabolario concettuale

In questo paragrafo si affrontano due tappe fondamentali nello sviluppo del linguaggio umano: l'aumento della complessità sociale con il conseguente aumento della nostra massa cerebrale (par. 5.2.1) e la nascita della scrittura (par. 5.2.2).

5.2.1. Complessità sociale, accrescimento della neocorteccia e sviluppo del linguaggio

Se rapportiamo le dimensioni del cervello alla massa corporea otteniamo una precisa gerarchia biologica. Pesci e rettili hanno tra i cervelli più piccoli in rapporto al peso corporeo, seguiti dagli uccelli, poi dai mammiferi, infine i primati, all'interno del cui ordine si distinguono gli esseri umani con la più alta ratio cervello peso corporeo. Gli uomini hanno un cervello 9 volte più grande dei mammiferi rispetto al peso corporeo, e 6 volte più grande degli altri primati. Ciò che deve farci riflettere è che il cervello è un organo estremamente dispendioso. Esso è pari al 2% del peso corporeo ma consuma il 20% di tutta l'energia di cui un essere umano dispone. Ciò deve aver rappresentato un problema notevole per i nostri antenati nel corso dell'evoluzione della nostra specie. Un organo del genere richiede cibi altamente energetici. Una dieta prevalentemente vegetariana, come quella dei nostri cugini scimpanzé, non poteva essere sufficiente. Le testimonianze fossili ci dicono che sicuramente i nostri antenati si trasformarono in cacciatori, e l'ingestione di carne fu un combustibile determinante per l'accrescimento della neocorteccia. Questa, per i mammiferi, ammonta al 30-40% del volume totale del cervello, nell'uomo invece ammonta all'80%. La neocorteccia cerebrale dell'uomo governa tutte le nostre capacità cognitive più complesse. È in questa parte del nostro cervello che è avvenuto il maggiore accrescimento. La domanda che sorge spontanea è perché alcuni animali hanno un rapporto cervello/massa corporea più alto rispetto ad altri, con gli uomini al vertice di questa piramide biologica?

L'antropologo Robin Dunbar ha formulato un'ipotesi che ha raccolto un ampio seguito tra gli esperti del settore: la dimensione del cervello di una specie è direttamente proporzionale alla dimensione dei gruppi sociali in cui questa specie vive. La nostra specie si è evoluta in gruppi di circa 150 individui¹. Il cervello cresce con l'aumento della complessità delle relazioni sociali. Dalle sue osservazioni sperimentali, in accordo con quelle degli altri antropologi, emerge che nessun altro criterio ecologico al di fuori della complessità delle relazioni sociali è correlabile in modo sistematico con l'accrescimento più che proporzionale della massa cerebrale rispetto al peso corporeo (1997, 62-63):

[...] it turned out that there was no correlation between the size of the neocortices of species and any of the obvious ecological criteria: things like the percentage of fruit

¹ Un dato confermato dal numero di individui dei gruppi sociali in cui vivono oggi coloro i quali si sostentano ancora con la caccia e la raccolta.

in the diet, the size of the territory, the distance travelled each day while foraging, or the complexity of the diet measured in terms of the work the animals had to do to extract edible food from the substrate in which it is embedded. But group size, the one measure of social complexity available to me at the time, *did* correlate with neocortex size, and did so with remarkably good fit [...] social complexity does increase with group size. Given that primate social life is characterized by the ability of the animals to recognize relationships between third parties – Jim’s relationship with John as well as John’s relationship with me – there is a real sense in which the social complexity of a group rises exponentially as its physical size increases.

La crescita esponenziale della complessità in rapporto all’accrescimento delle dimensioni del gruppo è data dalle proprietà di base del calcolo combinatorio. In un gruppo di 5 individui, io devo gestire la relazione con altri quattro, ma devo anche monitorare altre 6 relazioni tra gli altri membri del gruppo. In un gruppo di venti, devo gestire 19 relazioni personali più altre 171 relazioni tra gli altri membri del gruppo. Passando da un gruppo di 5 ad un gruppo di 19 con un incremento di 14 individui, le relazioni complessive da computare passano da 10 (4 personali più 5 relazioni terze) a 190 (19 personali più 171 relazioni terze). 190 rispetto a 10 rappresenta un notevole incremento nella quantità di informazioni da processare. A partire da 2 milioni di anni fa un incessante incremento della massa cerebrale (già con *Homo erectus*) deve essere stato funzionale alla crescente complessità della vita sociale dei nostri antenati ominidi. L’ipotesi di Dunbar è che superata una certa soglia di complessità sociale il linguaggio umano sia diventato una necessità. Il *grooming* degli scimpanzé e di altri primati, cioè il pulirsi il pelo a vicenda come rituale alla base di un preciso sodalizio sociale, non poteva più funzionare. Avrebbe sottratto troppo tempo prezioso alle improrogabili attività di sostentamento. Per gli altri primati il *grooming* può funzionare, poiché questi vivono in gruppi sensibilmente più piccoli dei nostri.

Da questo momento in poi della nostra evoluzione deve esserci tornata utile la comunicazione triadica e la memoria episodica a cui ho accennato prima. La capacità di veicolare con un linguaggio sintatticamente evoluto gli innumerevoli episodi di un complesso sistema sociale deve aver rappresentato una grande spinta verso l’evoluzione delle nostre capacità cognitive. La propensione alla cooperazione della nostra specie ha fatto la differenza in termini biologici, e discuterò in seguito di come tale importante predisposizione stia iniziando a scemare tra i giovani. Questi non hanno bisogno di molti contatti (come attraverso i social network), ma di relazioni personali piene e basate su un forte sentimento di empatia.

5.2.2. *La nascita della scrittura: le nuove potenzialità del pensiero analitico*

Dopo l'avvento della comunicazione triadica, con la permanenza dell'oggetto e la memoria episodica, l'alto grado di socialità in gruppi molto numerosi diede ai nostri antenati una forte spinta evolutiva verso lo sviluppo di un linguaggio sempre più complesso. Per la nascita di un linguaggio propriamente concettuale, e di avanzate capacità analitiche, gli uomini hanno dovuto attendere la nascita della scrittura. Intorno al 3500 a.C. i sumeri iniziarono a incidere con stili tavolette d'argilla. Poche centinaia di anni dopo abbiamo la comparsa dei geroglifici egiziani. Queste prime forme di scrittura sono ancora significativamente iconiche, molte parole conservano una qualche prossimità figurativa con gli oggetti o i concetti che rappresentano. Per giunta l'elevato numero di segni linguistici rendeva l'apprendimento di queste scritture molto lento e faticoso, prerogativa di un'oligarchia di individui dotati di una memoria eccezionale. Il processo di convenzionalizzazione dei segni era ancora incompleto. Tale processo può ritenersi concluso con il perfezionamento da parte dei greci dell'alfabeto fonetico, di origine fenicia. La riduzione di tutti i suoni di una lingua a pochi fonemi, che combinati tra loro danno luogo ad un numero di parole potenzialmente infinito, fu uno dei più grandi risultati dell'intelletto umano. La scomposizione dei suoni nei suoi costituenti ultimi, i fonemi, liberò le menti dei greci dalle costrizioni cognitive delle precedenti scritture logo-grafiche e sillabiche (i sillabari semitici per esempio), basate prevalentemente sulla memoria. Questa, libera dalle incombenze cognitive rappresentate dalla memorizzazione di un elevato numero di segni, poté contribuire alla creazione di un linguaggio più creativo.

La difficoltà d'apprendimento delle scritture pre-alfabetiche determinò il fatto che le culture che precedettero quella greca rimasero nella sostanza culture orali². In esse il linguaggio passava necessariamente attraverso l'orecchio. L'epica antica, in una fase antecedente alla piena diffusione dell'alfabeto fonetico, era tramandata oralmente da aedi dotati di una memoria prodigiosa, con l'ausilio di cliché formulaici³ determinanti nel processo di memorizzazione acustica. Solo dopo l'invenzione del fonema fu possibile trascrivere l'epica antica e liberare il cervello da tali incombenze mnemoniche, trasferendo all'occhio le nuove prerogative analitiche della scrittura fonetica. Eric A. Havelock (2003, 179) osserva eloquentemente:

² Sul tema delle differenze tra culture orali e culture alfabetizzate cfr. *Oralità e scrittura* di Walter J. Ong (1986).

³ La tradizione di studi sul carattere formulaico della poesia omerica risale a Milman Perry (v. *The Making of Homeric Verse. The Collected Papers of Milman Perry*). Per approfondimenti cfr. *Cultura orale e civiltà della scrittura* di Eric A. Havelock.

Noi vediamo la nave, gli uomini e il carico e il mare su cui essi navigano, la vela che si gonfia al vento, l'onda che si rompe bianca e spumeggiante, mentre udiamo il fischio del vento e lo scroscio delle onde. Questi effetti si ritrovano tutti nella lingua dell'epos – sono necessari per ottenere l'aiuto indiretto della visione mentale, rinforzando così le risorse acustiche dell'orecchio. Ma nel momento in cui le specifiche sfumature sensoriali di questa situazione si dissolvono in un trattato sulla navigazione, il visibile diventa invisibile, il dato sensoriale si dissolve in un'idea. Così, l'oggetto astratto della conoscenza deve perdere non solo la sua pluralità d'azione nel tempo, ma anche il colore e la visibilità. Esso diventa l'«invisibile».

Questi invisibili prodotti dalle nuove modalità di comunicazione fonetica rafforzano e trasformano radicalmente le capacità della permanenza dell'oggetto e della memoria episodica. Le nostre potenzialità astraenti crescono velocemente a partire dal platonismo e da tutta la riflessione filosofica successiva.

In ultimo, a chiudere il cerchio, l'invenzione del libro nel XV secolo ad opera di Gutenberg. La meccanizzazione del processo di stampa democratizzò definitivamente la scrittura e creò col tempo la possibilità per alcuni di una biblioteca privata. La normalizzazione tipografica e la produzione seriale di un gran numero di libri diffuse progressivamente ad una parte sempre più ampia della popolazione le nuove modalità di pensiero analitico⁴. La lettura silenziosa⁵ del libro creò la possibilità dell'introspezione e del distacco critico dalla realtà esterna. Tutto il progresso scientifico a partire dal XVI secolo sarebbe stato impensabile senza il libro a stampa. Il libro è stato la tecnologia della comunicazione con l'impatto cognitivo più profondo almeno fino all'avvento della televisione, ma soprattutto del web.

5.3. Il web e i nuovi disturbi cognitivi: cosa rischiano di perdere i giovani

L'argomento di questo paragrafo è la profonda ristrutturazione cerebrale provocata, soprattutto nei più giovani, dalle nuove tecnologie della comunicazione.

⁴ Per un approfondimento di questo argomento v. *La galassia Gutenberg* di Marshall McLuhan.

⁵ Era chiamata in origine *lectio sibi*, in opposizione alla *clara lectio* tipica della cultura amanuense.

5.3.1. *Un fiume di informazioni*

L'avvento del World Wide Web negli anni 90' del secolo scorso sembrò liberare gli uomini dalle limitazioni dell'apprendimento sequenziale e lineare della cultura tipografica. Già alcuni anni prima l'ipertestualità ci diede la sensazione di un processo di apprendimento più completo e qualitativamente superiore a quello che passava attraverso il libro. Alcuni però, in controtendenza con l'unanime ed apologetica esaltazione delle nuove tecnologie della comunicazione, iniziarono molto presto a dubitare di ciò. Innumerevoli esperimenti hanno confermato nel corso degli ultimi trent'anni che gli ipertesti riducono la capacità di concentrazione e di comprensione (Carr 2010, p.128):

Another researcher, Erping Zhu, conducted a different kind of experiment that was also aimed at discerning the influence of hypertext on comprehension. She had group of people read the same piece of online writing, but she varied the number of links included in the passage. She then tested the readers' comprehension by asking them to write a summary of what they had read and complete a multiple-choice test. She found that comprehension declined as the number of links increased. Readers were forced to devote more and more of their attention and brain power to evaluating the links and deciding whether to click on them. That left less attention and fewer cognitive resources to devote to understanding what they were reading.

Nel 2005, Diana DeStefano e Jo-Anne LeFevre, psicologi al Centre for Applied Cognitive Research alla Carleton University in Canada, passarono in rassegna trentotto esperimenti condotti in passato sul rapporto tra ipertesto e comprensione del testo. I risultati erano grosso modo in linea con quanto riscontrato da Erping Zhu nell'esperimento poc'anzi citato.

Il web non ha fatto che rendere questi problemi cognitivi ancora più cogenti. Esso combina la tecnologia dell'ipertesto con quella multimediale producendo ciò che chiamiamo *hypermedia*. Oltre a testi con link inclusi abbiamo immagini, musica e video. Come i pionieri dell'ipertesto credevano che questo avrebbe offerto un'esperienza di lettura più arricchente, i guru del web, e con essi molti educatori, crederono che tale nuovo medium potesse rappresentare un miglioramento ed un arricchimento delle nostre capacità di comprensione, una crescita culturale. Anche questa convinzione però è stata decisamente contraddetta dalla ricerca. In uno studio pubblicato sulla rivista «Media Psychology» nel 2007, Steven C. Rockwell e Loy A. Singleton (2007, 179-191) dimostrarono come la multimedialità potesse influire negativamente sulla capacità di comprensione e di ritenzione delle informazioni. In un'altra ricerca sul rapporto tra attenzione e multimedialità, condotta nel 2003 presso la Kansas City University, Lori Bergen, Tom Grimes

e Deborah Potter (2003, 311-336) conclusero che «it appears that this multmessage format exceeded viewers' attentional capacity». Molte altre ricerche sono in perfetto accordo con le due appena citate.

Il problema della multimedialità è legato alla frenetica ed incessante asunzione di informazioni. La capacità di multitasking richiesta ha effetti profondamente deleteri sulla nostra concentrazione e sul nostro apprendimento. In informatica questo sovraccarico di informazione è chiamato *overflow*. Il risultato è quello di una drammatica incapacità del nostro cervello a trattenere una quantità sovrabbondante di informazioni e a discernere tra quelle salienti e quelle meno rilevanti. Le informazioni non passano più nella memoria a lungo termine, ma vengono dimenticate quasi contestualmente all'atto della fruizione. Vi è una correlazione di proporzionalità indiretta tra quantità di informazione a cui siamo esposti e livello di apprendimento. Quanto maggiore è la prima tanto minore risulta essere il secondo.

Ai danni cognitivi dell'*overflow* vanno aggiunti quelli legati ai cosiddetti *switching costs*. Questi subentrano ogni qualvolta il multitasking ci costringe a passare da un'attività di fruizione delle informazioni ad un'altra. Il nostro cervello risulta disorientato. Come Maggie Jackson (2008, 79) spiega in *Distracted*, il suo libro sul multitasking, «the brain takes time to change goals, remember the rules needed for the new task, and block out cognitive interference from the previous, still-vivid activity». Molti studi hanno confermato che il multitasking anche solo tra due diverse attività sovraccarica il nostro cervello e ne diminuisce le capacità di apprendimento.

5.3.2. Dal logos al logo

I disturbi cognitivi passati in rassegna coinvolgono tutti noi, ma soprattutto i giovani. Questi, come nativi digitali, non hanno mai giovato dei benefici prodotti dalla cultura tipografica. Per loro non è mai esistita la lettura lineare ed analitica del libro cartaceo. Si sono formati in uno stato di perenne sovraccarico di informazioni. Bravi nel multitasking, ma in deficit di concentrazione, hanno circuiti cerebrali configurati per rispondere alle sollecitazioni della nuova comunicazione digitale. Lo smartphone garantisce accesso al web in qualsiasi istante e in qualsiasi luogo. Non vi è momento della giornata in cui i ragazzi possano sottrarsi al suo richiamo seduttivo. Non avendo mai conosciuto un vero e proprio stato di concentrazione, non possono accorgersi degli effetti deleteri di questa sovraesposizione. Sono ormai diventati servomeccanismi dello smartphone. Coloro i quali si sono formati in una cultura prevalentemente tipografica possono sempre contare sulle vecchie sinapsi, quelle configurate dal processo di apprendimento legato alla lettura

profonda, alla lettura cartacea. O almeno possono contare su ciò che è rimasto di quelle sinapsi. Molte di queste sono state di fatto cooptate dalle nuove modalità di pensiero compulsivo e superficiale legate al web⁶. Ciò non è dato ai giovani. Per loro queste vecchie sinapsi semplicemente non esistono.

Il nastro della nostra evoluzione cognitiva si è riavvolto a gran velocità ripercorrendo a ritroso il percorso che ci aveva condotti dalla comunicazione diadica, tipica di molte specie animali, a quella concettuale della cultura tipografica, esclusiva della nostra specie. E qualificare come diadica la comunicazione dei giovani sul web non deve sembrare una esagerazione. Parallelamente ad un'involuzione della sintassi⁷ si è diffuso il preoccupante utilizzo degli emoji. Disegnini che esprimono lo stato d'animo di chi li usa. C'è la faccina che ride, quella che piange, quella arrabbiata e molte altre ancora. Tali immagini sono ormai più importanti delle vere e proprie parole ai fini della comunicazione digitale (Antonelli 2016, p.205):

Questa progressiva fusione tra comunicazione alfabetica e comunicazione «ideo-grafica» è stata recentemente confermata dall'*Oxford Dictionary*, che nel 2015 ha proclamato parola dell'anno non una parola propriamente detta ma un *emoji*. Una di quelle faccine messe a disposizione – insieme a un'ampia gamma di altri disegnini – dagli stessi sistemi di scrittura... Parola dell'anno è stata, secondo il prestigioso dizionario della lingua inglese, la faccina che piange dal ridere o – secondo la denominazione ufficiale – di gioia («Face with Tears of Joy») [...] alla Library of Congress di Washington si trova già *Emoji Dick*, traduzione integrale del capolavoro di Melville. Ed è stato da poco tentato in Italia il progetto della traduzione in emoji di Pinocchio. Dalle parole alle immagini, dal logos al logo: in principio era il verbo, alla fine ci sarà un disegnino?

Per lo storico della lingua Giuseppe Antonelli siamo quindi al passaggio dal logos al logo. Siamo al cortocircuito delle capacità di argomentare. In assenza di capacità critica i ragazzi sempre più spesso si rifugiano nelle emozioni, veicolate appunto dalle innumerevoli faccine. Una comunicazione da persona a persona in cui mancano ormai i referenti, gli elementi terzi della comunicazione triadica.

Questa involuzione linguistico-cognitiva produce effetti deleteri anche sull'empatia e sul senso morale. Comprendere lo stato psicologico di un'altra persona richiede quella capacità critica e di approfondimento psicologico che solo la pratica della lettura cartacea può generare. Non è semplice per un

⁶ La cooptazione per nuovi compiti di sinapsi precedentemente specializzate in attività diverse è una diretta conseguenza della natura plastica e malleabile del nostro cervello.

⁷ Il linguista Marco Tullio Verardi fa risalire le cause di questa involuzione sintattica alla necessità di una comunicazione sempre più rapida, qualificando questa attitudine come *dro-mocrazia*, letteralmente dominio della corsa.

giovane oggi superare la più primitiva empatia fisica e fare ipotesi sugli stati psicologici di altri. È esattamente questo il motivo per cui i bambini possono essere estremamente crudeli: non sanno immedesimarsi negli altri.

5.4. Conclusioni

Per concludere, una cittadinanza creativa, ovvero una convivenza civile tra i giovani, richiede appunto, tautologicamente, creatività ed anche empatia. Molte ricerche oggi confermano che un uso creativo del linguaggio, e quindi del pensiero, passa attraverso la capacità di metabolizzare informazioni con lentezza. Lo stesso vale per le capacità empatiche. Ma l'apprendimento lento della lettura cartacea è esattamente quello che oggi è pressappoco scomparso. Scelte urgenti e drammatiche si impongono in primis ai genitori e agli educatori, poi ai politici. È, in questa prospettiva, necessario limitare l'accesso al web e all'uso degli smartphone. I nostri giovani necessitano di una disintossicazione tecnologica. Si deve ovviamente procedere con gradualità. La scuola deve puntare soprattutto sul libro cartaceo, scoraggiando qualsiasi uso in classe degli smartphone. Importante è anche il controllo esercitato dai genitori a casa. L'obiettivo è recuperare sempre più giovani, e oggi anche i meno giovani, alla imprescindibile pratica della lettura silenziosa e profonda. Questa va tutelata e protetta dalle innumerevoli fonti di distrazione del web. La politica dovrebbe agire in tandem con educatori e genitori. È da questo sforzo congiunto che dipende lo sviluppo e la qualità della convivenza delle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli G. (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Il Mulino, Bologna.
- Bergen L., Grimes T., Potter D. (2005), *How Attention Partitions Itself during Simultaneous Message Presentations*, «Human Communication Research», 31, pp. 311-316.
- Carr N. (2010), *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W.W. Norton & Company, New York.
- DeStefano D., LeFevre J. (2007), *Cognitive Load in Hypertext Reading: A Review*, «Computers in Human Behaviour», 23, pp. 1616-1641.
- Dunbar R. (1997), *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, Harvard University Press, Cambridge.
- Havelock E.A. (2003), *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Editori Laterza, Bari.

- Hurford J. R. (2014), *The Origins of Language. A Slim Guide*, Oxford University Press, Oxford.
- Jackson M. (2008), *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Prometheus Books, New York.
- Lindauer M. (1995), *Messaggio senza parole*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- McLuhan M. (2000), *La galassia Gutenberg*, Armando Editore, Roma.
- Ong W. J. (2007), *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna.
- Parry M. (1988), *The making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*, Oxford University Press, Oxford.
- Rockwell S.C., Singleton L. A., *The Effect of Modality of Presentation of Streaming Multimedia on Information Acquisition*, «Media Psychology», 9, pp. 179-191.
- Verardi M. T. (1995), *Le parole veloci. Neologia e mass media negli anni '90*, Armando Dadò Editore, Locarno.
- Zhu E. (1999), *Hypermedia Interface Design: The effects of Number of Links and Granularity of Nodes*, «Journal of Educational Multimedia and Hypermedia», 8.

6.Youth Creativity.

Culture della partecipazione: stili, mode e strategie

di *Raffaella Monia Calia*

6.1. La partecipazione giovanile: strategie europee ed effervescenze creative

La promozione della partecipazione giovanile è da diversi decenni all'attenzione delle politiche europee. Numerosi, infatti, sono i progetti europei che incentivano forme di coinvolgimento dei giovani al fine di promuovere la cittadinanza attiva, incrementando la (ri)motivazione, il benessere personale, la fiducia nelle istituzioni, con importanti ricadute a livello sociale.

La Strategia Europa 2020, avviata nel 2010, oltre ad essere incentrata sui giovani, ha come obiettivi principali la riduzione dell'abbandono scolastico, l'incremento percentuale di cittadini tra i 30 e i 34 anni che terminano l'istruzione terziaria, prevedendo lo sviluppo di una serie di misure a sostegno dell'istruzione e dell'occupazione. A ciò si affianca la "Strategia dell'Unione Europea per la gioventù 2019-2027: mobilitare, collegare e responsabilizzare i giovani" che persegue quali prioritarie finalità:

- la promozione e la partecipazione dei giovani alla vita democratica e civica;
- l'incremento di relazioni tra i ragazzi europei e quelli del resto del mondo, per promuovere la partecipazione volontaria, la mobilità a fini di apprendimento, la solidarietà e la comprensione interculturale;
- il sostegno dell'emancipazione dei giovani attraverso la qualità e l'innovazione soprattutto nell'ambito dell'animazione socioeducativa¹.

Nei progetti giovanili europei – messi in piedi grazie ai “Programmi di spesa dell'Unione per la gioventù” – la promozione della partecipazione alla vita attiva e democratica, attraverso interventi che favoriscono la cittadi-

¹ Per approfondimenti è possibile consultare le “Note tematiche sull'Unione Europea” all'indirizzo web <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/141/gioventu>

nanza attiva, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e la solidarietà, avviene spesso con l'ideazione e la realizzazione di attività espressive, ad alto contenuto creativo, in linea con quelli che sono i codici comunicativi della gioventù.

Tali progettualità dimostrano impatti notevoli anche a livello delle politiche *mainstream*, con il fine di rafforzare la dimensione internazionale delle attività destinate alla gioventù ed il ruolo delle organizzazioni socioeducative pubbliche e private. Accanto a questo scenario che potremmo definire "istituzionalizzato", si sviluppano, però, tutta una serie di progettualità ed emergenze creative spesso proposte e realizzate dai giovani, che avvengono in contesti e spazi informali di partecipazione, persino virtuali, che molte volte incontrano difficoltà di riconoscimento, per il loro carattere "destrutturato". Pensiamo, ad esempio, a tutte quelle forme di auto-organizzazione giovanile, spesso persino illegali, come i *rave-parties* a base di musica *tekno* e di performance artistiche, che avvengono spesso in posti occupati, o ai *writers*, che tra *tag* e *crew*, colorano metropolitane, palazzi, stazioni e vetrine, spesso senza alcuna autorizzazione.

In tal senso, così come dimostrato da autorevoli studi (Cahill, Dadvand 2018; Percy-Smith, Nigel, Becevic, Pitti, 2018), la concezione che si sta facendo largo oggi, a proposito della partecipazione giovanile, è che i giovani abbiano una tendenza partecipativa, ma che non tutte le forme assunte dalla loro partecipazione vengano riconosciute come tali, a livello istituzionale.

Parimenti, però, alcuni gruppi giovanili scelgono volontariamente di imprimere una connotazione dissidente alle proprie pratiche, anche attraverso l'opposizione a un possibile riconoscimento *mainstream*, poiché, in questo caso, verrebbe meno la carica contestatrice delle proprie attività creative. Altre volte, invece, sono state proprio le progettualità spontanee ed informali ad essersi negli anni strutturate in manifestazioni riconosciute e sostenute a livello istituzionale, come, ad esempio il *Ferrara Buskers Festival*, ad oggi un evento di musicisti di strada di fama internazionale, che al suo debutto, nel 1987, nacque dall'idea di un fabbro nella sua officina (Calia 2020a).

Gli strumenti a forte caratterizzazione estetica, culturale, artistica, espressiva, potrebbero essere, altresì, utilizzati persino come attrezzature per intercettare talune forme di disagio, tipiche di segmenti giovanili a rischio, al fine di agire su di essi nella direzione del "recupero" (Calia 2020b).

I suggerimenti e le questioni sollevate dal lavoro in questione non possono essere adeguatamente affrontati in questo breve testo, ma sicuramente incoraggiano considerazioni sull'importanza di azioni formative continue. Gli interventi educativi, dunque, dovrebbero essere sostenuti da un sistema di protezione sociale attivo fondato su un'organizzazione reticolare delle risorse, che investa su tematiche di sensibilizzazione alla creatività giovanile,

in tutte le sue forme, più o meno strutturate, al fine di promuovere il benessere economico e sociale e l'emancipazione culturale, condizioni essenziali e prioritarie della mobilità sociale (Tubad, Osoba, Nijkamp 2013).

La valorizzazione dei talenti e le politiche di sostegno alle pari opportunità, intese come uguali possibilità di accesso alle risorse informative, educative, culturali ed economiche, costituiranno poi le basi di una sana competizione, all'insegna della piena valorizzazione del merito, volta cioè a realizzare le condizioni ineludibili per un pieno ed autentico sviluppo dell'intera società.

Su questo solco si colloca, ad esempio, il progetto di ricerca "Partispace: Spazi e stili di partecipazione in Europa", realizzato nell'ambito del programma europeo Horizon 2020-Excellent Science, che ha avviato una importante indagine su esperienze europee di partecipazione giovanile. Partispace ha analizzato anche l'influenza delle cosiddette prospettive adulto-centriche e tradizionali sul significato della "partecipazione" che si manifesta, spesso, quale mancato riconoscimento delle espressioni di *civicness* e interesse politico delle nuove generazioni, interrogandosi se la presupposta "apatia partecipativa" dei giovani contemporanei non sia altro che un costrutto dell'osservatore (Percy-Smith, Nigel, Becevic, Pitti 2018).

L'indagine ha raccolto una mole imponente di dati, dedicando attenzione ai differenti stili e spazi con cui la partecipazione giovanile si esprime sulla scena pubblica, analizzando non solo gli ambiti e le modalità di coinvolgimento formali istituzionali e non-formali del mondo associativo, ma anche e soprattutto tutte quelle esperienze auto-organizzate.

Un lavoro etnografico ha condotto all'elaborazione di 48 casi studio in 8 paesi europei (Francia, Bulgaria, Germania, Italia, Svezia, Svizzera, Turchia e Regno Unito) perlustrando le modalità con cui le giovani generazioni in Europa partecipano a decisioni personali e della comunità, evidenziando persino il modo in cui le politiche giovanili, locali e nazionali, condizionano i loro vissuti e il loro agire (Percy-Smith, Nigel, Becevic, Pitti 2018).

Ponendo in relazione le biografie giovanili e gli spazi sociali in cui interagiscono, il progetto ha evidenziato anche il significato che la partecipazione assume nel proprio vissuto quotidiano e nelle esperienze di transizione all'età adulta.

Insomma, il concetto di "partecipazione" dimostra inequivocabilmente la sua complessità, al pari della definizione di altre categorie, spine nel fianco della sociologia dei processi culturali e non solo, ovvero quella di "giovane" e delle sue declinazioni in "stili giovanili", "culture, controculture e sottoculture giovanili".

6.2. Giovani, partecipazione e sottoculture giovanili

Quand'è che il giovane appare, in maniera dirompente e con caratteristiche proprie, sulla scena sociale? Quando e con quali forme e modalità si manifesta la partecipazione giovanile?

A fine Ottocento, i giovani iniziano a organizzarsi quale gruppo collettivo di azione portatore di istanze proprie, e nel corso del secolo successivo sono addirittura rappresentati come minaccia sociale (Dogliani 2003), pur essendo disseminati, qua e là nella storia dell'arte e della letteratura, immagini di bande giovanili e vagabondi, pericolo per la quiete pubblica, che affollavano le strade di tutta Italia. Ricordiamo opere di lirica e magistrale rappresentazione come quelle di Camporesi (1979) sugli erranti del Seicento e Settecento, o i ritratti dei pittori di costume, deprecabili autori di «falconi e guitterie» (Salvator Rosa in Floccia 1989, p. 85). O alcune storiche immagini di giovani e minori delle periferie di New York, all'indomani della crisi del '29, nelle magistrali foto della Sezione Storica della FSA², istituita dal *New Deal* Roosveltiano.

Negli anni '20, il Dipartimento di Sociologia di Chicago, dove nasce e si sviluppa la celebre Scuola, si interessa alle cause di una delinquenza giovanile ormai dilagante, connettendole ad un ambiente urbano degradato, le cui difficoltà economiche rappresentavano la causa fondamentale della sua devianza.

A partire dagli anni Cinquanta si delineano le condizioni strutturali di sfondo a una progressiva emancipazione sociale che vede i giovani come protagonisti, fenomeno che ha indubbiamente radici molto più profonde ma che acquisisce nel corso del secolo scorso una consistenza senza precedenti.

È errato infatti affermare, come sostengono alcuni autori, che la “categoria giovane” sia comparsa sulla scena sociale così tardi, ossia non prima del secolo scorso (Besozzi 1997). Il processo di separazione tra la vita adulta e quella giovanile sarebbe cominciato addirittura molti secoli prima, quando, ci fa notare Ariès, compare nell'iconografia pittorica il bambino abbigliato in maniera differente dall'adulto (1989).

Pare, dunque, che le prime forme di partecipazione giovanile, nei contesti occidentali, abbiano assunto, inizialmente, forme di contestazione e dissidenza all'ordine precostituito.

Per quel che concerne le cosiddette *subculture* giovanili – a partire dalla

² Le immagini fotografiche sono visionabili sul sito della Biblioteca del Congresso di Washington all'indirizzo: <http://www.loc.gov/pictures/collection/fsa/sampler.html>.

Per approfondimenti si consigliano: Orientale Caputo G., *La lezione degli anni Trenta*, Bruno Mondadori, Milano, 2009 e Scatamacchia C., *Un esperimento in fotografia. La sezione storica della Farmer Security administration*, 2007.

fine degli anni Novanta denominate da Andy Bennet “neo-tribes” – è inesatto parlare di esse come di un fenomeno rintracciabile a partire dall’inizio del secolo scorso (Bennet 1999; Maffesoli 1996). È solo in quegli anni che la Scuola di Chicago ha il merito di codificarle, ma la loro storia sociale è molto più antica.

Già nel ‘600, in epoca elisabettiana, ci informa Gelder, si diffondono i primi libercoli che affrontano la questione in termini di stravaganza nei comportamenti e nell’abbigliamento (Gelder 2007). Si evidenzia, ancora una volta, la labilità del confine tra devianza e subcultura che non smette di esistere anche negli anni a venire, riconfermando la presenza inequivocabile di un abbigliamento e di forme di partecipazione alternative e non convenzionali, per niente conformi ai dettami ufficiali.

Mentre nel passato il termine veniva riferito a bande a matrice delinquenziale, oggi, con *sottocultura*, si intende anche un’aggregazione che condivide alcuni tratti essenziali della cultura dominante, deviando da essa, per determinati aspetti connessi ai valori, agli stili di vita, alle opinioni, alle norme di comportamento.

A ogni modo, il termine *sottocultura* fa la sua comparsa probabilmente in un’opera di Kröeber, nel 1923, indicando con esso una declinazione della “cultura ufficiale” (Gallino 1993), al quale si affianca, come antecedente legittimo, quello di *controcultura*.

La teoria sottoculturale, sviluppata dalla Scuola di Birmingham, da Clarke Cohen, Hebdige e Hall, rifacendosi ai concetti di “omologia” e *bricolage* presi a prestito da Lévi-Strauss, a quello di egemonia culturale di Gramsci, al feticismo della merce di Marx, integrando la teoria durkheimiana dell’anomia e i lavori della Scuola di Chicago, esprime sicuramente dei limiti teorici (Hebdige 1979).

Anche Stahl, nel suo saggio, sottolinea le aporie della teoria sottoculturale del Centre for Contemporary Cultural Studies. La delinquenza rimane la soluzione collettiva di un problema strutturale, ma troppo peso viene dato all’appartenenza di classe come origine dei disagi, felicemente risolti da pratiche di appartenenza (Stahl, 1998).

La sottocultura intesa come *noise*, come rumore, è una metafora che possiede una profonda risonanza romantica e poetica per molti studiosi (Bennet 1999; Muggleton 2000; Stahl 1998).

La retorica eroica di resistenza, la valorizzazione del diseredato e *outsider* e il riemergere di una coscienza potenzialmente politica della classe operaia, sono tutti concetti incorporati in discorsi che hanno caratterizzato la teorizzazione delle sottoculture, negli ultimi venti anni, soprattutto a opera dei *cultural studies*, che hanno visto come fulcro di produzione il Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) dell’Università di Birmingham. Uno dei

limiti di tali riflessioni teoriche è quello dell'aver considerato come unica variabile indipendente, quella di classe o di razza, senza tener conto dell'età, del sesso e del genere, sovrastimando, eccessivamente il contesto.

Muggleton (2000) evidenzia il limite del CCCS di non aver considerato adeguatamente il significato, il senso che i soggetti contemporanei conferiscono alle proprie pratiche vestimentarie e comportamentali. Polhemus, invece, parla di era post-subculturale senza definirne le caratteristiche, connettendola a una minaccia esterna rappresentata dal mercato (Muggleton 2000; Polhemus 1994).

Sicuramente il filone dei *cultural studies* del CCCS ha avuto il merito di aver focalizzato l'attenzione su determinati fenomeni, dando vita, però, a interpretazioni che peccano a volte di «economicismo e di ideologismo» soprattutto quando, impropriamente, individuano «il margine produttivo della banda nel suo momento di alterità rispetto al sistema capitalistico» (Abruzzese 1979, p. 13). Ma è sicuramente in queste suggestioni che affonda l'anima delle pratiche di resistenza rituale e di partecipazione giovanile creativa ed espressiva.

6.3. Identità senza fissa dimora

Nonostante le enormi difficoltà indotte dalla crisi pandemica, la quale ha imposto la riduzione drastica di occasioni di incontro per i giovani, la partecipazione alla socialità ricopre un valore estremamente importante per i giovani e per i giovani-adulti, in molti casi, irrinunciabile.

La ricerca di una cornice identitaria nella quale collocarsi è un processo lungo, ambiguo e altamente complesso che viene, il più delle volte, realizzata temporaneamente e in maniera discontinua attraverso l'adesione a uno stile di vita espressivo, animato da un *set* di beni a carattere simbolico, da forme di appartenenza a gruppi giovanili e modi della partecipazione.

L'identità è un processo costante in continuo divenire, le cui tappe fondanti vengono accompagnate da mutamenti sostanziali, nel percorso di vita, anche di tipo squisitamente estetico (Pecchinenda 2008).

Oggi mancano, oltre alla determinazione personale, anche le condizioni facilitanti affinché si possa naturalmente realizzare un processo di transizione dalla vita giovane a quella adulta, che si traduce, dunque, in un lungo viaggio che traghetta l'adolescente all'età matura (Calia 2011).

Sono molti gli studiosi che si sono cimentati sulla definizione delle modalità, delle tappe che rendono pienamente compiuto il processo, identificando 5 soglie ritenute significative: la fine degli studi, l'entrata (più o meno stabile) nel mondo del lavoro, l'indipendenza abitativa rispetto alla famiglia

di origine, la formazione di un proprio nucleo familiare e la nascita del primo figlio (Modell, Furstenberg, Hershberg 1976).

Pur con le dovute differenze, si conviene, in linea di massima, che la transizione possa dirsi effettiva quando si diventa economicamente autonomi e si pongono le basi per una propria famiglia. Una delle caratteristiche, infatti, che costringe gli esperti a definire *lunga* la famiglia in Italia, è questa eterna permanenza nella casa genitoriale (Donati, Scabini, 1988).

L'immagine di questo indugio disarmonico, ci viene splendidamente affrescata dalle parole di Caramiello (2007), che lo paragona alla famosa attesa dei due vagabondi di Beckett, Estragone e Vladimiro, che in un contesto privo di coordinate spazio-temporali, di confusione e di imprecisione, aspettano Godot, dall'ancora più incerta connotazione identitaria.

Questi giovani non devono strappare più alcuna conquista di libertà, sono già liberi, ma di autonomia vera ne hanno ben poca, sono liberi di girare a vuoto e di sviluppare quelle varie forme di nevrosi che possono determinarsi quando si ha la consapevolezza di aver conquistato, come le armate di Napoleone, una landa desolata, dove è stata fatta terra bruciata, uno spazio sociale nel quale non si troveranno che il nulla, almeno per tantissimo tempo. Un contesto esistenziale nel quale non si accede all'indipendenza economica, al lavoro, all'autonomia, alla possibilità di realizzazione individuale, a un progetto neofamiliare, ma si consegue solo il diritto di girare liberamente a vuoto, «aspettando Godot» fino a 35 anni (Caramiello, 2007, pp. 28-29).

Adolescenza congelata in un «pantano esistenziale», «marginalità identitaria» (Caramiello 2003, p. 241; Caramiello 2007) il cui disagio viene lenito in svariati modi, anche attraverso l'uso di droghe «*prêt-à-porter*», ben integrato in un contesto «ordinario» (Caramiello 2007), processo di «infantilismo» che allontana dalle proprie responsabilità, (Bruckner 2001) «moratoria prolungata» (Cavalli 1993, pp. 217-218); tante le asserzioni usate dagli studiosi per definire uno spessore temporale che si ingrandisce sempre di più.

Già a partire dal V Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia del 2000, il “margine superiore” dell'età, passa dai 29 ai 34 anni³ (Cavalli 2000), notando, nel corso dell'ultima ricerca del 2019, una quota considerevole di 34enni che ancora non lavorano e che vivono a casa dei genitori.

Pochi i giovani italiani, circa 10.446.636 stando ai dati provvisori del

³ Numerosi sono i criteri proposti per definire la condizione di giovane; oltre a quello anagrafico-convenzionale, tipico di molte analisi sociologiche e demografiche, vi è quello biodemografico, che considera lo spazio tra quando si diventa “pronti” per avere un figlio e l'età in cui effettivamente si procrea, il biosociale, che considera l'appartenenza alla gioventù sino alla morte del padre, dilatando ulteriormente l'età massima e infine il criterio bioeconomico che considera proprio dello spazio giovanile, il lasso di tempo caratterizzato dalla libertà da responsabilità lavorativa (Livi Bacci 2008).

2021 dell'Istat, con un decremento nel decennio, di circa 2 milioni di unità (Demo Istat 2010;2020) con le opportune differenze territoriali. In più, oltre ad essere pochi, sono tendenzialmente lenti (ampiezza dei processi formativi diluiti nel tempo) e in notevole ritardo, rispetto ai loro colleghi europei, nelle fasi di transizione più importanti (Livi Bacci 2008, p. 52).

Il profilo del giovane-adulto (Donati, Scabini 1988) integra in maniera contraddittoria elementi tipicamente adulti, come l'autonomia economica, con tratti caratteristicamente adolescenziali, quali l'utilizzo di stupefacenti, l'insicurezza emotiva, la dipendenza affettiva (Codato 2009).

Avvilente la situazione, in un contesto familiare ammalato, dove si sposa perfettamente la mancata indipendenza dei figli e la protettività eccessiva di genitori «adulti giovanili» (Morin 2005; Bruckner 2001, p. 105), che non disdegnano di avere un bastone per la vecchiaia. Così «si incrostanto dentro il domicilio parentale» (Bruckner 2001, p. 105), giustificando, spesso, la loro dipendenza abitativa.

La produzione e riproduzione di stili sempre più frenetica è conseguenza anche dell'ampliarsi e del modificarsi delle possibilità di appartenenza e di esperienza, oltre a essere il frutto delle opportunità offerte dall'espansione dell'industria culturale e delle tecnologie informatiche (Calia 2012). Soprattutto per i pionieri di alcuni generi, in territori inizialmente marginali, diviene importante il confronto con altre realtà culturali più consolidate.

Sicuramente è proprio «l'eccedenza e la ridondanza delle possibili identità disponibili, che amplificano e sfruttano segni e simboli» (Besozzi 1997, p. 84), a portare ad una progressiva contaminazione degli stili e alla loro trasformazione in mode e modalità differenti di partecipazione giovanile.

In questo paesaggio di *way of life* provvisori, di impieghi precari, effimeri e mutevoli, di relazioni instabili, di spostamenti e viaggi continui di città in città, l'*identità, senza fissa dimora* vaga da uno stile di vita all'altro, prima di trovare una certa stabilità (Pecchinenda 2008; Calia 2011).

A partire da queste brevi riflessioni si evidenzia, indubbiamente, una stretta interrelazione, a mio avviso, tra gli stili di vita giovanili e le forme di partecipazione che si configurano sullo spazio pubblico, persino “digitale”, attraverso delle progettualità a matrice espressiva e creativa.

Sullo scenario della complessità sociale odierna, si assiste a una moltiplicazione sistematica di gruppi giovanili, numerosi stili di vita proliferano, le musiche, i modi di vestire, di ballare, di appropriarsi dei luoghi sono infiniti, e tanti sfuggono, sia per il carattere di mutevolezza che essi posseggono, sia perché a volte si “nascondono”, alla descrizione e al controllo sistematico.

Quel che viene fuori è una moltitudine di stili giovanili, nella società contemporanea, che si evolve e muta nel tempo, strutturandosi in forme di partecipazione articolate che risentono persino delle mode del momento.

I soggetti giovani agiscono aderendo a uno stile, spostandosi verso un altro e un altro ancora, con il mutare dell'importanza a essi attribuita (Crane 2004; Holt 1997), e con il passaggio da un'età all'altra, mettendo in piedi dei rituali di esercitazione identitaria (Calia 2020 a).

Holt parla di "ipersegmentazione" che pone ogni *lifestyle* nel suo specifico comparto, definendoli «modelli collettivi di pratiche di consumo, basati su strutture culturali condivise, esistenti in specifici contesti culturali» (Crane 2004, p. 38). L'aderire a un determinato stile di vita, con il suo corollario di mode, spazi e modi della partecipazione, consumi culturali e altro ancora, presuppone una scelta, «un più alto livello di azione da parte dell'individuo», che giudica e valuta continuamente i beni e le attività di consumo culturale e di partecipazione in base al contributo che questi ultimi apportano alla definizione e ridefinizione della propria identità e all'immagine che si vuole dare di sé all'esterno (Holt 1997).

Gli spazi e gli stili della partecipazione giovanile allo scenario creativo e culturale divengono un ambito nel quale praticare identità provvisorie nella odierna società, che libera l'individuo dalla tradizione ponendolo in una condizione di poter operare scelte che contribuiscano a formare un'identità personale dotata di senso (Giddens 1999).

Tali modalità partecipative consapevoli possono esprimersi, però, nei luoghi delle moderne società liberali, dove è pacifica l'adozione anche di determinate pratiche culturali più dissidenti, al punto da configurarsi nicchie culturali perfettamente integrate nel sistema dominante (Segre Reinach 2006, p. 50), a differenza ad esempio, dei regimi fondamentalisti, dove la donna, oggetto perpetuo di violenze, oltre a non poter partecipare attivamente alla vita della propria comunità, viene ulteriormente mortificata anche nella sua dignità, attraverso la cruda costrizione che le impone di indossare il velo, il *burqa* o lo *chador*.

6.4. L'associazione Youthink e i progetti creativi di giovani migranti: *It's never too late*

I contesti giovanili di ibridazione culturale che si profilano all'orizzonte, oltre a dipendere dagli spostamenti globali continui e dalle possibilità infinite di esplorazione date dal digitale, risentono anche fortemente della presenza esponenziale di culture *altre*, dato che nel 2019 la popolazione straniera residente in Italia ha superato i 5 milioni (dati Istat 2019).

Negli ultimi anni, e in particolare a partire dal 2015, i Paesi europei hanno dovuto affrontare un afflusso senza precedenti di migranti e rifugiati. Tale fenomeno comporta nuove sfide che richiedono risposte integrate trasversali, in

cui l'animazione socioeducativa ricopre un ruolo chiave nel promuovere l'inclusione, l'integrazione e la coesione sociale a breve, medio e lungo termine.

Nell'UE-28, più di quattro su cinque (83%) dei richiedenti asilo, per la prima volta, nel 2015, avevano meno di 35 anni, mentre quelli di età compresa tra i 18 e i 34 anni rappresentavano poco più della metà (53%) del numero totale dei candidati, sempre per la prima volta. Quasi il 29% (3 richiedenti su 10), invece, era composto da minorenni. Questa distribuzione per età era comune in quasi tutti gli Stati membri dell'UE. Pertanto, lo sviluppo di soluzioni per l'inclusione e l'integrazione dei giovani rifugiati dovrebbe essere una priorità per le autorità, le organizzazioni internazionali e la società civile, in particolare per il settore giovanile.

Molti dei rifugiati e dei migranti in fuga in Europa da conflitti armati, uccisioni di massa, persecuzioni e diversi tipi di violenza (compresa la violenza sessuale e di genere) si recano in Turchia, da dove intraprendono viaggi via mare verso la Grecia, rischiando la vita. Altri raggiungono la Libia e si imbarcano per l'Italia. Da lì, cercano di farsi strada attraverso l'ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Serbia, Croazia, Slovenia e Austria per raggiungere i paesi di destinazione, che includono spesso Germania, Italia e Svezia⁴.

L'Italia rappresenta un caso interessante, nel panorama europeo, perché è uno dei paesi che ha accolto il maggior numero di migranti, arrivati dal mare, nel periodo 2015-2018.

Il Decreto Sicurezza Salvini fa calare vertiginosamente il numero dei giovani migranti a partire dall'ultimo periodo del 2018, e arrivando al 2019, dove si registrano, al 25 marzo 2019, solo 509 arrivi. In questo scenario è interessante analizzare il caso di studio rappresentato dall'esperienza dell'associazione Youthink⁵ (Calia, Forgione 2020), localizzata ad Avellino, nel Sud-Italia, riguardo ai progetti innovativi di inclusione ed integrazione, focalizzati sul *self-empowerment* dei richiedenti asilo, nel periodo 2015-2018.

I progetti si sono sviluppati in Irpinia, un'area della regione Campania che comprende Avellino e la sua provincia. L'area di riferimento in cui ha operato Youthink esprime le problematiche tipiche delle aree interne, di carenza di infrastrutture sociali, ad esempio, di difficoltà di accesso alle risorse sociali, economiche e informative, nonché una poca conoscenza delle opportunità offerte dalle politiche europee. Alla mancanza di spazi per i giovani si associano forme gravi di esclusione lavorativa e sociale e difficoltà di raggiungimento di

⁴ Per approfondimenti: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/rights-inclusion-and-participation-of-young-refugees>

⁵ Raffaella Monia Calia è fondatrice e presidente dell'Associazione di Promozione Sociale Youthink, nonché coordinatrice, insieme a Michela Forgione, dell'équipe multidisciplinare per le attività di accoglienza e per i workshop creativi rivolti ai giovani richiedenti asilo.

queste zone geograficamente lontane dalle principali città, aggravata da carenze del sistema dei trasporti pubblici e dei collegamenti stradali.

I progetti dell'Associazione hanno coinvolto, in 3 anni, circa 700 richiedenti asilo, di età compresa tra i 16 e i 36 anni, provenienti, per la maggior parte (ma non solo) dall'Africa sub-sahariana. Di questi, circa il 15% è rappresentato da minorenni che all'arrivo non dichiaravano la propria età reale, affermando, invece, di essere maggiorenni. Di contro, invece, sono tanti i richiedenti asilo che dichiarano un'età minore a quella reale o affermano addirittura di esseri minorenni, al fine di beneficiare delle misure di protezione previste per i minorenni, per i quali non si prevede il respingimento, ma il riconoscimento della protezione (Calia, Forgione 2020).

A quanto pare, se da un lato si assiste a un processo di infantilizzazione anche dei soggetti adulti, dall'altro i minori vengono coinvolti in dinamiche di adultizzazione, prevedendo per loro, a livello istituzionale, politiche di sostegno poco adeguate. In tal senso Youthink, attraverso il lavoro dell'équipe e con il tramite dei mediatori, veri e propri traduttori culturali di un mondo cognitivo e culturale, quello africano, nettamente diverso da quello europeo ed italiano, ha agito sempre nella direzione del confronto, del sostegno e della responsabilizzazione, superando logiche meramente assistenzialiste.

All'interno dei CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria) la "presa in carico" dei richiedenti asilo avveniva da parte di una équipe multidisciplinare, composta da psicologi, sociologi, antropologi, docenti, al fine di operare una prima mappatura dei loro bisogni, in coerenza con i servizi di accoglienza programmati. A questa fase ne seguiva una di raccolta e rielaborazione di interviste focalizzate principalmente sulla rotta migratoria e che veniva poi integrata da una mappatura delle competenze e delle conoscenze, sviluppatesi anche in contesti informali e non-formali (Calia, Forgione 2020).

Le attività laboratoriali, ovvero i workshop espressivi progettati e realizzati, si sono articolati intorno all'idea che concepisce le "attività artistiche" anche quale *strumento* utile alla rimotivazione, all'"empowerment" e al "potenziamento identitario", per i giovani richiedenti asilo da poco giunti in Italia. Nel corso del presente lavoro, analizzeremo, in particolare, il workshop dal titolo "Hip hop: a self empowerment experience/una crescita personale" tenuto dal docente/sociologo Mauro D'Arco, conosciuto anche come Mauro Marsu del gruppo napoletano "Resurrextion".

L'attività ha avuto una durata di 3 anni (dal 2015 al 2018), con appuntamenti settimanali e mensili, e ha coinvolto circa 30 richiedenti asilo, ospiti in 8 diversi Centri di Accoglienza Straordinaria⁶ in provincia di Avellino, le

⁶ Youthink ha operato all'interno degli 8 Centri di Accoglienza (CAS) di Avellino e provincia, coinvolgendo circa 700 migranti provenienti principalmente da: Nigeria, Senegal,

cui attività di intermediazione culturale erano coordinate e realizzate dall'Associazione Youthink.

Oltre al workshop di hip hop, Youthink ha progettato, realizzato e coordinato altre attività laboratoriali di cinema e regia, di fashion design, di educazione civica e diverse altre iniziative di rispetto dell'ambiente, di sicurezza stradale, favorendo persino l'inserimento lavorativo. A queste attività si sono affiancati altri numerosi laboratori creativi a forte caratterizzazione estetica.

I richiedenti asilo che hanno partecipato attivamente al workshop sono di provenienza nigeriana, senegalese e gambiana, e nel gruppo dei 30 annoveriamo la presenza 2 donne di origine nigeriana⁷.

Il breve lavoro di indagine qui presentato, di analisi del caso di studio del workshop di hip hop, è di origine esplorativa e riesamina la reportistica, le osservazioni, i racconti, le testimonianze e i documenti audio-visuali di diversa natura, rielaborati e trattati quale materiale "grigio" documentale di sfondo (Camorrino, Calia 2019).

L'approccio metodologico è di tipo etnografico, con declinazione auto-etnografica, un metodo di ricerca che utilizza l'esperienza personale ("auto") per descrivere e interpretare ("grafia") testi culturali, esperienze, credenze e pratiche ("etnico"), data la mia personale esperienza in seno all'Associazione Youthink, quale progettista e coordinatrice delle attività creative di inclusione (Adams, Holman Jones, Ellis 2015).

Il percorso formativo "Hip hop: a self empowerment experience" è nato, dunque, con l'obiettivo di favorire l'inclusione sociale dei migranti attraverso un'attività artistica ad alto contenuto creativo e con un potenziale di notevole attrazione. L'hip hop, così come riferisce il docente Mauro D'Arco in un'intervista da me raccolta nel 2018:

È un movimento culturale nato a cavallo tra gli anni '70 e '80 che si esprime fondamentalmente attraverso quattro discipline: il dj'ing, che ne è l'espressione musicale praticata dai dj, il *writing*, la sua espressione visiva, rappresentata dalle opere dei writers, l'*mc'ing*, l'arte del rap, praticata dai "master of ceremonies" (rappers) e la break dance, "danza di strada" praticata dai *breakers*.

Gambia, Mali, Costa d'Avorio, Somalia, Ghana, Bangladesh, Yemen, Pakistan, Mauritania, Sierra Leone, Togo, Sudan, Ciad, Guinea Conakry, Guinea Bissau, Somalia, Eritrea, Yemen, Ghana, Bangladesh, Pakistan, Libia, Burkina Faso e Niger.

⁷ Osservando la composizione dei richiedenti asilo per genere ed età, appare evidente come l'Italia presenti una situazione del tutto singolare a livello europeo caratterizzata dalla ridottissima presenza di donne (7,6%). Le donne richiedenti asilo di origine nigeriana rappresentano, invece, circa il 40% degli arrivi dalla Nigeria, anche per effetto della tratta che colpisce le donne nigeriane (EASO 2015).

Il percorso formativo ha avuto l'obiettivo di introdurre i partecipanti alla cultura hip hop con particolare attenzione alla disciplina del rap, che può rappresentare un mezzo artistico per la valorizzazione della propria traiettoria biografica. Gli strumenti creativi della cultura hip hop, infatti, sono stati largamente sperimentati in numerosi progetti, dimostrando la propria efficacia pedagogica.

L'hip hop si sviluppa fondamentalmente in contesti sociali dove degrado e povertà la fanno da padrona e finisce col diventare finanche un importante dispositivo di mobilità sociale, rivelandosi, inoltre, un efficace strumento di canalizzazione della violenza fisica, attraverso l'istituzione di vere e proprie gare e competizioni a sfondo artistico. Per tali motivazioni il percorso formativo ha rappresentato una risposta efficace e innovativa all'esigenza fortemente sentita di affermare la propria individualità e si adatta moltissimo all'utenza considerata, ovvero i richiedenti (M. D. 2018).

Nello specifico, la cultura hip hop attinge da un immaginario sottoculturale, di valorizzazione della marginalità creativa e si sviluppa in contesti urbani, rielaborando codici del tutto specifici e propri.

Il workshop di hip hop, così come si evince dall'analisi di relazioni e report intermedi redatti durante la realizzazione, ha avuto il fine di sostenere il processo di socializzazione e risocializzazione, favorendo l'appartenenza ad un gruppo, attraverso la creazione di una *crew*. Ha altresì sostenuto lo sviluppo e il potenziamento della creatività e della capacità ideativa, implementando competenze e capacità di cooperazione tra i partecipanti di origine nigeriana, gambiana e senegalese.

L'esperienza di questo intenso e laborioso workshop ha portato alla pubblicazione di un disco, "It's never too late"⁸, inciso dai partecipanti al workshop. A fine percorso, alcuni degli allievi del laboratorio, di origine nigeriana, hanno proseguito proficuamente nella loro "impresa musicale", attivando anche dei canali youtube personali⁹.

La scrittura e incisione di brani, in alcuni casi, ha alternato piacevolmente le lingue: inglese, francese e napoletano, con notevoli incursioni di *broken*, *pidgin english* e *wolof*. Le tematiche ricorrenti nei testi riguardano la rotta migratoria, episodi di razzismo, contesti di guerra, violenze subite nel corso del viaggio, l'affidamento a Dio e racconti di vita quotidiana, così come si evince dalla *content analysis* di alcuni dei testi di cui si riportano degli stralci:

⁸ Per approfondimenti si rimanda all'intervista pubblicata sul sito dell'Eroica Fenice: <https://www.eroicafenice.com/musica/its-never-too-late-a-migrant-mixtape/>

⁹ <https://youtu.be/hbIvfWjkGbM>; <https://youtu.be/coo-VcjagPQ>

It has been long have been in jungle
 Every day They suffer they struggle
 My God My God never sleep or slumber
 I was born to be a man not a number
 I thought it is over even when it is not over
 I put my hope on Christ though I am covered in his blood
 They took me from grass to grace
 I give my life to God, I got my peace
 I give my life to God, I got my peace
 Ils parlent de guerriers, J'ai peur de l'aventure e dois dire la vérité
 J'ai pitié de ces gens, il y a trop d'amis ici
 Combien de personnes ont perdu la vie –
 Plus d'un millier qui sont laissés en mer –
 Je prie Je prie Je prie Je prie –
 Voir des amis mourir dans la rue –
 Et qu'en est-il de l'avenir –
 Je prie pour qu'on arrête la haine –
 Il n'est jamais trop tard - Assez de guerre faisons une collaboration –
 Devenons amis sur un beat
 I pray we stop hate
 Is never too late
 Stop fight make a feat
 Let's be friends on a beat¹⁰

La rielaborazione narrativa del vissuto traumatico ha permesso, altresì, di risignificare anche il senso che hanno attribuito alla partecipazione al workshop. Infatti, così come emerge dalle relazioni e dai registri presenze, ad una prima fase, che potremmo definire di “partecipazione intermittente”, ne ha fatto seguito un'altra, di circa un anno, caratterizzata dall'assiduità nella frequenza del laboratorio e dall'impegno costante nella scrittura ed elaborazione dei testi.

Degna di nota è stata la presenza di giovani richiedenti asilo con una bassa scolarizzazione che hanno trovato nell'occasione del workshop anche una modalità di rinforzo delle proprie competenze di scrittura e di lettura, in linea con gli obiettivi che la progettazione del workshop si era inizialmente prefissata.

¹⁰ Ho riposto la mia speranza in Cristo anche se sono ricoperto del suo sangue - Mi hanno portato dall'erba alla grazia - Io do la mia vita a Dio, per prendere la mia pace - Io do la mia vita a Dio, per prendere la mia pace.

Parlano dei guerrieri io ho paura dell'avventura - Ho da dire la verità - Ho pietà di queste persone qui ci sono troppi amici - Quante persone hanno perso la vita - Più di mille che sono rimasti in mare - Io prego io prego io prego io prego - Vedere gli amici morire in strada - E che ne sarà del futuro - Io prego che noi fermiamo l'odio - Non è mai troppo tardi- Basta guerra facciamo una collaborazione - Diventiamo amici sopra un beat (Traduzione italiana a cura di Mauro D'Arco e Raffaella Monia Calia).

Si riconferma, anche per le progettualità che hanno coinvolto i richiedenti asilo di origine sub-sahariana, la forte valenza dell'integrazione tra apprendimento formale e non-formale, che ha come assunto fondamentale, a mio avviso, l'impossibilità intrinseca di discernere l'apprendimento strutturato, dalla dimensione informale e non-formale, poiché l'una completa e integra l'altra (Calia 2020 b). Riteniamo, dunque, che questi due universi concettuali e formativi, insieme possano offrire quella "marcia" in più alla gioventù europea e "migrante", affinché riesca a posizionarsi in modo efficace e partecipare attivamente alla società civile, divenendo protagonista del domani.

Insomma, anche i progetti educativi e creativi, promossi da Youthink, divengono spesso spazi di costruzione e ricostruzione identitaria che promuovono processi di emancipazione individuale e collettiva e di inclusione sociale e integrazione, all'insegna dell'ibridazione culturale.

L'arte educativa, oltre a costituire una pratica inclusiva, è anche una potente ed efficace modalità attraverso cui si manifesta l'integrazione sociale, e con essa anche la necessaria differenziazione personale e diversità culturale, e diviene, nei progetti di intervento con i giovani richiedenti asilo e rifugiati, un elemento prioritario di riscrittura delle configurazioni territoriali, agendo sulle geografie "urbane" non solo delle nostre metropoli e cittadine, ma anche delle meno prossime comunità di origine (Calia 2020b).

L'inclusione e l'integrazione sono fattori molto importanti di coesione sociale, a patto, però, che si verifichino, in un sistema sociale, anche le condizioni atte a rendere operanti i meccanismi di legittima differenziazione sociale. E questo soprattutto per i giovani che hanno sì bisogno di integrarsi, di imitare, ma hanno altresì necessità di sperimentare livelli di individualizzazione, di "distinzione" dal gruppo, di rielaborazione della dimensione comunitaria ereditata dalle culture tradizionali del proprio paese di origine, funzionali all'espressione della loro vocazione e al loro peculiare modo di svolgere il proprio ruolo nella società.

6.5. Conclusioni

In anni recenti abbiamo assistito a un crescente riconoscimento del potenziale delle arti performative "sociali" e pedagogiche, quali modalità creative di coinvolgimento giovanile, indispensabili per favorire ed incentivare la partecipazione e la cittadinanza attiva.

Queste pratiche che coniugano, ad esempio, la dimensione artistica e performativa della pittura, della scultura, della musica, dello storytelling, del circo e del teatro sociale a strategie di intervento sociale, riescono efficacemente a promuovere lo sviluppo comunitario e la coesione sociale, anche

nella direzione dell'interculturalità. Recenti dibattiti, seminari e scambi a livello europeo ed internazionale, oltre a ricerche in campo sociologico, pedagogico ed antropologico, sottolineano i diversi modi in cui le pratiche espressive e creative divengono uno strumento di coinvolgimento e di promozione attiva della partecipazione giovanile.

In tutta Europa, i progetti di arte e creatività al servizio della gioventù europea e dei rifugiati e richiedenti asilo, sono utilizzati efficacemente per promuovere la riconciliazione tra gruppi in conflitto, ridurre la paura, costruire legami basati sulla fiducia e trasformare la percezione del disagio e della vulnerabilità giovanile all'interno della comunità, anche al fine di riconoscere e prevenire fenomeni di razzismo, di omofobia, di bullismo e cyberbullismo. La partecipazione giovanile, insomma, viene fortemente incentivata da pratiche creative che fungono da catalizzatore per le giovani generazioni, in linea con quelle che sono le proprie appartenenze a gruppi caratterizzati da stili, mode e codici espressivi propri.

I progetti istituzionali e le attività che potremmo definire meno riconosciute e più "informali", proposte anche in spazi autogestiti, incentivano la creatività, contribuiscono alla crescita personale, alla fiducia in se stessi, alla libertà di espressione e al benessere psico-fisico, creando così le basi future per una vita adulta vissuta all'insegna della collaborazione, della solidarietà e del rispetto (cfr. Calia 2020 b). Il carattere multidisciplinare e ibrido, e allo stesso tempo "estremo" e divertente dell'arte, in più, permette di coltivare spazi ricreativi, reali e simbolici, in cui i confini normativi, che pure esistono, evidentemente, divengono più sfumati e meno burocratici e le convenzioni si interpretano, favorendo l'emergenza indiziaria di culture giovanili dal carattere intrinsecamente innovativo, che si esprimano al posto di possibili forme di devianza vissute in maniera pericolosamente distruttiva.

In tal senso i progetti creativi definiscono "spazi simbolici" in cui si annullano le tensioni economiche e di *status* cristallizzate, in cui si riproducono disuguaglianze solo momentanee, e si annullano differenze. Sono spazi di esercitazione identitaria e di socializzazione che forniscono strumenti adeguati ad affrontare la complessità sociale che caratterizza la società contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Adams T. E., Holman Jones S., Ellis, C. (2015), *Autoethnography*, Oxford University Press, Oxford.
- Adedeji W. (2017), *Nigerian Hip Hop and the Yoruba Influence: "Rugeddy Baba" and the Negotiation of National Identity*, «Saudi Journal of Humanities and Social Science», pp. 34-42.

- Howard F., Brocken S. Simpson N., (2018), "Youth work, arts practice and trans-disciplinary space", in Alldred P., Cullen F., Edwards K., Fusco D., Eds., *The SAGE handbook of youth work practice*, Sage, London pp. 271-283.
- Anderson E. (1990), *Streetwise: Race, class, and change in an urban community*, University of Chicago Press, Chicago.
- Anderson, E. (1999), *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the Inner city*, Norton & Company Inc., New York.
- Ariès P. (1989), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari.
- Bennet A. (1999), *Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste*, «Sociology», Vol. 33, pp. 599-617.
- Bernardi C., Colombo M. (2011), *Per-formazione. Un'introduzione critica*, «Comunicazioni sociali. Vita e Pensiero», n° 2, pp. 127-141.
- Besozzi E. (1997), "I molti modi della cultura giovanile: esperienze di identità e Alterità", in Mora E., Bovone L. (a cura di), *La moda della metropoli. Dove si incontrano i giovani milanesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruckner P. (2001), *La tentazione dell'innocenza*, Ipermedium libri, Napoli.
- Cahill H., Dadvand B. (2018), *Re-conceptualising youth participation: A framework to inform action*, «Children and Youth Services Review», Volume 95, pp. 243-253.
- Calefato P. (2007), *Mass moda. Linguaggio e immaginario del corpo vestito*, Meltemi, Roma.
- Calia R.M. (2021) *The Imaginary Dress. An Interdisciplinary Fashion Approach Among Sociological, Anthropological, and Psychological Orientations*, «Fashion Theory», 25:2, pp. 243-268.
- Calia R.M., Forgione M. (2020), "Migrant Cultures in the South of Italy: The Case Study of the YOUTHINK Association", in Bernard V., Sensenig E. (a cura di), *3 Jahre/3 Years Europe*, Peter Lang, Wien.
- Calia R.M. (2020a), *La strada dell'arte. Sociologia e immaginario della giocoleria*, Edizioni Il Papavero, Manocalzati (AV).
- Calia R.M., (2020b), "Fuoriclasse. Riflessioni sociologiche sul rapporto tra arte e formazione", in Filadoro L., *Bambini e Musei*, Edizioni Il Mondo di Suk, Napoli, pp. 133-137.
- Calia R.M., Caramiello L. (2019), *L'Apocalisse immaginaria. Sociologia della fiction nucleare e post-atomica: scenari della comunicazione fra analogico e digitale*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- Calia R.M., Camorrino A. (2019), *Nature and the sacred. The migrant imagery between animism, religiosity and ecospirituality: an exploratory research among asylum seekers*, «Religioni e Società», Vol. 95, Fascicolo 3, pp. 64-72.
- Calia R.M., Forgione M. (2016), *L'Irpinia ai tempi della crisi. Analisi, strumenti, prospettive per lo sviluppo del territorio*, Edizioni Il Papavero, Montemiletto.
- Calia R.M. (2012), "L'ambiguità della moda. Distinzione, integrazione e sottocultura giovanile", in Caramiello L., *Frontiere culturali. Percorsi di sociologia e comunicazione*, Guida Editori, Napoli.
- Calia R.M. (2010), *Culture della moda. Produzione, consumo, immaginario. Ten-*

- denze e stili di vita fra i giovani napoletani: un'indagine empirica, Tesi di Dottorato in "Sociologia e ricerca sociale" XXIII Ciclo, Università degli Studi di Napoli "Federico II".
- Camporesi P. (a cura di) (1979), *Il libro dei vagabondi*, Einaudi Editori, Torino.
- Caramiello L., Parente A. (2007), *La gioventù del silenzio. Droga e stili di vita fra gli studenti. Una ricerca sociologica nelle scuole napoletane*, Tullio Pironti Editore, Napoli.
- Caramiello L. (2015), "La caverna del mito", in AA.VV., (a cura di) Comune di Napoli e Museo PAN, *Diamond Dogs trent'anni dopo*, Edizioni Grafica Metelliana, Napoli, pp. 5-11.
- Caramiello L. (2003), *La droga della modernità. Sociologia e storia di un fenomeno fra devianza e cultura*, UTET, Torino.
- Charles M. (2018), *MDA as a Research Method of Generic Musical Analysis for the Social Sciences: Sifting Through Grime (Music) as an SFT Case Study*, «International Journal of Qualitative Methods», Volume 17, pp. 1-11.
- Codato M. (2009), *Le età dei giovani e le modalità di transizione alla vita adulta*, relazione al Convegno «Quarto incontro Giovani&Società in Europa ed attorno al Mediterraneo», Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Forlì, 26-27-28 marzo 2009.
- Crane D. (2004), *Questioni di moda. Classe, genere e identità nell'abbigliamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Dogliani P. (2003), *Storia dei giovani*, Bruno Mondadori, Milano.
- Dunn J., Bundy P., Stinson M. (2015), *Connection and commitment: exploring the generation and experience of emotion in a participatory drama*, «International Journal of Education & the Arts», Vol.16 (6), pp. 2-21.
- EASO European Asylum Support Office (2015), *Informazioni sui paesi di origine Nigeria. La tratta di donne a fini sessuali*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Floccia F. (1987), "Pittura di costume con figura di ciarlatano ovvero dall'ironia della storia alla "perfida" parodia della retorica", in AA. VV., *La Piazza Universale. Giochi, spettacoli, macchine di fiere e luna park*, Arnoldo Mondadori Editore – De Luca Editore, Milano – Roma.
- Gallino L. (1993), *Dizionario di Sociologia*, UTET, Torino.
- Gelder K. (2007), *Subcultures. Cultural histories and social practice*, Routledge, New York.
- Giddens A. (1999), *Identità e società moderna*, Ipermedium libri, Napoli.
- Hall S., Jefferson T. (2006), *Resistance through Rituals. Youth Subculture in Post War Britain*, Routledge, Abingdon.
- Holt D. B. (1997), *Poststructuralist Lifestyle Analysis: Conceptualizing the Social Patterning of Consumption in Postmodernity*, «Journal of Consumer Research», 23, pp. 326-350.
- Hunnicut G., Andrews K.H. (2009), *Tragic Narratives in Popular Culture: Depictions of Homicide in Rap Music*, «Sociological Forum», 24(3), pp. 611-630.
- Hebdige D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*, Routledge, London & NY.

- Love N.S, Mattern M., (a cura di) (2013), *Doing Democracy: Activist Art and Cultural Politics*, State University of New York Press, New York.
- Maffesoli M. (1996), *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*, «Sage».
- Modell J., Furstenberg F.F., Hershberg T. (1976), *Social Change and Transition to Adulthood Historical Perspective*, «Journal of Family History», 1, pp. 7-32.
- Morin E. (2005), *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma.
- Muggleton D. (2000), *Inside subculture. The Postmodern Meaning of Style*, Berg, Oxford-New York.
- Pecchinenda G., *Homunculus. Sociologia dell'identità e autonarrazione*, Liguori, Napoli, 2008.
- Percy-Smith B., Nigel T., Becevic Z., Pitti I. (2018), *Youth participation training module*, Partyspace Working Paper, Deliverable 7.2 April 2018.
- Polhemus T. (1994), *Street Style: From Sidewalk to Catwalk*, Thames & Hudson, London.
- Polhemus T. (2009), *La rivolta dello stile*, Alet Edizioni, Padova.
- Scabini E., Donati P. (1988). *La famiglia "lunga" del giovane adulto: verso nuovi compiti evolutivi*, «Studi interdisciplinari sulla famiglia», Vita e Pensiero, Milano.
- Segre Reinach S. (2006), *Manuale di comunicazione, sociologia e cultura della moda*. Volume 4. Orientalismi, Meltemi, Roma.
- Shankar A., Goulding C. (2011), *Club culture, Neotribalism and Ritualized behaviour*, «Annals of Tourism Research», Vol. 38, N. 4, pp. 1435-1453.
- Stahl G. (1999), *Still "Winning Space?": Updating Subcultural Theory*, «In[]visible culture an electronic journal for visual studies» .
- Steinmetz K. F., Henderson H. (2016), *Hip-Hop's Criminological Thought: A Content Analysis*, «Journal of Criminal Justice and Popular Culture Hip-Hop's Criminological» 18 (1), pp. 114-131.
- Tubad A., Osoba B. J., Nijkamp P. (2015), *Culture-based development in the USA: culture as a factor for economic welfare and social well-being at a county level*, «Journal of Cultural Economics», Vol. 39(3), pp. 277-303.

7. *Povert  educativa. Apprendimento e partecipazione da una prospettiva culturale*

di *Salvatore Patera*

7.1. Povert  educativa: multidimensionalit  del tema tra fattori strutturali, contestuali e culturali

A seguito della crisi legata al Covid-19 si rileva, non solo in Italia, un notevole incremento della povert  educativa. Quantunque rappresenti un fenomeno pi  ampio della povert  materiale e risulti essere un fattore positivamente correlato, essa riguarda da un lato, bambini e ragazzi che si trovano in condizione di povert  economica e materiale e dall'altro coloro che, pur non trovandosi in questa condizione, sono privati della possibilit  di vivere esperienze significative dal punto di vista sociale, culturale ed educativo (Save the Children 2020a; 2020b; World Bank Group 2020). A tal proposito, prendendo in considerazione il fenomeno della dispersione scolastica, non solo *fattori ascritti* (background socio-economico e culturale) e *fattori di contesto* (ambito scolastico) ma principalmente *fattori individuali* (motivazione intrinseca a continuare ad apprendere, atteggiamenti e opinioni verso scuola, lavoro e futuro) rendono questo fenomeno multidimensionale e multifattoriale e, al contempo, rendono pi  complessa la ricerca di strategie per contrastarlo (Le Rose, Sacco, 2018).

In coerenza con il trend evidenziato nel 2019 e nel 2020 dal *World Inequality Database on Education* (UIS-UNESCO 2020; 2019), l'accesso alle opportunit  educative negli ultimi due anni si sta ulteriormente riducendo nei confronti di bambini e bambine esclusi dal sistema di istruzione e formazione sia per ragioni legate all'accesso sia in ragione del crescente fenomeno dell'abbandono scolastico (Save the Children 2020a; Unicef 2020). Rispetto al benchmark del 10% fissato dalla Commissione Europea (EC 2014) per gli *Early leaving from education and training* (ELET), infatti, la percentuale nel 2019 in Italia oscilla intorno al 14% rispetto alla media europea del 10% (Eurostat 2020). Allo stesso modo, rispetto ai *Neither in employment nor in*

education and training (Neet) per la fascia di età 20-34 anni, Eurostat evidenzia che la media europea si posiziona tendenzialmente intorno al 16% con una forbice che va, ad esempio, dalla Svezia con il 7% circa all'Italia con circa il 27%.

Da questa prospettiva, la povertà educativa non la si può esclusivamente ridurre all'istruzione obbligatoria ma assume un'incidenza ancor più estesa rispetto a quanto non strettamente riconducibile al contesto scolastico (Barbieri, Cipollone 2007). Sebbene la povertà educativa risulti essere un concetto multidimensionale e complesso (EC 2015) dal punto di vista dei sistemi di istruzione formale, già INVALSI ha evidenziato il nesso tra povertà educativa con «dispersione esplicita» e «dispersione implicita», queste ultime in grado di produrre negli studenti sia perdite negli apprendimenti sia abbandono scolastico (INVALSI 2019).

In coerenza con quanto sottolineato anche da Save the Children (2020c), l'impatto della pandemia non ha fatto che peggiorare la condizione di svantaggio educativo in termini di deprivazione educativa e culturale laddove l'impatto della crisi è risultato più incisivo e decisivo anche in ragione di gap non solo strutturali ma anche culturali (tra studenti e tra docenti e tra studenti e docenti) connessi alle forme di apprendimento e insegnamento introdotte dalla DAD (Mascheroni *et al.*, 2021).

Le difficoltà di apprendimento degli studenti in DAD ai tempi della pandemia sono acuite, tra l'altro, da aspetti contestuali di fragilità economica e vulnerabilità sociale delle famiglie, tra le quali, conciliazione tra tempi di lavoro dei genitori in modalità smart working e cura dei figli, ecc. ma anche da aspetti strutturali, tra i quali, sovraffollamento degli spazi domestici, mancanza di connessione internet adeguata, condivisione tra più persone del nucleo familiare di dispositivi elettronici, ecc. (Save the Children 2021).

Di fronte a questa situazione allarmante, una relazione perversa è ancor più rappresentata dal nesso esistente tra il fenomeno consolidato del *digital divide*, dovuto, come anzidetto, a fattori contestuali e strutturali, e il *cultural divide*. Questa relazione perversa, acuita dalla situazione attuale, rimanda a un gap esistente tra rappresentazioni e pratiche educative e didattiche ossia tra strategie e modalità messe in atto da studenti e docenti per insegnare e apprendere con l'ausilio delle nuove tecnologie (Pattaro, Riva, Tosolini 2017). Il gap non recente riferito al *digital divide* è andato via via allargandosi anche in funzione del *cultural divide*, quest'ultimo acuito dal ricorso massivo alla DAD in questa particolare congiuntura. Da questo punto di vista, già l'OECD nel 2015 e più recentemente l'ISTAT nel 2019 e nel 2020 (ISTAT 2019b; 2020) segnalavano il crescente gap tra i giovani in termini di accesso e utilizzo delle tecnologie anche in funzione di percorsi di apprendimento formali.

Indubbiamente, la povertà educativa aumenta a fronte di situazioni di disuguaglianze diffuse nell'accesso e nell'utilizzo delle nuove tecnologie per l'apprendimento (*digital divide*), ma anche in ragione di criticità inerenti alle modalità di strutturare percorsi di insegnamento e apprendimento adeguati (*cultural divide*) in grado di intercettare i bisogni emergenti degli studenti, la loro motivazione ad apprendere e a continuare ad apprendere, le loro competenze digitali in relazione alle loro pratiche quotidiane e, ancor prima, al significato che a tali pratiche attribuiscono (Robinson, Di Maggio, Hargittai 2003; Rivoltella 2008; Van Deursen Van Dijk 2015; Van Dijk 2020; Patera 2020).

Di certo, la multidimensionalità del tema del *digital divide* rimanda da un lato a fattori strutturali e contestuali inerenti alle condizioni in cui si verificano criticità nell'accesso alla dotazione tecnologica di scuole e famiglie, dall'altro a fattori culturali concernenti il fatto che ciò che è cambiato è il modo di apprendere degli studenti anche in ragione delle nuove tecnologie (Castro, Patera, Fernández, 2021; Fernández-Cruz, Fernández-Díaz 2016; Castells 2004; De Haan, Huysmans, Steyaert, 2002).

Come sottolinea Üzümcü (2018, p. 310), d'accordo con Livingstone (2002) «New media features enable them to create their peer culture and play a key role in their identity formation. The media-related interactions contribute considerably in their social and emotional development».

A tal proposito, riprende ancora Van Wel (1994, p. 211) «Youth cultures and subcultures can in turn be viewed as attempts by the young to distinguish themselves from the older generation. They symbolize the difference between the generations».

Da questo punto di vista, modelli culturali, disposizioni a insegnare e ad apprendere, motivazione intrinseca, rappresentazioni e pratiche di insegnamento e di apprendimento proprie di studenti e docenti possono essere fattori che accrescono il *cultural divide*, il quale, può essere contrastato a partire dall'esplorare e dal comprendere in che termini sta cambiando il modo di insegnare e di apprendere anche in ragione della centralità assunta dalle nuove tecnologie (Hargittai, Hsieh, 2013).

In ragione di quanto finora esposto, si evidenzia che i fattori culturali, oltre a quelli contestuali e infrastrutturali, rappresentano gli aspetti cruciali da esplorare e comprendere per cogliere al meglio le opportunità offerte dalla DAD in ragione del modo in cui studenti e docenti – ossia le giovani generazioni e quelle degli adulti – rappresentano e agiscono l'esperienza quotidiana, anche mediata dalle tecnologie all'interno di contesti di apprendimento e di partecipazione sociale (Save the Children 2020c, p. 9).

Da un lato, infatti, solo il 30,2% dei ragazzi impegnati nella DAD presenta buone competenze digitali, mentre due terzi esprimono competenze basse o di base e il 3% nessuna competenza digitale (ISTAT 2019a; 2020b).

Dall'altro lato, come specificano Fernández-Cruz e Fernández-Díaz (2016, p. 97): «La mera presencia de recursos tecnológicos en los centros y las altas capacidades de los alumnos de la «Generación Tecnológica» o «Generación Z», no son suficientes para desarrollar en los alumnos la competencia digital. La clave fundamental viene determinada por las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes».

Da questo punto di vista, nel caso di esperienze di apprendimento in contesti formali, il docente può potenziare aspetti tecnici legati all'utilizzo delle tecnologie nella didattica ma soprattutto può ripensare profondamente la didattica nel modo di concepirla e di realizzarla a partire dalla comprensione del modo in cui oggi gli studenti apprendono e del significato che entrambi danno allo studio e all'apprendimento (Castro, Patera, Fernández 2021; Caena, Redecker 2019). In questo modo è possibile cogliere il senso della sfida tecnologica come sfida culturale così da arginare il *cultural divide* quale processo sotteso e, per certi versi amplificato dallo stesso *digital divide* (Fullan, Langworthy 2014).

In sintesi, la sfida educativa concerne l'opportunità di ripensare rappresentazioni e pratiche della relazione insegnamento-apprendimento tenendo conto sia dei modelli culturali di insegnamento dei docenti sia dei modelli culturali di apprendimento degli studenti, potenziando la competenza digitale e l'alfabetizzazione informatica sia lato docente che lato studente in funzione della comprensione dei modelli culturali che guidano l'agire competente in determinati contesti (Scognamiglio 2020; Sartori 2006; Rivoltella 2008; Calvani 2007; Van Dijk 2020).

Se quindi, il potenziamento delle competenze digitali passa da una comprensione profonda dei modelli culturali sia di giovani generazioni di studenti sia di docenti, ciò rimanda alla necessaria esplorazione – nell'ambito della ricerca educativa di tipo culturale – del *mindset* culturale che guida l'agire competente. Da questa prospettiva «Competences include more than knowledge and understanding and take into account the ability to apply that when performing a task (skill) as well as how – with what mind-set – the learner approaches that task (attitude)» (EC 2018, 4). Di fatto, la Commissione Europea converge su una visione olistica del costrutto rimarcando che il costrutto di *competence* può essere agito in funzione di dimensioni latenti che permettono di mobilitare le risorse per agire in maniera competente: *mindset, beliefs, values e attitudes* (Patera 2019).

In ragione di quanto premesso in merito al nesso tra *digital divide* e *cultural divide*, utilizzando la prospettiva euristica di Goffman (1988) si tratta di comprendere in che modo oggi le giovani generazioni di studenti attribuiscono senso e valore alla propria esperienza attraverso pratiche interattive e reiterative di codifica e ricodifica simbolica attraverso le quali reinterpretano

se stessi, il contesto e la relazione tra essi stessi e il contesto. Questi aspetti concernono una dimensione culturale nella misura in cui rimandano al modo in cui le giovani generazioni di studenti sentono, pensano e vivono la quotidianità in relazione al mondo adulto, alla scuola, al lavoro, alla società (Bruner 1992; 1996).

In sintesi, quantunque la povertà educativa rimandi all'aumento della dispersione implicita ed esplicita anche connessa al problema dei NEET e degli ELET, le ragioni di tale fenomeno sembra non possano essere esclusivamente riconducibili a fattori *ascritti* (es. capitale socioeconomico e culturale della famiglia di origine) o di *contesto* (tipologia e caratteristiche della scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studenti, influenza del gruppo dei pari) ma soprattutto a fattori *individuali* (senso di inadeguatezza, scarso coinvolgimento personale nello studio, scarsa motivazione, autostima, autoefficacia, mete personali, ecc.) (INVALSI 2020).

Da questo punto di vista, è necessario riflettere sul fatto che i fattori di tipo culturale riferibili a come i soggetti significano e si rapportano ai contesti (disposizioni ad apprendere e a continuare ad apprendere, opinioni verso la scuola, motivazione intrinseca, atteggiamenti, ecc.) rappresentano la chiave per comprendere l'abbandono scolastico nel più grande alveo della povertà educativa. Tali fattori sembrano sempre chiaramente comprensibili in ragione del fatto che ciò che sta cambiando è la modalità delle generazioni di giovani e di studenti di significare e agire il contesto nel quale si trovano a vivere: partecipando alla vita sociale e apprendendo la vita sociale (Lave, Wenger 1991; Wenger 1998).

A tal proposito, alcuni fattori di rischio della dispersione scolastica nella scuola secondaria di primo grado sono comprensibili in ragione delle opinioni degli studenti sull'esperienza a scuola, delle aspettative verso il futuro, della percezione di sé e della motivazione intrinseca (Le Rose, Sacco, 2018).

In alcuni importanti studi (McCarron, Inkelas 2006), infatti, si sottolinea che tali aspetti rimandano alle rappresentazioni e alle pratiche delle giovani generazioni di studenti ma soprattutto al significato e al valore che essi attribuiscono alle proprie rappresentazioni e alle proprie pratiche quotidiane in relazione alla scuola, al tempo libero, al lavoro, al futuro.

In sintesi, ciò che sembra emergere da questa prima riflessione è che la povertà educativa ha sì a che fare con fattori strutturali e contestuali, ma è anche alimentata da un gap culturale inerente alle modalità attraverso le quali sia le generazioni adulte pensano e agiscono in funzione dei giovani sia le giovani generazioni attribuiscono significato al contesto e alla relazione con esso mettendo in campo strategie più o meno efficaci per relazionarsi a esso.

Dalla prospettiva della ricerca educativa e dell'intervento didattico, pertanto, ciò significa problematizzare il gap culturale e generazionale a partire

dall'esplorazione in profondità delle disposizioni e delle motivazioni ad agire (quindi a partecipare e ad apprendere), dai modelli culturali e valoriali, da rappresentazioni e pratiche di significazione in quanto fattori che guidano più o meno esplicitamente e intenzionalmente le esperienze, anche latamente educative (Mead 1970; Kertzer 1983; Van Wel 1994; Frey 2018, Capeci 2020).

7.2. Povertà educativa: Riflessioni da una prospettiva generazionale e culturale

In riferimento alle generazioni giovanili attuali, definite cronologicamente nel lasso di trent'anni come generazioni di *Millennials*, *Zeta*, *Alpha*, (Fig. 1) ciò che sta cambiando è il modo che gli studenti hanno di percepire il mondo e quindi il modo di costruire relazioni interpersonali, di ragionare, di utilizzare codici espressivi e linguistici (Ulrich, Harris 2003; Erickson 2009; Henseler 2012; McCrindle, Wolfinger 2014; Combi 2015). Occorre precisare che già Buzzi, Cavalli e De Lillo (2007) specificavano come il termine *nuove generazioni* si riferisca a un concetto dinamico ed eterogeneo nel quale convivono diverse sub-culture con specifiche caratteristiche e bisogni (Ulrich, Harris 2003; Van Wel 1994).

Fig. 1 - Generazioni di giovani: una ricostruzione cronologica



Fonte: Rielaborazione su Pew Research Center Washington

Al netto dei riduzionismi riferiti a una simile classificazione quest'ultima può essere euristicamente utile per riflettere sul fatto che tale cambiamento generazionale rimanda, in primis, a un cambiamento culturale. Questo cambiamento culturale impatta, indubbiamente, sui processi di insegnamento-apprendimento, rispetto ai quali, il cambiamento è soprattutto culturale e concerne il modo di apprendere, di conoscere e di comunicare (Castro, Patera, Fernández 2020; De Haan, Huysmans, Steyaert 2002). I profondi e repentini cambiamenti culturali contemporanei possono essere un'opportunità

per riflettere al contempo sulle caratteristiche delle giovani generazioni di studenti e su modalità più appropriate per valorizzarle all'interno delle attività didattiche in relazione a rappresentazioni e pratiche degli insegnanti (Castro, Patera, Fernández 2020; Caena, Redecker 2019; Fernández-Cruz, Fernández-Díaz 2016; Fullan, Langworthy 2014; Griffin, Care, McGraw 2012). In riferimento alle differenze culturali (oltre che generazionali) che caratterizzano le rappresentazioni di docenti e studenti (Dei 1994), la prospettiva teorica che evidenzia il passaggio dalla società materialista a quella post-materialista (Inglehart 1997; Inglehart, Welzel 2005) può essere una ragionevole chiave di lettura per comprendere i possibili mutamenti valoriali delle generazioni odierne rispetto alle precedenti.

A tal proposito, una riflessione puntuale sulle mutate opinioni e atteggiamenti degli italiani negli ultimi quarant'anni si sofferma sui cambiamenti valoriali susseguitisi nel corso del tempo in relazione alle istituzioni, alla politica, alla famiglia e al lavoro (Biolcati, Rovati, Segatti 2020). Come affrontato già in un altro contributo (Patera 2021) la società contemporanea sta attraversando cambiamenti culturali considerevoli anche in relazione a valori incerti e mutevoli riferiti alla sfera sociale, politica, culturale, economica. In coerenza a ciò, le ricerche del *World Value Survey*¹ sottolineano che il passaggio da valori comuni a valori frammentati, fluidi e individualizzati nel corso del tempo, genera uno stato di incertezza e insicurezza diffusa che caratterizzano la società contemporanea rispetto alla precedente (Bauman 2014; Beck 1999). In ultimo, rispetto a quanto non accadeva così marcatamente nelle ultime decadi, la velocità di questi mutamenti e la loro stessa natura sta crescendo anche in ragione dell'acuirsi della situazione pandemica con il conseguente aumento di nuove forme di disuguaglianze. Il "ritratto dell'adulto italiano da giovane" fornito dal *Rapporto Giovani 2019* (Istituto Giuseppe Toniolo 2019) offre una serie di spunti per comprendere la condizione giovanile in Italia analizzando in che modo stia cambiando l'Italia proprio a partire dal punto di vista delle giovani generazioni. Il rapporto evidenzia aspetti critici legati alla presenza di un clima di bassa fiducia nelle istituzioni accompagnato da un'elevata insicurezza verso il futuro rispetto alla quale i giovani fanno fatica a trasformare i propri desideri in progetti di vita. Sulla scorta dell'esperienza maturata nel contesto delle indagini IARD (Buzzi 2019), si evidenziano alcuni aspetti cruciali proprio della condizione giovanile comprensibili all'interno dei più profondi e complessi cambiamenti della società contemporanea rispetto alla quale le nuove generazioni giovanili mutano continuamente le proprie condizioni di vita, i propri bisogni e le motivazioni. La condizione di "residualità" dei giovani li rende "invisibili" (Diamanti 1999) e con una "progettualità limitata" (Buzzi, Cavalli,

¹ Si rinvia a: www.worldvaluessurvey.org.

De Lillo 2007, p. 15) rispetto ai bisogni di cui sono portatori e in una condizione costante di “presentificazione” rispetto alle proprie aspirazioni e progetti di vita (Leccardi 2005).

Questi temi richiamano a una profonda riflessione rispetto ai sistemi di istruzione e formazione in quanto stanno via via perdendo la capacità di promuovere pari opportunità e ridurre le disuguaglianze sociali al punto che la scuola risulta non avere più un’importanza prioritaria per i giovani (Livi Bacci 2008; Patera 2020). Uno studio per certi aspetti non recente ma ancora euristicamente significativo aiuta a comprendere come le rappresentazioni dei docenti e degli adulti generino un tipo di scuola e riproducano, allo stesso tempo, un’idea e una pratica di società che non sempre risponde a quello che i giovani si aspettano dalla scuola (Cavalli 2000).

Indubbiamente, la sfida culturale odierna (Patera 2021) concerne l’opportunità di approfondire, attraverso la ricerca educativa da una prospettiva culturale, le rappresentazioni e le pratiche di insegnamento e apprendimento di docenti e studenti.

In particolare, si tratta di esplorare le strategie e le modalità attraverso le quali entrambi mobilitano le risorse per insegnare e apprendere in maniera significativa e competente. Queste strategie e modalità sono iscritte in modelli culturali di insegnamento dei docenti e dei modelli culturali di apprendimento degli studenti a partire dai quali ciascuno attribuisce significato alle esperienze vissute strutturando pratiche di pensiero e di azione in relazione agli altri e al contesto. Tali modelli culturali emergono con maggior nettezza anche in ragione dei cambiamenti generazionali e soprattutto culturali, caratterizzanti la contemporaneità (Castro, Patera, Fernández 2020; Caena, Redecker 2019; Griffin, Care, McGraw 2012).

7.3. La dimensione culturale e situata dell’agire competente in relazione alle sfide del contesto

Le questioni fin qui sollevate intercettano indubbiamente diversi fattori che concorrono ad acuire le disuguaglianze sociali ed educative in termini di apprendimento e partecipazione in particolare per bambini/e e giovani.

Dal nostro punto di vista, risulta centrale riflettere sui modelli culturali di significazione e di simbolizzazione della relazione con il contesto nelle giovani generazioni e, in particolare in quelle di studenti. Questi fattori possono ostacolare o favorire il loro modo di pensare e di agire in maniera competente in quanto fattori culturali e situati che definiscono significati e pratiche messe in atto per vivere la relazione con il contesto.

Problematizzare la dimensione culturale dell’apprendere e del partecipare

delle giovani generazioni attuali in contesti educativi e sociali significa, pertanto, comprendere in che modo oggi attribuiscono senso e valore alle esperienze vissute attraverso pratiche interattive e reiterative di codifica e ricodifica simbolica. In ragione di tali pratiche essi reinterpretano se stessi, il contesto e la relazione tra se stessi e il contesto.

Tale accento sulla dimensione di attribuzione e di costruzione di senso rispetto alle esperienze vissute rimanda, come evidenziato anche nella prospettiva di Vygotskij (1990) e Bruner (1992; 1993; 1996), al fatto che la cultura si co-costruisce attraverso scambi simbolici, pratiche sociali e artefatti culturali – quali il linguaggio – in una dimensione relazionale contestuale e situata, fatta di una reciprocità di mutui scambi. Tali scambi simbolici (Peirce 1994) definiscono la mediazione del mondo che si realizza tramite il linguaggio (Mead 1966). Il processo di significazione e di simbolizzazione della realtà, pertanto, rinvia a modelli culturali intesi in termini di sistema di rappresentazioni che caratterizzano il campo simbolico lungo una reciprocità di modificazioni (Bourdieu 1992).

Queste dimensioni di significato rappresentano strutture latenti in quanto non sono espresse direttamente/dichiarativamente, ma inscritte all'interno di direttrici da esplorare e interpretare come modelli culturali in relazione ai quali gli attori sociali esercitano i propri investimenti, le prospettive in ragione delle quali disegnano i propri desideri (Salvatore, Freda 2011). Questi modelli culturali, in una prospettiva psico-dinamica, ad esempio, sono esito e mediatori delle pratiche degli attori (Carli, Paniccchia 2003) in quanto dispositivi semiotici che rimandano a visioni del mondo e schemi di relazione intersoggettivi nella relazione soggetto-contesto. Tali visioni e schemi sono radicati nel significato affettivo condiviso e sono espressione di strutture latenti di senso che configurano l'organizzazione del significato (campo simbolico) (Guidi, Salvatore, Scotto Di Carlo 2011; Mossi, Salvatore 2011). Da questa prospettiva, l'esperienza che i soggetti compiono nella relazione con il contesto rimanda a modelli culturali in ragione del fatto che l'apprendimento è un processo di partecipazione a comunità di pratiche situate e culturalmente connotate e la partecipazione stessa è un processo di apprendimento alla vita sociale (Wenger 1998; Lave, Wenger 1991) in quanto fatto sociale e culturale (Bruner 1992; 1993; 1996). In ragione di ciò, l'agire competente è sempre situato e in relazione ad un contesto culturale e, pertanto, necessita di essere esplorato e compreso a partire dal modo attraverso il quale i soggetti leggono se stessi e la propria relazione (in quanto azione e riflessione) con il contesto.

Come riprende Üzümcü (2018) in riferimento alle caratteristiche proprie delle giovani generazioni di studenti e al modo in cui sono cambiate le loro modalità di apprendere e partecipare: «New media features enable them to

create their peer culture and play a key role in their identity formation. The media-related interactions contribute considerably in their social and emotional development» (p. 310).

In tal senso, indagare la cultura e le culture significa, dal nostro punto di vista, indagare le pratiche, posto che – come diceva Bourdieu – *le parole fanno le cose*, nella misura in cui il nesso tra contesto e linguaggio assume centralità in quanto permette di cogliere attraverso le pratiche quotidiane le relazioni tra il livello individuale in quanto interconnesso con il livello sociale in termini attivi e retroattivi (Bourdieu 1998). Da questa prospettiva, l'importanza della dimensione sociale tutta interna a processi di condivisione di una cultura (Rogoff 2003) trova nella teoria dell'apprendimento come partecipazione alle attività di una comunità di pratiche (Lave, Wenger 1991) una chiave di lettura euristicamente e pragmaticamente valida.

Ciò in ragione del fatto che il modo attraverso cui le giovani generazioni vivono le esperienze e vi attribuiscono un significato non riguarda componenti esclusivamente innate e quindi attributi a priori ma sono prodotti della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotkij 1990).

In tal senso, esplorare le pratiche di apprendimento e di partecipazione delle giovani generazioni di studenti significa esplorare in profondità credenze, valori o conoscenze che guidano culturalmente la loro pratica sociale di apprendimento e di partecipazione (Hutchins 1986; Bruner 1992).

Mappare le dimensioni culturali dell'agire competente in relazione al contesto significa, pertanto, focalizzarsi sul rapporto tra le modalità attraverso cui le giovani generazioni di studenti leggono/agiscono/retroagiscono i contesti sociali attraverso pratiche dense di significato. Più specificamente, rimanda ai modi attraverso i quali le giovani generazioni di studenti attribuiscono un senso alla propria esperienza in relazione al contesto. Da questo punto di vista, l'agire competente non è una sommatoria di conoscenze e abilità ma risiede nella capacità di saper/voler/poter agire ossia mobilitare e orchestrare in modo fecondo le proprie risorse interne in relazione quindi alla contingenza delle coordinate di contesto, queste ultime viste come risorsa piuttosto che come vincolo (Pellerey 2004; Le Boterf 2009). Credenze, valori, rappresentazioni, *mindset*, disposizioni ad agire, motivazione intrinseca rappresentano fattori invisibili che permettono/inibiscono di mobilitare le risorse per agire in funzione di un *well-being* (Nussbaum, Sen 1993) nella relazione con il contesto. Tali fattori non dipendono meramente dal contesto o dal soggetto ma dal modo in cui questi ultimi leggono e agiscono contesti, i quali possono essere più o meno capacitanti. Coerentemente alla prospettiva di Nussbaum (2012), Walker (2006) rimarca che le capacità sono sempre capacità combinate soggetto/contesto.

In ragione di ciò, l'agire competente in relazione al contesto si basa sulla

mobilitazione di risorse sia *interne*, intese quali strutture di interpretazione/azione/autoregolazione, sia *esterne* a partire dal modo in cui i soggetti interpretano la propria relazione con il contesto e trovano strategie per agirlo (Tessaro 1997; Trincherò 2002). Tali strutture che guidano l'azione (internamente) e che si traducono in comportamenti osservabili (esternamente) non sono riducibili alla performance prestazionale (*skill* in relazione a *performance task*) ma alla dimensione culturale e situata della competenza agita in un particolare contesto e in un particolare momento.

A tal proposito, Jean Lave (1988) dimostra nei suoi studi come le persone impegnate a fare la spesa a Orange County (California) erano in grado di svolgere con successo i conti necessari per comparare i prezzi delle merci, mentre risultavano meno capaci di fare gli stessi conti se presentati in un test formale. In ragione di ciò, siamo ben consapevoli del fatto che, nel caso di attività educative e formative, laddove non vengano esplorati e mappati questi fattori invisibili in relazione ai modelli culturali delle giovani generazioni di studenti (o dei partecipanti in genere ad attività formative), esse potrebbero non risultare efficaci e di successo per i partecipanti stessi. Durante le attività formative, infatti, è sovente riscontrare apprezzabili performance esibite dai partecipanti in prove di realtà che però non si traducano in scelte e azioni coerenti nella vita quotidiana o al contrario, all'azione competente in contesti reali e motivanti non corrisponde quanto agito in contesti di apprendimento formali (Glatthorn 1999; Wiggins 1998).

Ciò è comprensibile in ragione di fattori culturali connessi al modo in cui i soggetti leggono se stessi in relazione al contesto in quanto modalità che favoriscono/inibiscono il modo di saper agire in un determinato contesto (gruppo, territorio, ecc.). Ciò anche a causa di differenti significati culturali situati, che definiscono "competente" un soggetto che sappia agire in relazione a una piuttosto che a un'altra competenza in maniera (culturalmente) differente rispetto ad altri soggetti e in particolari contesti.

In questa prospettiva è cruciale focalizzare l'attenzione sia sui comportamenti osservabili, sia sulle disposizioni interne del soggetto posto che, a fronte di risorse simili e di pari livello possedute da soggetti diversi, non è detto che corrispondano prestazioni simili in risposta a uno stesso compito.

A nostro avviso, la dimensione olistica della competenza rimanda all'importanza di comprendere gli aspetti metacognitivi, volitivi, motivazionali e socioemotivi connessi all'esercizio dell'agire competente. Tali fattori, infatti, si riferiscono alle modalità con cui il soggetto legge se stesso in relazione al contesto e che permettono di mobilitare le risorse per agire/retroagire in maniera competente nei confronti di un compito rispetto a una situazione problematica ritenuta significativa e motivante in particolari situazioni o periodi.

Molto spesso, infatti, viene richiamata l'importanza del *fattore culturale*

come determinante attivatore o inibitore per l'agire competente in relazione a un compito significativo in un particolare contesto (Tessaro 1997). Esplorare i modelli culturali di simbolizzazione del contesto, per come emergono dalla ridondanza e dalla corrispondenza tra le opinioni/connotazioni/giudizi che i soggetti producono entro i diversi domini di esperienza, significa cogliere le possibili modalità di funzionamento dei soggetti stessi e, in tal senso, anche le loro possibili aree di sviluppo e crescita. Pertanto, conoscendo i modi attraverso cui i soggetti interpretano i propri contesti di vita, è possibile identificare quali vettori guidano le pratiche di relazione (significazione e azione) con il contesto al fine di intervenire per sviluppare, nelle prassi educative, un processo consapevole di riflessione e quindi di cambiamento in ragione dell'esplicitazione e della consapevolezza maturata rispetto alle funzioni che stanno alla base dell'agire più o meno competente. La *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij 1990) può quindi essere mappata e potenziata offrendo loro occasioni di consapevolezza per sviluppare processi meta-cognitivi di riflessione e di dialogo interiore con le proprie risorse e valorizzando le esperienze formative e latamente educative conseguite anche fuori dai contesti di apprendimento formale (Visalberghi 1987).

In ragione di ciò, è di rara frequenza l'utilizzo di metodi misti per conoscere, da questa prospettiva, i fattori utili sia a conoscere i partecipanti in un processo educativo e/o formativo piuttosto che a renderli consapevoli dei propri modelli di funzionamento nella relazione con un particolare contesto o in uno specifico compito. Indubbiamente, secondo Giovannini, la valutazione iniziale può essere da guida all'intenzionalità dell'intervento formativo ed educativo con riferimento all'esplorazione delle *caratteristiche* di ciascuno studente, al fine di

conoscere i loro interessi e i loro atteggiamenti, le modalità di acquisizione del sapere da loro privilegiate e in particolare le loro rappresentazioni spontanee, in quanto consentono di identificare le difficoltà di acquisizione (cioè gli ambiti di conoscenza più problematici) e le zone di sviluppo prossimale rispetto a cui muoversi con l'intervento formativo [...]. La valutazione iniziale consente di fare una prima verifica delle caratteristiche dei percorsi formativi progettati, in particolare della flessibilità delle strategie didattiche e organizzative, della continuità formativa, della congruenza rispetto alle conoscenze precedenti dell'studente e alla loro organizzazione (Giovannini 1995, p. 32).

A tale scopo, risulta quindi importante l'uso della valutazione iniziale a valenza formativa utile a conoscere e far riconoscere la situazione di partenza dei partecipanti all'inizio di un percorso formativo (funzione diagnostica) così da evidenziare eventuali carenze e difficoltà che potrebbero incontrare (funzione prognostica) (Vertecchi 1984).

In tal senso, utilizzare un approccio di ricerca e di intervento di matrice culturale nell'ambito della didattica richiede di rendere consapevoli i soggetti (docenti e studenti) degli *impliciti culturali* che sottendono i comportamenti quotidiani e operare il passaggio da un pensiero unico e rigido a un pensiero plurale, disponibile al decentramento cognitivo ed emotivo (Di Modica *et al.* 2005).

In sintesi, la mappatura di: bisogni formativi, modelli culturali, motivazione intrinseca, disposizioni ad apprendere, ad esempio, rappresentano modalità inclusive (Bocci, Bonavolontà 2020) per andare oltre i limiti della standardizzazione verso forme di individualizzazione degli apprendimenti e della stessa relazione insegnamento-apprendimento a partire da una conoscenza profonda dei partecipanti a un'attività formativa (Domenici 1993).

7.4. Fattori culturali e apprendimento. Alcuni casi di studio

In questo paragrafo si presentano alcuni casi di studio utili a tematizzare e a problematizzare l'importanza di esplorare i modelli culturali nell'ambito di attività educative e formative in riferimento sia a studenti che a docenti.

7.4.1. *Mindset e competenza chiave “senso di iniziativa e imprenditorialità”*: modelli culturali di giovani studenti universitari per saper agire nel territorio²

Il caso di studio presenta, in sintesi, un lavoro di ricerca-intervento denominato *Mindset* realizzato nel 2017 nella provincia di Taranto.

La fase di ricerca ha inteso esplorare i modelli culturali del *target group* (studenti universitari *startupper* e imprenditori locali) in relazione alla competenza chiave *senso d'iniziativa e imprenditorialità*, al fine di fornire loro un modello formativo di supporto e di sviluppo in relazione al territorio. Mappare le dimensioni culturali di questa competenza chiave significa focalizzarsi sul rapporto tra le modalità attraverso le quali i partecipanti agiscono e retroagiscono i contesti sociali e le prassi di interazione con il contesto stesso. Ciò significa interpretare i modi attraverso i quali il *target group* attribuisce senso alla propria esperienza con riferimento allo sviluppo della competenza *senso di iniziativa e imprenditorialità* (Entrecomp) (EC 2017).

² Il presente caso di studio è riportato in forma integrale con anche i riferimenti bibliografici in: Patera S., Del Gottardo E., (2018), *Mindset: progetto di ricerca intervento per lo sviluppo della competenza “senso di iniziativa e imprenditorialità” nel territorio della Provincia di Taranto*, «Educational Reflective Practices», 1/2018, pp. 179-197.

Obiettivo generale della ricerca, infatti, è stato quello di esplorare i modelli culturali e le pratiche relative a questa competenza chiave nel *target group* al fine di disporre di conoscenza utile a progettare interventi formativi profondi (*deep learning*) atti a rendere consapevoli i soggetti dei propri impliciti culturali e favorire successivamente un *matching* tra aziende locali e studenti universitari *startupper* del territorio. Quest'obiettivo è stato sviluppato a partire da: esplorazione e allineamento delle rappresentazioni culturali, progettazione di interventi formativi per la promozione della competenza chiave *sensu di iniziativa e imprenditorialità*.

Gli obiettivi specifici sono stati: a) analizzare i modelli culturali veicolati dal territorio relativamente al costruito di imprenditorialità negli imprenditori e negli studenti universitari *startupper*; mappare le rappresentazioni di imprenditori e studenti universitari *startupper* in merito a *sensu di iniziativa e imprenditorialità*, esplorando le componenti di base che permettono la realizzazione di iniziative personali e di impresa; b) restituire ai partecipanti al progetto una profilatura circa gli interventi formativi e le strategie formative necessarie per potenziare lo sviluppo individuale (per studenti universitari *startupper*) e imprenditoriale (per imprenditori).

Con riferimento al primo obiettivo specifico, la metodologia di ricerca e di analisi si colloca all'interno di una cornice teorica di matrice psicodinamica e semiotica (Carli, Paniccia 2003) che considera la cultura organizzativa come una rete di connessioni tra *segni* fondata su *significati latenti* generalizzati di tipo affettivo che conferiscono valenza esistenziale e motivazionale all'esperienza (Freda, Perna 2006). Più specificamente, la cultura organizzativa può essere concepita come un campo simbolico di natura affettiva che organizza le (dis)similarità di valori, affermazioni, atteggiamenti, comportamenti messi in campo all'interno di un determinato sistema di attività (Salvatore, Guidi 2006). Nel contesto della presente ricerca, ciascun Modello di Simbolizzazione è interpretato come un descrittore di un *Modello concezione ed azione del sensu di iniziativa ed imprenditorialità* cioè di uno specifico sistema di significati nei termini del quale un certo segmento di attori organizzativi rappresenta il contesto.

Il campione è rappresentato dal *target group* di 151 partecipanti appartenenti a tre tipologie: (13 appartenenti a 3 PMI del territorio di Taranto; 42 appartenenti a una grande azienda S.p.A. del territorio di Taranto; 96 studenti universitari *startupper*). La ricerca è stata condotta attraverso un questionario predisposto *ad hoc* composto da 45 domande a risposta multipla su percezioni, opinioni e giudizi concernenti quattro generali aree di esperienza: (ambiente micro e macrosociale; identità sociale, relazione con un cliente/utente di un servizio; rapporto con situazione, imprevisto, flessibilità; sistema organizzativo aziendale, esperienza di ruolo).

I dati raccolti sono stati sottoposti a una procedura di analisi multidimensionale integrata: Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM) (Benzecri 1973) e Analisi dei Cluster (Tryon 1939).

Con riferimento ai risultati sintetici, sono stati prodotti i profili di risposta caratterizzanti i 7 cluster prodotti dall'AC in termini di *segmentazione culturale del campione* ciascuno corrispondente ad una *Immagine di ruolo/modello di domanda formativa*. Tra i 7 cluster, ad esempio, riportiamo alcuni identificati con delle etichette che ne semplificano l'interpretazione: “*Co-costruttori*” (soggetti del cluster individuano nella relazione con l'Altro il fulcro attorno a cui si sviluppa l'azione); “*Anelanti*” (soggetti del cluster desiderano lo sviluppo, riconoscendo l'importanza del contesto e dell'ambiente ma non hanno le capacità/risorse per utilizzarlo come risorsa); “*Sedotti dal senso comune*” (soggetti del cluster si caratterizzano nell'adeguare e nel gestire la propria azione e le proprie relazioni con il cliente attraverso il senso comune); “*Motivati motivanti*” (soggetti del cluster esprimono capacità di riconoscere ed affinare le proprie competenze nello sviluppo della professione percependo il contesto come opportunità di crescita e di sviluppo. Per quanto riguarda l'azienda S.p.A. risulta più elevata la frequenza di soggetti “*sedotti dal senso comune*” mentre sensibilmente inferiore alle attese è il numero di “*anelanti*”. Interessante è il dato riguardante gli studenti universitari *startupper*, che risultano in numero maggiore «*anelanti*» e «*motivati motivanti*» spiegabile con il percorso di crescita professionale intrapreso.

In termini di discussione dei risultati, le differenti segmentazioni culturali del campione restituiscono il *mindset* con il quale ciascun *cluster* legge la propria reazione con il contesto incidendo sul modo di agire in maniera competente in relazione al *senso di iniziativa e imprenditorialità*. Questo risultato è altresì importante poiché evidenzia dei gap tra le realtà selezionate nel contesto produttivo del territorio e gli studenti universitari *startupper* che ivi si misurano con il senso di iniziativa e imprenditorialità.

Un ulteriore risultato concerne la descrizione dei primi due assi fattoriali risultati della ACM e da noi interpretati come dimensioni di simbolizzazione costitutive dello spazio culturale all'interno delle quali si posizionano i cluster dei partecipanti. Il primo fattore/asse denota il *locus of control interno*, ovvero indica la modalità con cui un individuo ritiene che gli eventi della sua vita siano prodotti da suoi comportamenti o azioni, oppure da cause esterne indipendenti dalla sua volontà. Il semiasse positivo indica il *locus of control esterno* ovvero la capacità degli individui di trovare le risorse nella relazione. Il semiasse negativo denota il *locus of control esterno*, ovvero la capacità di trovare le risorse nell'ambiente. Il secondo fattore/asse denota la relazione percepita e costruita con il contesto di riferimento. Il semiasse positivo può essere interpretato nei termini di capacità di sviluppo, ovvero l'azione viene

sviluppata a partire dal contesto che a sua volta rappresenta una risorsa per lo sviluppo. Il semiasse negativo apre a una lettura in chiave di capacità di adattamento, ove l'azione viene piegata e plasmata dal contesto quale vincolo allo sviluppo.

Questo ulteriore risultato evidenzia come i *cluster* relativi ai differenti modelli di simbolizzazione si posizionano in determinati spazi culturali a dimostrare che differenti rappresentazioni della competenza *senso di iniziativa e imprenditorialità* individuate nei diversi cluster e all'interno dei nuclei rappresentativi (imprenditori – studenti universitari *startupper*) rispondono a un modello proprio di lettura e azione della relazione tra soggetto e contesto in termini di agire competente culturalmente situato e spesso non semplicisticamente sovrapponibile. In sintesi, il gap tra domanda e offerta di lavoro è dovuto sia alle differenti modalità di studenti universitari *startupper* e imprenditori di concepire e agire il lavoro sia al fatto che la formazione su questa competenza non possa essere solo di tipo istruttivo e tecnica ma deve necessariamente esplorare il modo in cui i soggetti leggono e agiscono tale competenza. Non necessariamente, infatti, essere imprenditori significa avere un'azienda ma essere consapevoli del proprio modello agito considerandolo non come vincolo ma come risorsa evolutiva nella relazione con il contesto.

7.4.2. Tra “il dire e il fare” nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale³

Il secondo caso di studio riferisce di una ricerca esplorativa realizzata nell'insegnamento di “Progettazione e valutazione dei processi formativi” per i Corsi Abilitanti di Tirocinio Formativo Attivo svolto all'Università del Salento nell'a.a. 2014-2015 al quale hanno preso parte 87 partecipanti.

La domanda di ricerca ha inteso esplorare diacronicamente le rappresentazioni di questi 87 futuri insegnanti in merito alla visione della relazione insegnamento-apprendimento da essi maturata durante l'insegnamento in oggetto, quest'ultimo condotto seguendo i principi della didattica socio-costruttivista per i *learning outcome* attesi. Tali rappresentazioni sono state ri-

³ Il presente caso di studio è riportato in forma integrale con anche i riferimenti bibliografici citati in: Patera S. (2018), Tra “il dire e il fare” nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale, «Formazione & Insegnamento», XVI-3-2018, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line, doi: 107346/-fei-XVI-03-18_24 © Pensa MultiMedia.

levate tramite un questionario semi-strutturato a inizio (T0), termine dell'insegnamento (T1) e a dodici mesi dalla chiusura del TFA (T2). I dati raccolti sono stati analizzati con una Factor Analysis esplorativa. Dai primi risultati emerge che, a fine insegnamento (T1), gli insegnanti hanno maturato rappresentazioni maggiormente orientate a una visione socio-costruttivista della relazione insegnamento-apprendimento rispetto a quanto rilevato in entrata quando le rappresentazioni risultavano stereotipate su una visione tradizionale di tipo trasmissivo (T1). A dodici mesi dalla fine del TFA gli insegnanti restituiscono rappresentazioni maggiormente realistiche ridimensionando le proprie rappresentazioni sulla fattibilità della didattica socio-costruttivista in ragione dei vincoli di contesto che hanno esperito nelle scuole in cui avevano preso servizio a conclusione del TFA. Tale esplorazione delle rappresentazioni è un primo passo per cogliere le "disposizioni ad agire" degli insegnanti, le quali, potranno essere correlate, in future ricerche, con le pratiche competenti messe in campo nell'esercizio della professione.

Ciò che emerge chiaramente è che l'identità professionale dei docenti appare come un costrutto complesso, articolato e mutevole nel tempo e le stesse rappresentazioni degli insegnanti risultano essere dinamiche e in continuo cambiamento in relazione a come significano e agiscono i contesti in cui sono chiamati ad operare. A partire dai risultati emersi è possibile disporre di conoscenza utile per calibrare i percorsi di sviluppo professionale aumentando l'aspetto riflessivo e di costante ricerca e miglioramento sul ruolo docente (Hagger, McIntyre 2006) all'interno di *network e in comunità di apprendimento professionale* (Hakkarainen *et al.* 2004). Ciò allo scopo di aumentare le occasioni e le modalità di apprendimento rispetto all'adozione di forme consapevoli e riflessive di socializzazione professionale (Anderson 2004). In ragione di ciò, la cultura docente e le pratiche valutativo/progettuali e didattiche risultano fondamentali laddove divengono esplicite e consapevoli da parte degli insegnanti oltre *pedagogie latenti e implicite* (Feiman-Nemser 2008; Becchi 2005). La formazione iniziale degli insegnanti, pertanto, rappresenta un'occasione formativa preziosa per far sviluppare meta-competenza con riferimento quindi alla valenza formativa dell'agire riflessivo applicato all'insegnamento in funzione di differenti contesti. Ciò significa percepire l'azione professionale quale luogo di ricerca nella misura in cui il nesso ricerca e formazione permette agli insegnanti di interrogare il contesto nel quale operano e interrogarsi al contempo sulle modalità utilizzate per farvi fronte lungo un dialogo euristico con la situazione nella quale operano (Hemsley, Sharp 2003). Il profilo dell'insegnante-ricercatore, quale professionista riflessivo (Schon 1987), necessita di basarsi quindi sulla sua capacità euristica e di modellizzazione attraverso la ricerca orientata al campo scola-

stico e alla problematizzazione dei risultati ottenuti proprio nella pratica scolastica (Cochran-Smith, Lytle 1993). Proprio l'esplicitazione consapevole dell'agire didattico (Fabbri 2007) si basa su strategie e percorsi di ricerca-formazione ove l'insegnante è immerso in una situazione di costante interrogazione della realtà rispetto alle pratiche da lui messe in atto e rispetto ai feedback ricevuti dall'ambiente attraverso una postura di apprendimento costante (Darling-Hammond, Sykes 1999). Da questa prospettiva, indagare le culture professionali, le percezioni, le propensioni ad agire nonché le motivazioni degli insegnanti (Biesta 2009) significa approfondire le questioni pedagogiche sottese agli aspetti didattici e a quelli valutativo/progettuali dell'insegnamento. In tal senso, «Teaching competences are thus complex combinations of knowledge, skills, understanding, values and attitudes, leading to effective action in situation. Since teaching is much more than a task, and involves values or assumptions concerning education, learning and society, the concept of teacher competences may resonate differently in different national contexts» (EC 2013, p. 8). In sintesi, la ricerca educativa a finalità valutativa realizzata si basa sul presupposto che la conoscenza del background culturale, di motivazioni, valori, percezioni di sé possa essere una base per un apprendimento attagliato al *mindset* degli insegnanti.

Si è considerato importante far emergere *il fattore culturale* e quindi le rappresentazioni connesse alle disposizioni ad agire degli insegnanti in grado di mobilitare le loro risorse rispetto alla relazione insegnamento-apprendimento nella quale sono chiamati a saper agire (Le Boterf 2007).

7.5. Esplorare e valorizzare il mindset culturale: la dimensione riflessiva e formativa per studenti e docenti

L'esplorazione, l'esplicitazione e il riconoscimento (lato studente e lato docente) delle strategie e delle modalità messe in atto dai soggetti per leggere e agire la relazione tra soggetti e nei contesti rappresenta un'opportunità per imparare a mobilitare le risorse in un agire competente in relazione al contesto (Le Boterf 2007). Da questa prospettiva, esplorare il *mindset* culturale produce conoscenza utile per riflettere sulla propria condizione per poi ampliare le opzioni di scelta rispetto a un ventaglio di possibilità di vita alternative (Nussbaum 1993; 2012).

Rispetto all'importanza di esplorare i modelli culturali delle giovani generazioni di studenti, la valenza educativa e formativa di questo processo è insita quindi nel disporre di conoscenza utile per attivare negli studenti processi riflessivi sui modelli culturali impliciti che guidano il proprio agire fornendo loro strumenti per una rilettura di sé e delle proprie *premesse* (strutture

latenti di significato) che guidano l'agire competente in relazione a particolari contesti e in determinati momenti. Secondo Mezirow (1991) le premesse sono «un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura» e viene strutturandosi come processo di attribuzione di significato e di ricerca di comprensione per tutto l'arco della vita. Da questo punto di vista le premesse, di tipo culturale e simbolico, guidano le azioni e determinano i comportamenti.

L'attivazione di un processo di riflessione sulle premesse con le quali il soggetto legge se stesso e il contesto e vi agisce in relazione si esercita nella pratica esperienziale e riflessiva nella misura in cui tali premesse diventano oggetto di revisione critica sulla base delle condizioni interne del soggetto e quindi di quelle contestuali, culturali e sociali che le vincolano.

La consapevolezza e l'autodeterminazione che scaturiscono da un processo riflessivo sul proprio vissuto esperienziale, inteso come capacità di attivare una riflessione profonda sui propri processi di funzionamento (cognitivi, socio-emotivi, relazionali e motivazionali), rappresenta una chiave per imparare a mobilitare le proprie risorse verso un agire competente in relazione al contesto (Ajello 2002). In tal senso, «Il rapporto fra conscio ed inconscio cognitivi si costruisce in maniera ricorrente e vicariante: a ogni presa di coscienza corrisponde sia una nuova conoscenza delle matrici costruttive di una conoscenza acquisita precedentemente, sia la produzione di nuovo inconscio cognitivo corrispondente alla non visibilità delle matrici e dei meccanismi che hanno presieduto al processo di presa di coscienza» (Ceruti 1986, p. 46).

La riflessione può quindi guidare un apprendimento competente in quanto deutero-apprendimento (Bateson 1977), ossia rilettura dell'*esperienza dell'esperienza* (Varela 1979) in termini di *internal self-reflection* (Archer 2006). Lungo tale prospettiva riflessiva, il *vincolo* posto in termini di problema nella relazione con altri soggetti e contesti può esser letto in termini di *possibilità* (sviluppo di capacità e competenze) e quindi di bisogno educativo a partire dal quale accompagnare la costruzione di traiettorie di progettualità dotate di senso (Callari Galli, Cambi, Ceruti 2005). Il processo del continuare ad apprendere in termini di crescente partecipazione alla vita sociale rappresenta per Archer *agency individuale e collettiva*, per Sen *capabilities to function*, per Friedmann *empowerment*.

Agire in modo autonomo significa, pertanto, perseguire l'autorealizzazione attraverso lo sviluppo dell'identità personale nel quadro di un'autonomia (saper decidere, saper scegliere saper agire) interdipendente con il contesto socioculturale di riferimento venendo da quest'ultimo modificati e contribuendo al contempo a modificarlo (Freire 2004).

Infatti, nella prospettiva dell'apprendimento profondo (*deep learning*) (Cedefop 2009; EC 2012), il soggetto, non solo mette in discussione la propria azione per raggiungere l'obiettivo (*single loop*) piuttosto che problematizza le strategie in funzione degli obiettivi e le modalità per raggiungerli (*double loop*) ma, attraverso un processo di riflessione profonda di *deutero-apprendimento* (*triple loop*) (Bateson 1977), il soggetto valuta i risultati e le conseguenze della propria azione, si interroga sulla bontà degli obiettivi da raggiungere e sulla coerenza dei mezzi impiegati e sulle leve profonde (valori, credenze, rappresentazioni, disposizioni, ecc.).

Oltre a questo, infatti, il sistema analizza e problematizza le proprie risorse interne (cognitive, metacognitive, socio-emotivo-relazionali e motivazionali) in relazione a quelle esterne rimodulando il modo in cui agisce e il modo in cui apprende nella prospettiva di imparare a imparare (Deakin Crick, Stringher, Ren 2014; Hautamäki, Kupiainen 2014). Questa capacità di resilienza (Martin, Marsh 2009) è di fatto strettamente connessa alla competenza chiave "imparare a imparare" definita come una competenza bidimensionale composta da una *competenza del pensare* e dalla *prospettiva di speranza* (Hautamäki, Kupiainen 2014; Ajello, Torti 2019). Ed è proprio la *prospettiva di speranza* delle giovani generazioni di studenti in quanto fiducia nella propria capacità di continuare a imparare che è messa a dura prova in questo periodo storico con il rischio di generare processi di *incompetenza appresa* (Peterson *et al.*, 1993) o *danno di motivazione* (Ajello 1999; 2009). Un ragazzo, infatti, sprofonda nella povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. A ben vedere, tale deprivazione non riguarda solo i bambini e gli adolescenti che vivono in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati da disagio familiare, precarietà occupazionale e deprivazione materiale (Istituto Demopolis, Con i Bambini 2019). Da questo punto di vista, il ruolo dell'*imparare a imparare* nella società contemporanea interseca l'importanza delle leve motivazionali, cognitive, metacognitive e socioaffettive che permettono ai giovani di assumere una prospettiva di speranza verso il futuro. In altri termini, nutrire fiducia verso se stessi e verso il contesto nel quale vivono al fine di fronteggiare i compiti e le sfide che la vita pone loro, così da poter costruire un senso ai propri progetti di vita. (Stringher *et al.* 2021). In questo modo, è possibile disporre di conoscenza utile per rendere i soggetti maggiormente consapevoli del proprio modello agito considerandolo non come vincolo ma come risorsa evolutiva nella relazione con il contesto. Il contesto in cui avviene l'apprendimento si configura come luogo di apprendimento profondo che coinvolge non solo il tempo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong*) ma anche la possibilità di poter apprendere in diversi contesti (*lifewide*) e in maniera profonda

investendo la sfera cognitiva, emotiva ed esistenziale (*lifedeep*), condividendo cioè valori, appartenenze culturali, significati e simboli (Banks, Bransford, Lee 2007).

Per concludere, la povertà educativa, in quanto deprivazione di opportunità di apprendimento è connessa a fattori contestuali esterni acuiti in questo periodo storico ma anche e soprattutto a fattori interni concernenti le disposizioni ad apprendere, la motivazione a continuare a imparare che vanno esplorate e rese esplicite al fine di guidare la progettazione educativa e formativa affinché questa sappia promuovere capacità nei giovani studenti atte a rinvenire strategie per far fronte alle sfide della contemporaneità. In sintesi, esplorare il sistema di rappresentazioni può orientare la progettazione dei successivi interventi formativi valorizzando gli aspetti culturali sottesi a differenti rappresentazioni e pratiche della competenza. Se quindi tali mutamenti rimandano a dei cambiamenti odierni in quanto non solo generazionali ma essenzialmente culturali, il ruolo della ricerca educativa quale riflessione sulle pratiche didattiche (Fabbri, Melacarne 2015) rimanda alla necessità di esplorare e comprendere a fondo i modelli culturali delle giovani generazioni allo scopo di avviare un dialogo culturale e interculturale (Fiorucci 2017) con le giovani generazioni di studenti. Come sottolinea Freire, «Problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico» (1971, p. 11).

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M., Torti D. (2019), *Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 1/2019, pp. 63-82.
- Ajello A.M. (1999), “La motivazione ad apprendere”, in Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Ajello A.M. (2009), “Fronteggiare la dispersione: prevenzione e intervento”, in Bertazzoni C. (a cura di), *La scuola della seconda occasione. Riprendere a educare*, Erickson, Trento.
- Archer M.S. (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento.
- Banks J.A, Bransford J., Lee Y. (2007), *Learning In and Out of School in Diverse Environment*, Center for ME, Seattle.
- Barbieri G., Cipollone P. (2007), “I poveri in istruzione”, in Brandolini A., Saraceno, C. (a cura di), *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2014), *La societ  dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.

- Beck U. (1999), *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma.
- Biolcati F., Rovati G., Segatti P. (2020), *Come cambiano gli italiani. Valori e atteggiamenti dagli anni Ottanta a oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Bocci F., Bonavolontà G. (2020), *Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 20, pp. 325-339.
- Bourdieu P. (1992), *Risposte. Per una antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Editions du Seuil, Parigi.
- Bruner J.S. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J.S. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale*, tr. It. Bollati Boringhieri, Torino.
- Buzzi C. (2019), *La questione giovanile in Italia*, «Giovani e comunità locali», 0: pp. 13-20.
- Buzzi C. (2002), “Transizioni all’età adulta e immagini del futuro”, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) *V rapporto Iard*, il Mulino, Bologna.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Caena F., Redecker C. (2019), *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators* (DigcompeDu), «European Journal of Education» 54, pp.356-369.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2005), *Formare alla complessità. Prospettive dell’educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- Calvani A. (2007), *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell’aprendere*, FrancoAngeli, Milano.
- Capeci F. (2020), *Generazioni Chi siamo, che cosa vogliamo, come possiamo dialogare*, FrancoAngeli, Milano.
- Carli R., Paniccchia R.M. (2003), *Analisi della domanda*, Il Mulino, Bologna.
- Castells M. (2004), *The Network Society: A Cross-cultural Perspective*. Edward Elgar Publishing.
- Castro Zubizarreta A., Patera S., Fernández D. (2020), *¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender*, «Aula Abierta», 49, 3, pp. 279-285.
- Cavalli A. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna.
- Cedefop (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*; CEDEFOP, Office for official publications of the European communities, Luxembourg.
- Ceruti M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano.
- Combi C. (2015), *Generation Z: Their Voices, Their Lives*, Hutchinson, London.
- Council of the European Union (2012), *Recommendation on Validation of Non-Formal and Informal Learning* (2012/C 398/01).

- De Haan J., Huysmans F., Steyaert J. (2002), *At Home in a Digital World: Acquiring Digital Skills between Home and School*, Social and cultural planning agency, The Hague.
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (2014), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, London.
- Dei M. (1994), *Colletto bianco grembiule nero*, Il Mulino, Bologna.
- Di Modica V., Di Rienzo A., Mazzini R. (2005), *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci, Roma.
- Diamanti I. (a cura di) (1999), *La generazione invisibile: inchiesta sui giovani del nostro tempo*, «Il Sole 24 ore libri», Milano.
- Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari.
- Erickson T. J. (2009), *What's Next, Gen X? Keeping Up, Moving Ahead, and Getting the Career You Want*, Harvard Business Review Press.
- European Commission (2015), *Education and training. Monitor 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission (2018), *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE): ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurostat (2020), https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training
- Fabbi L., Melacarne C. (2015), *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2017), *Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori*, «Pedagogia Oggi», 15, 2 pp. 75-90.
- Fernández-Cruz F. J., Fernández-Díaz J. (2016), *Generation Z's Teachers and their Digital Skills*, «Comunicar», 46, 24, pp. 97-105.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Frey W.H. (2018), *Old versus young: the cultural generation gap*, Pew Research Center, Washington.
- Fullan M., Langworthy M. (2014), *A rich seam. How pedagogies find deep learning*, Pearson, London.
- Giovannini M.L. (1995), *La valutazione ovvero oltre il giudizio sull'alunno*, Mondadori, Milano 1995.
- Glatthorn A.A. (1999), *Performance standards and authentic learning*, Eye Publications, Larchmont, NY.
- Goffman E. (1988), *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna.
- Griffin P., Care E., McGaw B. (eds.) (2012), *Assessment and teaching of 21st century skills*, Springer, Dordrecht.

- Guidi M., Salvatore S., Scotto di Carlo M., (2011), *Il ruolo del contesto simbolico affettivo nei processi di apprendimento. Un caso studio*, «Psicologia Scolastica», 10(1), pp. 41-80.
- Hargittai E., Hsieh Y.P. (2013), “Digital inequality”, in W. H. Dutton (ed.), *Oxford handbook of Internet studies*, Oxford University Press, Oxford.
- Hautamäki J., Kupiainen S. (2014), “Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice”, in Deakin Crick R., Stringer C., Ren K. (eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice*, Routledge, London.
- Henseler C. (2012), *Generation X Goes Global: Mapping a Youth Culture in Motion*, Routledge, London.
- Hutchins E. (1997), “Mediation and Automatization”, in M. Cole, Y. Engeström, O. Vasquez (eds.), *Mind, Culture and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Inglehart R. (1997), *Modernization and Postmodernization*, Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart R., Welzel, C. (2005), *Modernization, Cultural Change and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- INVALSI (2019), <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/> (consultato il 12-03-2021).
- INVALSI (2020), <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/> (consultato il 12-03-2021).
- Istat (2019a), Istruzione e formazione, <https://www.istat.it/it/files//2019/12/2.pdf> (consultato il 12-03-2021).
- Istat (2019b), Cittadini e ICT, <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf> (consultato il 12-03-2021).
- Istat (2020), Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, 6 aprile 2020, <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> (consultato il 12-03-2021).
- Istituto Demopolis, Con I Bambini (2019). Gli italiani e la povertà educativa minore. Disponibile all’indirizzo: https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2019/11/CartellaStampa_18_NOV_Presentazione_Demopolis_Con_i_Bambini-002.pdf (consultato il 08-03-2021).
- Istituto Giuseppe Toniolo, (2019), *Rapporto Giovani 2019*, Il Mulino, Bologna.
- Kertzer Z. I. (1983), *Generation as a sociological problem*, «Annual Review of Sociology», 9, pp.125-149.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J. (1988), *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Boterf G. (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano.
- Le Boterf G. (2009), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli.
- Le Rose G, Sacco C. (2018), *La dispersione scolastica: uno studio su alcuni fattori di rischio nella scuola secondaria di I grado*, III seminario i dati Invalsi: uno strumento per la ricerca - Bari, 26-28 ottobre 2018. Disponibile all’indirizzo:

- https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/documenti/ss/evento_28_ottobre_2018_ss/LeRose_Sacco.pdf (Consultato il 18-04-2021).
- Leccardi D. (2005), “I tempi di vita tra accelerazione e lentezza”, in Crespi F. (a cura di), *Tempo vola*, il Mulino, Bologna.
- Livi Bacci M. (2008), *Avanti giovani alla riscossa*, Il Mulino, Bologna.
- McCrinkle M., Wolfinger E. (2014), *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, McCrinkle Research, Bella Vista, Australia.
- Martin A.J., Marsh H.W., (2009), *Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs*, «Oxford Review of Education», 35, 3, pp. 353-370.
- Mascheroni G., Saeed M., Valenza M., Cino D., Dreesen T., Zaffaroni L. G., Kardefelt-Winther D. (2021), *Learning at a Distance: Children’s remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic*, UNICEF Office of Research, Innocenti, Florence. Disponibile all’indirizzo: <https://www.unicef-irc.org/publications/1182-learning-at-a-distance-childrens-remote-learning-experiences-in-italy-during-the-covid-19-pandemic.html> (consultato 20 aprile 2021).
- McCarron G.P., Inkelas K.K. (2006), *The Gap between Educational Aspirations and Attainment for First-Generation College Students and the Role of Parental Involvement*, «Journal of College Student Development», 47, 5, pp. 534-549.
- Mead M. (1970), *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, John Wiley, New York.
- Mead G. H. (1966), *Mente, sé e società*, Giunti e Barbera, Firenze.
- Mezirow J. (1991), *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco.
- Mossi P.G., Salvatore S. (2011), *Psychological transition from meaning to sense*, «European Journal of Education and Psychology», 4, 2, p.153-169.
- Nussbaum M., Sen A. (1993), *The quality of life*, Oxford University Press, New York.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Patera S. (2021), “Differenze tra studenti italiani attuali e di un tempo: le loro caratteristiche secondo i docenti”, in Stringher C. (a cura di) *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*, FrancoAngeli, Milano, (in press).
- Patera S. (2020), *Gli studenti di ieri e di oggi secondo i loro docenti. Evidenze qualitative dal progetto “Apprendere ad apprendere in Italia, Europa e in America Latina”*, «Collana WORKING PAPERS INVALSI», 54, pp. 1-42.
- Patera S. (2019), *Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un’analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali*, «Scuola democratica», Il Mulino, Bologna.
- Patera S. (2018), *Tra “il dire e il fare” nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale*, «Formazione & Insegnamento», 16, 3.
- Patera S., Del Gottardo E., (2018), *Mindset: progetto di ricerca intervento per lo sviluppo della competenza “senso di iniziativa e imprenditorialità” nel territorio della Provincia di Taranto*, «Educational Reflective Practices», 8, 1, pp. 179-197.

- Pattaro C., Riva C., Tosolini C. (2017), *Sguardi digitali. Studenti, docenti e nuovi media*, FrancoAngeli, Milano.
- Peirce B. (1994), *Interpersonal communication: making social worlds*, Harper Collins, New York.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS Libri, Milano.
- Peterson C., Maier S. F., Seligman M.E.P. (1993), *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*, Oxford University Press, New York.
- Rivoltella P.C. (2008), *Digital Literacy. Tools and methodologies for the Information Society*, IGI Hershey.
- Robinson J.P., DiMaggio P., Hargittai E. (2003), *New social survey perspectives on the digital divide*, «IT&Society», 1, 5, pp. 1-22.
- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York.
- Salvatore S., Freda, M. F. (2011), *Affect, unconscious and sensemaking. A psychodynamic, semiotic and dialogic model*, «New Ideas in Psychology», 29, 2, pp. 119-135.
- Sartori L. (2006), *Il digital divide*, Il Mulino, Bologna.
- Save the Children (2020a), *Save Our Education. Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery*. Disponibile all'indirizzo: <https://www.savethechildren.net/save-our-education-report/> (consultato 08-03-2021).
- Save the Children (2020b), *Con gli occhi delle bambine atlante dell'infanzia a rischio*, Disponibile all'indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf (Consultato il 08-03-2021).
- Save the Children (2020c), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Disponibile all'indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf
- Save the Children (2021), *Riscriviamo il futuro rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, Disponibile all'indirizzo: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_0.pdf (consultato il 15-04-2021).
- Scognamiglio C. (2020), *Didattica a distanza ed equivoci digitali*, «MicroMega-online», 28.
- Stringher C., Brito Rivera H.A., Patera S., Silva Silva I., Castro Zubizarreta A., Davis Leme C., Torti D., Huerta M., Scrocca F. (2021), *Learning to learn and assessment: complimentary concepts or different worlds?* «Educational Research», 63, 1, pp. 26-42.
- Tessaro F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- UIS-UNESCO (2019), *Fact Sheet no. 56 September 2019, UIS/2019/ED/FS/56*, Disponibile all'indirizzo: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf> (consultato il 08-03-2021);
- UIS-UNESCO (2020), *Out-of-School Children and Youth*, Disponibile all'indirizzo: <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth> (consultato 08-03-2021).

- Ulrich J.M., Harris A.L. (a cura di), (2003), *GenXegesis: Essays on Alternative Youth (Sub)culture*, University of Wisconsin Press, Chicago.
- UNICEF (2020), *Impact of COVID-19 on multidimensional child poverty*, Disponibile all'indirizzo: <https://data.unicef.org/resources/impact-of-covid-19-on-multidimensional-child-poverty/> (consultato il 08-03-2021);
- Üzümçü H.E. (2018), *Mitigating Generation Gap in Digital Age. Competences, Concerns, Implications*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10, 3, pp. 310-318.
- Van Deursen A.J., Van Dijk J.A. (2015), *Toward a multifaceted model of Internet access for understanding digital divides: An empirical investigation*, «The Information Society», 31, 5, pp. 379-391.
- Van Dijk J. (2020), *The digital divide*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Van Wel F. (1994), *A Culture Gap Between the Generations? Social Influences on Youth Cultural Style*, «International Journal of Adolescence and Youth», Routledge, 4, 3, 4, pp. 211-228.
- Varela F.J. (1979), *Principles of Biological Autonomy*, Elsevier, New York.
- Vertecchi B. (1984), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma.
- Visalberghi A. (1987), *Educare alla complessità del reale*, «Scuola e città», 38.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Walker M. (2006), *Higher Education Pedagogies*, Open University Press, Maidenhead.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford (trad. it. *Comunità di pratica, apprendimento, significato, identità*. Cortina, Milano. 2006).
- Wiggins G., (1998), *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, S. Francisco.
- World Bank Group (2020), *Poverty and shared prosperity*, Disponibile all'indirizzo: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/9781464816024.pdf> (consultato il 08-03-2021)

8. Educare alla cittadinanza: strumenti e policy in Italia

di *Simona Rotondi*

8.1. Premessa e inquadramento sulla questione giovanile

Educare alla cittadinanza è una delle sfide più complesse dell'ultimo decennio, in un Paese come l'Italia, caratterizzato da una carente attenzione per le politiche giovanili.

L'educazione alla cittadinanza è una componente dei curricula nazionali di ciascun livello d'istruzione in quasi tutti i paesi europei: i curricula vanno a coinvolgere in tutti i sistemi formativi le quattro aree di competenza – interazione efficace e costruttiva, pensiero critico, comportarsi in modo socialmente responsabile e agire democraticamente.

Tuttavia nel mondo scolastico vi sono, nonostante i rilevanti progressi compiuti negli ultimi anni, ancora numerose inefficienze e molti ritardi: circa la metà dei paesi europei non ha previsto normative e raccomandazioni sull'inclusione delle competenze dell'educazione alla cittadinanza nella formazione iniziale degli insegnanti.¹ Questo aspetto mette in luce, purtroppo, come il paradigma dell'educazione alla cittadinanza nell'istruzione formale non abbia ancora raggiunto livelli di maturità adeguati².

Sono oggi in atto una pluralità di iniziative, che hanno coinvolto in particolare l'associazionismo giovanile, il terzo settore, il privato sociale, soprat-

¹ L'ultimo Rapporto Eurydice 2017 sull'educazione alla cittadinanza traccia un quadro completo delle politiche, delle strutture e delle misure attualmente esistenti nei paesi europei.

² Il Rapporto Eurydice 2017 mette in rilievo come le autorità educative non hanno pubblicato linee guida per gli insegnanti sulle modalità di valutazione degli studenti per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza e nell'istruzione e formazione professionale le autorità educative attribuiscono meno importanza all'educazione alla cittadinanza rispetto a quanto avviene nell'istruzione generale.

tutto attraverso il recente Fondo Nazionale per il contrasto alla povertà educativa minorile³. In molti interventi sostenuti si riscontrano esperienze e sperimentazioni che tentano di promuovere la cittadinanza tra i giovani attraverso una pluralità di metodologie e attività, coinvolgendo in particolare la comunità educante e i genitori. Come la cittadinanza si correli con la questione della vulnerabilità giovanile è un'altra questione di rilievo, a cui occorre prestare una peculiare attenzione.

La letteratura sulla mobilità sociale ci ricorda che la povertà, in particolare quella minorile, non si può misurare soltanto in termini monetari. A parità di condizione economica della famiglia, fa la differenza disporre di servizi di qualità, accessibili a prescindere dal reddito. Il numero di poveri assoluti, persone che non possono permettersi le spese minime per uno standard di vita decente, è più che raddoppiato nell'arco di un decennio. Nel 2005 il numero di persone in povertà assoluta era poco inferiore ai 2 milioni. Nei dodici anni successivi è cresciuto fino a raggiungere la quota di 5 milioni di persone. Se analizziamo la fascia d'età giovanile, i minori di 18 anni rappresentano la fascia d'età dove l'incidenza della povertà assoluta è maggiore. Nel 2005 era assolutamente povero il 3,9% dei minori di 18 anni, un decennio dopo la percentuale di bambini e adolescenti in povertà è triplicata, e attualmente supera il 12%. Questa crescita esponenziale ha provocato un significativo divario tra le generazioni. Oggi sono i bambini e gli adolescenti i più poveri, seguiti dai giovani adulti, la fascia d'età compresa tra i 18 e i 34 anni. La condizione di povertà educativa di un minore è un fenomeno multidimensionale: essa è legata alle cattive condizioni economiche, ma è anche povertà di relazioni, isolamento, cattiva alimentazione e scarsa cura della salute, carenza di servizi, di opportunità educative e di apprendimento non formale. La povertà educativa priva bambini e adolescenti della possibilità di apprendere e sperimentare, scoprendo le proprie capacità, sviluppando le proprie competenze, coltivando i propri talenti ed allargando le proprie aspirazioni. La povertà educativa investe anche la dimensione emotiva, sociale e relazionale, creando le condizioni per lo sfruttamento precoce nel mercato del lavoro, per l'abbandono e la dispersione scolastica (nelle loro diverse manifestazioni) e per fenomeni di bullismo e di violenza nelle relazioni tra

³ Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile nasce da un'intesa tra le Fondazioni di origine bancaria rappresentate da Acri (in attuazione di quanto previsto dall'art. 1 della legge 28 dicembre 2015, n. 208), il Forum Nazionale del Terzo Settore e il Governo. Il Protocollo d'Intesa è stato stipulato il 29 aprile 2016 tra il Presidente del Consiglio dei ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Presidente di Acri. Il Fondo ha avuto una dotazione di 360 milioni di euro per il triennio 2016/2018 per sostenere interventi finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori.

pari. L'Italia, quindi, ha un enorme problema con la povertà minorile e giovanile da affrontare⁴, che non riguarda solo la condizione economica attuale, ma soprattutto la possibilità di migliorarla e 'riscattarla' nel futuro. Carente è la possibilità, per chi nasce in una famiglia povera, di avere a disposizione gli strumenti per sottrarsi da adulto alla marginalità sociale. In Italia, secondo la stima di Ocse, a un bambino che nasce in una famiglia a basso reddito potrebbero servire ben 5 generazioni per raggiungere il reddito medio. Quest'analisi evidenzia e mette in luce un altro aspetto grave della povertà minorile, ovvero la sua tendenza all'ereditarietà. Pur non essendo una caratteristica esclusiva del nostro paese, la letteratura in materia evidenzia, anche nel confronto internazionale, la "scarsa mobilità della società italiana"⁵. Uno dei canali di trasmissione delle condizioni di benessere dai genitori ai figli è l'istruzione. Purtroppo la struttura del sistema scolastico italiano contribuisce notevolmente al mantenimento delle disuguaglianze nei punti di partenza (Checchi, Zollino 2001), per diverse ragioni: la scuola dell'obbligo viene giudicata in grado di compensare solo in parte le differenze culturali delle famiglie di provenienza, inoltre il giudizio all'uscita dalla scuola dell'obbligo risulta crescente con il livello di scolarità dei genitori. Un secondo fattore, in parte collegato al precedente, è rappresentato anche dalla differenziazione per indirizzi della scuola secondaria. Il risvolto del problema è soprattutto educativo. Le famiglie più povere sono generalmente quelle con minore scolarizzazione. L'incidenza della povertà assoluta è infatti doppia nei nuclei familiari dove la persona di riferimento non ha il diploma. Professione e titolo di studio dei genitori sono fattori che incidono notevolmente nella selezione da parte degli studenti del proprio percorso scolastico. Sono correlati all'abbandono precoce degli studi e contribuiscono a segmentare la popolazione studentesca in base alla classe sociale d'origine. La dinamica innescata da questi fenomeni è pericolosa, perché tende a riprodurre le disuguaglianze e a inibire la mobilità intergenerazionale. Come in un circolo vizioso, chi nasce in una famiglia in difficoltà economica avrà a disposizione meno strumenti per riscattarsi in futuro da una condizione di marginalità sociale. Sarà più propenso ad abbandonare la scuola prima del tempo, e da adulto avrà più difficoltà a trovare un lavoro stabile. Contrastare la povertà nella fascia più giovane della popolazione significa offrire concretamente a tutti i bambini e gli adolescenti, a prescindere dal reddito dei genitori, uguali opportunità educative. Nel ridurre questo tipo di divari la scuola che si frequenta ha un ruolo decisivo e la componente umana può fare la differenza:

⁴ Open Polis, *Osservatorio nazionale sulla povertà educativa minorile*, 2019.

⁵ Cannari L., D'Alessio G., (2018), *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia (Education, Income and Wealth: Persistence Across Generations in Italy)*, Occasional Paper No. 476, Banca d'Italia, Roma.

la motivazione degli insegnanti, la presenza e il coinvolgimento della comunità educante.

Contrastare la povertà educativa rappresenta, quindi, il principale strumento per permettere ai giovani che vivono in condizioni di disagio di migliorare la propria vita ed esercitare i propri diritti.

Rispetto alle conseguenze dell'emergenza sanitaria, le stime di Istat (marzo 2021) confermano quanto era purtroppo prevedibile: con l'emergenza Covid, sale al 13,6% la quota di bambini e ragazzi in povertà assoluta. Il Rapporto sul Benessere Equo e Solidale in Italia evidenzia come la povertà minorile si sia aggravata, soprattutto nel Sud, non solo per quanto riguarda il livello di istruzione, di formazione e di competenze acquisite dai giovani, ma anche nel decisivo campo delle reti sociali, con il peggioramento dei livelli di partecipazione civica, politica e sociale dei giovanissimi (14-19 anni). Nel nostro Paese si fanno sempre meno figli. Nel 2018 i nuovi nati sono stati 439mila; 18mila in meno rispetto all'anno precedente, 137mila in meno rispetto a dieci anni fa, quasi mezzo milione in meno in confronto agli anni '70. Con questi ordini di grandezza non è esagerato parlare di una vera e propria emergenza nazionale. Le ragioni di questa situazione sono anzitutto strutturali, correlate alla progressiva uscita dall'età riproduttiva della numerosa generazione dei *baby boomers*, su cui incidono fortemente anche gli effetti della crisi economica del 2008. Rispetto agli altri paesi dell'Unione Europea l'Italia è il secondo paese per calo delle nascite e l'ultimo per tasso di natalità. Nel 2017 sono nati 7,6 bambini ogni 1.000 residenti, contro gli 11,5 di Francia e Svezia, gli 11,4 del Regno Unito, i 9,5 della Germania⁶. Una tendenza al calo demografico che riguarda tutte le aree del Paese, da Nord a Sud, con la sola eccezione della provincia autonoma di Bolzano. Ci sono realtà del Paese, come la Sardegna meridionale, dove il calo supera il 20%.

Le conseguenze di questa emergenza sono duplici: la prima è quella delle ripercussioni correlate al declino demografico: dallo sviluppo economico del Paese alla tenuta del sistema sociale e pensionistico. La seconda risiede nel rischio che la voce e gli interessi dei giovani, considerati una minoranza, restino fuori dal dibattito politico e pubblico. Alessandro Rosina ha citato il fenomeno del «degiovanimento» dell'Italia, da non confondere con le dinamiche più tradizionali di invecchiamento della popolazione. Nel corso dell'ultimo decennio la popolazione europea tra i 15 e i 29 anni ha visto ridurre la sua consistenza di quasi due punti percentuali sul totale della popolazione. Il dato Eu-28 sulla popolazione 15-29 anni è passato dal 19,7% del 2004 al

⁶ Una media che varia sul territorio, osservando i dati comune per comune. Tra i capoluoghi di provincia, ai primi posti due città siciliane: Catania (9,37) e Palermo (8,53), seguite da Reggio Emilia, Napoli e Prato (circa 8,4).

17,5% del 2015 (Eurostat 2015). In questo contesto l'Italia, assieme all'Europa mediterranea in generale, si caratterizza per una decrescita ancora consistente (dal 17,6% al 15,2%). Un processo di «degirovanimento» quantitativo e qualitativo che combina cause ed effetti della denatalità, della mobilità netta verso l'estero, della mobilità sociale, della presenza nel mercato del lavoro, della sostenibilità del sistema di welfare, della spinta innovativa.

Vi è poi il fenomeno dell'abbandono scolastico, considerato un fallimento educativo per l'intera società. A lasciare la scuola o i percorsi di formazione sono soprattutto i giovani che vengono da una situazione di svantaggio, sia economico che sociale. Perciò una delle sfide per aumentare l'equità e l'efficacia del nostro sistema di istruzione è abbattere il tasso di abbandono scolastico. Per verificare l'impegno in questa direzione, a livello europeo è stato stabilito un obiettivo: ridurre la quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione al di sotto del 10% entro il 2020. In base a questo indicatore, l'Italia è il quarto stato UE con il più alto tasso di abbandono scolastico, dopo Spagna, Malta e Romania (14,5% dei 18-24enni ha lasciato la scuola prima del diploma). L'Italia ha raggiunto il suo obiettivo nazionale (16%), ma è distante dalla soglia del 10% fissata come target per l'intera UE. Negli ultimi 10 anni la quota di abbandoni nel nostro Paese è progressivamente diminuita: nel 2008 sfioravano il 20%, 5 punti in più rispetto ad oggi. Ma il trend dell'ultimo biennio mostra un'inversione di tendenza: dal 13,8% del 2016 siamo tornati al 14,5% attuale. L'abbandono colpisce in modo diverso le aree del Paese. In tre regioni, Sardegna, Sicilia e Calabria, oltre il 20% dei ragazzi ha abbandonato precocemente la scuola. Una quota doppia rispetto al 10% che l'UE si è posta come obiettivo. In alcune province, come il Sud Sardegna e Catania, oltre un giovane su 4 ha lasciato prima del diploma.

I livelli più elevati di abbandono scolastico si rilevano soprattutto nelle maggiori regioni del Mezzogiorno⁷. Quando si parla di contrasto alla povertà educativa, la prima cosa che viene in mente è il ruolo dell'istruzione in senso stretto, si ritiene importante andare a potenziare i percorsi educativi formali, dall'asilo nido alla scuola, primo aspetto da monitorare e su cui intervenire. In parallelo però, bisogna ricordare che gran parte delle opportunità formative che fanno la differenza sullo sviluppo del minore si trovano fuori dalla scuola dell'obbligo. E riguardano esperienze di tanti tipi: da leggere un libro a uscire con i propri coetanei, dal confronto con gli adulti alla visita di un museo, da una vacanza lontano da casa a una serata al cinema. Le variabili relative al consumo culturale sono tra loro auto-correlate, e cambiano in base allo status

⁷ Sei regioni superano la media nazionale: si tratta di Sardegna (23%), Sicilia (22,1%), Calabria (20,3%), Campania (18,5%), Puglia (17,5%) e Valle d'Aosta (15,2%). Abbandoni al di sotto del 10% in Umbria, Abruzzo, Friuli-Venezia Giulia e Trentino-Alto Adige.

socioeconomico-culturale della famiglia. Un altro modo in cui i divari di partenza si riproducono di generazione in generazione, colpendo chi nasce nelle famiglie più svantaggiate. La presenza di presidi educativi in un territorio può essere la premessa per intervenire. Ad esempio, un primo, fondamentale presidio educativo sono le biblioteche: spazi di aggregazione, punti di incontro per i giovani e l'intera comunità. Possono offrire un posto tranquillo per studiare, la cui disponibilità è uno degli indicatori per calcolare il tasso di deprivazione minorile. In Italia ci sono circa 18mila biblioteche. Rispetto ai 6,8 milioni di bambini e ragazzi di età compresa tra 6 e 17 anni, significa 2,6 strutture ogni 1.000 minori. Un dato che cambia da regione a regione. La diffusione maggiore si registra nelle regioni più piccole, come Molise e Valle d'Aosta, dove ci sono più di 5 biblioteche ogni 1.000 minori.⁸ Le biblioteche rappresentano un utile supporto al percorso educativo di bambini e ragazzi. Un servizio importante che può, almeno in parte, agevolare il processo di apprendimento dei minori, soprattutto nei territori con livelli di competenza più bassi. Queste strutture inoltre garantiscono a tutti, minori e non, l'accesso al servizio gratuito di prestito libri e, in molti casi, ad attività culturali, laboratori, letture collettive⁹.

Tutto questo agevola, migliora e supporta il percorso educativo di bambini e ragazzi, ampliando le loro opportunità di apprendimento al di fuori delle mura scolastiche. Secondo recenti previsioni ISTAT, sono, inoltre, 2,1 milioni i NEET, i giovani 15-29enni italiani che non risultano inseriti in un percorso scolastico e/o formativo e non sono impegnati in un'attività lavorativa, in aumento di 97mila unità nel 2020 rispetto al 2019. Si interrompe, così, la pur lenta discesa annua della percentuale di NEET iniziata nel 2015. Per le donne la percentuale sale al 25,4% (oltre una su quattro) mentre per gli uomini è al 21,4%. L'Italia è a dieci punti percentuali superiore alla media UE¹⁰. L'educazione alla cittadinanza si inserisce in questo quadro socioeconomico e deve fare i conti con la deriva giovanile verso la disuguaglianza economica e gli squilibri sociali. Il nostro Paese tende a investire meno della media europea in istruzione: in rapporto al prodotto interno lordo, l'Italia

⁸ Il motivo è che, dal momento che non disponiamo di ulteriori criteri per parametrare l'offerta di biblioteche (es. dimensione, numero di accessi ecc.), ciascuna struttura esistente, piccola o grande, conta allo stesso modo. Da una vista regionale emerge come la presenza più contenuta riguardi le 3 maggiori regioni del Mezzogiorno: Puglia, Campania (meno di 2 strutture ogni 1.000 minori) e Sicilia (2,08).

⁹ Osservatorio povertà educativa #Conibambini, a cura di Openpolis e Con i Bambini.

¹⁰ Tra i laureati la percentuale, seppur molto alta (20,6%), è decisamente inferiore rispetto ai giovani che hanno ottenuto solo il diploma (25,4%). Anche se è possibile che i percorsi di vita siano più complessi e abbiano in sé vie di sopravvivenza, tuttavia è molto indicativa l'incidenza terribilmente elevata dei NEET nel Mezzogiorno (32,6%) e in particolare tra le donne del Mezzogiorno (34,2%).

spende il 3,9% in istruzione, contro una media UE del 4,7%. Un dato inferiore rispetto ai maggiori paesi UE come Francia (5,4%), Regno Unito (4,7%), Germania (4,2%) (Eurostat 2017). Nella Legge di bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e bilancio pluriennale per il triennio 2021-2023 sono contenute diverse norme che riguardano, direttamente o indirettamente, il settore dell'istruzione. Gli interventi mirano essenzialmente a realizzare un potenziamento qualitativo e quantitativo dell'offerta formativa. L'obiettivo principale, secondo quanto esplicitato nella nota integrativa alla Legge di bilancio per la parte relativa all'istruzione, è quello di ridurre le disuguaglianze e di favorire l'ottimale fruizione del diritto all'istruzione, anche per i soggetti privi di mezzi. Rappresenta sicuramente un obiettivo importante e rilevante anche per rispondere a problemi storici, evidenziati con forza dalle pesanti conseguenze della pandemia. La reale capacità di rispondere a queste domande andrà misurata sulla base delle azioni conseguenti la concreta attuazione delle norme. Si ipotizza la realizzazione di un sistema più inclusivo, in grado di offrire effettive uguali opportunità educative. Nel 2017¹¹ l'Italia ha speso in istruzione – dalla scuola dell'infanzia all'università – circa 66 miliardi di euro, una cifra in calo rispetto ai 72 miliardi di euro registrati nel 2009. Osserviamo, tuttavia, una recente crescita dell'interesse per l'educazione alla cittadinanza e le riforme attualmente in corso continueranno a dare forma a tale materia nelle scuole in Europa negli anni a venire. Data la maggiore sensibilizzazione e la crescita delle aspettative, l'educazione alla cittadinanza riceverà sempre maggiore attenzione e auspichiamo anche maggiori risorse. Parlare di educazione alla cittadinanza ineludibilmente ci conduce a parlare anche di rappresentanza giovanile, che caratterizza da sempre il percorso delle politiche giovanili. Un elemento chiave è rappresentato dal fatto che promuovere l'educazione alla cittadinanza deve significare non soltanto elaborare politiche ed iniziative per i giovani, ma soprattutto con essi. Oggi si assiste a un cambiamento nel modo di attivare la partecipazione politica delle giovani generazioni, le modalità sono meno "formali" e strutturate, si realizzano e si compiono nella prossimità territoriale, nell'informalità e con le persone più vicine alla loro sfera esperienziale. Tra le diverse iniziative promosse, ricordiamo una delle sette iniziative faro della Strategia Europa 2020 denominata Gioventù in Movimento¹², con il fine di promuovere un'istruzione e una formazione di qualità

¹¹ Rapporto Eurostat 2017.

¹² «Youth on the move» (gioventù in movimento) è l'iniziativa principale dell'UE con la quale si intende rispondere alle sfide che i giovani devono affrontare e aiutarli ad avere successo nell'economia della conoscenza. Si tratta di un programma quadro che annuncia nuove azioni prioritarie, rafforza le attività esistenti e garantisce l'applicazione di altre misure a livello UE e nazionale, nel rispetto del principio di sussidiarietà.

e un'efficace integrazione nel mondo del lavoro attraverso una maggiore mobilità transnazionale dei giovani, per valorizzarne il potenziale.

8.1.1. Semantica dell'educazione alla cittadinanza nella società complessa e globale

L'educazione alla cittadinanza riflette inevitabilmente le politiche di cittadinanza per i giovani in Italia, possiamo affermare senza ombra di dubbio che il ruolo e il valore assegnato all'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico dei paesi europei è lo specchio dell'importanza attribuita dai decisori politici a questo specifico ambito.

L'Italia presenta due elementi di debolezza fondamentali nello sviluppo di una cittadinanza sociale ed economica dei giovani:

- l'assenza di un quadro strategico e sistemico di misure di politica del lavoro focalizzate sulla transizione scuola-lavoro, di servizi per l'impiego e più in generale un sistema d'istruzione non connesso funzionalmente con il mercato del lavoro, con una conseguente sottovalutazione dell'istruzione tecnica superiore¹³ ;

- una non adeguata considerazione della centralità dell'orientamento scolastico e professionale¹⁴. In Italia mancano opportunità istituzionali di ascolto e orientamento, particolarmente importante in una fase in cui gli indicatori di disallineamento delle competenze (*skills mismatch*)¹⁵ sono particolarmente elevati.

L'educazione alla cittadinanza è un concetto estremamente complesso e fluido poiché il modo di concepirla e definirla, e soprattutto le sue finalità, si differenziano da paese a paese e mutano nel tempo. L'educazione alla cittadinanza è inclusa nei curricula nazionali di tutti i paesi e può venire impartita in tre modi diversi: come materia a sé stante, come parte di un'altra materia o area tematica oppure sotto forma di tematica trasversale. È spesso frequente una combinazione dei tre approcci.

I curricula dei Paesi europei rispecchiano la natura pluridimensionale della cittadinanza.

In generale, i curricula relativi alla cittadinanza coprono una serie di argomenti vasti e completi, dal momento che affrontano principi fondamentali

¹³ Busemeyer, M. [2015], *Skills and Inequality: The Political Economy of Education and Training Reforms in Western Welfare States*, Cambridge University Press, Cambridge.

¹⁴ Barone et al. 2017

¹⁵ Quantificano la differenza fra competenze ricercate e competenze offerte.

delle società democratiche quali l'eterogeneità culturale e lo sviluppo sostenibile, ma anche la dimensione europea e internazionale.

I giovani di oggi però imparano che cos'è la cittadinanza non soltanto nelle loro classi ma soprattutto tramite un apprendimento di tipo informale. L'educazione alla cittadinanza è efficace e ha un maggiore impatto se viene generata in un contesto in cui ai giovani viene data la possibilità di sperimentare valori e principi del processo democratico *durante* la sua attuazione ed elaborazione.

Tutti i paesi hanno introdotto dei regolamenti per promuovere la partecipazione degli studenti alla *governance* della scuola in qualità di rappresentanti di classe, di membri di consigli studenteschi o di rappresentanti degli studenti nell'ambito dei consigli di amministrazione delle scuole. Più è alto il grado d'istruzione, più è comune disporre di regolamenti che consentono agli studenti di partecipare alla gestione della scuola. Questi sono processi importanti che favoriscono e promuovono sicuramente pratiche utili all'esercizio della cittadinanza.

Se facciamo riferimento al contesto scolastico italiano, essa venne introdotta per la prima volta in modo ufficiale nei programmi scolastici della scuola elementare del 1877 con la denominazione "Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino". In seguito con varie denominazioni la disciplina civica ha accompagnato diverse generazioni di alunni. Nel 1958 fu previsto, accanto alla materia di storia, l'insegnamento dell'educazione civica, che restava però caratterizzata da forti valori nazionali, specchio e interpretazione della stagione risorgimentale: si intendeva trasmettere i sentimenti dell'appartenenza nazionale a seguito dello Stato italiano appena sorto nel 1861.

In generale l'educazione civica si era costituita come materia *sui generis*, a metà tra un ambito specifico disciplinare e un'esperienza trasversale in cui si connettevano competenze cognitive con quelle più squisitamente non cognitive. In tal senso l'educazione alla cittadinanza ha avuto come luogo per eccellenza la scuola, che però è un elemento decisivo ma non esclusivo.

Assistiamo a una profonda revisione del concetto di educazione alla cittadinanza, lo dimostra anche il cambiamento a livello terminologico con cui essa si presenta: educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile, cittadinanza e Costituzione, *civic education*¹⁶.

L'idea di cittadinanza si correla con i recenti fenomeni che caratterizzano tutti i paesi occidentali: i flussi immigratori provenienti dall'est e dal sud dell'Europa; i processi di globalizzazione dei mercati, della conoscenza e del sapere tecnologico.

La scuola, oggi, si trova a essere sicuramente ridimensionata rispetto ad

¹⁶ Corradini, Refrigeri, 1999; Santerini, 2001; Bertolini, 2003.

alcuni suoi spazi tradizionali di azione e diviene uno dei luoghi di apprendimento, pur se si auspica una sua connotazione ambiziosa come “scuola aperta”, ossia presidio educativo aperto al territorio, visione che però è ancora molto lontana da una reale attuazione.

Educàre, ed *educere*, rimandano al significato di “trarre fuori” dal punto di vista etimologico, rafforzando il senso di un’educazione che si pone l’obiettivo di liberare le potenzialità interiori, trasmettendo e producendo conoscenza. L’educazione, se progettata e condotta in modo intenzionale, richiede un continuo riscontro critico. La relazione tra educazione e cittadinanza è un binomio indissolubile e molto affascinante. L’educazione alla cittadinanza si presenta multidimensionale: essa contempla aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali, tra conoscenza, valori e atteggiamenti.

In questo contesto il compito del docente/educatore non è passivo e trasmissivo, ma di accompagnamento, ovvero quello di mentore, di guida esperta e sicura. Questa visione era fortemente portata avanti da Paulo Freire, filosofo e pedagogo brasiliano, morto nel 1997: cominciò la sua esperienza nel Nord Est del Brasile, dove l’esperienza delle leghe contadine poteva fare da base per il risveglio delle coscienze, obiettivo da raggiungere alfabetizzando gli adulti. Ma come insegnare loro a leggere e scrivere? Non con gli stessi metodi che venivano usati per i bambini: sarebbe stata un’umiliazione. Freire mise a punto un particolare metodo psicosociale, rivoluzionario, e lo sperimentò sul campo: nel 1962, in soli 45 giorni, alfabetizzò trecento tagliatori di canna da zucchero ad Angicos, nello stato di Rio Grande do Norte. Fu un risultato sorprendente, che diede inizio a una rivoluzione culturale per l’alfabetizzazione delle classi meno abbienti, in particolare dei contadini. Freire puntava ad alfabetizzare gli adulti in tempo record, con un metodo non meccanico ma ispirato alla filosofia dell’uomo: una relazione dove non è l’educatore che dona la parola ai discenti, ma sono i discenti che la trovano e la vivono. Innanzitutto, gli educatori entrano nel mondo e nel linguaggio degli studenti e trovano, con loro, le parole generatrici – ad esempio, *favelas* – che esprimono emozioni e realtà, il modo in cui l’analfabeta vive, in modo che discutendo di quelle parole, possano riconoscere la loro stessa vita. Scomponendole e ricomponendole, trovano le diciassette parole migliori che contengono le sillabe e i fonemi fondamentali della lingua, con le quali si possono poi formare tutte le altre parole. Si costruisce così un percorso di apprendimento basato sul dialogo, inteso come strumento conoscitivo reciproco. In poco tempo, con il metodo Freire nacquero più di ventimila nuclei di alfabetizzazione in tutto il Paese, una rivoluzione senza precedenti.

Per Freire (1971), l’educazione è esperienza di libertà, è l’uomo che libera sé stesso. E per questo l’errore per eccellenza, nell’educazione, è la ripetizione della dinamica tra oppressore e oppresso, tra un educatore che sa e tanti

educandi che non sanno, tra l'educatore che parla e gli altri che ascoltano, tra un educatore che pensa ed educandi che "sono pensati"¹⁷.

L'educazione alla cittadinanza non può essere circoscritta entro il contesto scolastico, ma deve essere aperta ad altri contesti formativi e di crescita. Per tale ragione, oggi viene richiesto uno studio della cittadinanza ampio ed articolato, molto lontano dal vecchio approccio di "educazione civica" o "cittadinanza e costituzione".

Educare alla cittadinanza prevede:

- la conoscenza della Costituzione;
- la conoscenza della legalità e del senso di responsabilità individuale e collettiva;
- lo sviluppo di un pensiero critico, come affermato dall'art. 21 della Costituzione Italiana – che si concretizza con la libertà di espressione delle proprie idee e con l'esercizio tecnico della parola.

Osservando che l'educazione alla cittadinanza del XXI secolo esige "un approccio più olistico, caratterizzato da comprensività e consistenza in ampiezza e profondità", anche Cogan e Derricott formulano un modello di cittadinanza multidimensionale intorno a obiettivi educativi quali:

- approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
- assunzione di responsabilità;
- comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
- pensiero critico;
- disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
- cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
- sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
- partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

Come già evidenziato la scuola svolge un ruolo essenziale nel processo di apprendimento, ma non è sufficiente: oggi le attività extra-scolastiche (l'educazione informale e non formale, come gli scambi giovanili, le visite di studio o il volontariato nell'ambito di progetti di comunità) possono contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza. Il confine tra educazione civica e educazione alla cittadinanza non è stato mai delineato in modo puntuale, ovviamente la prima accezione ha un significato più limitato rispetto alla seconda. Difatti l'educazione civica si correla al processo con cui vengono trasmesse conoscenze e saperi teorici sulla struttura costituzionale e sulle istituzioni politiche di un paese, l'educazione alla cittadinanza invece è relativa a concetti molto più ampi quali la responsabilità sociale, coerente con la visione che ci fornisce l'ultimo rapporto Eurydice.

¹⁷ Freire, P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

Lo studio Eurydice 2017 ha confermato che l'educazione alla cittadinanza è parte dei curricoli nazionali dell'istruzione generale in tutti i paesi e ha confermato, inoltre, che essa è molto più del semplice insegnare agli studenti le istituzioni politiche o la storia di un paese. Tutti i paesi hanno curricoli ambiziosi per sviluppare le competenze relative all'interazione efficace e costruttiva con gli altri, all'agire in modo socialmente responsabile, all'agire democraticamente e al pensiero critico.

8.2. Lo sguardo europeo: percorsi e prospettive

L'Unione Europea ha espresso il suo impegno a favore dell'educazione alla cittadinanza attraverso una serie di iniziative politiche, basti pensare alla nota Dichiarazione di Parigi (Commissione Europea 2015) e al Quadro delle competenze chiave¹⁸. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, inoltre, ha proposto di aiutare i giovani, durante la carriera scolastica, a sviluppare competenze sociali e civiche, definite in termini di conoscenze, competenze e capacità.

Questo metodo basato sulle competenze impone l'adozione di nuove modalità di organizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento in diverse aree tematiche, tra cui l'educazione alla cittadinanza.

Per una reale acquisizione delle competenze chiave è essenziale una maggiore attenzione alla dimensione pratica ed esperienziale dell'agire competente, un approccio basato sul rendimento scolastico e nuovi metodi di valutazione rafforzati dallo sviluppo professionale continuo di conoscenze e competenze degli insegnanti. Il quadro di riferimento europeo, inoltre, prevede anche che agli studenti vengano offerte maggiori opportunità di partecipare in modo attivo ad attività scolastiche insieme a datori di lavoro, associazioni giovanili, attività culturali e organizzazioni della società civile.

Il Consiglio sull'istruzione dell'UE, si è concentrato, tra le altre cose, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per «prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani» (Consiglio dell'Unione europea, 2016), promuovendo inoltre lo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica e del pensiero critico attraverso l'istruzione e la formazione e stimolando l'«inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti» (Consiglio dell'Unione europea 2017).

¹⁸ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU, L. 394, 30.12.2006.

Oltre all'UE, altri attori internazionali svolgono un ruolo chiave nel settore dell'educazione alla cittadinanza. Il Consiglio d'Europa ha pubblicato i risultati del suo monitoraggio sull'attuazione della Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (*Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*), che è stata adottata da tutti gli Stati membri (Consiglio d'Europa 2017), fornendo un quadro di riferimento denominato "Competenze per una cultura democratica: vivere insieme da pari in società culturalmente diverse" (Consiglio d'Europa 2016). L'UNESCO ha promosso attivamente l'idea dell'educazione alla cittadinanza su scala globale attraverso il suo modello sull'educazione alla cittadinanza globale (*Global Citizenship Education Model*) (UNESCO 2015). Nel 2017, l'Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA) ha pubblicato i risultati del suo studio internazionale sull'educazione alla cittadinanza e civica.¹⁹ Il rapporto *Citizenship Education at School in Europe*²⁰ del 2017 offre un quadro comparativo dei diversi approcci all'educazione alla cittadinanza presenti in Europa. Copre i 28 Stati membri dell'Unione europea, oltre a Bosnia ed Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia, Svizzera e Turchia. Il rapporto si basa sostanzialmente su dati qualitativi, attingendo dai regolamenti e dalle raccomandazioni esistenti sull'educazione alla cittadinanza nelle scuole del settore pubblico, e include l'istruzione generale e i programmi scolastici dell'istruzione professionale iniziale. Si concentra su quattro diverse aree: curriculum; insegnamento, apprendimento e partecipazione attiva; valutazione degli studenti e valutazione della scuola; formazione degli insegnanti, sviluppo professionale e supporto.

Sicuramente l'educazione alla cittadinanza in Europa è molto più ambiziosa e multidimensionale. Nell'istruzione primaria, l'attenzione tende a focalizzarsi sull'incoraggiamento dello sviluppo personale e sullo sviluppo di competenze interpersonali. Nell'istruzione secondaria, interagire efficacemente e costruttivamente con gli altri apre la strada alla capacità di agire in maniera socialmente responsabile. Imparare ad agire in maniera democratica è una competenza che viene insegnata principalmente a livello secondario superiore, mentre le competenze legate al pensiero critico sono oggetto di maggiori attenzioni a livello secondario inferiore. In quasi tutti i Paesi, agli studenti viene impartita l'educazione alla cittadinanza a livello primario e secondario di istruzione²¹. Una sfida per aree trasversali di apprendimento come l'imprenditorialità, la creatività o la cittadinanza è rappresentata dal rafforzamento del loro

¹⁹ Schulz *et al.*, 2016.

²⁰ Eurydice, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

²¹ Le raccomandazioni relative alle ore di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza esistono principalmente nei paesi che la insegnano come materia a sé stante. Il numero di ore

status rispetto alle discipline scolastiche tradizionali. Mentre l'educazione alla cittadinanza è ampiamente promossa e la sua offerta è obbligatoria a ogni livello di istruzione generale in quasi tutti i Paesi europei, sebbene non necessariamente a tutti i livelli di istruzione, il suo status e la sua collocazione nel curriculum varia da Paese a Paese. In base ai curricula nazionali, questo tema viene impartito agli studenti attraverso tre distinte modalità, che spesso sono combinate: l'educazione alla cittadinanza può essere impartita come disciplina separata, integrata in discipline più ampie o in aree di apprendimento come le scienze sociali o gli studi linguistici, o può essere considerato un obiettivo cross-curricolare trattato da tutti gli insegnanti. La maggior parte dei sistemi educativi utilizza gli ultimi due approcci, e oltre 30 dei 42 sistemi educativi esaminati utilizza uno di questi a tutti i livelli dell'istruzione generale. Il numero di anni scolastici in cui viene insegnata l'educazione alla cittadinanza, nel caso in cui venga impartita come disciplina separata, oscilla da 1 a 12 anni. Tredici sistemi educativi offrono l'insegnamento separato di tale disciplina solo a livello secondario di istruzione. Al contrario, Francia, Estonia e Finlandia (con una certa flessibilità a livello secondario superiore) la offrono senza interruzione nell'arco dell'istruzione generale, a partire dal livello primario.

L'attuale programma "Europa per i cittadini" si propone di avvicinare i cittadini all'UE e di coinvolgerli nei dibattiti sul futuro dell'Unione, cercando di incoraggiare la cittadinanza attiva e di promuovere la comprensione reciproca riunendo persone provenienti da diverse parti d'Europa attraverso meeting, scambi e dibattiti. L'importanza dell'educazione alla cittadinanza è stata più volte sottolineata anche nel nostro paese e dall'amplissima consultazione promossa dal MIUR in occasione della discussione della legge 107/2015, da cui è emerso che proprio l'educazione alla cittadinanza è la competenza maggiormente richiesta dall'opinione pubblica.

Nel comma 7 della legge 107/2015, tra gli obiettivi formativi prioritari si indicano:

- «sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri»;
- «sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali».

di insegnamento varia sensibilmente da un paese all'altro e di recente è stato oggetto di modifica sulla scia di cambiamenti apportati ai metodi didattici quali l'attribuzione di maggiore importanza ai temi trasversali.

8.3. Traiettorie per il futuro

Le riflessioni riportate in questo lavoro mettono in luce la centralità della formazione degli insegnanti e degli educatori, considerati il fattore decisivo per il successo di qualsiasi politica educativa e dei processi di innovazione sociale. Questo vale anche per l'educazione alla cittadinanza. Una concezione ampia dell'educazione alla cittadinanza, quale quella elaborata dal Consiglio d'Europa, richiede una formazione degli insegnanti ed educatori che tenga conto della molteplicità dei livelli in cui essa si realizza: conoscenza di contenuti curriculari specifici, padronanza di una pluralità di procedure didattiche, possesso di competenze organizzative, valutative, relazionali. Nell'impostazione del Consiglio d'Europa – che considera l'educazione alla cittadinanza come compito della scuola nel suo insieme e come risultato dell'esperienza che gli studenti realizzano al suo interno – la formazione riguarda tutti gli insegnanti, non soltanto quelli delle materie che possono essere considerate più direttamente legate a quest'area in termini di contenuti. Di qui l'esigenza di politiche e di programmi per la formazione iniziale e per quella in servizio²², in un'ottica che integri formazione, autovalutazione e miglioramento dell'intervento educativo e didattico.

Rispetto alla figura dell'educatore, di seguito alcune riflessioni di carattere epistemologico e di senso. Sappiamo che l'educatore è quell'operatore che attraverso gli strumenti della progettazione educativa e soprattutto della relazione interpersonale accompagna la persona nel suo percorso di crescita. L'intervento educativo non è semplicemente un servizio per l'altra persona; esso si identifica di più con un lavorare con l'utente per produrre un cambiamento.

Il modello educativo deve tener conto di alcuni elementi imprescindibili: le "biografie" personali, ovvero le esperienze e le storie di vita dei destinatari dell'intervento; le condizioni, economiche e sociali, di vita; l'influenza da parte dei media, da parte del gruppo di pari, da parte del gruppo primario.

In questi anni l'educatore che si interfaccia con i giovani anche per promuoverne la cittadinanza ha abitato la distanza che intercorre tra sé e l'altro, tra chi vive il disagio e chi sta bene, e ha maturato un peculiare modo di stare nelle esperienze di relazione e di lasciarsi contaminare da esse, scoprendo di essere un soggetto molto complesso.

Questo processo – portare gli altri dentro di sé, farli incontrare con le proprie dimensioni più interne – gli ha consentito di recuperare le dimensioni più riflessive dell'agire. L'educatore deve essere sempre guidato da una visione

²² Le qualifiche necessarie per poter insegnare l'educazione alla cittadinanza sono essenzialmente generiche per il livello primario, mentre per quello secondario il settore dell'educazione alla cittadinanza è inserito di norma nei corsi di formazione iniziale per gli specialisti di storia, geografia, filosofia, etica/religione, scienze sociali o economia.

pedagogica intesa come sguardo in grado di ridare senso e significato all'educazione, di tracciarne le direzioni. Ne fa criterio della progettazione educativa.

La progettualità è una metacompetenza essenziale indispensabile alla pratica educativa e pedagogica, insieme all'intenzionalità, la riflessività. Per metacompetenza intendiamo il possesso di uno sguardo critico sulle proprie capacità di generare e di padroneggiare le competenze, è «coscienza delle proprie competenze e capacità di gestirle (combinarle e sceglierle)» (Wittorski 1998, p. 58).

Quali sono le competenze che un educatore a contatto con i giovani dovrebbe possedere? L'ascolto serve a coltivare con il giovane un clima di condivisione: soltanto esercitando un ascolto attivo e partecipativo potrà riuscire a identificarsi con lui, a conquistare la sua fiducia. In questo modo sarà capace di comprendere in profondità il suo interlocutore, rinviandogli un forte messaggio relazionale e manifestando interesse e partecipazione emotiva reale.

Plasticità e flessibilità: l'educatore dovrebbe evitare di idealizzare e semplificare, ma dovrebbe tentare sempre di riportare l'atto educativo a contatto con la realtà e con i bisogni espressi.

Scomporre e ricomporre in situazioni complesse: l'educatore lavora spesso in contesti in cui si manifestano conflitti di interessi, opinioni, atteggiamenti. La metodologia da utilizzare è prevalentemente quella del lavoro sociale di rete nell'ambito del quale il ruolo dell'educatore è quello di cogliere i movimenti sociali presenti nel territorio, di promuovere iniziative nell'ottica della prevenzione, forme ulteriori di vulnerabilità sociale.

Gestire i conflitti. All'educatore professionale viene chiesto di sviluppare competenze e tecniche volte alla gestione dei conflitti e delle relazioni di crisi. È necessario quindi utilizzare le competenze relazionali e progettuali già in uso, riuscendo nel contempo a costruire nuovi attrezzi del mestiere, provvisori, sperimentali, da rivedere.

Utilizzare nuove narrazioni. I profondi mutamenti sociali in atto, provocati e sorretti dall'introduzione e dall'utilizzo delle nuove tecnologie, stanno cambiando profondamente i nostri stili di vita e dunque rappresentano un nuovo ambito entro cui l'intervento educativo si trova ad agire. Occorre trovare nuovi stili narrativi.

Dobbiamo imparare ad apprendere come a disapprendere, perché questa è la crescita. Possiamo sperimentare l'arte di destrutturare per ristrutturare, restituendo potere ai processi creativi che sono la spinta all'evoluzione del potenziale umano.

Affrontare il cambiamento significa insegnare a convivere con l'incertezza, a tollerare punti di vista differenti, a rafforzare la capacità critica e autocritica, a saper cooperare e assumersi le responsabilità delle proprie scelte, e più di tutto ad acquisire la capacità di adattarsi in coerenza con il nostro tempo e con il progresso.

In questi ultimi anni è stato riscoperto un nuovo contesto di intervento educativo, la strada, che ha generato una nuova figura professionale, denominata appunto “educatore di strada”, le cui competenze però sono simili a quelle dell’educatore tradizionale.

Si riscontrano due sistemi principali per promuovere la partecipazione dei giovani ad attività legate alla cittadinanza al di fuori dell’ambito scolastico. Il primo, riscontrabile in circa un terzo dei Paesi europei, promuove la partecipazione degli studenti alla comunità locale di appartenenza e alla società in senso più ampio attraverso documenti di indirizzo come i curricoli nazionali e altre raccomandazioni e regolamenti. Il secondo, seguito dalla maggior parte dei Paesi europei, si concentra sul sostegno alle scuole offrendo ad alunni e studenti la possibilità di acquisire le competenze relative alla cittadinanza al di fuori dell’ambito scolastico attraverso una serie di programmi e progetti.

Ma quali sono le modalità più efficaci con cui i giovani possono fare esperienza pratica di educazione alla cittadinanza? Anzitutto tramite una cultura della scuola basata sulla partecipazione e la democrazia, e poi partecipando ad attività con valenza civica sia a livello locale sia nelle comunità in cui vivono e sono inseriti. Si ritiene fondamentale offrire ai giovani la possibilità di apprendere le competenze di cittadinanza al di fuori della scuola attraverso programmi e progetti a carattere nazionale. Lavorare con la comunità locale, scoprire e fare esperienza di partecipazione democratica nella società e affrontare temi di attualità quali la salvaguardia dell’ambiente, la collaborazione tra generazioni e nazioni sono alcuni esempi di attività sostenute dai programmi nazionali finanziati con fondi pubblici. Si tratta in questo caso di molteplici progetti²³ che stanno portando i giovani a un serrato e intenso lavoro e scambio con le comunità territoriali, occasioni ed opportunità preziose per scoprire e fare esperienza di partecipazione democratica. Fuori dall’aula scolastica, le attività extracurricolari svolgono un ruolo importante nello sviluppo di competenze di cittadinanza. Possono consentire ai discenti di partecipare ad attività a loro scelta, di esplorare argomenti diversi e di apprendere in ambienti/settori esterni come quello dello sport, della democrazia e della vita politica, del volontariato, delle attività ambientali, delle reti internazionali o delle arti e della cultura. In Europa, 29 Paesi offrono raccomandazioni di altissimo livello sull’offerta extracurricolare che supporta l’educazione alla cittadinanza, maggiormente frequente a livello secondario inferiore e superiore. Più comunemente i Paesi raccomandano attività legate all’ambiente, seguite da attività volte ad aumentare la consapevolezza della vita politica. Per contro, le attività legate al

²³ Attualmente, nel nostro paese, sono esemplificativi le esperienze e gli interventi finanziati dal Programma Erasmus Plus (Corpo europeo della solidarietà, scambi giovanili) e dal Fondo nazionale per il contrasto alla povertà educativa minorile.

volontariato si sono dimostrate le meno comuni, in particolare a livello primario e a livello secondario inferiore. Una gran parte dei Paesi supporta, inoltre, direttamente i programmi nazionali di attività extracurricolari legati all'educazione alla cittadinanza, con approcci differenti, come ad esempio dibattiti in rete in Germania, attività di potenziamento del ruolo dei giovani come parte della Garanzia per i giovani in Estonia, o un Servizio nazionale per i cittadini nel Regno Unito (Inghilterra e Irlanda del Nord).

Riferimenti bibliografici

- Alfieri S., Rosina A., Sironi E., Marta E., Marzana D. (2014). "Un ritratto dei giovani Neet italiani", in Istituto Toniolo, *La condizione giovanile in Italia*. Rapporto giovani, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde Generazioni*, Fondazione Agnelli, Torino.
- Becchetti L. (2016), "Povertà o disuguaglianza?", in C. Cefaloni (a cura di) *Povertà*, Città Nuova, Roma.
- Busemeyer, M. (2015), "Skills and Inequality: The Political Economy of Education and Training Reforms", in *Western Welfare States*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cannari L., D'Alessio G. (2018), *Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia (Education, Income and Wealth: Persistence Across Generations in Italy)*, Occasional Paper No. 476, Banca d'Italia, Roma.
- Commissione Europea (1996) *Libro Bianco - Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017, *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa - 2017*. Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
- Corradini L., Refrigeri G. (a cura di) (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna.
- De Santis G., Pirani E., Porcu M. (2019), *Rapporto sulla Popolazione, l'istruzione in Italia.*, il Mulino, Bologna.
- Eurostat (2020), *People at risk of poverty or social exclusion, statistics explained, explained*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_\(EU-SILC\)_methodology_-_Europe_2020_target_on_poverty_and_social_exclusion](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_statistics_on_income_and_living_conditions_(EU-SILC)_methodology_-_Europe_2020_target_on_poverty_and_social_exclusion)
- Faure E. (ed) 1972 *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO Publishing, Paris.
- Fondazione Emanuela Zancan (2018) *Se questo è welfare. La lotta alla povertà*. Rapporto 2018, Il Mulino, Bologna.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Istat (2018), *La povertà in Italia*, Statistiche Report, Istat, Roma.

- Istat (2018), *Rapporto BES 2018. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Roma, Istat.
- Istat (2020), *Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2018/2019*, Istat, Roma. https://www.istat.it/it/files/2020/10/REPORT_ASILI-NIDO-2018-19.pdf
- Istituto Demopolis, (2019) *Gli italiani e la povertà educativa minorile*. Istituto Demopolis per ‘Con i bambini impresa sociale’, Roma. <https://www.demopolis.it/?p=6787>
- Mausella M. Capasso S, (a cura di) 2018, *La povertà minorile ed educativa. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*, Giannini editore, Napoli.
- Openpolis (2019), *Osservatorio nazionale sulla povertà educativa minorile*, Fondazione Openpolis - con i bambini, su dati Istat, Roma. <https://www.openpolis.it/poverta-educativa/>
- Quattrococchi L. (2018), *(Non) finirai come tuo padre*, Povertà educativa, popolazione, istruzione, mobilità. Giornata di studio in collaborazione tra AISP, SIS, Istat e SIEDS, 2 febbraio 2018. <https://www.slideshare.net/slideistat/quattrococchi-d-irezione-centrale-per-le-statistiche-sociali-e-il-censimento-della-popolazione-i-stat-povert-educativa>
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, GU L 394, 30.12.2006.
- Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Santerini M. (2001), *Educare alla cittadinanza, La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Save the Children Italia (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia, Roma. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children Italia (2015), *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*, Save the Children Italia, Roma, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf>
- Save the Children Italia (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Italia, Roma. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. (2016), *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment, Framework*, Springer, Cham.

Gli autori

Serena Angioli è direttore dell'Area Programmi presso l'Agenzia Nazionale per i Giovani a Roma, con lunga esperienza nell'ambito delle politiche giovanili e in quelle di coesione economica e sociale maturata ricoprendo diversi incarichi in ambito regionale, nazionale ed internazionale. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulle politiche giovanili.

Angelo Buonomo è esperto di welfare, rigenerazione e processi di partecipazione, in particolare di quella giovanile. Si occupa di progettazione, formazione e startup di impresa sociale. Ha scritto diversi contributi e articoli nell'ambito dell'economia civile e in riviste specializzate sui temi della cooperazione, welfare e beni confiscati alle mafie.

Raffaella Monia Calia, PhD in Sociologia e ricerca sociale all'Università degli Studi di Napoli "Federico II", è attualmente docente a contratto di Sociologia generale nello stesso Ateneo. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le culture giovanili, le migrazioni, lo sviluppo delle aree interne, il rapporto tra moda e immaginario, le politiche di genere, e sono confluiti nel coordinamento di progetti e partecipazioni a convegni e seminari.

Luigi Caramiello è professore di Sociologia all'Università degli studi di Napoli "Federico II". Ha una lunga esperienza accademica maturata in varie università in Italia e all'estero. Ha diretto diverse ricerche sui fenomeni della cultura e della comunicazione. Ha firmato 20 libri e oltre 400 pubblicazioni scientifiche, per editori e riviste nazionali e internazionali.

Miriam Della Mura è assegnista di ricerca presso l'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno e componente dell'Osservatorio Giovani Sud dell'Istituto Toniolo di Milano. Attualmente è incaricata di un corso di didattica in-

tegrativa in Sociologia presso il DISES dell'Ateneo salernitano. I suoi interessi di ricerca sono rivolti agli *youth studies*, ai media digitali e alle metodologie della ricerca sociale.

Roberto Flauto, dottorando in Scienze sociali e statistiche, collabora con l'insegnamento di Sociologia dell'arte e della letteratura all'Università degli studi di Napoli "Federico II". Al centro dei suoi interessi si colloca il rapporto tra i processi di costruzione identitaria e il divenire sociale. La poesia rappresenta il suo principale ambito di ricerca, insieme ad altri prodotti culturali. Alcuni suoi scritti sono stati premiati in concorsi letterari.

Alberto Maria Langella, Ph.D. in Scienze della comunicazione, è dal 2008 assegnista di ricerca in Linguistica computazionale e dal 2018 ricercatore dell'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno. Si occupa dell'applicazione di modelli matematici alla descrizione del linguaggio naturale.

Stefania Leone è professoressa di Sociologia generale. È direttrice dell'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno e componente dell'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo di Milano. Insegna Sociologia, Ricerca sociale e politiche pubbliche e Comunicazione pubblica all'Università degli Studi di Salerno. Si occupa di *youth studies*, interazione sociale, spazio pubblico, politiche e comunicazione.

Andrea Orio, dottore in Scienze della comunicazione, è borsista di ricerca in Sociologia generale presso l'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno e componente dell'Osservatorio Giovani Sud dell'Istituto Toniolo di Milano. I suoi interessi di ricerca ruotano intorno gli *youth studies*, analisi delle politiche giovanili e la metodologia della ricerca sociale.

Salvatore Patera è professore di Didattica, Pedagogia e Ricerca educativa presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma. Ha ricoperto vari incarichi di insegnamento in discipline pedagogiche in diverse università in Italia e all'estero. È presidente di Innovars-Associazione di realtà innovative e socio fondatore di Espero srl-PMI innovativa.

Simona Rotondi, sociologa, attualmente svolge attività di consulenza per la programmazione delle politiche sociali, giovanili, istruzione e lavoro collaborando con enti governativi, pubblici e privati. Ha esperienza decennale

nell'ambito della ricerca sociale e giovanile, coordinando indagini e ricerche per enti pubblici e privati. È inoltre valutatrice di fondi comunitari e nazionali per enti pubblici.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835133438



Cittadinanza creativa

Il volume presenta diverse prospettive della cittadinanza attiva e «creativa» dei giovani, frutto di riflessioni teoriche, letture comparative del contesto nazionale ed europeo, indagini empiriche e studi di caso analizzati da studiosi ed esperti di politiche pubbliche, con l'obiettivo di mostrare dimensioni programmatiche, analitiche e proprietà che concorrono alla complessità dello spazio in continua definizione della partecipazione giovanile. Dalle coordinate europee, il volume entra in molteplici declinazioni dell'esercizio della cittadinanza esaminando questioni, progettualità e pratiche e suggerendo possibilità di interventi programmatici e progettuali. Offre inoltre uno spaccato delle varieguate forme di attivismo connesse alla *platform society* che trovano terreno fertile in vari ambiti, dalla rigenerazione urbana agli ambienti creativi digitali, dalla produzione linguistica a quella artistica. In ultimo, l'apertura ai temi dell'educazione alla cittadinanza evidenzia le criticità della povertà educativa rispetto alla costruzione partecipata della società, anche alla luce della recente esperienza di didattica a distanza. Il volume si inserisce nel solco di un articolato dibattito sociologico sui giovani che, soprattutto alla luce delle pressioni imposte dalla pandemia e dal *lockdown* sui percorsi di vita di giovani e giovanissimi, richiede approcci interdisciplinari e riflessioni critiche a confronto.

Stefania Leone è professoressa di Sociologia generale. È direttrice dell'Osservatorio Giovani – Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno, dove insegna Sociologia, Ricerca Sociale e Politiche Pubbliche e Comunicazione Pubblica. Si occupa di *youth studies*, interazione sociale, spazio pubblico, politiche e comunicazione.

Luigi Caramiello è professore di Sociologia all'Università degli studi di Napoli Federico II. Ha una lunga esperienza accademica maturata in varie università in Italia e all'estero. Ha diretto diverse ricerche sui fenomeni della cultura e della comunicazione ed è autore di numerose pubblicazioni scientifiche per editori e riviste nazionali e internazionali.