

Stefania Leone, Miriam Della Mura
(a cura di)



Creare società

Approcci e contesti di *youth work* e agire creativo



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 FACCIOLI – 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:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

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, Miriam Della Mura
(a cura di)



Creare società

Approcci e contesti di *youth work* e agire creativo



FrancoAngeli 

Questo volume è stato realizzato con finanziamenti della Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento della Gioventù. Bando competitivo nazionale “Orientamento e placement giovani talenti” pubblicato il 16/12/2016 sulla GU Serie Generale n. 293. Progetto “Artworker – Giovani, Creatività, Lavoro”.

Chiamata alle arti

Il progetto Chiamata alle Arti si propone di valorizzare le forme espressive della creatività contemporanea. Il progetto, la cui origine è frutto di una collaborazione tra l'Osservatorio Giovani (OCPG) del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università di Salerno e la Regione Campania - UOD Politiche Giovanili, si è negli anni sviluppato nell'ambito della progettualità a supporto della creatività giovanile attivata dall'Osservatorio Giovani.

In copertina: Mario Carlo Iusi, Tra Dei Vortici e Dei Punti e Interconnessioni,
per gentile concessione dell'Autore. L'opera è stata selezionata dalla community gallery
www.chiamatallearti.it, cui l'artista ha aderito partecipando al progetto Chiamata alle Arti.

Copyright © 2022 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

Introduzione , di <i>Stefania Leone</i>	pag.	7
Parte prima.		
Agire creativo, partecipazione e mediazione		
1. Riconoscere e connettere: giovani, espressività e partecipazione , di <i>Stefania Leone, Miriam Della Mura, Andrea Orio</i>	»	13
2. Partecipazione giovanile come mediazione. L'ambito artistico culturale per la (ri)creazione dei legami sociali , di <i>Stella Volturo</i>	»	41
3. Immaginare, esprimersi, opporsi. La creatività dei giovani nell'azione collettiva , di <i>Liana M. Daher, Giorgia Mavica, Alessandra Scieri, Nicoletta Cappello</i>	»	64
4. Giovani e partecipazione al tempo dei social media. Verso la <i>media education</i> e oltre , di <i>Gianna Maria Cappello</i>	»	83
5. L'agire competente in contesti non formali e informali. Riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche per qualificare la figura degli <i>youth worker</i> , di <i>Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo</i>	»	100

Parte seconda.
Contesti e sperimentazioni

6. Sperimentazioni di <i>social street art</i> nelle periferie partenopee. L'esperienza del Rione Sanità, di <i>Giorgia Iovino</i>	pag.	121
7. Creatività urbana e <i>youthworking</i>: da <i>Oculus ad Artworker</i>, di <i>Luca Borriello</i>	»	135
8. <i>Youth work</i>, creatività e specificità territoriali. Il caso del Centro Tau di Palermo, di <i>Francesco Di Giovanni, Marco Mondino, Daniele Monteleone</i>	»	144
Gli autori	»	157

Introduzione

di *Stefania Leone*

Il volume *Creare società. Approcci e contesti di youth work e agire creativo* si inserisce nell'ambito degli youth studies, proponendo chiavi di lettura diversificate sulla partecipazione e sull'attivazione di circuiti relazionali dei giovani in diversi ambiti, dal sociale alla formazione, fino all'arte e alla creatività, rintracciando forme attuali e innovative di impegno giovanile. Il volume, allo stesso tempo, arricchisce il dibattito sullo *youth work*, e più in generale sul lavoro fatto con i giovani e per i giovani, che vede da un lato la necessità di valorizzare gli sforzi, gli approcci e l'innovazione nelle pratiche degli *youth worker*, e dall'altro l'esigenza di un inquadramento univoco in termini di riconoscimento del profilo professionale e delle competenze.

Attraverso alcune coordinate teorico-analitiche si sviluppa una più ampia riflessione sulla produzione di società in spazi formali e non-formali. Osservando diversi tipi di pratiche e progettualità, lo *youth work* viene considerato anche nelle prospettive pedagogica e educativa affrontando la questione attualmente avvertita e discussa nel settore giovanile del riconoscimento delle competenze dei profili degli operatori impegnati. Parallelamente la riflessione dà spazio a strumenti e sperimentazioni innovative e a metodologie non formali che trovano terreno fertile nei molteplici ambiti in cui gli *youth worker* agiscono facendo da mediatori tra i giovani e gli altri attori sociali, politici, pubblici e privati, in contesti caratterizzati in maniera peculiare geograficamente e socialmente.

La prima parte del volume si concentra infatti su alcune dimensioni chiave: la partecipazione, la creatività e la mediazione all'interno delle quali si inserisce il ruolo ponte degli *youth workers*, determinante per lo sviluppo di connessioni tra i giovani ed altri attori sociali e in generale per l'orientamento dei giovani all'interno della società stessa. Il contributo di Stella Volturo insiste proprio sul ruolo di mediazione della partecipazione giovanile

all'interno dell'attuale contesto sociale, caratterizzato da processi contingenti di individualizzazione e da forme di frammentazione dei legami sociali. All'interno dei mondi giovanili, contrassegnati dalla centralità dell'individuo, la partecipazione nelle sue svariate forme culturali, creative ed espressive assume un ruolo terzo, determinante per la ri-costruzione di legami sociali e di nuove forme di socialità. La creatività viene assunta, inoltre, come chiave per leggere forme di espressione e di opposizione, nelle loro configurazioni collettive rintracciabili in ambiti differenti, dalle tematiche ecologiste al mondo della moda, per citare alcuni dei contesti esaminati nel contributo di Liana Daher, Giorgia Mavica, Alessandra Scieri, Nicoletta Cappello. Si tratta, dunque, come le stesse autrici affermano, di una creatività che «si personifica attraverso i [...] prodotti dei giovani e le azioni collettive».

Nella ricostruzione degli ambiti di rappresentazione dei giovani non può mancare il riferimento ai media digitali e alla rete, cruciali sia nei processi di costruzione identitaria che in quelli di socializzazione. E proprio su quest'ultimi che Gianna Maria Cappello concentra l'attenzione, su un piano teorico e con la presentazione di risultati empirici tratti dall'osservazione di pratiche online dei giovani. La frequentazione della rete non esprime necessariamente una manifestazione narcisistica del sé, piuttosto processi di «incorporazione degli individui nelle strutture della società contemporanea».

Su questa figura di mediazione tra giovani ed istituzioni in grado di intervenire laddove la famiglia, la scuola ed altri sistemi sociali non riescono, si focalizza anche il capitolo di Stefania Leone, Miriam Della Mura e Andrea Orio. Inserendosi nel dibattito sul riconoscimento dello *youth work*, il contributo cerca di tracciare un profilo multidimensionale della professione che tiene conto dei ruoli, degli approcci, delle caratteristiche e dei limiti di un operatore socioeducativo.

La dimensione partecipativa si interseca anche con quella pedagogica creando un terreno fertile per lo sviluppo di una pedagogia di comunità in grado di riflettere i valori e la rilevanza del *lifelong learning*. Secondo Patera e Del Gottardo, all'interno del contesto della pedagogia comunitaria si iscrive il mandato dello *youth worker* volto alla facilitazione dell'apprendimento di giovani, adulti così come di intere comunità. Nella complessità dello scenario attuale, l'apprendimento promosso dagli *youth worker* esula dai canoni dell'educazione formale per incentivare l'espressività e l'orientamento dei soggetti, la cui attivazione richiede a queste figure una capacità fondamentale che è allo stesso tempo «immaginativa e creativa».

La seconda parte del volume si concentra sui contesti e le sperimentazioni in cui le espressioni della partecipazione, della creatività e della produzione di società trovano realizzazione.

Nel merito della produzione artistica, Giorgia Iovino riflette sulle implicazioni in termini di costruzione di dialogo tra comunità ed istituzioni che si attiva in particolare a seguito di iniziative artistiche *site specific*. In particolare viene presentato il caso partenopeo in cui delle pratiche creative peculiarmente urbane prendono forma in contesti di marginalità territoriale e sociale fornendo nuovi input, provenienti principalmente dal basso, che concorrono alla rivalutazione e al ribaltamento dell'immagini negativa di quelle aree. Anche nei contributi successivi il volume si focalizza su alcune forme di creatività urbana che da circa un ventennio sono entrate a far parte in maniera consolidata nello studio delle culture e delle pratiche giovanili. La riflessione che qui si propone attraverso l'analisi di alcuni casi studio – nei contributi di Luca Borriello e dagli autori Marco Mondino e Francesco Di Giovanni – va oltre gli aspetti performativi o puramente artistici per riflettere sui significati e sul valore sociale di queste attività non formali, che attraverso la mediazione di alcune figure come gli *youth worker* riescono a raggiungere diverse categorie di giovani altrimenti marginalizzati, interessando anche intere comunità, quartieri, periferie e centri urbani.

Attraverso la disamina di alcuni progetti giovanili su scala interregionale, Luca Borriello riflette su quelle pratiche di street art, dal writing alle nuove forme di muralismo, tipicamente «anaccademiche» - come l'autore le definisce - non essendo oggetto di formazione istituzionale. Eppure l'inserimento dei giovani in percorsi non formali che mettono in campo *expertises* di *youth worker* con consolidate esperienze sia nell'ambito dell'animazione sociale che in quelli più strettamente artistici mostra risultanze notevoli in termini di crescita personale e professionale nonché di inclusione civica dei giovani beneficiari.

Anche gli autori Mondino e Di Giovanni riconoscono alla cultura e alla creatività un ruolo determinante nell'attivazione di processi di trasformazione sociale, di crescita e di ampliamento degli orizzonti per tanti giovani e comunità che vivono in condizioni di esclusione e marginalità sociale. Questi aspetti, coniugati ad una continua ricerca di innovazione, caratterizzano la missione del Centro Tau, una realtà che da più di trent'anni opera in un'area del palermitano economicamente e socialmente svantaggiata. Attingendo dall'esperienza e dai valori che contraddistinguono questa realtà molto attiva nel settore culturale e creativo, il contributo rintraccia alcune dimensioni peculiari per la valorizzazione della figura dello *youth worker*. Tra le varie competenze di questo profilo professionale c'è la capacità di gestire relazioni non formali, approcci innovativi e metodologie di apprendimento in grado di far leva anche sui giovani esclusi da circuiti formativi e lavorativi classici. Un esempio è la *peer education*, una forma di apprendimento tra pari, in

questo caso giovani, in grado di stimolare e rafforzare le opportunità di crescita personale e professionale attraverso un confronto reciproco e proattivo delle nuove generazioni.

Il volume, infine, propone al lettore un più ampio e variegato spaccato sullo *youth work*, fornendo un quadro teorico-analitico e esemplificazioni di pratiche che riflettono orientamenti attuali e multidisciplinari. Dalle sperimentazioni e dalle buone pratiche esistenti emergono potenzialità e competenze di questi profili di operatori giovanili nell'agire in contesti caratterizzanti geograficamente e socialmente, spesso per condizioni di disuguaglianza, per molti aspetti particolarmente vocati a supportare nuove forme di espressione, attivismo civico e agire creativo.

Parte prima
Agire creativo, partecipazione e mediazione

1. Riconoscere e connettere: giovani, espressività e partecipazione

di Stefania Leone, Miriam Della Mura, Andrea Orio¹

1. Il lavoro dell'animazione socioeducativa nelle transizioni e nelle culture dei giovani

Secondo il rapporto della Commissione Europea “Working with young people: the value of *youth work* in the European Union”² del 2014 è stimata la presenza di oltre 1,7 milioni di giovani *youth workers* che operano entro i confini europei.

L'espressione ‘*youth work*’ si è consolidata nella letteratura degli ultimi decenni riguardante la riflessione e l'analisi di pratiche di lavoro con i giovani, tuttavia ad oggi non esiste una definizione condivisa al punto che per alcuni *youth workers* può risultare difficile riconoscersi in una dicitura comune. D'altra parte, lo *youth work* abbraccia esigenze, aspettative e fenomeni che attraversano diverse dimensioni disciplinari, principalmente educative in ambito sociologico, pedagogico e psicologico.

L'ultima risoluzione del Consiglio d'Europa ha, di fatti, riaffermato che lo *youth work* «è un termine in grado di coprire un largo ventaglio di attività di natura sociale, culturale, educativa e politica, messe in pratica dai, con e per i giovani» (trd. 2020). La plurivalenza dello *youth work* in aree di intervento diverse è confermata nel dibattito nazionale ed anche europeo che, come si evince dalla strategia europea per la gioventù, attribuisce una funzione strategica all'animazione socio-educativa, quale «pratica di lavoro con i giovani, al fine di creare un'economia basata sulla conoscenza, sull'istruzione, sull'innovazione, sull'adattabilità, su mercati del lavoro inclusivi e sul

¹ Il saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In sede di stesura definitiva del capitolo, Stefania Leone ha redatto i paragrafi 1.1 e 3, Andrea Orio i paragrafi 2, 3 e 4.1 e Miriam Della Mura i paragrafi 4, 4.2 e 4.3. Le conclusioni sono frutto di una riflessione condivisa di tutti gli autori.

² Report della Commissione Europea (2014) consultabile al link: https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf

coinvolgimento attivo nella società» (Consiglio dell'Unione Europea 2018)³.

Da questa definizione emerge il carattere di un'attività polivalente e sfaccettata, che si declina in un'ampia gamma di contesti diversi – volontariato, istruzione, inclusione sociale, salute e benessere, creatività e cultura – e varia da attività non strutturate a programmi semi-strutturati mirando a raggiungere una grande diversità di giovani. Questa versatilità, a seconda della diversa prospettiva che si intende privilegiare, può fungere al contempo come uno dei punti di forza del lavoro con i giovani ma anche come il sintomo di una crisi dell'identità di questo tipo di lavoro, riducendo la capacità d'azione a situazioni non idonee (Cousée 2008).

Lo scenario relativo alla condizione giovanile nella contemporaneità, entro cui si muovono i beneficiari di programmi, progetti e servizi di *youth work*, pone del resto tanto delle sfide quanto ulteriori condizioni di crisi al fenomeno.

Nella misura in cui le classiche transizioni verso l'adulthood si caratterizzano sempre più per fenomeni di reversibilità o non linearità (Furlong et. al. 2006, du Bois-Reymond e López Blasco 2003) si perdono i tradizionali punti di ancoraggio identitario e aumenta il peso dei fattori di incertezza e di rischio entro cui i giovani vivono (Beck 1992). Tali condizioni di precarietà limitano l'ambizione dei giovani a realizzare progetti di lungo periodo indebolendo la “logica della pianificazione” e delineando una dimensione temporale ridotta alla “presentificazione” (Rampazi 1985; Cavalli 1997; Leccardi et. al 2006) e una visione del mondo incentrata sulla logica del presente (Colombo, Rebughini 2019) con motivazioni e aspettative ridefinite e progetti ridisegnati in modo più flessibile e adattivo su un orizzonte di breve termine (Pasqualini 2012).

Nel solco degli studi che analizzano i mutamenti nei percorsi di vita dei giovani a seconda delle modalità d'intervento dello Stato – in termini di politiche di welfare e di modelli economici e organizzativi (Esping-Andersen

³ Tale definizione viene ampiamente condivisa nel dibattito nazionale sull'animazione socioeducativa, termine che da alcuni anni viene anche alternato, nei momenti di confronto online e offline tra *youth work* e attori istituzionali pubblici e privati, con la dicitura «lavoro con e per i giovani» proprio per rendere conto della sua crescente sfaccettatura. L'inquadramento dello *youth work*, non avendo una definizione univoca sul piano legislativo nazionale, si costruisce e viene validata attraverso la condivisione degli addetti ai lavori e delle organizzazioni che lavorano nel settore che contribuiscono alla produzione di conoscenza sulla tematica. A tal proposito si consultino, tra gli altri i seguenti link: <https://euractiv.it/section/societa/news/trashed-10/>; [https://www.reattiva.eu/youth-work/#:~:text=YOUTH%20WORK&text=La%20Strategia%20Europea%20per%20la,sul%20coinvolgimento%20attivo%20nella%20societ%C3%A0](https://www.reattiva.eu/youth-work/#:~:text=YOUTH%20WORK&text=La%20Strategia%20Europea%20per%20la,sul%20coinvolgimento%20attivo%20nella%20societ%C3%A0;); <https://www.comune.cinisello-balsamo.mi.it/spi-p.php?article26505>; <https://www.eurodesk.it/dodo>;

1990; Walther 2006) – si conferma l’attualità del modello mediterraneo (Gal-land 1993) nel contesto italiano e in particolare nel Sud Italia (Leone 2019) tracciando le discontinuità nei percorsi delle nuove generazioni rispetto alle precedenti, rallentate sia nel raggiungimento degli obiettivi formativi/educa-tivi sia nei processi di indipendenza economica e abitativa. Tale debolezza mostra un confronto intergenerazionale sfavorevole ai più giovani, che rive-lano segnali di cautela e timore verso decisioni che implicano l’assunzione di impegni e di responsabilità (Billari e Rosina, 2004; Leone 2020)

Lo *youth worker* si presenta entro questo scenario come figura dal profilo anch’esso multidimensionale, poco definita, flessibile e adattabile alla va-rietà e variabilità espressa dai mondi giovanili (Leone 2020) così come gli approcci di animazione socioeducativa appaiono sempre meno legati ad ap-procci accademici e sempre più caratterizzate dalle metodologie dell’appren-dimento non formale trasversalmente usate in Europa (Batsleer 2008; Leone 2020).

Nonostante le succitate limitazioni di prospettiva e di progettualità, per-mangono in parallelo forme di integrazione e partecipazione giovanile prin-cipalmente de-strutturate, creative e innovative (Garrelli, Palmonari, Sciolla 2006), che richiamano, dalla prospettiva del «twin- track» (Cohen 2003), le coordinate teoriche di uno degli approcci dominanti nello studio contempo-raneo della condizione giovanile ossia quello delle culture (cfr. Woodman, Bennett 2016).

Oltre lo studio classico delle sottoculture promosso dal Centre for Con-temporary Cultural Studies (CCCS) dell’Università di Birmingham tra gli anni Sessanta e Settanta, nel contesto attuale gli studi sulle culture giovanili superano i riferimenti a specifiche affiliazioni o sottogruppi di stili di vita e aprono a elementi culturali sempre più eterogenei e difficili da individuare, estesi a modalità di consumo e di produzione riconducibili a nuovi ambienti di aggregazione e generatività (Hollands 2002). In questa prospettiva, la rap-presentazione dei giovani e del loro ruolo nella società come motore del cam-biamento recupera i significati di esperienze e opportunità culturali dei gio-vani e valorizza gli elementi che maggiormente caratterizzano la creatività giovanile (Furlong 2015).

In un processo di transizione che incontra continue esitazioni e riavvolgi-menti di sequenze, si rivela spesso necessario il sostegno nei passaggi della crescita con fattori che insistono sul riconoscimento del patrimonio identita-rio, sociale, culturale e umano dei giovani, nei diversi contesti di formazione, lavoro, relazioni interpersonali, tendenze e culture (Henderson et al. 2007; Bennett e Hodkinson 2012).

Il presente capitolo mira pertanto a indagare come lo *youth work* possa

rafforzare il sostegno alla creatività da parte delle nuove generazioni, tenendo insieme obiettivi di sviluppo identitario, accrescimento di attitudini, abilità creative e competenze artistiche, di valorizzazione dei talenti e di riduzione delle barriere all'accesso alla cultura sia come offerta di prodotti e servizi sia come possibilità professionale che come leva di integrazione sociale.

Si entrerà nel merito di come la creatività possa fungere da motore per la partecipazione e la cittadinanza attiva delle nuove generazioni e di come lo *youth work*, inquadrato nelle sue tappe fondamentali all'interno del quadro programmatico europeo, possa rappresentare un'attività di promozione e supporto. La seconda parte del contributo, coerentemente con queste coordinate, è finalizzata alla presentazione dei risultati di una ricerca basata sulla conduzione di due focus group a *youth worker(s)* di professione e a facilitatori coinvolti nel progetto *Artworker*, espressamente basato sul sostegno della creatività giovanile.

2. Framework teorico: giovani, creatività e partecipazione

La configurazione della creatività nell'universo giovanile ha a che fare con l'evoluzione delle forme partecipative e espressive, degli spazi in cui i giovani operano quotidianamente e dei significati e delle narrazioni che vengono articolati dalle nuove generazioni.

Oggi le culture e l'espressività dei giovani manifestano la relazione e la resistenza delle giovani generazioni allo status quo (Bennett 2002) in una prospettiva teorica che privilegia le culture come prodotto dei rapporti tra persone, luoghi e mobilità (Wyn 2015) e come insieme di strumenti attraverso i quali i giovani si esprimono e reagiscono alla propria condizione (Bennett 2002, Woodman e Bennett 2015).

Pertanto parlare oggi di creatività, soprattutto da una prospettiva sociologica, può presupporre delle riflessioni che vadano oltre la sola manifestazione identitaria o l'esigenza di una produzione individuale da parte del singolo.

Le capacità creative e generative delle giovani generazioni attribuiscono rilevanza al rapporto tra individuo e dimensione collettiva, sia contribuendo a configurare processi dinamici e virtuosi di «identizzazione» (Melucci 2000), in cui i giovani co-partecipando alla produzione di società attribuiscono a loro stessi gli effetti del proprio agire (Pirni e Raffini 2019), sia valorizzando la dimensione della cooperazione tra pari (o tra peers) che gioca un ruolo chiave nei termini di un(a) «co-operative/collaborative individualism/individualization» (Beck 2002, Cuzzocrea e Collins 2015), nozione che

esprime un modo di vivere, quasi una pratica quotidiana, nel quale il contributo del singolo si connette e si rafforza con quello degli altri rispondendo a un obiettivo collettivo.

Restando su queste coordinate teoriche la dimensione della cultura e della creatività rivelano forme inedite di attivismo giovanile rintracciabili ad esempio nella produzione mediatica quotidiana e negli stili di vita dei giovani (Bennett e Segerberg 2013) e che ben si adattano all'analisi dell'impatto sui luoghi e sulla società da parte delle generazioni più giovani.

Se pensiamo ad esempio all'arte ed alla creatività urbana nelle sue molteplici declinazioni - graffiti, sculture, stencil, ecc. - la produzione di società da parte degli artisti coincide con una rigenerazione dei luoghi pubblici. Non si tratta solo di recuperare situazioni di degrado urbano e paesaggistico, ma di agire sui territori perseguendo logiche di cambiamento quali ad esempio il *placemaking* che, andando oltre le mere visioni di marketing territoriale, prefigura un insieme di attività creative e relazionali capaci di dare nuova linfa e nuova identità culturale ai luoghi e allo spazio pubblico (Lughi 2014).

Per quanto i codici produttivi e comunicativi siano differenti, le istituzioni non sempre si rivelano indifferenti a questo tipo di fermenti. La creatività come ambito partecipativo non rappresenta solo un punto di collisione tra la produzione individuale e quella di una community, ma nella più ampia accezione di partecipazione culturale nella quale essa si inserisce prefigura un anello di contatto con le istituzioni che in passato hanno raccolto le iniziative individuali o collettive dei giovani sorte da processi bottom-up per farne progetti istituzionalizzati di interesse ed impatto nazionale (si veda tra i tanti il progetto "Invasioni Digitali" promosso dal Mibact).

Ad emergere all'interno di questa prospettiva è una rappresentazione dei giovani lontana da retoriche stereotipate di attori distanti e disinteressati rispetto alla società o anche alla politica in cui sono inseriti. Più che altro le nuove generazioni sembrano rifiutare sempre di più le forme di partecipazione tradizionale nel nome di pratiche più ordinarie, legate alla sfera quotidiana, e poco convenzionali (Harris, Wyn e Younes 2010).

Sempre nell'ambito della partecipazione culturale assume rilevanza la dimensione più specifica della cittadinanza culturale, cui la creatività può rappresentare un motore contribuendo all'emersione e alla produzione dialogica di nuovi significati e nuovi elementi simbolici all'interno delle arene pubbliche e degli spazi socioculturali di comune condivisione (Leone 2016; Stevenson 2003).

Il discorso sul cambiamento della partecipazione, delle pratiche creative e della cittadinanza culturale non può prescindere da una riflessione relativa alla società informazionale e al ruolo del mezzo digitale come elemento che aiuta a concretizzare la partecipazione creativa, fornendo luoghi e modalità

di espressione. Ciò è stato notato - più in generale, oltre l'arte e la creatività - anche in evoluzioni più recenti della partecipazione politica contemporanea come l'*alter-activism* in cui l'importanza attribuita alle ICT è stato uno degli elementi organizzativi ritenuti più innovativi sin dagli inizi del nuovo millennio (Juris e Pleyers 2009).

Sul punto, nella *network society* (Castells 1996) o nella *platform society* (Van Dijck, Poell e de Wall 2018), dove processi relazionali e sociali si basano sull'intermediazione all'interno di reti o di piattaforme, le pratiche creative si riconfigurano sulla base degli spazi digitali e delle forme di produzione mediale. Ad esempio Jenkins (2006) ribadisce la rilevanza di questi mutamenti, ponendo anche l'accento sulla dimensione generazionale, descrivendo un mondo dove qualsiasi narrazione, storia, immagine, suono o relazione viene prodotta attraverso un qualsiasi tipo di piattaforma mediale e dove il flusso dei contenuti mediali stessi «is shaped as much by decisions made in teenagers' bedrooms [...]»

Questo richiamo ai mezzi tecnologici inquadra internet come strumento di facilitazione sia per il processo di creazione sia per la diffusione della propria arte e dei propri contenuti. La musica può essere un valido esempio di ciò se pensiamo a come la digitalizzazione abbia non solo arricchito e ottimizzato le produzioni musicali più recenti (audio a più alta fedeltà, innesti di nuovi suoni e possibilità anche grazie ai campionatori, nuove possibilità compositive, etc.) ma abbia reso la possibilità di creazione della musica più accessibili e alla portata di tutti nella stessa misura in cui ha ridisegnato i meccanismi di fruizione della musica in contesti multimediali (Savonardo 2007).

Questo vale anche per pratiche e azioni più spontanee, meno "artistiche" nel senso comune, che ricadono sotto l'ombrello della *content creation* online e o degli *user-generated content*, quali possono essere la chat, il *photo-sharing*, il blogging e lo storytelling, le quali possono avere conseguenze sia intenzionali che non intenzionali per l'esercizio della cittadinanza culturale (Burgess, Foth e Klæbe 2006) nell'ottica tripartita di partecipazione, rimediazione e bricolage (Deuze 2006).

In ogni caso i nuovi fermenti partecipativi e creativi si situano tuttavia in uno scenario economico e sociale critico, in cui i giovani che cercano di reinventarsi nella società attraverso l'arte e la creatività agiscono nel nome di un contrasto e di una resistenza alla complessità dei mutamenti del sistema istituzionale e sociale e della precarietà lavorativa e dei contesti di vita (Armano e Murgia 2012, Rebughini et al. 2017; Colombo e Rebughini 2019).

Ciò è ancor più vero dalla prospettiva dei giovani che ambiscono a realizzare il proprio afflato e impegno creativo nella prospettiva di un vero e proprio percorso professionale. L'esperienza soggettiva di un lavoro precario ma flessibile, caratterizzato dalla condizione di *flexipoitation* (Bourdieu

1998), viene letta da alcuni giovani in modo ambivalente: si accetta l'irrequietezza di un lavoro frammentato come elemento intrinseco di una carriera creativa soprattutto durante le prime fasi del proprio percorso di vita, ma si resiste nella prospettiva futura di condizioni più stabili e sicure (Morgan, Wood e Nelligan 2013). Inoltre, sebbene l'instabilità professionale dei lavoratori creativi e culturali sia un fenomeno preesistente allo scenario pandemico, è in momenti di crisi come quello derivante dall'emergenza sanitaria Covid-19 che le vulnerabilità economiche dei lavoratori operanti in questi settori si esacerbano e diventano più visibili (Comunian e England 2020). Sulla base di questi aspetti, creatività e cultura risultano ulteriormente legittimati come ambito di declinazione possibile dell'animazione socioeducativa, cercando di conferire ai giovani la possibilità di essere coadiuvati e facilitati in percorsi di apprendimento non formale. Più nel dettaglio, accanto all'azione delle istituzioni tradizionalmente investite della crescita e dell'educazione dei giovani, lo *youth work* può risultare, nelle sue varie configurazioni, un approccio finalizzato al sostegno della definizione personale e professionale dei giovani insieme alla promozione della partecipazione culturale e della cittadinanza attiva nella società in cui quest'ultimi intervengono. Di fatti, come richiamato negli stessi studi fondativi del fenomeno, lo *youth work* è contraddistinto da una duplice finalità: da una parte intervenire sullo sviluppo della persona, e sulle sue componenti personali e attitudinali; dall'altro agisce sull'inserimento e sul posizionamento di quello stesso individuo nella società attraverso il coinvolgimento attivo del giovane nella vita pubblica. Dal primo inquadramento del fenomeno ad oggi, allo *youth work* sono stati attribuiti tutta un'altra serie di obiettivi che ne ampliano il raggio di azione al settore educativo, sociale, culturale e del lavoro.

Inoltre ciò che emerge in maniera preponderante, anche in alcune ricerche recenti (Morciano 2021) è che dall'esperienze degli *youth work*, o dei giovani che beneficiano dell'operato degli *youth workers*, si evidenzia una coerenza tra l'impatto effettivo delle attività e le aspettative in termini di risultati delle policies europee. Allo stesso tempo emergono però delle difficoltà definitorie che hanno una matrice contestuale e normativa che non permettono di circoscrivere l'ambito d'azione dello *youth work*, tenendo conto anche delle discrasie tra le pratiche dello *youth work* che sono completamente centrate sui giovani e la definizione delle politiche sullo *youth work* che resta un processo top down (Ord et al. 2021)

Questa polivalenza ha innescato una necessità di inquadramento e definizione, che nell'ultimo decennio è stata al centro della produzione programmatica europea sullo *youth work*, di cui si ripercorrono le tappe salienti nel prossimo paragrafo.

3. *Youth work* negli attuali orientamenti di policies

Guardando agli orientamenti di policies definiti in ambito europeo, gli elementi fondamentali dell'animazione socioeducativa si raccolgono in un percorso che ha inizio poco più di 10 anni fa dal Consiglio dell'Unione Europea (Risoluzione n. 327/01 del 2010) nel perseguimento di obiettivi volti a combattere le discriminazioni e a tutelare le identità e le diversità. A tale scopo cominciarono a delinearsi diversi percorsi: la promozione dell'autonomia e dei valori fondamentali tra i giovani (es. diritti umani, democrazia, uguaglianza, sviluppo sostenibile, antirazzismo ecc.); lo sviluppo delle capacità personali e professionali; la promozione della partecipazione sociale, dell'impegno volontario e della cittadinanza attiva; la promozione della creatività, dell'imprenditorialità e dell'innovazione tra i giovani. Entra da subito, in quegli anni, la questione, tutt'oggi centrale, del carattere volontario o, all'opposto, professionale degli operatori giovanili.

Nel 2011 il Consiglio dell'Unione Europea (Risoluzione n.169/01) intervenne sulla promozione di forme di partecipazione giovanili alla vita democratica in Europa. Nello stesso documento si riconosceva all'animazione socioeducativa anche la possibilità di declinazione di processi di alfabetizzazione mediatica e di sviluppo delle competenze digitali. Nel 2013 il Consiglio dell'Unione Europea riferì all'animazione socioeducativa dello *youth work* (Conclusioni n.168/03 del 2013):

[...] una vasta gamma di attività di natura sociale, culturale, educativa o politica, svolte dai giovani, con i giovani e per i giovani. Sempre di più, tali attività comprendono anche lo sport e i servizi per i giovani. L'animazione socioeducativa appartiene al settore dell'educazione extrascolastica, comprende specifiche attività ricreative gestite da operatori ed animatori socioeducativi professionisti o volontari; è organizzata in diversi modi (organizzazioni a conduzione giovanile, organizzazioni per la gioventù, gruppi informali o servizi per la gioventù e autorità pubbliche). È fornita in forme e ambiti diversi (ad es. servizi ad accesso aperto, basati su gruppi, su programmi, lavoro di prossimità e attività itineranti) ed è organizzata a livello locale, regionale, nazionale ed europeo.

Sempre a livello europeo, si annoverano negli ultimi anni documenti e linee guida per l'identificazione di programmi e strategie su tematiche inerenti lo *youth work* con riferimenti alle competenze e agli approcci propri del settore. Il ruolo istituzionale dello *youth work* viene anche riconosciuto dal Consiglio dell'Unione Europea nell'ambito delle attività di pianificazione di lungo corso che tra le priorità referenziano l'educazione non standard e l'apprendimento non formale e informale all'interno del Piano di lavoro europeo per la gioventù per il 2014-2015 e per il 2016-2018 (Raccomandazione n.

398/01 del 2012; Risoluzioni n. 183/02 del 2014 e n. 417/01 del 2015). Si pone in primo piano la necessità di conferimento di responsabilità ai giovani soprattutto in termini di autonomia, accesso ai diritti, partecipazione e cittadinanza attiva. Il lavoro svolto dalle istituzioni europee, supportato dalle istanze dei vari attori coinvolti a più livelli territoriali, si è mosso verso la promozione di politiche intersettoriali, tenendo conto dei vari fattori di complessità fin qui emersi, che richiedono anche la definizione di sistemi valutativi e la ridefinizione di standard qualitativi (Raccomandazione del Consiglio n. 398/01 del 2012; Conclusioni del Consiglio n. 168/03 del 2013). Questa cooperazione orizzontale ha avuto un primo riscontro trasversale anche ai fini del processo di riconoscimento del profilo professionale dello *youth worker*, con la definizione di un modello delle competenze internazionali promosso dalla European Training Strategy (2016).

Le sfide dello *youth work*, così come evidenziate dal Consiglio Europeo, riguardano:

- l'inquadramento concettuale che individui una base comune e principi condivisi per fronteggiare le sfide ed i cambiamenti che si verificano nella società e nella vita quotidiana dei giovani e per promuovere lo sviluppo di soluzioni innovative;
- lo sviluppo di competenze, attraverso lo stanziamento di risorse necessarie alla formazione di qualità degli animatori socioeducativi;
- la promozione della credibilità delle pratiche e degli approcci dell'animazione socioeducativa nella società, migliorando e monitorando, anche attraverso l'intervento della ricerca, gli standard qualitativi delle attività dello *youth work*;
- il potenziamento delle relazioni, attraverso una cooperazione interna tra vari attori attivi nell'ambito dell'animazione socioeducativa, delle politiche giovani, di altri settori ed aree di intervento;
- le crisi e le opportunità fronteggiate e colte dall'animazione socioeducativa con l'avvento della pandemia - che a causa delle restrizioni sociali ha determinato notevoli ripercussioni sociali sull'operato degli *youth work*, soprattutto di quelli che lavoro con giovani con minori opportunità -
- hanno condotto alla recente definizione, condivisa dai rappresentanti degli Stati Membri, di un quadro strategico che introduce l'Agenda europea per l'animazione socioeducativa (Risoluzioni del Consiglio europeo n. 415/01 del 2020/C). Questa è mirata a rafforzare la qualità, l'innovazione ed il riconoscimento dell'animazione socioeducativa, come ambito lavorativo a sé stante ed alla pari di altri settori di intervento.

Tutte le linee di indirizzo europeo espresse dalle Istituzioni europee sotto forma di raccomandazioni, non hanno un valore giuridico coattivo; infatti, l'accoglimento e le modalità di recepimento di tali linee guida sono soggetti

alla volontà dei singoli Stati membri, e di quei soggetti che intervengano in maniera più specifica nell'ambito delle Politiche Giovanili. Il raggio d'azione dell'Unione Europea in materia di giovani si esaurisce alla sola promozione ed al sostegno delle azioni di cooperazione tra gli Stati membri, come previsto dal TFUE (2012), connessa alla promozione della mobilità dei giovani in formazione e degli animatori socioeducativi, nonché ad incoraggiare la partecipazione dei giovani alla vita democratica (art.166). Un altro riferimento importante a livello europeo è il Libro Bianco sulla Gioventù (2001) che resta ancora attuale nei contenuti, specie in riferimento alla necessità di rinnovare le forme di partecipazione dei giovani alla vita pubblica, al miglioramento della conoscenza delle questioni giovanili, e alla necessità di una maggiore integrazione tra la dimensione 'gioventù' e le altre politiche settoriali. A livello nazionale, la gestione dello *youth work*, sotto la spinta europea, ha generato varie forme di cooperazione pubblica e privata, soprattutto negli ultimi anni. Esempio è il ruolo di facilitazione svolto dall'Agenda Nazionale per i Giovani anche a livello locale per stimolare la creazione di networking e di pianificazioni partecipate. Altre forme di cooperazione tra il settore delle politiche giovanili e sociali è quello avviato con il Ministero dell'Istruzione per supportare lo sviluppo di sinergie tra esperienze di apprendimento scolastico e progetti di educazione non formale, in questa prospettiva il Piano Scolastico 2020-2021 ha promosso lo sviluppo dei 'Patti educativi di comunità, per sancire accordi territoriali tra le scuole, le autorità locali, le associazioni ed altri enti pubblici e privati. Per quanto concerne il supporto delle attività dello *youth work* esse vengono garantite dalle misure emanate da Ministeri differenti, tra i principali interventi si annoverano: il Fondo Nazionale per le Politiche Giovanili (L. 248/2006 art.19); il programma nazionale sul Servizio Civile Universale che fa specifico riferimento alla formazione di operatori locali e giovani volontari; il Piano di Coesione Sociale che supporta progetti di politiche giovanile ed attività di *youth working*; ed il più recente fondo nazionale per il Servizio Civile introdotto con il D.lgs 40/2017.

Per quanto riguarda invece il riconoscimento legislativo dell'animazione socioeducativa esso assume a livello comunitario forme differenti trovando spazio ed interpretazione in settori diversi delle politiche degli Stati Membri. In Italia, i primi passi verso un riconoscimento del valore dell'educazione socioeducativa sono stati mossi dalle policies regionali, in particolare dalle Regioni Liguria, Campania, Umbria, Emilia-Romagna, Piemonte e Puglia in seguito a quanto previsto dalla L.206/2003 che riconosceva le funzioni educative e sociali svolte dagli operatori cattolici e laici. Nelle leggi regionali viene fatto esplicito riferimento al lavoro socioeducativo con gli adolescenti, sep-

pure tutti tendono ad inquadrare il ruolo degli youth centres secondo i principi di apertura, spontaneità e open-access propri dello *youth work*. In seguito al crescente dibattito sulla necessità di riconoscimento degli *youth worker*, nel contesto europeo, le Regioni Campania (L.R. 26/2016), Piemonte (L.R. 6/2016) e più di recente anche la Puglia (L.R. 14/2020) sono state le prime ad introdurre a livello legislativo la necessità di prevedere dei corsi di formazione specifici per gli *youth worker* o anche detti animatori socio-educativi, a riconoscere le buone pratiche degli *youth worker* ed il loro ruolo nel prevenire il disagio giovanile, nel promuovere autonomia e competenze dei giovani e nel migliorare il livello dei servizi e delle progettualità nell'ambito delle politiche giovanili.

3.1. Tra politiche e competenze: la collocazione degli youth workers

Nel contesto europeo, così come l'inquadramento del fenomeno, anche la definizione dell'identità professionale dello *youth work* appare poco netta, collocata a ridosso di settori diversi. In Italia, e in altre aree mediterranee, chi lavora con e per i giovani viene inserito nelle programmazioni politiche sociali e di welfare; nel contesto britannico agli *youth worker* viene associato un background professionale di tipo psico-sociale che interviene nei percorsi individuali di sviluppo dei giovani, attraverso un approccio «person-centered» (Batsleer, 2013); in quello tedesco invece il profilo professionale assume un taglio più psico-pedagogico che attraverso pratiche educative mira al complessivo miglioramento della società e quindi ad una più semplice integrazione dei giovani al suo interno (Coussée 2008; 2010).

Le coordinate fin qui delineate restituiscono un identikit dello *youth worker* piuttosto articolato e poco unitario che ha richiamato l'attenzione di ricercatori, attori di policy e attori terzi che nell'ultimo ventennio, soprattutto sulla scena europea, hanno cercato di definire nuovi modelli teorici utili per fornire una base meglio integrabile al *policy making* dei vari Paesi (tra i vari, i lavori di Archer 2012; Cooper 2012).

La complessificazione crescente delle condizioni economiche e sociali in cui vertono i giovani, soprattutto italiani (Rapporto Giovani 2018; 2019; 2020), negli ultimi decenni ha determinato il moltiplicarsi delle finalità, degli approcci e delle metodologie dello *youth work* che spesso più che fronteggiare temi generali, interviene su problematiche specifiche e su target circoscritti che evidenziano ancor più la necessità di riconoscere e meglio identificare le competenze delle professionalità impiegate nel settore (Jeff e Smith 2005; Young 2006; Morciano et al. 2015).

Nel contesto italiano ancora una volta la spinta verso il riconoscimento

professionale degli *youth worker* sembra provenire dalle misure regionali. Di recente nel Piano triennale 2018-2020 delle Politiche giovanili della Regione Campania è stato introdotto uno specifico progetto formativo per gli *youth worker* che prevede tre principali linee di intervento: a) identificazione ed inclusione dello *youth worker* nei repertori regionali delle professioni; b) definizione di un sistema di validazione e certificazione delle competenze degli *youth workers*; c) attivazione di tools e corsi di formazione. È stato inoltre avviato nel 2021 il primo corso di alta formazione universitaria specificamente dedicato allo *youth worker*, nato da una sinergia tra l'Agenda Nazionale per i Giovani, università e enti privati. Per quanto concerne il riconoscimento delle competenze, il D.Lgs 13/2013 nella definizione del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, ha incluso anche la validazione dell'apprendimento non-formale e informale. Altri sistemi di auto-apprendimento e di trasparenza delle competenze [1] sono stati convalidati nell'ambito di progetti europei, e sviluppati da organizzazioni italiane, attenzionati per la potenzialità di questi strumenti nel generare un impatto positivo in termini di opportunità ed occupabilità dei giovani.

4. Il profilo dello *youth worker* da una prospettiva multisettoriale

Ricollegandoci alle considerazioni fatte in merito a giovani e creatività abbiamo visto come quest'ultima possa agire da motore per la partecipazione e la cittadinanza culturale all'interno di percorsi di sviluppo dei giovani alla ricerca di un proprio ruolo sociale ed identitario; ed è stato altresì sottolineato quanto il ruolo degli operatori giovanili nel facilitare lo sviluppo di pratiche di partecipazione culturale, di cittadinanza creativa assuma una più marcata valenza in contesti di crisi. Alla luce di queste considerazioni, l'analisi empirica presentata in questo contributo parte da un nodo cruciale per la profilazione dello *youth worker*, caratterizzato dal forte legame tra lo *youth work* e la creatività, e più specificamente con quelle declinazioni artistiche ed espressive che assumono un valore socioculturale. La ricerca si muove da uno scenario privilegiato, ovvero quello del progetto *Artworker*, iniziativa promossa e implementata a partire dal 2020 con la finalità di fornire un supporto ai giovani talenti artistici tramite la formazione all'autoimprenditorialità, il rafforzamento di attività promozionali e la creazione di network fra vari attori afferenti al mondo dell'arte. Il progetto che ha contato sulla partecipazione di operatori giovanili, nonché professionisti del settore artistico ciascuno con un taglio disciplinare più specifico, ha offerto la possibilità di raccogliere il punto di vista di testimoni privilegiati rispetto all'inquadramento teorico e alla finalità dell'analisi.

L'indagine empirica di cui si riportano i risultati si è arricchita anche della riflessione sull'attuale quadro teorico e normativo che caratterizza lo *youth work* a livello nazionale ed europeo, soprattutto in merito alla polivalenza delle figure professionali ed alla molteplicità di approcci e metodologie. Tenendo conto dell'oggetto che si intende indagare e della complessità circa le figure professionali che a vario titolo entrano nella sfera d'azione dello *youth work*, ciascuna con le proprie specificità di saperi e competenze, la scelta relativa alla raccolta dati è ricaduta sulla conduzione di due focus group. Quest'ultimi, in quanto tecnica di rilevazione prevalentemente qualitativa, hanno permesso di indagare quei concetti che meglio si avvicinano all'esperienza dei soggetti coinvolti nello *youth working*, nonché di identificare gli aspetti considerati rilevanti dai più contestualmente all'individuazione della gamma di possibili significati e delle pratiche dello *youth worker*, e del linguaggio condiviso dagli animatori socio-educativi, tutti elementi che concorrono alla definizione complessiva del tema indagato. Nel tentativo di seguire la riflessione secondo la quale, ad oggi in assenza di un inquadramento professionale, non è lo *youth work* a definire le conoscenze e le competenze degli operatori, ma è la cassetta degli attrezzi di quest'ultimi – al cui interno troviamo il portato personale, tecnico ed esperienziale del singolo – ad adattarsi al lavoro con e per i giovani, sono stati selezionati due gruppi di *youth worker* omogenei internamente ma diversi fra loro, il che ha favorito il dibattito e l'emersione di più elementi durante la raccolta dati e opportunità di confronto, invece, in fase di analisi.

Il primo focus group, condotto a fine gennaio 2021, ha visto partecipi 7 *youth worker* coinvolti nelle attività di placement e di produzione di output del progetto *Artworker*. Ciascuno di loro condivideva un background artistico e culturale, declinato soggettivamente nell'ambito della scrittura creativa, della logistica culturale, della produzione musicale ed audiovisiva, insieme ad una pregressa esperienza di accompagnamento dei giovani in percorsi educativi più o meno formali.

Al secondo focus group, condotto ad inizio febbraio 2021, hanno invece preso parte 8 *youth worker*, attivi in vari ambiti (creatività giovanile, gioco educativo, esperienze di volontariato europeo, partecipazione alle politiche giovanili; dialogo interculturale, ecc.), ma tutti accomunati da un bagaglio conoscitivo, quasi generalista, del fenomeno e delle sue varie declinazioni frutto di esperienze pluridecennali maturate sul campo a livello territoriale così come internazionale.

Dall'analisi dei dati raccolti durante i due focus group, condotti a distanza di qualche giorno l'uno dall'altro, è possibile giungere a un inquadramento dello *youth worker* che tenendo conto di prospettive multisettoriali, si articola lungo tre *asset* principali:

- 1) *il ruolo dello youth work*, all'interno del quale confluiscono posizioni ricorrenti e condivise circa il lavoro svolto per e con i giovani dagli operatori;
- 2) *gli approcci dello youth worker*, determinati dall'intersezione di metodologie e tecniche padroneggiate da ciascun operatore con attitudini personali e qualità desumibili dal proprio portato umano ed esperienziale (di seguito definite competenze emotive);
- 3) *le priorità e i limiti per uno youth worker*, frutto di riflessioni sugli ambiti di intervento e sullo stato delle politiche e delle strategie nazionali.

4.1. Il ruolo dello youth work

Nel tentativo di definire il lavoro di *youth worker* entrambi i gruppi hanno presentato degli elementi di continuità con la definizione comunitaria di lavoro svolto da soggetti di varia natura, talvolta dagli stessi giovani, ma sicuramente con e per i giovani. Lo *youth worker*, stando a quanto emerso dall'analisi, si trova a svolgere un lavoro che, a seconda della situazione, si sposta lungo un continuum ai cui margini troviamo da una parte le specificità della sfera educativa e dall'altra quelle della sfera sociale:

lo *youth work* da una parte è una pratica sociale dall'altra una pratica educativa. Una pratica sociale perché ha come obiettivo quello di attivare la partecipazione e promuovere la trasformazione sociale [...] dall'altra per me è una pratica educativa perché implica tutto un tema che ha a che fare con gli apprendimenti, c'è tutto un tema sulle life skills, sulle competenze chiave, che avvengono però attraverso l'utilizzo di modalità esperienziali. Allora si apprende con lo yw ma si apprende con delle modalità che privilegiano lo sperimentare. [...] lo *youth work* ha questi due elementi che a seconda della situazione prende più una parte o più un'altra come se fosse un continuum (*Youth worker* 4, gruppo 2).

A partire da questa prima declinazione del concetto, si diramano due direzioni che tendono da un lato a frapponere lo *youth work* alle funzioni delle tradizionali istituzioni dell'educazione e della formazione, non solo nel tipo di conoscenze e competenze apprese ma anche per le modalità di apprendimento selezionate:

è un approccio alternativo all'educazione e all'insegnamento dei ragazzi...nel senso che i ragazzi oggi sono abituati ad un sistema di insegnamento e di formazione classico [...] e credo che lo *youth work* debba innanzitutto dare un modo alternativo, debba essere un modo alternativo, che significa innanzitutto conoscere bene tecniche

di educazione non formale o comunque approcci differenti da quelli che l'educazione classica da e anche magari obiettivi differenti, quindi credo che innanzitutto debba rappresentare una figura alternativa al sistema (*Youth worker 3*, gruppo 2).

(l'ambito dello *youth work*) è quello della *peer education* [...] perché parliamo comunque di educazione tra pari di un lavoro di gruppo in cui non c'è un vero e proprio leader, un docente, ma quello che, per lo meno nella mia esperienza, vien chiamato facilitatore (*Youth worker 4*, gruppo 1).

Dall'altro lato lo *youth working* si avvicina molto di più ad una pratica sociale, che tende a favorire dinamiche partecipative, creative e generative tra giovani, nonché tutti quei processi che semplificano le transizioni di cui oggi i giovani sono attivatori e promotori, sia rispetto alla sfera personale e di crescita sociale che di ridefinizione degli spazi in cui agiscono, post pandemia:

[...] sia nel processo educativo sia nella rigenerazione e ricostruzione di processi sociali (dello *youth work*), in particolar modo in un momento come questo, questi processi dal mio punto di vista generano partecipazione, a volte spontanei a volte attraverso un percorso ben delineato che è quello della progettazione partecipata che appunto rafforza; sia il protagonismo giovanile (*Youth worker 5*, gruppo 2)

[...] la cosa che mi sembra più interessante e più forte è l'intenzionalità che ci sta dietro a questo approccio qua (quello dello *youth work*), cioè di mettere insieme l'individuo e la società [...] si tratta di un'abilitazione alla cittadinanza dei giovani, (lo *youth work*) abilita i giovani ad essere cittadini quando non c'è una vera iniziativa, perché poi ci sono gruppi di giovani che sono determinati e che hanno una loro predisposizione, però tanti altri non ce l'hanno perciò, accompagnarli verso questo processo è molto interessante dal punto di vista dello *youth work* (*Youth worker 3*, gruppo 2).

utilizzare lo *youth work* come veicolo verso una transizione, cioè siamo in una transizione un po' digitale, un po' ecologica un po' sostenibile, e l'intenzione è quella di far sì che questa transizione sia guidata dai giovani attraverso il veicolo dello *youth work*. Capisco sia un'ambizione grossa, ma è quello che con piccole cose stiamo provando a fare oggi (*Youth worker 6*, gruppo 2).

Allo stesso tempo emergono posizioni che collocano lo *youth work* in uno spazio mediano che volge simultaneamente lo sguardo alle pratiche educative e a quelle più vicine alle pratiche sociali, di partecipazione e integrazione:

è interessante lavorare con questo approccio perché da una parte promuove l'attitudine e le capacità individuali e dà uno spazio perché i giovani possano esprimere le proprie capacità e competenze, ma anche desideri, sogni, ecc, e l'educazione non

formale aiuta in questo senso, ma dall'altra parte l'educazione non formale è importante perché crea una connessione intenzionale tra i giovani e la società, cioè lo *youth work* da un certo punto di vista supera, diciamo così, anche le intenzioni di educazione civica delle scuole e dell'educazione formale, perché naturalmente costringe ad entrare in relazione con la società e con i temi che riguardano il vivere insieme e lo stare insieme, approcciandosi a questi temi in maniera molto naturale, con la realtà di tutti i giorni (*Youth worker 5*, gruppo 2).

4.2. Gli approcci dello *youth worker*

Rispetto agli approcci degli *youth worker*, a prescindere dall'ambito applicativo, appare condivisa la posizione dei due gruppi secondo cui in antitesi ad una visione teorica e speculativa, tipica delle professioni del mondo accademico, lo *youth worker* predilige una metodologia volta al pragmatismo e alla praticità in grado di produrre un riscontro effettivo sul quotidiano e sulle prospettive di crescita personale e professionale dei giovani:

credo che le esperienze e quindi la praticità, il poter contare su conoscenze meccaniche possa essere un valore aggiunto per le persone che stanno ad ascoltare o che vogliono forse prendere la mia stessa strada, e quindi la praticità, torno a ripetere, l'evitare la teoria, cosa su cui spesso mi sono scontrata frequentando l'università degli studi di Milano, perché l'insegnamento accademico classico è quello estremamente teorico, perfetto sulla carta stampata, ma che poi ha pochissimo riscontro nella vita reale di tutti i giorni, in quello che potenzialmente potrebbe essere il tuo lavoro. Potere fornire invece esperienze pratiche, che significa sia derivanti dalla mia esperienza pratica, sia task che siano pratici e non solo mnemonici, secondo me quello è un elemento aggiunto che nell'insegnamento accademico classico non avviene e che in attività molto più "sperimentali", come quella dello *youth worker*, funzionano molto bene (*Youth worker 1*, gruppo 1).

questi percorsi pratici, professionalizzati (intrapresi con i giovani che si stanno formando) per noi aprono una grande possibilità nell'evidenziare la possibilità di lavoro anche grazie allo sviluppo di competenze alternative a quelle che si trovano tradizionalmente nel mercato del lavoro, e da questo punto di vista bisogna essere bravi a lavorare su questo aspetto. Al momento sto lavorando su alcuni percorsi di PTCO in una scuola di San Giorgio a Cremano e questo è l'approccio, stiamo lavorando sul tema dei beni confiscati, lavorando sulle competenze, i saperi e le professionalità che si possono sviluppare nei processi di rigenerazione urbana e sociale. [...] Il lavoro che stiamo facendo è far capire che ci sono delle nuove opportunità, nuove competenze e quindi cerchiamo di stimolare praticamente la curiosità intorno a questo mondo (*Youth worker 5*, gruppo 2).

Allo stesso tempo, quello che ha alimentato il dibattito in entrambi i gruppi,

relativamente alla scelta delle metodologie e delle tecniche da usare nel proprio lavoro è stato il ruolo dei beneficiari, in quanto quest'ultimi nell'ambito di specifici interventi e progetti concorrono alla definizione, o ridefinizione in itinere degli approcci dello *youth worker*. Da una parte vi è la posizione di chi crede che la vasta gamma di metodologie di cui dispone lo *youth worker* lo abiliti al lavoro con i giovani a prescindere dalle specificità socioeconomiche, demografiche o di appartenenza territoriale di questi ultimi:

tu puoi utilizzare, dal mio punto di vista qualsiasi strategia, poi a seconda del target che hai davanti ci sono quelle un po' più raffinate e quelle strategie diciamo così un po' più semplici. Ovviamente in contesti un po' più difficili bisogna relazionarsi anche alle possibilità che ti dà un territorio. Devo dire che lo *youth working* è un approccio interessante, perché con qualsiasi tipo di target puoi continuare a mantenere lo stesso intento, per esempio sia con i ragazzi (in generale) che con i ragazzi che vivono in situazioni complicate, complesse marginali, difficili ecc. [...] già solo dare loro visibilità è abilitarli a cittadini (*Youth worker* 5, gruppo 2).

Dall'altra parte la più condivisa posizione di dover orientare gli approcci in base al giovane o al gruppo di giovani con cui si sta lavorando, tenendo conto sia della personalità dei giovani, del bagaglio di conoscenze pregresse e delle *single issues*, sia dell'impostazione socioculturale che prevale nel territorio in cui sono inseriti.

(una delle) criticità che si possono riscontrare è l'ostruzione da parte loro (dei giovani), cioè il fatto di dire magari io sono stato preso e messo a fare questa cosa, ma in realtà io non volevo farlo. E lì diventa un po' più complicato perché bisogna bypassare il primo scoglio, cioè il fatto di dire "quello che dici a me non me ne importa nulla" e allora è necessario capire qual è il bagaglio del ragazzo, quindi se c'è qualcosa a cui ci possiamo appigliare nel suo pregresso per fare leva su quello, oppure creare delle sfide non solo con noi operatori ma delle sfide (personali) interessanti (*Youth worker* 2, gruppo 1).

A seconda della situazione dovrò fare delle cose diverse, dovrò dire qui ho bisogno di aiutarli ad entrare in determinate situazioni e quindi avrò anche un approccio che potrebbe sembrare, apparentemente, quello educativo... perché effettivamente c'è bisogno di aiutarli, perché come cittadini, un po' abbiamo bisogno di socializzare e di stare alle regole del gioco e un po' dobbiamo saperle vedere criticamente e decidere di spaccare laddove è necessario [...] quando si lavora invece con giovani soldatini socialmente inquadrati (bisogna lavorare) mostrando cose diverse (*Youth worker* 4, gruppo 2)

Spesso l'approccio (è quello della) canalizzazione del potenziale e delle energie, partendo dall'individuazione di giovani attivi in mobilitazioni proteste, scontri, biso-

gna provare ad indirizzare (quelle energie) verso le istanze istituzionali, verso stakeholders. Bisogna provare a comprendere l'idea, un bisogno che da una parte può generare rabbia, dall'altra provo a supportare una canalizzazione di quelle energie verso altre direzioni. Può sembrare una cosa molto zen ma è quello che capita in tante occasioni in periferia. Significa dare strumenti per scoprire che ci sono modi diversi di creare relazioni con il potere e con le istituzioni (*Youth worker* 6, gruppo 2).

Nell'*asset* degli *approcci*, il riferimento più specifico alle competenze artistiche e della creatività emerge in maniera saliente dai dibattiti, assumendo però una connotazione diversa nelle posizioni espresse dai partecipanti ai due focus group. Come detto in precedenza, gli *youth workers* intervenuti nel primo focus group, sono stati tutti coinvolti nel progetto *Artworker* in quanto personale qualificato, nella maggioranza dei casi anche attraverso il conseguimento di titoli accademici o ad essi assimilabili, nel settore artistico e culturale. Il fatto che questi operatori, che hanno affiancato i giovani nelle attività formative e di realizzazione degli output di progetto, avessero tutti un bagaglio teorico e tecnico pregresso, ha fatto emergere approcci dello *youth worker* alle pratiche artistiche che sottolineano la necessità di possedere un certo expertise professionale nel lavorare con i giovani, in un ambito che dagli stessi *youth worker* non viene definito di facile acchito o di immediato sbocco lavorativo. La necessità di possedere delle competenze specifiche del settore non è intesa a solo beneficio della realizzazione delle attività con i giovani, siano esse mirate alla produzione di prodotti artistici o al solo sviluppo della loro espressività corporea, emotiva o comunicativa, ma gli attribuiscono una valenza pratica nell'orientare i giovani nel settore lavorativo e nel fornire un'esperienza tangibile, da parte di chi ha già intrapreso un percorso professionale di tipo artistico-culturale; e rispetto a quest'ultimo aspetto anche la prossimità anagrafica di giovani e *youth worker* viene positivamente enfatizzata:

(spesso noi operatori ci troviamo a lavorare in determinati ambiti) in base anche al nostro percorso cioè in base all'esperienza professionale preventivamente fatta. sicuramente, il bagaglio teorico è necessario, sicuro, [...] ma in un ambito come il mio (la logistica culturale) si impara anche facendo, sono tutte cose che non si apprendono in un corso teorico ma [...] si affinano con il lavoro e con la formazione sul campo, che solo un esperto può dare»(*Youth worker* 2, gruppo 1)

(quando si hanno delle competenze tecniche nell'ambito culturale e creativo si ha) la possibilità di offrire uno spunto in più, anche a ragazzi che potrebbero non avere (già) l'interesse a prendere una strada che sia quella strettamente legata alla comunicazione dell'arte urbana e della creatività, quindi è importantissimo poter dare uno spettro a 360 ° di spunti su cui fare riflettere chi partecipa ai corsi. [...] poi l'ambito della creatività non è tra i più facili dal punto di vista lavorativo e sapere che c'è qualcuno che è già in qualche modo forse già avviato (nel settore) ti permette di

avere una fonte da cui attingere per fare domande e ricevere risposte, che non significa essere su un altro livello, non significa essere più brava, [...] ma potersi confrontare con chi ha un'altra età avendo quindi la possibilità di avere dei riferimenti e degli spunti, non per forza delle risposte, per quelli che sono i propri dubbi sul percorso (*Youth worker* 1, gruppo 1).

(bisogna anche considerare) quel fattore di comunanza generazionale, (perché i giovani si trovano ad avere) a che fare non solo con lo *youth worker* ma con l'esperto (giovane), con una persona che ha già un suo percorso lavorativo molto formato [...] l'aspetto anagrafico dell'operatore gioca il ruolo tra i più convincenti dentro questo genere di progetti artistici, come *Artworker* (*Youth worker* 3, gruppo 1).

Dalle riflessioni degli *youth worker* dell'altro gruppo, pur presentando delle competenze diversificate rispetto agli ambiti di intervento, il tema della creatività e soprattutto dell'espressività viene richiamato più volte in riferimento alle metodologie, che in primis si collocano in una posizione antitetica e alternativa a quella dell'educazione formale:

altra cosa rispetto alle tecniche, non è un caso che nello *youth work* si utilizzino molto modalità espressive e non cognitive, o classicamente cognitive, quindi quelle più artistiche, espressive, ecc. [...] perché effettivamente quella (dell'espressività) è una chiave abbastanza forte, una forma di istruzione che non è quella della scuola. Se la scuola si concentra molto sulle dimensioni cognitive noi per controbilanciare in qualche modo lavoriamo molto su quelle più espressive, corporee, più ludiche (*Youth worker* 5, gruppo 2).

In secondo luogo, alle metodologie che mutuano i tratti distintivi e le tecniche delle arti performative, come il teatro, il ballo, le arti circensi, così come di quelle più strettamente creative, come la pittura, la musica, la street art, viene associata una valenza nel costruire legami sociali, nell'attivare processi di gruppo generativi e nel favorire lo sviluppo dell'identità individuale dei giovani nella società in cui agiscono. Il tendere verso l'impiego di metodologie non formali che si servono di pratiche espressive e creative, non sembra quindi essere legata strettamente alle competenze artistico-culturali dello *youth worker*, che vengono acquisite anche con l'esperienza e non esclusivamente in percorsi qualificanti, ma alla necessità di fornire strumenti che meglio si piegano alla stimolazione sociale ed individuale dei più giovani:

in realtà, noi non è che noi siamo bravi attori, teatranti, dei bravi musicisti, dei bravi creatori di giochi e così via... ma utilizziamo queste robe per attivare un cambiamento, che è una roba difficile! Io a volte penso che non ci capiscono gli altri, cosa facciamo intendo. È vero che quello che faccio è far giocare (i ragazzi), ma in un certo modo. A loro serve il gioco per il divertimento e la leggerezza che sono sempre

fondamentali, ma a me serve perché so che attraverso il gioco, senza necessariamente fare giochi educativi, posso poi attivare delle riflessioni, dei cambiamenti, dei meccanismi sociali (*Youth worker 4*, gruppo 2).

se ci rendiamo conto che c'è bisogno di sperimentare, trovare talenti, che è qualcosa che spesso mettiamo nei nostri progetti, o almeno è una cosa che cerchiamo di proporre, utilizziamo delle relazioni peer con giovani che hanno già delle competenze in vari ambiti. Per riprendere l'esempio artistico, ecco noi qui (un centro di aggregazione giovanile e socializzazione della periferia a sud-ovest di Torino) abbiamo una sala registrazione, foto video, interamente gestito dai ragazzi attraverso prenotazione. Qui i ragazzi delle medie possono sperimentare, possono esprimersi, vengono qui con i ragazzi più grandi che hanno delle competenze, e che a loro volta si stanno assumendo delle responsabilità!» (*Youth worker 7*, gruppo 2).

Si evincono dunque riflessioni che ben ricalcano il solco dei molteplici studi sulle culture giovanili (§2) che vedono nella creatività e nelle più svariate pratiche artistiche una nuova forma di partecipazione individuale e collettiva, capace di dar voce ai singoli o a gruppi di essi e di produrre nuovi spazi di connessione tra i più giovani, le istituzioni e la società. Come sottolineato da alcuni esperti dello *youth work*, in particolare nel secondo focus group, lavorare con pratiche di tipo espressivo, o che richiedono una maggiore corporeità (es. l'arte urbana, il parkour e le arrampicate nei boschi intese non come discipline atletiche ma metaforicamente come pratiche utili a fronteggiare gli ostacoli della vita quotidiana; il circo di strada; il teatro e la danza; ecc.) permette di dare 'voce' anche a quei giovani (facendo riferimento in particolare a giovani che vertono in condizioni di marginalità e disagio sociale, così come giovani usciti precocemente dai circuiti scolastici e della formazione) che attraverso tecniche o semplicemente stimoli 'cognitivi' non riuscirebbero a esprimere la propria identità ed i propri bisogni, così come avrebbero difficoltà a sentirsi parte integrante della società o semplicemente del contesto sociale a loro più vicino.

In ultimo è interessante riflettere sul fatto che, se da una parte le metodologie che richiedono l'uso di competenze specifiche in ambito artistico ha fatto sorgere posizioni diverse tra i due gruppi di *youth workers*, la discussione in entrambi i focus group si è riallineata facendo riferimento alle competenze emotive, intese come quella serie di attitudini, capacità e qualità personali, che concorrono unitamente alle metodologie alla definizione dell'approccio specifico dello *youth worker*. Le competenze emotive fanno riferimento a quel portato umano ed esperienziale proprio di ciascun soggetto, che definisce il suo ruolo, il suo atteggiamento e la predilezione di certe pratiche a discapito di altre nello *youth working*. Tra le principali competenze emotive viene riconosciuta la passione e la motivazione per il proprio lavoro:

Poi se di strumenti vogliamo parlare allora ci sono anche degli strumenti oltre che personali, emotivi, le soft skills, ci sono anche quelle più hard diciamo afferenti all'esperienza personale di ciascuno, dove si (evince) tutta la passione che è possibile trasmettere (*youth worker 1*, gruppo 1).

la passione ci vuole e una capacità empatica sicuramente oltre ad un po' di umiltà insomma. Il nostro lavoro è molto difficile anche per quello, non siamo educatori, non insegniamo, cerchiamo di accompagnare in un pezzettino tutto sommato breve, della vita dei ragazzi (*youth worker 5*, gruppo 2).

Fare lo *youth worker* significa avere a cuore chi si ha davanti, cioè quando lavoriamo con il pubblico in generale, ma con i ragazzi, con le persone, devono avere piacere a lavorare con loro. [...] credo che il cuore, la passione che ci metti possa fare la differenza, ti deve veramente piacere stare con gli altri, e gli altri lo vedono se ti piace oppure no (*youth worker 1*, gruppo 2).

Appaiono determinanti anche una spiccata attitudine al lavoro in team, una predisposizione all'ascolto degli altri, insieme ad una necessaria capacità introspettiva:

secondo me la competenza che serve a chi fa *youth work* è di conoscere un minimo le dinamiche (relazionali), intercettare il disagio. Avere quella capacità umana, quell'apertura nei confronti delle persone che magari si fidano, e indirizzare verso i canali giusti (*youth worker 6*, gruppo 2).

ciò che mi piace molto è proprio lavorare in gruppo, il potermi confrontare scoprire aspetti diversi, le esperienze di tutti; e questo non vale solo (nei confronti) degli esperti ma anche con i ragazzi del mio gruppo [...] perché ognuno ha portato il proprio bagaglio e quindi insieme abbiamo portato avanti delle riflessioni interessanti, mirate al lavoro di squadra (*youth worker 2*, gruppo 1).

cioè ciascuno di noi ha una propria caratteristica, personalità che gli permette di fare molto bene delle cose e altre meno. Quindi per esempio, il primo elemento che per me è fondamentale, è che prima ancora di essere flessibile e fare cose per gli altri, lo *youth worker* deve avere un livello introspettivo elevatissimo, deve continuamente interrogarsi su quello che sta facendo sul come lo sta facendo, sul perché sta facendo (proprio quelle) cose, perché piacciono a lui, perché servono o perché non sa fare altro» (*youth worker 4*, gruppo 2).

4.3. Limiti e priorità di uno youth worker

Tra i principali limiti individuati soprattutto dai partecipanti al secondo focus group, vi è sicuramente la difficoltà, e al contempo la necessità «che

chi fa *youth work* si renda conto dei propri limiti» (*Youth worker* 6, gruppo 2), che si traduce nell'aver consapevolezza delle proprie competenze, che spesso esulano da quelle specificamente pedagogiche o di supporto psicologico.

Altro fattore di criticità condiviso da tutti riguarda la difficoltà nell'intercettare o nell'agganciare attraverso i canali giusti i giovani, soprattutto di quei giovani a rischio marginalità che difficilmente vengono raggiunti dalle istituzioni:

credo che proprio per quei ragazzi più marginalizzati la figura dello *youth worker* diventi proprio necessaria perché forse è l'unica, che prova in qualche modo a contattarli. Sono giovani che non vengono acchiappati dalle istituzioni, sono quindi anche più difficile da gestire, perché un ragazzo già avviato in contesti associativi basta una piccola spinta e poi va da sé [...] però nella mia esperienza anche quando facciamo formazione nelle scuole, negli istituti professionali o tecnici dove i ragazzi vengono presentati come belve dagli stessi professori, quando poi riusciamo ad usare canali diversi da Quelli classici [...] riusciamo (ad attivare) un aggancio (*youth worker* 1, gruppo 2).

Gli *youth worker* con delle competenze artistico culturali hanno invece indicato tra le principali criticità, il frequente innescarsi di meccanismi che “forzano” un giovane all'inserimento in un percorso a cui magari è poco interessato (*Youth worker* 2, gruppo 1); il rischio di dover fare i conti con la scarsa partecipazione del gruppo di giovani, o del singolo soggetto, che impone interventi di ridisegno organizzativo e di diversificazione dei percorsi (*Youth worker* 3, gruppo 1). Non mancano i riferimenti alla pandemia e all'uso contestuale delle sole modalità digitali per lo svolgimento delle attività con i ragazzi, che da una parte si traduce in una flessibilità organizzativa, dall'altra rischia di precludere la partecipazione a chi non dispone delle attrezzature necessarie (*Youth worker* 5, gruppo 1).

Tra le priorità principali intercettate dagli *youth worker* del secondo gruppo troviamo:

- il lavoro in rete sia con *youth worker* attivi a più livelli territoriale sia con gli altri attori della sfera dei giovani, *policy maker*, assistenti sociali, psicologi, tecnici ecc., unitamente alla necessità di collocare lo *youth work* in una più ampia rete di servizi, sia con *youth worker* sia con gli altri attori del network:

Dal mio punto di vista le priorità che restano sempre valide sono continuare a posizionarsi o a riposizionarsi, insomma è molto difficile trovare una posizione, e quello che noi stiamo cercando di fare, affinché lo *youth work* venga riconosciuto, ma è un processo lungo verso l'istituzionalizzazione che speriamo vada a buon fine.

Però c'è una questione di posizionamento anche rispetto alla rete di servizi, rispetto a ciò che offre il resto del panorama dei servizi. E questo per me è importantissimo e mi ricollego alla questione del ponte e del team, lavorare in rete per lo *yw* è fondamentale (*youth worker* 5, gruppo 2).

- il riconoscimento professionale che, seppure un'etichetta in un registro delle professioni per gli animatori socio-educativi non esprimerebbe con sufficiente esaustività la polivalenza del loro operato, risulta necessario per poter sviluppare una maggiore accettazione e comprensione dello *youth working* nella società, un processo che deve partire però da un lavoro preliminare sull'abilità degli *youth workers* di comunicare il loro *modus operandi*, e di 'misurare' il valore del proprio operato in termini di effetti prodotti sui giovani:

noi *youth worker* dovremmo avere una maggiore consapevolezza degli effetti che si producono attraverso il lavoro che facciamo [...] dovremmo migliorare la nostra capacità di comunicare con chi non è attorno al nostro tavolo e a volte facciamo fatica a comunicare tra di noi, per far capire che cosa facciamo. [...] tutta quella parte che ha a che fare con le competenze emotive noi non la sappiamo misurare, non sono in grado di aiutare gli altri a dire 'ero qua, adesso sono qua' (*youth worker* 4, gruppo 2).

A cosa potrebbe servire un modello di competenze? Intanto al riconoscimento che è una delle priorità necessarie dello *youth worker*, perché con quello posso far vedere alle istituzioni, a chi paga i miei progetti, a chi fa il mio lavoro, ma anche ai genitori dei ragazzi, di quale bagaglio devo essere fornito per svolgere il lavoro che faccio in qualche modo (*youth worker* 6, gruppo 2).

- una migliore allocazione delle risorse economiche, sia in termini di flessibilità gestionale che di cooperazione interministeriale per supportare in maniera più sostenibile programmi, azioni e progetti finalizzati allo sviluppo economico, professionale, sociale e personale dei giovani all'interno dei quali operano gli *youth worker*:

creare una gestione sempre più interministeriale perché quando parliamo di giovani, parliamo di casa, di autonomia lavorativa di orientamento professionale, scuola, istruzione, è inutile che ogni Ministero lavori a compartimenti stagni. Ho visto che l'altro giorno è stato pubblicato questo piano NEET 2022, una collaborazione tra Politiche del lavoro e Politiche giovanili, la priorità dovrebbe essere data più a queste cose (*youth worker* 7, gruppo 2).

5. Conclusioni

I focus condotti configurano uno scenario sfaccettato dell'animazione socioeducativa. I giovani e i professionisti intervistati rivendicano la funzione sociale ed educativa del proprio ruolo di *youth worker*, sottoscrivono l'esigenza di un riconoscimento sociale e professionale dell'animatore socioeducativo e riconoscono l'importanza del lavoro di gruppo con tutte le parti coinvolte nei progetti.

Le testimonianze raccolte durante i focus group tendono a confermare in prima istanza, in termini di autocoscienza e auto-rappresentazione degli intervistati, le caratteristiche distintive dello *Youth worker* rispetto ad altre figure professionali. Il ruolo di facilitazione finalizzato allo sviluppo personale dei beneficiari e il background orientato all'educazione civica e all'educazione alla cittadinanza si confermano come peculiarità dell'animatore socioeducativo rispetto a figure professionali legate all'ambito psicologico o all'assistenza sociale. Nel rispetto della diversità dei profili professionali si suggerisce l'esigenza superare ambiguità circa il ruolo dello *Youth worker* all'interno di un progetto, delimitando il perimetro delle proprie competenze e delle proprie finalità.

In secondo luogo, la rivendicazione di approcci di educazione non formale in contrapposizione a quelli condotti nelle istituzioni scolastiche (primarie, secondarie e terziarie), viene valorizzata da una prospettiva più generale dai nostri intervistati non solo come opportunità di apprendimento alternativo ma anche come capacità di supplire a mancanze dell'apprendimento scolastico. Ciò viene riferito in particolar modo a due attributi che caratterizzerebbero in modo peculiare le pratiche di animazione socioeducativa: pragmatismo e flessibilità. Rispetto al primo concetto, più volte evocato nei due focus, si riconosce un approccio educativo maggiormente finalizzato all'azione esecutiva, all'esperienza sul campo e allo sporcarsi le mani, anche nella prospettiva dell'acquisizione di competenze professionali. La prospettiva suggerita non è quella del superamento del sapere teorico e speculativo, tipico delle istituzioni scolastiche, ma la capacità di coniugare quest'ultimo con il succitato pragmatismo.

Rispetto alla flessibilità emerge la possibilità offerta dai contesti di animazione socioeducativa di adeguare l'approccio rispetto al contesto, al target o anche rispetto a singoli beneficiari. Questa definizione dell'approccio in itinere può risultare particolarmente adatta per il raggiungimento degli obiettivi laddove emergano criticità che meritino un'attenzione particolare e selettiva per il raggiungimento degli obiettivi.

Considerando invece il binomio *youth work* e creatività il progetto *Art-worker* ha rappresentato un contesto di osservazione interessante, nonostante

le criticità che hanno caratterizzato la conduzione del progetto causati dall'emergenza pandemica. Il fatto che i facilitatori che hanno partecipato al primo focus fossero per lo più fidelizzati rispetto a competenze artistiche e culturali acquisite nel tempo ha rappresentato un punto di vista privilegiato in quanto soggetti che hanno costruito il proprio percorso di vita incorporando anche questo tipo di competenze.

Si riconosce il difficile inserimento professionale in questi ambiti e non emergono dai focus esempi di legame diretto con l'industria culturale e artistica durante il progetto. Tuttavia viene valorizzata la suggestione e l'influenza virtuosa che un facilitatore inserito in questi ambiti può avere nei riguardi di un giovane che ha ambizioni creative, trovandosi di fronte l'esempio vivo. Se da un lato le competenze "tecniche" dell'arte sono giudicate importanti in realtà vengono giudicate prioritarie le cosiddette "competenze emotive" - spesso contrapposte a quelle cognitive, che in sintesi possono essere definite come l'ibridazione tra empatia pedagogica e capacità di trasmettere la propria passione al beneficiario, finalizzata anche alla capacità di espressione del suo potenziale artistico.

Riteniamo in questa sede che l'arte e la creatività siano ambiti che ancora necessitano di maggiore spazio all'interno di progetti e pratiche legate all'animazione socioeducativa, anche perché gli attributi del pragmatismo ben si coniugano con le caratteristiche tipiche delle pratiche creative: espressività, corporeità e ludicità.

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.
- Batsleer J.R. (2008), *Informal learning in youth work*, Sage, Thousand Oaks.
- Beck U. (1992), *From industrial society to the risk society: Questions of survival, social structure and ecological enlightenment*, «Theory, culture & society», 9(1), pp. 97-123.
- Beck U. (2002), *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences* (Vol. 13), Sage., Thousand Oaks.
- Bennett A. (2002), *Researching youth culture and popular music: a methodological critique*, «The British journal of sociology», 53(3), pp. 451-466.
- Bennett A., Hodkinson P. (a cura di) (2020), *Ageing and youth cultures: Music, style and identity*, Routledge, Londra.
- Bennett W. L., Segerberg A. (2013), *The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics*, Cambridge University Press.
- Billari F.C., Rosina A. (2004), *Italian "latest-late" transition to adulthood: an exploration of its consequences on fertility*, «Genus», pp. 71-87.

- Bourdieu P. (1998), *Practical reason: On the theory of action*, Stanford University Press.
- Burgess J., Foth M., Klæbe H. (2006), *Everyday creativity as civic engagement: a cultural citizenship view of new media*, Proceedings Communications Policy & Research Forum, Sydney.
- Castells M. (1996), *The information age: economy, society and culture (3 volumes)*, Blackwell, Oxford.
- Cavalli A., Galland O. (1993), *L'allongement de la jeunesse [The lengthening of youth]*, Actes Sud-Observatoire du changement social, Poitiers.
- Cavalli A. (1997), *La lunga transizione alla vita adulta*, Il Mulino, Bologna.
- Cohen P. (2003), "Mods and shockers: Youth cultural studies in Britain", in Bennett A., Cieslik M., Miles S. (a cura di), *Researching youth*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Colombo E., Rebughini P. (2019), *Youth and the politics of the present: coping with complexity and ambivalence*, Taylor & Francis, Milton Park
- Commissione Europea (2001), *Libro Bianco della Commissione Europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea*.
- Comunian R., England L. (2020), *Creative and cultural work without filters: Covid-19 and exposed precarity in the creative economy*, «Cultural Trends», 29(2), pp. 112-128.
- Consiglio dell'Unione Europea (2010), *Risoluzione n. 327/01*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011), *Risoluzione n.169/01*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2012), *Raccomandazione n. 398/01*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2013), *Conclusioni n.168/03*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2014), *Risoluzioni n. 183/02*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2015), *Risoluzioni n. 417/01*.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Engaging, connecting, and empowering young people: a new EU youth strategy*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=EN>.
- Consiglio dell'Unione Europea (2020), *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the Framework for establishing a European Youth Work Agenda (2020/C 415/01)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-%3A42020Y1201%2801%29>
- Consiglio Europeo, *Risoluzioni del Consiglio europeo n. 415/01 del 2020/C*
- Cuzzocrea V, Collins R. (2015), *Collaborative individualization? Peer-to-peer action in youth transitions*, «Young», 23(2), pp. 136-153.
- Deuze M. (2006), *Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture*, «The information society», 22(2), pp. 63-75.
- Du Bois-Reymond M., Blasco A.L. (2003), "Yo-yo transitions and misleading trajectories: towards integrated transition policies for young adults in Europe", in Lopez Blasco A., McNeish W., Walther A. (a cura di) *Young people and contradictions of inclusion*, Policy press, Oxford.
- Esping-Andersen G. (1990), *The three worlds of welfare capitalism*, Princeton University Press.

- Furlong A. (2015), "Transitions, cultures, and identities: What is youth studies?", in Woodman D., Bennett A. (a cura di), *Youth cultures, transitions, and generations* (pp. 16-27). Palgrave Macmillan, London.
- Furlong A., Cartmel F. (2006), *Young people and social change*, McGraw-Hill, New York.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Harris A., Wyn J., Younes S. (2010), *Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation*, «Young», 18(1), pp. 9-32.
- Hollands R. (2002), *Divisions in the dark: youth cultures, transitions and segmented consumption spaces in the night-time economy*, «Journal of youth studies», 5(2), pp. 153-171.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2018), *Rapporto giovani. La condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019), *Rapporto giovani. La condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020), *Rapporto giovani. La condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Jenkins F. (2006), *Mobile marketing*, «Young Consumers».
- Juris J.S., Pleyers G.H. (2009), *Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists*, «Journal of youth studies», 12(1), pp. 57-75.
- L. 248/2006, art.19.
- L.206/2003.
- 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».40(118), pp. 51-69.
- Leone S. (2020), *Youth work for socio-educational challenges in the mediterranean context*, «Italian journal of sociology of education», 12(2).
- Lughi G. (2014), *Digital media and contemporary Art*, «Mimesis journal. scritture della performance», 3(2), pp. 43-52.
- Melucci A. (2000), *Social movements in complex societies: a European perspective*, «Arena Journal», 15, pp. 81-99.
- Morciano D., Scardigno F., Merico M. (2015), *Introduction to the special section: Youth work, non-formal education and youth participation*, «Italian Journal of sociology of education», 7(1).
- Morciano D. (2021), *Youth work in Europa e in Italia: Conoscere per ri-conoscere l'animazione socioeducativa*, «Mimesis».
- 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.
- Murgia, A., Armano, E. (a cura di) (2012). *Mappe della precarietà, vol. I. Spazi, rappresentazioni, esperienze e critica delle politiche del lavoro che cambia*, Emil, Bologna.

- Ord J., Carletti M., Morciano D., Siurala L., Dansac C., Cooper S., Zentner M. (2022), *European youth work policy and young people's experience of open access youth work*, «Journal of social policy», 51(2), pp. 303-323.
- Pasqualini C. (2012), *L'adulità: rappresentazioni, progettualità e stili di transizione delle giovani generazioni*, «Studi di sociologia» 50(1), pp. 53-75.
- Raffini L., Pirmi A. (2019), *Atomizzata o connessa?: l'agire politico nella società individualizzata tra de-politicizzazione e ri-politicizzazione*, «Atomizzata o connessa», pp. 29-39.
- Rampazi M. (1985), "Il tempo biografico", in Cavalli A. (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna.
- Rebughini P., Colombo E., Leonini L. (a cura di). (2017), *Giovani dentro la crisi*, Guerini, Milano.
- Regione Campania L.R. 26/2016
- Regione Piemonte L.R. 6/2016
- Regione Puglia L.R. 14/2020
- Savonardo L. (2007), *Innovazione e creatività*, «Quaderni di teoria sociale», 7.
- Stevenson D. (2003), *Cities and urban cultures*, Open University Press, Maidenhead.
- Thurber C. A., Scanlin M. M., Scheuler L., Henderson K. A. (2007), *Youth development outcomes of the camp experience: Evidence for multidimensional growth*. «Journal of Youth and Adolescence», 36(3), pp. 241-254.
- Van Dijck J., Poell T., De Wall M. (2018), *The platform society. Public Values in a connective world*, Oxford University Press.
- Walther A. (2006), *Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts*, «Young», 14(2), pp. 119-139.
- Woodman D., Bennett A. (2015), *Cultures, transitions, and generations: The case for a new youth studies*, in Woodman D., Bennett A. (a cura di), *Youth cultures, transitions, and generations*, Palgrave Macmillan, London.
- Woodman, D., Bennett, A. (a cura di). (2016). *Youth cultures, transitions, and generations: Bridging the gap in youth research*, Springer, Berlino.
- Wyn J. (2015), *Thinking about childhood and youth. Handbook of children and youth studies*, Youth Resource Center, Melbourne.

2. Partecipazione giovanile come mediazione. L'ambito artistico culturale per la (ri)creazione dei legami sociali

di *Stella Volturo*

Introduzione

I mutamenti e le dinamiche macro-sociali in atto nelle società contemporanee hanno un impatto significativo sui percorsi biografici, sugli stili di vita e, più in generale, sulla dimensione della coesione sociale (Giddens, 2013). Quando ci si riferisce alla componente giovanile, tali effetti risultano ancora più evidenti in termini di disuguaglianze e di (ri)produzione di potenziali ostacoli alle loro traiettorie di vita e ai loro percorsi di auto-realizzazione (Cuzzocrea *et al* 2020). Tali meccanismi si innestano oggi più che mai in un contesto sociale caratterizzato da ambivalenti processi d'individualizzazione (Leccardi e Volonté, 2018) e da forme di 'sfaldamento' della dimensione sociale, che mettono in evidenza la frammentazione dei legami sociali. Entro tale cornice, appare implicita una domanda di fondo, che risale alle origini della comprensione del rapporto tra individuo e società e si interroga sulle forme dello 'stare insieme' in una società via via più complessa.

Le riflessioni proposte nel presente contributo si collocano entro tale scenario ed esplorano i mondi della partecipazione giovanile nel settore artistico-culturale come esempi di promozione della coesione sociale nelle arene della vita quotidiana, secondo una visione che concepisce la partecipazione come un 'laboratorio' di ricomposizione del legame sociale. In tal prospettiva, appare particolarmente fecondo il richiamo alla prospettiva della mediazione, che sebbene sia perlopiù associata soltanto alla sua componente operativa e professionale, può costituire una dimensione analitica appropriata per la codifica e l'interpretazione delle dinamiche in atto nella società contemporanea.

Il capitolo è organizzato in tre principali sezioni. La prima introduce la cornice teorico-concettuale relativa al tema trattato e si focalizza su due prevalenti dimensioni analitiche: la partecipazione giovanile nella sfera della

vita quotidiana e l'analisi del processo d'individualizzazione e della frammentazione dei legami sociali alla luce della prospettiva della mediazione, mobilitando il concetto di riconoscimento e dedicando spazio agli aspetti definitivi del legame sociale.

La seconda sezione mira alla presentazione dei risultati di una ricerca empirica sulla partecipazione giovanile nel settore artistico-culturale, inteso come un caso esemplificativo della partecipazione giovanile nei contesti di vita quotidiana con un focus sulle dinamiche di socialità e di costruzione dei legami sociali.

Infine, la terza sezione, di carattere conclusivo, riassume le principali questioni emerse nella trattazione degli aspetti teorici ed empirici del contributo.

1. La cornice teorico-concettuale

1.1. Partecipazione giovanile nella sfera della vita quotidiana

Se da un lato la condizione giovanile è spesso associata, in questo particolare periodo storico, ad importanti criticità in relazione - ad esempio - ad alti tassi di disoccupazione e alla frammentazione delle carriere biografiche, in particolare con il posponimento delle tappe di transizione alla vita adulta, dall'altro non si possono non cogliere le effervescenze partecipative che vedono proprio nella popolazione giovanile un rinnovato protagonismo, tanto in ordine alla sfera delle pratiche culturali quanto a quella degli orientamenti partecipativi (Furlong, 2009; Leccardi e Ruspini, 2006; Loncle *et al*, 2012; Pitti, 2018; Walther, 2012; Walther *et al* 2020).

In tal senso, la sfera artistico-culturale può rappresentare un interessante osservatorio per cogliere le differenti azioni poste in essere dai giovani anche in termini di partecipazione politica (Bennett, 2003), secondo una linea di ricerca che si concentra sulle modalità con cui la partecipazione giovanile si sta trasformando, piuttosto che sull'affermazione rassegnata del suo declino. Infatti, mentre la partecipazione politica giovanile 'classica', ad esempio all'interno dei partiti politici, appare in declino, assumono sempre più rilevanza forme di 'personalizzazione' dell'agire politico in termini di comportamenti, stili di vita e consumo (Harris, Wyn e Younes, 2010). In riferimento alla sfera degli orientamenti partecipativi, pertanto, accanto alla presenza, non solo tra i giovani, di un numero significativo di "stand-by citizens" (Amnå ed Ekman, 2014), emergono in particolare tra i giovani molti segnali di ripresa di una spinta partecipativa sotto forma di coinvolgimento attivo e tramite modalità non convenzionali. Nonostante e talvolta proprio in forza della persistenza di crescenti disuguaglianze sociali, i giovani sembrano non

rinunciare all'esercizio della propria soggettività (Cuzzocrea e Collins, 2015; Alteri *et al*, 2016; Alteri e Raffini, 2014; Percy-Smith, 2015; Pickard and Bessant, 2018).

Recenti ricerche (Loncle *et al* 2020; Walther *et al* 2020) hanno mostrato la rilevanza di forme di protagonismo sociale e culturale da parte dei giovani (in forma di volontariato, *street art*, attività culturali di quartiere), attraverso le quali i giovani tentano la costruzione di un dialogo con lo spazio pubblico, che può essere interpretato come una strategia di ricomposizione dei legami sociali.

Nel contesto sociale attuale, le strategie giovanili di fronteggiamento ai rischi e alle incertezze contemporanee assumono espressioni e tratti, anche di tipo culturale, interpretabili come vere e proprie forme di negoziazione, ovvero atti concreti di creazione e di consolidamento di senso. Così anche le attività legate alla sfera del *loisir*, lungi dall'essere mere pratiche ludico-passive, possono in realtà rappresentare dimensioni rilevanti per la ri-definizione dell'identità individuale e collettiva; quando esse si realizzano all'interno di contesti ampiamente partecipati possono dar vita a veri e propri laboratori partecipativi che valorizzano il 'fare insieme', pur secondo scambi e interazioni non rigidamente strutturati. Tali espressioni partecipative possono essere interpretate come forme di *civic engagement* (Sherrod *et al*, 2010; Levine 2011), ipotizzando che tale nozione possa essere estesa al di là della sfera politica in senso stretto e che il coinvolgimento in attività di gruppo, che siano di segno politico o meno, tendano a promuovere coesione sociale come fine in sé. Tale prospettiva presuppone un impegno votato alla collettività per la costruzione di un orizzonte di senso comune. Se sulla scia dei lavori pionieristici di Putnam (2000), intendiamo il *civic engagement* come una forma di 'connessione' che nutre la vita sociale, allora è possibile leggere le forme di partecipazione ed espressione artistico-culturale presentate nelle pagine seguenti come una via possibile per costruire dinamiche di socialità.

1.2. Tra individualizzazione e nuove forme di socialità. La prospettiva della mediazione

Il dibattito attuale sulle forme di socialità contemporanea pone spesso l'accento sulla fragilità dei legami sociali, che si manifesta in una pluralità di dimensioni e fa riferimento a differenti dinamiche (Cusset 2011). Ai fini del presente contributo risulta utile riflettere sul rapporto tra indebolimento dei legami sociali e condizione giovanile, come risultato di una più generale trasformazione delle relazioni intergenerazionali che risale almeno agli anni '70 del secolo scorso (Ascoli e Sgritta, 2020). La "questione generazionale" è infatti connessa a molteplici dinamiche macro-sociali, quali ad esempio: la

cosiddetta rivoluzione demografica, il declino dei sistemi di welfare con la crisi del compromesso social-democratico del secondo dopoguerra, lo sviluppo dell'educazione di massa, l'aumento della partecipazione femminile al mercato del lavoro, la trasformazione delle forme e dei modi di fare famiglia, il mutamento del mercato del lavoro ed il complesso intreccio tra tutti questi fattori. Tali cambiamenti sono percepiti come particolarmente generativi di rischi sociali in quei paesi in cui il fulcro della protezione sociale è stato prevalentemente a carico delle responsabilità familiari, quale risultato di politiche «regressive» (Masson, 2017; Sgritta e Raitano, 2018). I crescenti squilibri e l'ampliamento delle disuguaglianze derivanti da tali processi hanno avuto un forte impatto in termini socio-economici e culturali, in particolare sui giovani. Tale impatto è tanto più duro quanto più l'individualizzazione della società sembra essere uno dei 'codici' distintivi della contemporaneità. Tuttavia, appare importante soffermarsi sull'ambivalenza delle pratiche d'individualizzazione contemporanea nel segno di quello che è stato etichettato come un 'nuovo individualismo' (Leccardi and Volonté, 2018), il quale appare essere caratterizzato da due apparenti differenti processi: l'enfasi degli individui sulla propria «singolarità» (Martuccelli, 2010) e, in parallelo, la costante tensione verso forme di mutuo riconoscimento della propria unicità e originalità. In riferimento ai mondi giovanili, la concomitanza della centralità dell'individuo e l'apertura verso gli altri può essere interpretata come una sorta di «individualismo morale» (Beck, 2002), che dà linfa alla costruzione quotidiana dei legami sociali e alle pratiche di responsabilità collettiva, coniugate alla ricerca di una gratificazione personale. In tale prospettiva, sfera individuale e sfera collettiva si intrecciano dando vita ad una caratteristica distintiva alla base della riproduzione dei legami sociali e delle forme di socialità che tiene insieme anche la dimensione della «singolarità» per dirla con Danilo Martuccelli (2010). Appare evidente, quindi, che la dimensione sociale sia cruciale soprattutto in tempi contrassegnati da isolamento sociale, emblematicamente definiti da Laurent (2018) come «pandemia della solitudine».

In tale contesto, la prospettiva teorica della mediazione appare utile per focalizzarsi su quelle pratiche, esperienze, interstizi della vita quotidiana ove sia possibile cogliere connessioni, solidarietà e forme di prossimità, a contrasto del logoramento dei legami sociali e dell'indebolimento di meccanismi di riconoscimento. Tale prospettiva richiama in modo più o meno esplicito quella sociologia di durkheimiana memoria, che pone al centro interrogativi, quali: come è possibile la solidarietà in un mondo sempre più differenziato? Qual è la natura del legame sociale in tale contesto in mutamento? Considerati la diffusione del processo di individualizzazione ed i rapidi mutamenti sociali prima citati, appare particolarmente urgente uno sforzo che interpreti e comprenda tali sfumature della vita sociale.

In ragione di ciò, si propone di adottare la prospettiva della mediazione come lente concettuale privilegiata attraverso la quale osservare quei meccanismi che rafforzano, rinsaldano e promuovono i legami sociali.

Rispetto alle implicazioni più pratiche dell'approccio della mediazione, in estrema sintesi, si può affermare che essa provi a far fronte alla fragilità dei legami sociali, grazie all'intervento e all'aiuto di un 'terzo' imparziale o attraverso un ampio ventaglio di attività sociali che coinvolgono attivamente i cittadini. In tale prospettiva, seguendo l'approccio di Baruch-Folger (1994), la mediazione è prevalentemente basata su un processo trasformativo, atto a promuovere dinamiche di riconoscimento (Honneth 1992) ed empowerment per le persone e i gruppi coinvolti nel processo di mediazione.

Mediazione e partecipazione presentano molteplici similarità, sia a livello teorico sia a livello pratico poiché sono basate su dinamiche relazionali e di riconoscimento, quali aspetti chiave della vita sociale. Se assumiamo che la partecipazione sia *relazionale* in quanto implica pratiche volte ad andare "verso" l'altro, il riconoscere ed essere riconosciuti (Partispace 2018), la mediazione è, nella sua 'essenza', l'arte della relazione poiché il suo ultimo scopo è quello di (ri)costruire legami e relazioni sociali.

Inoltre, sia la partecipazione sia la mediazione sono focalizzate sul *riconoscimento*. Secondo recenti analisi (Walther *et al.* 2020), il riconoscimento è uno dei concetti che meglio spiega la "relazionalità" della partecipazione giovanile. In particolare negli ultimi anni, le disuguaglianze di riconoscimento sono diventate centrali sia nel dibattito delle scienze sociali sia in quello pubblico. È ormai noto che il loro impatto, al pari di altre forme di disuguaglianza, produca forme di disagio e dinamiche di "scollamento" della vita sociale con conseguenze molto negative sul benessere individuale e collettivo. In tal senso, le disuguaglianze sociali non sono concepite soltanto in termini di deprivazione materiale (dove appare centrale la dimensione economica), ma prendono anche le forme del "misconoscimento" e della mancanza di rispetto. A questo proposito, la prospettiva di Sennett (2003) sottolinea l'importanza di promuovere interazioni sociali tra 'stranieri' (intesi come persone che non condividono relazioni intime o di prossimità, amicizia o parentela), che – nonostante la loro 'non familiarità' – apprendono a stare insieme, a rispettarci e a riconoscersi reciprocamente come abitanti di un medesimo spazio e danno vita a forme di esistenza collettiva, pur mantenendo la propria 'diversità'.

L'attuale dibattito sul riconoscimento ha origine dal noto lavoro di Axel Honneth (1992), che identifica tre principali forme di riconoscimento intersoggettivo:

- 1) l'*amore*, che fa riferimento alle relazioni familiari, romantiche e le amicizie;

- 2) il *diritto*, ovvero il riconoscimento reciproco di diritti;
- 3) la *solidarietà*, che rimanda alla sfera dell'approvazione di stili di vita alternativi e crea le basi per un riconoscimento etico sottolineando l'uguale dignità di culture differenti e la consapevolezza intersoggettiva dell'unicità e insostituibilità di ciascun individuo.

Nella prima forma di riconoscimento – l'amore – vi è implicitamente contenuta la possibilità di coltivare la fiducia in sé stessi, fondamentale per lo sviluppo della propria personalità.

Nell'esperienza del riconoscimento legale (che afferisce alla sfera del diritto), i diritti possono essere considerati, riprendendo le parole dello stesso Honneth (1992: 131), come “segni anonimi di considerazione sociale”. Anche in questo tipo di riconoscimento la reciprocità relazionale è fondamentale: nel momento in cui il soggetto riconosce i diritti degli altri, riconosce come legittima anche la necessità che i suoi diritti siano rispettati. Sebbene nella teoria di Honneth il prodotto di questa forma di riconoscimento consista nel ‘rispetto di sé’, la dimensione collettiva appare costitutiva di tale processo ed è tanto importante quanto la dimensione individuale.

Infine, attraverso la solidarietà si promuove un riconoscimento di tipo ‘etico’. In tal caso, il riconoscimento riguarda particolari qualità che caratterizzano l'unicità delle persone: mentre la legge moderna rappresenta un mezzo per il riconoscimento delle qualità universali dei soggetti, la “solidarietà” richiede un *medium* sociale che esprima in modo universale le differenti caratteristiche dei soggetti.

Ritornando ai temi della partecipazione giovanile, Thomas (2012: 12) evidenzia che tutte le tre forme di riconoscimento sono essenziali per garantire una piena partecipazione. I giovani, infatti, non si coinvolgono pienamente se non percepiscono un senso di calore e affetto (*amore*); non possono partecipare in modo egualitario se non sono rispettati come soggetti aventi propri diritti; e non avrebbero un impatto significativo in assenza di stima reciproca (*solidarietà*) e di un obiettivo condiviso. Quando occorrono forme di misconoscimento della partecipazione giovanile, in modo particolare quando i giovani, racchiusi in una generica categoria, sono considerati - perlopiù dal mondo adulto - come superficiali, irrilevanti e persino devianti, possono fare esperienza di sentimenti di profondo misconoscimento e di perdita di valore di sé stessi come individui. Tuttavia, alcune esperienze di misconoscimento possono essere usate ‘creativamente’ dai giovani e dare vita ad azioni mosse proprio dalla «lotta per il riconoscimento» (Honneth, 1992). Una lotta “duplice”, dove il bisogno individuale di auto-realizzazione è accompagnato da un interesse di segno sociale.

Al fine di definire con più precisione cosa si intenda per legami sociali,

appare utile riportare la nota teorizzazione di Serge Paugam (2018), che identifica quattro tipi di legame sociale: il legame di *filiazione*, relativo alle relazioni familiari; il legame di *partecipazione elettiva*, con riferimento alle relazioni di prossimità “scelte”; il *legame di partecipazione organica*, concernente le relazioni e le funzioni nel mercato del lavoro e, infine, il *legame di cittadinanza*, orientato alla dimensione dell’appartenenza ad una medesima comunità politica. Secondo tale configurazione, i quattro tipi di legame sociale consentono – al contempo – *protezione e riconoscimento* necessari per garantire una piena esistenza sociale. In questa prospettiva, la protezione è associata alla gamma di supporti (famiglia, comunità, risorse istituzionali e professionali) su cui un individuo può contare per far fronte ai rischi sociali. Il riconoscimento, come descritto in precedenza, rimanda a quel tipo di interazione sociale dalla quale l’individuo trova conferma della propria esistenza e del proprio valore, attraverso lo ‘sguardo’ dell’altro, nella consapevolezza non soltanto di poter *contare su* qualcuno, ma anche di poter *contare per* qualcuno.

I quattro tipi di legame sociale sono connessi l’un l’altro, pertanto l’identità sociale è costituita da un mosaico complesso di forme eterogenee di appartenenza, che possono avere intensità e significati diversi nell’esperienza soggettiva. Nella prospettiva del presente contributo, pur senza trascurare l’importanza di altre forme di legame, si farà principalmente riferimento alla sfera del legame di *partecipazione elettiva*, relativo alla sfera della socializzazione extra-familiare, attraverso la quale l’individuo crea connessioni con gli altri ed impara le modalità di relazionarsi con vari gruppi e istituzioni. I “luoghi” di tale socializzazione sono molteplici: dal vicinato, ai gruppi dei pari, dalla comunità locale alle istituzioni di tipo culturale, sportivo, religioso. La scelta di campo sulla quale ci si focalizzerà nelle prossime pagine guarda alle forme di partecipazione giovanile nel campo delle pratiche artistico-culturale, come ambito nel quale osservare dinamiche di mediazione nel segno di una ricomposizione dei legami sociali.

2. Questioni emergenti da uno studio di caso

2.1. Il caso di studio: pratiche artistico-culturali in una città del Nord Italia

Tenendo conto della cornice teorico-concettuale prima delineata, la prospettiva adottata per la presenta ricerca muove da una concezione di cultura, e pratiche ad essa associata, che vede in essa il ‘lievito’ per la creazione e la manutenzione di legami sociali in un determinato contesto sociale.

In tale prospettiva, i «mondi dell'arte» (Becker, 1982) sono interpretati come ambiti di azione in cui gli individui esprimono esigenze e bisogni individuali in relazione ad una più ampia sfera collettiva nei contesti di vita quotidiana. La ricerca, nel suo complesso, ha indagato le forme di espressione artistico-culturali nel territorio forlivese, concentrandosi su tre ambiti: 1) consumo di tipo ludico-ricreativo; 2) partecipazione e (co)produzione culturale; 3) settore culturale come ambito occupazionale.

Nel presente contributo, anche per ragioni di spazio espositivo, il focus di analisi è orientato da un più circoscritto obiettivo conoscitivo volto ad individuare *le forme di partecipazione culturale giovanili maggiormente associate alla dimensione della costruzione di socialità/legame sociale*. Più nello specifico, ci si concentrerà su due principali domande di ricerca:

- 1) Quali sono le forme di partecipazione giovanile maggiormente associate alla dimensione della costruzione dei legami sociali e, quindi, ascrivibili ad una prospettiva di mediazione?
- 2) Quali sono i significati della partecipazione a partire dall'esperienza soggettiva dei giovani coinvolti nelle pratiche artistico-culturali?

Le azioni di ricerca empirica hanno riguardato in via preliminare la ricognizione statistico-descrittiva utilizzando dati secondari (attraverso fonti statistiche ufficiali che aggregano dati a livello europeo e nazionale) in tema di consumo culturale giovanile e di settore culturale come ambito occupazionale, una mappatura delle principali realtà culturali della città di Forlì¹ e l'analisi della documentazione prodotta dagli attori culturali.

Il carattere esplorativo della ricerca e l'obiettivo conoscitivo volto a comprendere i temi oggetto di analisi a partire dal punto di vista dell'esperienza soggettiva delle persone coinvolte, ha fatto propendere per una metodologia di tipo qualitativo, in particolare sono state condotte 47 interviste semi-strutturate a giovani e testimoni privilegiati². Ulteriore azione di ricerca finalizzata a cogliere il punto di vista dei soggetti nel loro contesto di azione è stata l'osservazione partecipante di eventi ed attività culturali, che nel corso dei mesi della ricerca sul campo (da giugno a dicembre 2018), si realizzavano nel territorio forlivese.

Il campione di intervistati si suddivide quindi in due principali categorie: i giovani di età compresa tra i 18 e i 35 anni in qualità – al contempo – di produttori (nel settore economico o in attività di volontariato di segno critico-partecipativo) e fruitori di cultura nel territorio forlivese e i testimoni “privilegiati” che, nella presente ricerca, sono da intendersi come persone che, pur

¹ Con queste si fa riferimento al settore teatrale, cinematografico, audiovisivo, ludico-ricreativo, musicale, museale, nonché al variegato mondo associativo di tipo culturale.

² Nello specifico, sono state condotte 21 interviste a testimoni privilegiati e 26 interviste a giovani (18-35 anni).

appartenendo al “mondo adulto”, hanno conoscenza dei temi della partecipazione culturale giovanile, in ragione del loro lavoro nel settore artistico-culturale dedicato in maniera più o meno diretta ai giovani. Tra questi ritroviamo, soltanto per citare alcuni esempi, i direttori artistici di teatri, esperti nella formazione artistica o educatori di centri giovanili.

Tra gli intervistati che appartengono alla categoria ‘giovani’ troviamo lavoratori autonomi nel settore culturale e volontari/impegnati in attività di promozione culturale anche di segno critico-partecipativo (De Luigi *et al* 2018). In riferimento ai giovani, lo strumento di ricerca utilizzato per la raccolta dei dati è stato l'*intervista biografica* focalizzata sulla narrazione delle principali tappe che hanno caratterizzato il percorso del lavoro autonomo e/o di partecipazione all'interno di una realtà partecipativa. Tale strumento è apparso particolarmente appropriato poiché ha consentito di esplorare il mondo degli intervistati (Bichi 2002), prestando particolare attenzione al loro universo di senso, ai significati da essi attribuiti, alla propria esperienza ed agli eventi che essi stessi hanno ritenuto rilevanti nello spiegare l'evoluzione dei loro percorsi lavorativi e di partecipazione.

Il *campionamento* è stato orientato in base al genere (14 maschi e 13 femmine), al tipo di attività artistica sia in riferimento allo specifico settore (ad esempio, teatro, musica, danza) sia al ruolo dell'intervistato, differenziando tra coloro che lavorano nel settore e coloro che vi partecipano volontariamente. La quasi totalità degli intervistati è in possesso di una laurea triennale o è ancora in un percorso di formazione (universitaria).

2.2. Partecipazione, promozione dei legami sociali e contesto locale

I risultati emersi hanno messo in luce una pluralità di voci, di iniziative e di progetti che percorrono i mondi giovanili. Si tratta di un arcipelago mobile, che, in gran parte, si muove all'interno di canali e di reti spontanee di informazione e di promozione.

Il nesso tra partecipazione culturale e società locale e delle sue implicazioni in termini di creazione di benessere sociale ed individuale, che trova espressione in particolare nelle pratiche di (ri)costruzione del legame sociale, è esemplificabile in cinque casi di partecipazione culturale giovanile, diversi tra loro, ma accomunati dall'elemento del radicamento territoriale (il rapporto con la città) e della socialità, quale leve fondamentali per la nascita e lo sviluppo di tali esperienze³.

³ La scelta di focalizzare l'analisi su cinque casi è agita nella consapevolezza che questo infici sulla dimensione 'restitutiva' complessiva del ricco materiale empirico raccolto, tuttavia

2.2.1. (Ri)significare il territorio attraverso le arti performative

Una prima declinazione delle modalità con cui i giovani forlivesi praticano la cultura mette al centro il tentativo di dare nuovi significati a spazi abbandonati nella città, che divengono la scenografia di performance artistiche (danza, musica, canto, pittura).

Nella nostra prospettiva, più che il prodotto artistico, ciò che risulta interessante è il processo che ha animato la partecipazione dei giovani coinvolti in queste esperienze e le motivazioni che li hanno portati ad esprimere la propria 'voce' nella città.

Un esempio di tale declinazione è incarnato dall'esperienza dell'associazione culturale "Semi-interrati", un collettivo di giovani artisti animati dall'obiettivo di rivitalizzare la città. Di seguito uno stralcio d'intervista di una delle sue fondatrici, Barbara⁴ (ballerina, 26 anni), che racconta le origini e lo sviluppo del progetto:

Tutto è partito da un'idea di una mia amica, 26enne, che ha pensato di realizzare un video all'interno dell'ex-zuccherificio Eridania di Forlì. Si tratta di un luogo emblematico della città di Forlì, cioè un oggetto che tutti considerano 'morto' e privo di funzione e alcuna utilità, ma che in realtà nasconde infinita bellezza. Infatti è non solo set di mille servizi fotografici di vari artisti, ma è anche un posto in cui troviamo l'arte di strada, ovvero i *murales*. E poi è anche un posto interessante per mettersi alla prova per ragazzi che fanno *parcour*. Tutti facciamo parte della stessa scuola di danza, quindi abbiamo chiamato le nostre amiche che fanno danza contemporanea, danza classica, alcuni di noi fanno hip-hop e breakdance. Abbiamo poi chiamato un amico che fa il fotografo, un amico che dipinge ed un'amica che fa danze aeree e giochi con il fuoco. L'ideatrice ha detto: "bene! Io voglio riprendervi dentro a questo spazio, voglio fare un video provocatorio". Tutto è partito sostanzialmente così: dicendo "guardate Forlì non è morta, Forlì è viva, ha tanti interessi. Basta solamente saperlo e scoprirlo". Quindi non siamo nati con lo scopo di costruire qualcosa di nuovo, ma con l'obiettivo di far vedere alla città quello che già c'era, dimostrando che non è assolutamente vero che a Forlì non c'è niente e che i giovani non fanno niente e che Forlì è noiosa e tutto quello che anche gli studenti fuori sede dicono di Forlì.

In linea con la letteratura che sottolinea la centralità della dimensione territoriale nelle pratiche di rinegoziazione di senso dei giovani, l'impegno dei giovani artisti dell'Associazione Semi-interrati è radicato nella società locale

i casi sono proposti in quanto 'esemplificativi' delle principali dimensioni analitiche indagate, con l'auspicio che questo non sottragga coerenza e chiarezza all'impostazione complessiva del contributo.

⁴ Tutti i nomi citati sono fittizi.

e tenta, attraverso la pratica artistica, di conferire nuovi significati a “pezzi” di territorio abbandonati.

Perseguendo tale obiettivo, il gruppo di giovani man mano si è ampliato arrivando a coinvolgere fino a circa 80 giovani (dai 16 ai 30 anni circa), che, a partire da differenti competenze e linguaggi artistici, ha agito secondo una logica ‘corale’ per ridare un significato diverso ad un luogo abbandonato della città. È emblematico, ai fini della comprensione dell’esperienza presentata, la frase che chiude un video prodotto dall’Associazione Semi-Interrati e poi divulgato sui social:

Mi hanno sempre detto che questa città è come un terreno arido dal quale non può nascere bellezza. Ma io mi chiedo: se questo terreno nascondesse dei semi interrati, non sarebbe avventato, e forse illogico, definirlo morto?

Oltre alla rilevanza della dimensione territoriale, l’altra questione che emerge con forza è la costruzione di legami sociali, di solidarietà e di amicizia, attraverso l’apprendimento e l’espressione artistica:

La cosa bella di questa associazione è che siamo amici. Secondo me ci sono alcune persone, all’interno dell’Associazione, che ne rappresentano lo spirito. Ad esempio, c’è il ragazzo che ha aiutato a montare il video e che aveva una piccola passione per lo skate, poi, stando con noi e vedendoci ballare, ha deciso di fare hip-hop ed è diventato bravissimo! Io penso che lui sia la più grande ‘conquista’ di Semi-interrati. Questo è frutto della reciproca influenza che siamo riusciti a darci. [...] La cosa bella di noi è che siamo talmente variegati, che riusciamo a portare qualcosa non solo fuori ma anche per ciascuno di noi.

Le ragioni del successo di questa esperienza, che è divenuta molto conosciuta ed apprezzata in città, grazie alla diffusione online di un video di promozione, consistono, a parere dell’intervistata, nella ‘semplicità’ del progetto, nel fatto di essere giovani e di ‘amare’ la propria città:

Secondo me è una cosa talmente banale: guardare alle cose belle che ci sono a Forlì. A partire dai ragazzi che fanno breakdance sotto le Poste, che è una cosa meravigliosa. Cioè hanno il loro ‘teatro’ e lì sono visti da tutti. Fanno delle cose bellissime e nessuno se ne è accorto. L’idea per il nuovo video va nella direzione della valorizzazione del patrimonio artistico-culturale di Forlì: inquadrare vari posti, alcuni nascosti, altri ben visibili, ma non calcolati. Come una sorta di fotografia in movimento [...]

La chiave del successo sta anche nel fatto che siamo giovani, siamo carichi e siamo gli unici in questo senso... non ci sono così tanti giovani che vogliono bene a Forlì.

Un ulteriore aspetto sul quale vale la pena soffermarsi è la “ricezione” da parte dei forlivesi di tale iniziativa, anche in relazione al mondo ‘adulto’. Dalle parole dell’intervistata, vi sarebbe una polarizzazione tra chi partecipa e/o sostiene iniziative e chi risulta sostanzialmente disinteressato. Lo stralcio di intervista sotto riportato, inoltre, fa accenno alla difficoltà di intercettare gli ‘altri’ giovani, ovvero coloro che tendenzialmente non partecipano e che, sembrerebbe, facciano fatica a interessarsi a quanto realizzato da altri giovani:

Noi non ci aspettavamo questo successo da parte dei forlivesi...ma neanche dei giovani...anzi forse è stato più facile conquistare la parte adulta che i giovani. Ancora adesso è difficile. Anche se piano piano si è costruita una rete di persone attive culturalmente a Forlì.

Forlì sta piano piano rinascendo. Ma c’è una grossa disparità tra chi ci prova e sostiene le altre persone che ci provano e il disinteresse più totale e la costante lamentela “tanto non c’è niente da fare a Forlì”.

2.2.2. *(Ri)scoprire il territorio: la valorizzazione culturale dal basso*

Una seconda declinazione del rapporto tra giovani, città e cultura pone l’accento sulla riscoperta del territorio in un’ottica di rigenerazione urbana. Anche in questo caso l’attenzione è posta sugli spazi abbandonati della città, ma la modalità pensata ed esperita per rivivere tali spazi attiene ad una metodologia diversa, che fa leva in modo ancora più evidente sull’azione diretta dei cittadini. È il caso dell’Associazione culturale “Spazi Indecisi”, che dal 2010 sperimenta e progetta processi di rigenerazione culturale e urbana attraverso *dispositivi culturali* che trasformano i luoghi in abbandono in un campo di indagine e di ricerca per fotografi, architetti, urbanisti, paesaggisti e cittadini.

Abbiamo intervistato uno dei fondatori dell’Associazione, Giacomo (35 anni), che ci racconta la genesi di “Spazi Indecisi”:

Abbiamo cominciato in un modo molto semplice, con una pedalata che ha toccato i luoghi abbandonati di Forlì. Una pedalata che ha avuto un successo clamoroso in comparazione alla semplicità con cui è stata organizzata. [...]

L’obiettivo era entrare *dentro i luoghi*, quindi occorreva tessere già delle relazioni con l’amministrazione, che non ci credeva, non credeva che questo fosse il modo giusto per parlare di questi luoghi. Personalmente sono sempre stato convinto che quello è il modo di parlare di quei luoghi, non andare a convegni noiosissimi, dove ci sono sempre le solite dieci persone, non con le tesi di laurea che ormai riempiono gli scaffali di ogni università. Quindi noi volevamo scardinare questa logica:

cerchiamo innanzitutto di vederli questi luoghi e poi vediamo, da cosa nasce cosa. L'intento era quello di mostrare un nuovo sguardo su questi luoghi, che sono visti come un 'problema', come nascosti, invece noi abbiamo voluto ribaltare questa prospettiva mostrandoli, capendo se avevano ancora un valore o no. Dopo la prima pedalata abbiamo fatto un altro evento, abbiamo capito che l'approccio era giusto, era inclusivo, in un senso buono del termine.

Dalle parole dell'intervistato emerge l'urgenza di implementare "metodologie" più efficaci e più attraenti per i cittadini: la lettura critica delle modalità più 'classiche' con cui si parla di quei luoghi risulta un elemento interessante per riflettere sui limiti e sulle potenzialità, che interessano diverse metodologie e, più in generale, sui mezzi più efficaci ed appropriati per accedere, in chiave partecipativa, alla conoscenza di un determinato territorio.

Nella riscoperta dei luoghi abbandonati, la dimensione "emotiva" sembra acquisire rilevanza nel processo di conoscenza e di "attaccamento" ad un certo luogo. Tale dimensione è connotata da una sfera soggettiva (la gente sceglie un determinato luogo perché si "affeziona") e da una votata alla collettività (il luogo viene scelto anche perché - grazie ad una visione comune - ci si contamina):

L'obiettivo unico è quello di mostrare questo luogo, fare entrare le persone in empatia con questo luogo, in modo che possa far vibrare qualcosa e stimolare il fatto che alcune di queste persone che vi entreranno in contatto, possono pensare di portarlo avanti e di salvarlo dall'abbandono totale. Questa è la visione di fondo. Non si può farlo di tutti i posti, perché sono tanti i posti abbandonati, ma cosa scegli? Come una comunità sceglie i luoghi? Li sceglie perché si affeziona. Perché ha una visione comune. Rendere manifesto un luogo in modo che, se la comunità lo vede, possa avere l'interesse a prendersene cura.

Negli ultimi anni l'associazione è cresciuta, è sempre più riconosciuta sul territorio forlivese e non solo, così sono nati nuovi progetti, che - grazie ai linguaggi dell'arte - tentano di costruire un dialogo con la comunità in cui ha sede l'Associazione, che è costituita prevalentemente da un tessuto sociale 'fragile':

Oltre alla riscoperta di territori abbandonati, ci siano interessati alle persone che abitano in questo quartiere, che è fatto prevalentemente di famiglie che vivono in case di edilizia residenziale pubblica. [...]. Agli abitanti coinvolti si è chiesto "semplicemente" di aprire la propria casa, ad uno sconosciuto (un artista), che si è mosso liberamente al suo interno per 15 minuti e ha scattato delle foto dell'interno dell'appartamento. Si è trattato di un progetto molto complesso nella costruzione, perché non è facile aprire la propria casa ad uno sconosciuto. Quindi abbiamo impiegato dei mesi a convincere le persone a farlo. 13/14 famiglie hanno aderito, ma per creare questi rapporti, ho conosciuto tantissime altre persone.

Quest'anno abbiamo ripetuto, facendo delle giornate di danza all'interno dei cortili condominiali. Per un giorno c'era un danzatore importante. Quindi c'è questa attenzione 'verso l'esterno'. Per situazioni sociali, che vedono nell'arte un attivatore di dinamiche, di risposte alla marginalità sociale. Il progetto per avere un'incisività deve lasciare una 'pratica', se non lo fa, fa quello che potrebbe fare chiunque.

2.2.3. *Condividere e mettere in comune: la costruzione di hub culturali e sociali*

Il terzo caso individuato richiama in maniera esplicita l'aspetto della condivisione di spazi, pratiche e saperi. Nella realtà forlivese tale modalità è esemplificata dall'esperienza del *coworking* per artisti ed operatori culturali della città, che prende il nome di "Orto del Brogliaccio". Il nome deriva dal nome della strada in cui ha sede il *coworking* (via dell'Orto del Fuoco) ed utilizza la metafora della 'coltivazione' per parlare d'arte. L'orto rappresenta in qualche modo la realtà del seme che diviene frutto grazie a cura, attenzione, impegno, dedizione.

Si tratta di un'iniziativa nata dall'idea di tre artisti provenienti dal mondo teatrale (attori e scenografi), che in un'ex-filanda hanno creato una sorta di *coworking* per artisti. "Orto del Brogliaccio è uno spazio d'ipotetica terra fertile in cui gettare semi d'arte", così recita il loro motto.

Abbiamo intervistato uno dei fondatori dell'associazione, Massimo (39 anni)⁵:

È nata l'idea di creare uno spazio che all'inizio doveva essere di *co-working*, inteso come luogo in cui sono presenti postazioni di lavoro. Adesso si sta sviluppando come uno spazio sede di altre associazioni culturali del territorio, che non hanno una sede. All'interno dello spazio hanno luogo vari corsi di formazione artistica: dalla pittura alla danza, alla formazione in ambito teatrale, in particolare il *musical*.

Lo spazio è frequentato da diverse generazioni di 'artisti': bambini, ragazzi, giovani adulti e adulti.

L'Orto del Brogliaccio è stato un progetto che, dall'inizio, non si è dato un'identità definita. «Le cose belle prima si fanno, poi si pensano», afferma l'intervistato:

Noi non vogliamo chiuderci come 'realtà professionale' *tout court*. Siamo sì una

⁵ In questo caso, l'intervistato ha un'età maggiore rispetto a quella considerata per il campione riferito ai giovani (18-35 anni), tuttavia l'esperienza riportata coinvolge giovani artisti (anche under18). L'intervistato è dunque considerato come testimone privilegiato.

realtà professionale, ma vogliamo accogliere anche realtà associative del territorio che abbiano voglia e bisogno di spazi. Il nostro è uno spazio di lavoro, ma vuole essere anche un po' *casa*. Cioè vieni lì e ti puoi fermare. Abbiamo cercato di farla vivere come una realtà in cui uno abbia voglia di venire e di restare. E abbiamo visto che vi è stata una buona risposta dal territorio. Vuole essere uno spazio dinamico, per cui alle volte facciamo anche degli eventi. Tipo il 'brogliaccino', che è un momento in cui i 'mestieranti artigiani' vengono e presentano il loro *handmade*. Durante il mercato vengono fatti gratuitamente dei corsi, che possono essere di disegno, pittura... ognuno viene per farsi conoscere e conoscere altre realtà. È un tessuto 'umano' che ha voglia di lavorare nelle arti.

In tale esperienza, è evidente la rilevanza della dimensione della socialità ('farsi conoscere e conoscere altre realtà'), che - grazie ad un comune interesse per l'arte - assume una caratteristica qualificante, che enfatizza la dimensione collettiva del confronto artistico e vuole rappresentare un punto di riferimento per quei giovani artisti alla ricerca di uno spazio fisico e sociale in cui sentirsi 'a casa'.

2.2.4. *Promuovere e riprodurre legame sociale. La cultura come veicolo di inclusione*

Il Centro Aggregativo Mandalà⁶, nato nell'agosto del 2017, costituisce uno spazio dedicato in particolare all'accoglienza di ragazzi richiedenti asilo. La ricchezza delle attività ed il 'fermento' partecipativo che nutre le relazioni nel Centro, ha fatto di questo luogo un punto d'incontro tra richiedenti asilo e giovani forlivesi, che qui hanno trovato uno spazio per stare insieme, condividere esperienze, coltivare relazioni. All'interno del centro vengono promossi diversi corsi, ad esempio di lingua italiana, storia dell'arte, informatica.

Tra gli studi di caso qui analizzati è quello che maggiormente risponde, per la sua missione, a finalità esplicite di *integrazione* sociale. Di primo acchito, sembrerebbe non avere molto a che fare con i temi dell'arte e della cultura e invece, ben presto, se si sosta per qualche attimo nel Centro, è evidente il ruolo dell'arte, o per meglio dire delle arti, ai fini dell'integrazione sociale. Il Centro ha infatti realizzato concerti nella città di Forlì, rappresentazioni teatrali, letture in pubblico di poesie e racconti (*flashreading*), realizzazioni di video musicali, che hanno coinvolto tanto giovani richiedenti asilo (provenienti in particolare dalle regioni dell'Africa subsahariana) quanto

⁶ Tra le esperienze riportate, è l'unica che appartiene all'Ente locale pubblico (Comune di Forlì) ed è gestita da una cooperativa sociale.

giovani forlivesi, in qualità di volontari o semplici frequentatori del Centro. Oltre all'osservazione diretta delle attività svolte all'interno del Centro, sono state condotte una serie di interviste ai volontari.

Dalla voce di una volontaria, Manuela (29 anni), che frequenta il Centro emerge sin dalle prime parole lo 'spirito partecipativo', con il quale intende il suo ruolo all'interno del Centro:

Il mio lavoro è un altro e lo faccio per guadagnare, non per passione. Ma qui al Mandalà sento di fare qualcosa di buono sia per me che per loro, che per i cittadini. Cioè per la prima volta mi sento una cittadina attiva. Io, prima d'ora, non mi sono mai sentita cittadina attiva. Quando ero capo-scout, non la sentivo una scelta mia, attiva. Mentre ora sto scegliendo io di stare qui, di fare delle attività con i ragazzi africani, scelgo io l'interazione, scelgo io di desiderare una società che sia più aperta, tollerante e umana. Fino a qualche anno fa io non andavo neanche a votare, per farti capire quanto mi sentissi distaccata dal mio Paese. Adesso io sono legata all'Italia, ma per loro (i cittadini stranieri), perché voglio che ci sia la possibilità anche per loro di stare qui.

Un'esperienza di volontariato in Zambia durata un anno ha costituito un punto 'di svolta' per l'intervistata, che ha compreso di non volere perseguire un iter 'standard' di transizione alla vita adulta, come molti dei suoi coetanei rimasti in città. Per il momento, la sua attenzione è volta a soddisfare un bisogno di socialità, che passa anche attraverso la 'cultura', intesa come scambio e relazioni con l'alterità:

Tornando a casa (dallo Zambia), ho cambiato il mio modo di vedere il mondo, di vivere la mia quotidianità. Quando le persone mi chiedono: cosa vuoi fare da grande? Io non lo so! So che ho bisogno di relazioni, di cultura. Anche adesso il laboratorio di poesia che abbiamo fatto è una gioia per il cuore! Cioè, io vengo da studi classici. È stato già tutto pensato e detto. E io l'ho studiato e tradotto per anni e ho sempre avuto paura che i miei studi non fossero coerenti/inerenti alla realtà di adesso, ma mi rendo conto che il mio sguardo sul mondo si nutre anche di questa consapevolezza. Quando dico che sono laureata in greco antico [detto con enfasi], la gente mi ride in faccia! È brutto! All'epoca l'avevo scelto per passione, perché avevo fatto il liceo classico. Però anche lì, non voglio che passi l'idea che deve essere una scelta coraggiosa se ti iscrivi a materie umanistiche. Ci stiamo abbruttendo, per me stiamo andando verso la fine! Perché non è possibile che le persone si iscrivano ad un'università scientifica soltanto per il lavoro. Perché c'è anche altro da nutrire. Ora c'è questa componente di cultura africana, che però io non ho ancora iniziato a studiare. Mi sono detta: se trovo un lavoro, qualsiasi esso sia, è soltanto per iscrivermi ad antropologia! Te pensa...e mi sento dire: non puoi studiare tutta la vita! Io vorrei fare antropologia per capire meglio la loro cultura (dei ragazzi che frequentano il Centro).

Infine, si riporta un ultimo stralcio di intervista, che mette ben in evidenza il significato soggettivo attribuito all'esperienza vissuta al Centro aggregativo Mandalà in cui appare forte la dimensione dell'appartenenza:

Mi sono appassionata al Mandalà perché è un posto sano, aperto, 'vivo' e mi fa stare bene l'idea di fare parte di questo gruppo, che condivide anche momenti di difficoltà (dei ragazzi accolti). Mi sono proprio ritagliata il mio angolo felice qui a Forlì.

3. Dalla passione al lavoro. La socialità tra consumo, produzione e occupazione

Come dichiarato nelle pagine precedenti, la ricerca ha prestato un'attenzione specifica anche alle esperienze di lavoro nel settore culturale⁷. In alcuni casi, infatti, la passione per un determinato ambito artistico e creativo può trasformarsi in un vero e proprio lavoro.

È il caso di Luca⁸, 31enne, che scopre sin da piccolo il suo talento musicale e, anche grazie alla frequentazione di una sala prove messa a disposizione dal Comune di Forlì, inizia la sua carriera musicale e si cimenta nell'organizzazione di eventi musicali.

Luca propone una visione 'alternativa' ai circuiti musicali *main-stream* per portare avanti una concezione del 'fare' musica nella maniera più personale possibile:

Ho sempre suonato e ho dato vita a vari progetti musicali. Ho fatto anche dei tour all'estero con due band musicali. Si tratta di musica non *mainstream*. Detto apertamente: un mondo come la Siae, che ti ingabbia in certe logiche non lo condivido... Ora lavoro in una serigrafia, per cui le magliette me le stampo io. Ho cercato di bypassare le agenzie per la promozione degli eventi, per i booking per le date... e da qui è nato un collettivo, dove praticamente facciamo ruotare tutti i gruppi che tendenzialmente appartengono alla 'nostra idea'. Sembra una cosa un po' settaria. Infatti sono molte le critiche di persone che ci conoscono. Nella nostra esperienza condividi un qualcosa talmente personale, con persone con cui diventi amico al 100%, che - avendo un numero limitato di serate - non permettono di far rientrare altri gruppi, che hanno un'altra visione su cosa sia 'fare' musica. È tutto basato sull'amicizia e sul conoscersi.

⁷ In questo contributo, il focus è sul rapporto tra forme artistiche e dinamiche di socialità, pertanto i due casi che si riportano sono letti alla luce di questa precisa domanda conoscitiva. Nel più ampio rapporto di ricerca si indagano anche aspetti specifici sul lavoro nel settore culturale.

⁸ Per salvaguardare la privacy degli intervistati, i nomi sono fittizi.

In questo caso, emerge con chiarezza l'aspetto relativo alla socialità, intesa come preconditione e come risultato per la realizzazione di un progetto artistico, che ha - come osservato dalle parole dell'intervistato - anche una valenza "sociale".

Da un'idea alternativa di fare cultura, che fa leva sull'amicizia e la condivisione di valori analoghi, passiamo alla storia di Giulio, 29 anni, imprenditore di successo nel settore degli eventi culturali di tipo ludico-ricreativo e ristoratore. Insieme ad un socio ha aperto uno dei locali più frequentati della città ed uno dei pochi che riesce ad attrarre tanto autoctoni quanto universitari (studenti ma anche docenti). Uno dei 'motori' alla base del suo progetto imprenditoriale è stato il desiderio di dare vita ad un progetto di imprenditorialità a favore della sua città:

Sin subito dopo la laurea in Scienze della Comunicazione, 'mi sono buttato' nella gestione di un bagno al mare, con altri due ragazzi della mia età. Si è trattato di una grande 'scuola' perché non avevo nessuna competenza in ambito commerciale. Sì, mi piaceva organizzare eventi, ma ho dovuto imparare tanto, anche se avevo fatto ragioneria alle scuole superiori. Finito quello, avevo una gran voglia di far qualcosa nella mia città, perché ci sono state varie occasioni in cui avrei potuto investire all'estero, però è stata più forte la voglia di investire qui a Forlì, perché secondo me mancavano un po' di realtà che collegassero una certa fascia di persone, che poi era la mia stessa età, di quando ho iniziato questo lavoro (sui 25/26 anni).

In concomitanza con l'apertura di un locale votato alla ristorazione, nei sogni di Giulio, proveniente da studi in Scienze della Comunicazione, vi è sempre stato quello di aprire una radio. La creazione della radio ha contribuito a creare uno spazio 'ibrido' di incontro tanto per i cittadini forlivesi quanto per gli studenti universitari fuori-sede:

Quando ho aperto il locale ho detto: vai a vedere che se apro la radio nel locale, la cosa va bene e poi volevo aprire le porte al massimo agli universitari. La radio ha dato una bella spinta per far sì che entrassimo in contatto con gli universitari. Ha fatto aggregazione. Gli universitari si sono trovati di fronte un gruppo di giovani, che gestivano la radio e il ristorante, e questo li ha avvicinati. È stata una grande scommessa. Il gruppo di lavoro che si è creato è stato molto buono perché ha dato vita ad una radio, ad un'agenzia di comunicazione, si sono creati tanti eventi, che poi hanno come culmine il Campus Festival. Un festival organizzato da forlivesi per universitari, insieme anche alle associazioni universitarie.

I temi del legame sociale, della solidarietà e dell'amicizia si rintracciano anche nel lavoro in un'attività di tipo imprenditoriale in senso stretto. Giulio, in particolare, sente che il suo agire imprenditoriale è orientato al benessere degli altri, della sua comunità di riferimento:

La magia di questa esperienza è lo spirito di gruppo. Siamo bene tra di noi, siamo amici e ci divertiamo *in primis* tra di noi e abbiamo creato - io dico - una macchina che crea tanto divertimento, crea momenti in cui la gente sta bene. Questo ho sempre fatto io da quando ho iniziato a lavorare, al di là del guadagno, quando mi metto a pensare, penso che ho sempre fatto questo: il mio lavoro crea benessere.

4. Conclusioni

Le esperienze analizzate si pongono come risposta alternativa (a quella istituzionale), dal basso, a bisogni di integrazione sociale, di riconoscimento, di socialità, che si realizzano attraverso una politica ‘del fare’ nei contesti di vita quotidiana. In altri termini, i giovani intervistati non attendono che, ‘dall’alto’, vengano calate soluzioni, ma si adoperano personalmente per contribuire allo sviluppo di una città più ‘viva’, in un contesto in cui la lamentela collettiva dipinge un panorama culturale cittadino, che - senza mezzi termini - viene definito, in maniera abbastanza diffusa, ‘morto’. In tal senso, il fatto che “a Forlì non ci sia niente”, diviene una profezia che si auto-adempie e che tratteggia l’identità di una città che, a fatica, sta cercando di emergere come luogo attrattivo per i suoi abitanti più giovani e non solo. Pertanto, tentare di scardinare questa narrazione ‘in negativo’ sulla propria città, ormai interiorizzata dagli stessi forlivesi, rappresenta una sfida tuttora aperta anche per chi, a vari livelli, amministra la città o vi è inserito nel tessuto sociale e produttivo.

Come osservato, la molla che ha innescato la nascita delle esperienze analizzate nelle pagine precedenti è il legame con il proprio territorio e la volontà di creare un progetto in grado di ridare vita al patrimonio culturale abbandonato (Semi-interrati; Spazi indecisi) e di rivitalizzare la vita cittadina secondo modalità di azione diretta (Zamponi, 2019).

In tale prospettiva la dimensione della socialità e dello ‘stare insieme’, costituiscono una preconditione per avviare iniziative di tipo culturale e non solo, ma rappresenta anche un esito di tali iniziative, laddove - attraverso le tante forme espressive dell’arte - si creano momenti di condivisione e si gettano le basi per una società locale più accogliente. Se, sulla scorta di P. Willis (1990), affermiamo che una ‘vibrante vita simbolica’ e la creatività sono ‘*embedded*’ nelle azioni della vita quotidiana, allora va da sé che le persone cerchino di comunicare i significati reali o potenziali del proprio agire ‘espressivo’. Si tratta di un’accezione di cultura che porta in sé una ‘spinta’ partecipativa, che implica il coinvolgimento e un atteggiamento proattivo delle persone.

Come rilevato dalla voce dei partecipanti della ricerca, che si tratti di un’esperienza partecipativa *tout court* (che preveda quindi un processo partecipativo più o meno organizzato e strutturato), di un’attività spontanea di

‘animazione’ culturale attraverso le arti performative o di un’attività imprenditoriale in senso stretto, l’aspetto della *togetherness* (Amin 2012), del costruire legami di amicizia e di solidarietà diventa un elemento costitutivo dell’agire ‘creativo’ stesso. In un contesto sociale attuale in cui sono diffuse dinamiche, non soltanto di scarso interesse verso l’altro, ma di un vero e proprio agire votato all’odio (si pensi, ad esempio, alla questione degli *haters* in Internet e non solo) e all’intolleranza, che non raramente sfociano in forme violente di annientamento delle differenze, l’arte e la bellezza possono costituire un elemento di mediazione e di ricomposizione di dinamiche conflittuali, che man mano stanno erodendo le basi elementari dello ‘stare insieme’. In questo senso, l’arte e l’artista hanno un ‘ruolo’ sociale nell’identificare punti di contatto, sinergie e forze che possono agire trasversalmente all’interno di un contesto locale per la produzione di benessere collettivo. Da qui scaturisce l’idea di un artista, che - da soggetto solitario e centrato su sé stesso (un artista ‘ombelicale’, come sostenuto da un intervistato) - si affaccia verso la sua comunità, con curiosità ed energia orientata al cambiamento (un artista “impegnato”, come richiamato dallo stesso intervistato). In tal senso, l’arte ha un potere di “mediazione” tra mondi differenti, visioni e valori plurali, facendo leva sulle capacità delle persone e sulla ri-scoperta di risorse talvolta nascoste, per le quali basterebbe toccare le ‘corde’ giuste affinché emergano.

Pur nelle loro differenze, le esperienze di partecipazione analizzate sono tutte accomunate dalla spinta alla creazione di un benessere individuale e sociale, che - in ultima analisi - produce socialità e mira alla costruzione di una comunità nella quale ad una prossimità di tipo spaziale, ovvero vivere nello stesso quartiere o nella stessa città, corrisponda anche una prossimità “sociale”, in cui la vicinanza dell’altro costituisce un elemento di supporto per la condivisione di un orizzonte di senso comune, che faccia in qualche modo da antidoto alle spinte dell’indifferenza o alla paura del diverso da sé. È in tal senso che il nesso tra partecipazione e mediazione diviene esplicito e può essere d’aiuto nella comprensione delle nuove forme di legame sociale.

Naturalmente, l’arte, la partecipazione culturale, la bellezza non hanno un potere ‘taumaturgico’ né possono essere panacea per la soluzione di problemi complessi, che interrogano una molteplicità di attori pubblici, del privato sociale e del mondo economico-produttivo. Tuttavia, le riflessioni sin qui condotte ci mettono forse sulla strada di una ricomposizione di quella frattura tra ambito “sociale” e “culturale”, che sembra caratterizzare le politiche sociali e, nello specifico, le politiche rivolte ai giovani.

Riferimenti bibliografici

- Alteri L., Leccardi C., Raffini L. (2016), *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.
- Alteri L., Raffini L. (a cura di) (2014), *La nuova politica. Mobilitazioni, movimenti e conflitti in Italia*, EdiSes, Napoli.
- Amin A. (2012), *Land of Strangers*, Polity Press, Cambridge.
- Amnå E., Ekman J. (2014), *Standby citizens: diverse faces of political passivity*, «European Political Science Review», 6(2), pp. 261-281.
- Ascoli U., Sgritta G.B. (2020), *Logoramento dei legami sociali, sistemi di welfare e solidarietà di base*, «La Rivista delle Politiche Sociali», pp. 19-42.
- Beck U. (2002), *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences* (Vol. 13). Sage, London.
- Becker H. (1982), *Art Worlds*, University of California Press.
- Bennett W.L. (2003), *Civic learning in changing democracies*, «Young citizens and new media: Learning for democratic participation», pp. 59-78.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Baruch Bush, R.A. e Folger J.P. (1994), *The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition*. Jossey-Bass.
- Cusset P.Y. (2011), *Le lien social*, Armand Colin, Paris.
- Cuzzocrea V., Bello B.G., Kazepov Y. (2020) (a cura di), *Italian youth in international context. belonging, constraints and opportunities*, Routledge, London.
- Cuzzocrea, V., and Collins, R. (2015) *Collaborative Individualization? Peer-to-peer action in youth transitions*, «Young», 2, pp. 1-15.
- De Luigi N., Martelli, A., Pitti, I. (2018), "New forms of solidarity and young people: an ethnography of youth participation in Italy", in Pickard S. (a cura di), *Young people re-generating politics in times of crises*, Palgrave MacMillan, Cham, 2018, pp. 253-271.
- Furlong A. (2009), *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*, Routledge, Abingdon.
- Giddens A. (2013). *The consequences of modernity*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Harris A., Wyn J., Younes S. (2010), *Beyond apathetic or activist youth. 'ordinary' young people and contemporary forms of participation*, «Young. nordic journal of youth research», 18(1), pp: 9-32.
- Honneth A. (1992), *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, Mit Press.
- Laurent É. (2018), *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*, Les Liens qui Libèrent, Lonrai.
- Leccardi C., Ruspini E. (2006), *A new youth? Young people. Generations and family life*, Ashgate, Aldershot.
- Leccardi, P. Volonté P. (a cura di) (2018), *Un nuovo individualismo? Individualizzazione, soggettività e legame sociale*, Egea, Milano.

- Levine, P.D. (2011), *The capacity for civic engagement. Public and private worlds of the self*, Palgrave MacMillan, London.
- Loncle P., Cuconato M., Muniglia V., Walther A. (a cura di) (2012), *Beyond discourses, practices and realities of youth participation in europe*, Policy Press, Bristol.
- Loncle, A. Martelli, Y. Mengilli, I. Pitti (2020), "Participation and everyday life: emerging meanings in youth cultures" in Walther A., Batsleer J., Loncle P., Pohl A. (a cura di). *Young People and the Struggle for Participation. Contested Practices, Power and Pedagogies of Young People in Public*, Routledge, London, pp. 130-145.
- Martuccelli D. (2010), *La société singulariste*, Armand Colin, Paris.
- Masson A., (2017), *Protection sociale et privée contre l'inflation inédite des vieux jours*, in Guillemond A.-M. e Moscovia E. (a cura di), *Allongement de la vie. Quels défis? Quelles politiques?*, Ed. La Découverte, Parigi.
- Partispace (2018a), "Re-thinking youth participation - Contributions of PARTISPACE, Partispace Working paper series. Available at the link: <http://partispace.eu/cms/wp-content/uploads/2018/06/PARTISPACE-Working-paper-re-thinking-youth-participation.pdf>.
- Paugam S. (2018), *Le lien social*, PUF, Paris.
- Percy-Smith, B. (2015). "Negotiating active citizenship: young people's participation in everyday spaces", in Kallio, K. P., Mills, S., and Skelton, T. (a cura di), *Politics, citizenship and right*, Springer, Londra.
- Pickard, S., Bessant, J. (eds)(2018), *Young people re-generating politics in times of Crisis*, Palgrave Macmillan, Londra.
- Pitti I. (2018), *Youth and unconventional political participation*, Palgrave MacMillan, Cham.
- Putnam R. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of american community*, Simon&Schuster, New York.
- Sennett R. (2003), *Respect in a world of inequality*, Norton & Co., New York.
- Sgritta G.B., Raitano M. (2018), *Generazioni: dal conflitto alla sostenibilità*, «la Rivista delle politiche sociali/Italian Journal of Social Policy», 3, pp. 11-32.
- Sherrod R.L., Torney-Purta J., Flanagan A.C. (a cura di) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons Inc, New York.
- Thomas N. (2012), *Love, rights and solidarity: studying children's participation using honneth's theory of recognition*, «Childhood», 19 (4). pp. 453-466.
- Walther A., Batsleer J., Loncle P., Pohl A. (a cura di) (2020), *Young people and the struggle for participation. Contested practices, power and pedagogies of young people in public*, Routledge, London.
- Walther A. (2012), "Participation or non-participation? Getting beyond dichotomies by applying an ideology-critical, a comparative and a biographical perspective", in Loncle P., Cuconato M. (a cura di), *Beyond discourses, practices and realities of youth participation in Europe*, Policy Press, Bristol.
- Willis P. (1990), *Common culture. symbolic work at play in the everyday Cultures of the young*, Open University Press.

Zamponi L. (2019), *Direct social action, welfare retrenchment and political identities. Coping with the crisis and pursuing change in Italy*, «Partecipazione e Conflitto», 12(2): pp. 382-409.

3. Immaginare, esprimersi, opporsi. La creatività dei giovani nell'azione collettiva

di *Liana M. Daher, Giorgia Mavica, Alessandra Scieri, Nicoletta Cappello*¹

Introduzione

Parlare del nesso tra giovani e creatività applicandolo alle azioni collettive, come espressioni di dissenso, sembrerebbe un tema particolarmente frequentato: i movimenti sociali hanno da sempre trovato modi di espressione incisivi, rivolti a ribadire anche in senso simbolico i motivi principali delle loro rivendicazioni (Shepard, 2011). Si è trattato di espressioni culturali, fortemente legate al momento storico-sociale - come nel caso del movimento hippie degli anni Settanta - e intensamente relativizzate alle questioni centrali delle proteste: un modo per esplicitare anche visualmente temi, argomentazioni, slogan e immagini tali da richiamare immediatamente i problemi e facili da ricordare - si pensi alle esternazioni teatrali del movimento Greenpeace al G20 del 2017 a Taormina dove gli attivisti per il clima recitavano il ruolo dei leader dei paesi partner che mangiavano simbolicamente il pianeta, rappresentato come un piatto di spaghetti .

Difatti, affrontare il tema della creatività all'interno delle azioni collettive giovanili, in un clima di crisi della creatività (OECD, 2021), non è affatto così scontato né si presenta come argomento già ampiamente esaminato all'interno della letteratura sociologica.

L'azione collettiva giovanile, di cui si analizzerà la portata creativa, non sarà definita solo in riferimento alle espressioni di dissenso aperto, come quelle dei movimenti sociali appena esemplificate, ma piuttosto intesa secondo un'accezione ampia che identifica l'agire insieme e il manifestare coralmamente significati e simboli comuni, modi di essere e linguaggi condivisi. La creatività, in tal senso, dovrà essere ascritta ai prodotti, ai processi e/o alle

¹ Sebbene il presente capitolo rappresenti l'esito di una riflessione condotta congiuntamente dalle autrici, Liana M. Daher ha curato Introduzione e Conclusioni, Nicoletta Cappello il paragrafo 1, Giorgia Mavica il paragrafo 2 e Alessandra Scieri il paragrafo 3.

persone coinvolte nell'azione e riguarderà giustappunto la creazione di nuove soggettività e oggetti culturali (Hasse, Nyfeler, 2021) esibiti alle collettività più ampie come simbolo identitario o dei temi cruciali del dissenso.

L'immaginazione radicale di sé e dei modi di espressione attraverso l'azione collettiva è centrale a tali processi. Un immaginario, quello dei giovani, mirato al cambiamento sociale attraverso le proprie rappresentazioni sociali - nel caso delle mode e della sua espressione attraverso simboli, comportamenti e luoghi - o delle manifestazioni per la difesa di problemi sociali, che vedono oggi i FridaysForFuture in *pole position* come movimento giovanile a favore della sostenibilità ambientale più diffuso in Italia e nel mondo.

Pensare radicale significa, come vedremo, immaginare un mondo diverso e opporsi allo status quo attraverso espressioni innovative ed efficaci per stabilire nuove raffigurazioni di sé e del mondo. L'essere alla moda o essere fuori moda, far parte di un gruppo che si rappresenta simbolicamente alla stessa maniera e condivide i medesimi stili di vita e comportamentali, incide sulla realtà sociale dei gruppi giovanili e delle collettività più ampie; rivendicare un futuro sostenibile per le nuove generazioni presenti e future influenza le comunità, fa riflettere, crea un incontro tra creatività giovanile e cambiamento sociale, tra problemi sociali e comportamenti collettivamente e diffusamente intesi.

Come diremo, l'immaginazione radicale si focalizza sul futuro, ma lavora sul presente al fine di ispirare azioni e nuove forme di solidarietà. L'immaginazione radicale è creatività, è aspirazione di cambiamento, è desiderio di introdurre nuove raffigurazioni sociali e nuove forme di comportamento.

Questo tipo di creatività va però distinta dall'innovazione, sebbene offra spunti per il cambiamento personale, anche identitario, e sociale; la creatività dei giovani nelle azioni collettive non deve essere valutata, ma deve piuttosto possedere il carattere di straordinarietà, produrre un effetto sorpresa e inaspettate configurazioni culturali e materiali (Hasse et al., 2019; Godart, Seong, Phillips, 2020; Hasse, Nyfeler, 2021). La creatività si personifica dunque attraverso il corpo, i gesti, i prodotti dei giovani all'interno e attraverso le azioni collettive come si vedrà nei casi esemplificati.

1. Creatività, immaginazione radicale e azione collettiva

La filosofa Donna Haraway (2016) individua nella creatività un nodo operativo e concettuale che ha il potenziale di cambiare il paradigma epistemico e sociale dando un nuovo senso alla partecipazione democratica, all'azione collettiva e all'esistenza in tempi di crisi. Haraway propone di superare un modello epistemologico che vede gli umani e gli altri esseri viventi

come “soggetti” e “oggetto” di un sistema di potere esterno, al fine di diventare i fautori di una realtà più vivibile, co-creandola in modo solidale insieme ad altre specie la cui agenzia creativa è riconosciuta alla pari di quella umana.

Tale punto di vista introduce il legame tra creatività e azione collettiva, intendendo con quest’ultima espressione alcune forme di agire insieme e di mobilitazione che sono attuate da attori sociali con l’obiettivo di comunicare pubblicamente esigenze di mutamento. Emerge come centrale, nel processo di cambiamento sociale, il ruolo dell’immaginazione: «orizzonti di possibilità socio-politiche» e visioni dinamiche e condivise che sono animate dagli attori sociali e li esortano nella lotta collettiva, guidando il movimento verso nuove realtà sociali (Haiven, Khasnabish, 2010: 3). L’immaginazione radicale richiama la capacità di pensare criticamente, riflessivamente ed in maniera innovativa il mondo sociale. È l’abilità di immaginare nuove realtà e nuovi assetti sociali, la capacità di immaginare il presente in modo differente creando nuove solidarietà ed eliminando confini. L’immaginazione radicale consiste nel trasferire opportunità dal futuro per lavorare sul presente, per ispirare azioni e nuove forme di solidarietà oggi. Consente di attingere dal passato, utilizzare diverse narrazioni per raccontare come il mondo sia diventato così com’è e ricordare come le dinamiche di potere e le lotte di ieri abbiano influenzato i tempi odierni. Rappresenta la nostra capacità d’immaginare e aderire a cause comuni, di condividere esperienze di altre persone (Id. 2014; 2010: 60-87). Così, per esempio, l’azione di “immaginare un futuro sostenibile” è una sfida insieme epistemica e sociale che deve coinvolgere il massimo numero di persone, perché per produrre una risposta adeguata alla crisi, si ha bisogno di sommare molte creatività e l’apporto di ciascuna di esse è fondamentale (Herrero, 2020).

Nell’approccio al nesso tra creatività, immaginazione e cambiamento è possibile notare che gli esseri umani trovano nello stato d’immaginazione la disposizione più fertile per riprogrammare le visioni sottese ai propri comportamenti. La creatività nei comportamenti giovanili si può ricondurre alla vicinanza relativa dei giovani allo stato d’immaginazione come modalità cognitiva prevalente in quel periodo della vita. I giovani immaginano per comprendere fenomeni di cui ancora non hanno sufficiente esperienza, costruendo così l’immaginario che fonderà i loro comportamenti nella vita adulta. Per questo motivo, man mano che l’età avanza, una volta gettate le basi di una visione del mondo e programmato il proprio modo di agire in esso, sarà progressivamente sempre più difficile modificare le proprie condotte nella vita personale e sociale. I giovani possono infatti trovare nella modalità d’immaginazione, una risorsa e una maggiore facilità nell’impiego della loro creatività per guidare il cambiamento individuale e collettivo (Lipton, 2005).

La creatività, in tempo di crisi e di cambiamento, dovrebbe così essere

un'opzione fondante dell'educazione, soprattutto nel passaggio dalla giovinezza all'età adulta, al fine di consolidare le capacità di scelta autonoma, di progettualità e d'immaginazione, necessarie a prendere decisioni individuali che riguardano non solo l'individuo ma influiscono sulla coscienza e sull'azione collettiva a livello sociale e culturale (Cinque, 2010).

La creatività non è quindi un'abilità appannaggio di pochi geni, né una *expertise* tecnica o qualità esclusivamente intuitiva contrapposta alla razionalità. Non è nemmeno una disposizione neutra o irrazionale, ma include un'inclinazione critica che permette di dar senso alla propria esistenza come un processo unitario. È una capacità critica nella misura in cui permette di leggere il presente alla luce della propria individualità (Cinque, 2010).

Il legame tra creatività giovanile e immaginazione radicale è, di fatto, l'oggetto dei brevi esempi di ricerca presentati poco sotto, dove il pensiero radicale si presenta come forza intrinsecamente opposta agli schemi condivisi e magma in continuo mutamento (Castoriadis, 1997). I giovani applicano l'ironia e l'espressione delle emozioni quali strumenti di opposizione al razionalismo disciplinare del potere: le strategie creative dei giovani, facendo breccia nell'apparato ideologico e comportamentale "serio" del sistema, ne rompono i limiti immaginari, e riportano l'attenzione sulla realtà che esiste oltre il linguaggio istituzionale e i codici condivisi. Attraverso l'immaginazione radicale, i giovani creano una realtà radicale, fatta di libertà primaria e naturale uguaglianza tra gli esseri umani, che trova la sua forma man mano che viene immaginata. Contrapponendosi alla disumanizzazione e alla divisione perpetrata dal sistema, i giovani si indirizzano a rivendicare un nuovo schema fondato sull'unità della vita come esperienza. Questo schema trova le proprie basi materiali nei beni comuni, in un'etica delle relazioni quotidiane e nei nuovi mezzi di produzione, le tecnologie dell'informazione (Capdan, 2015).

2. Creatività, giovani e moda: quale rapporto?

La creatività in sociologia può acquisire tratti intrinsecamente collettivi e basarsi su specifiche forme di conoscenza e comunicazione. Ogni atto creativo è, di fatto, incorporato in strutture, istituzioni e contesti più grandi che consentono o limitano le configurazioni creative. Molotch (2002) analizzando i processi (di relazione, interazione, creazione e così via) che portano alla produzione di "cose nuove", dimostra che le interazioni, in particolare quelle che si sviluppano attraverso incontri frequenti di prossimità, rappresentano nutrimento vitale per la creatività individuale e per l'innovazione soprattutto nel gruppo dei giovani.

L'intenzionalità è, infatti, un principio centrale della creatività: la distingue

dalla casualità, sebbene quest'ultima abbia un ruolo nell'atto creativo (ad esempio, la sua ispirazione o attuazione). Le produzioni e i consumi culturali che caratterizzano l'universo giovanile e che contribuiscono ai processi di costruzione sociale dell'immaginario individuale e collettivo influenzano i comportamenti e gli stili di vita delle nuove generazioni. Lo studio del tempo libero, dei processi creativi, dei consumi culturali e delle relative forme di socialità delle nuove generazioni, permette di cogliere aspetti rilevanti del loro universo simbolico ed espressivo e, allo stesso tempo, di leggere le dinamiche che caratterizzano la cosiddetta società dei consumi (Paolino, 2010).

A tal proposito la moda, propriamente intesa come fenomeno sociale e collettivo, rappresenta un campo fertile per lo studio della società dei consumi funzionando da specchio della stessa società, più o meno fedele o più o meno distorcente a seconda del singolo caso o elemento posto sotto la lente di osservazione, in cui il processo creativo si svolge in una sequenza di diverse attività in un continuo susseguirsi di evoluzioni, novità e cambiamenti. L'analisi delle sue tendenze, in quanto tendenze di stile, di creatività, di produzione, di comunicazione e di consumo, dà conto delle trasformazioni sociali in atto e in potenza, si tratti, ad esempio, di strategie aziendali o di modalità vestimentarie, poiché la moda cavalca e amplifica la novità, essendone essa stessa una parte costitutiva (Godart, Seong, Phillips, 2020).

In relazione alle finalità conoscitive dello studio sociologico, la moda acquista importanza essenzialmente per il suo aspetto comunicativo. Persone, gruppi e culture costruiscono, mantengono, mutano, definiscono e trasmettono la loro identità anche grazie al concorso della moda, che è perciò uno dei linguaggi della modernità, una sorta di esperanto tacitamente accettato e ovunque inteso, di continuo ampliato, rinnovato e diffuso. Come ogni linguaggio, nonostante ogni singolo che lo usa lo fa a suo piacere e con sfumature anche molto personali, è di tutti, perché segue uno schema che consente la reciproca comprensione (Bovone, 2014). Un linguaggio anche di tipo vestimentario, in cui contenuti non verbali differenti si integrano in uno stesso messaggio, come lo stile dell'abito e il modo di indossarlo, sottintendendo così un significato completo e complesso. In particolare, si tratta di una comunicazione che mette in gioco tendenze culturali e identità personali e collettive in un ciclo continuo di impulsi, risposte e reciproche contaminazioni che costituiscono il fenomeno moda, ne moltiplicano le sfaccettature e ne determinano le ricadute sulla società. Con le sue pratiche e le sue retoriche, con la sua impronta sulle relazioni sociali e sugli atteggiamenti personali, la moda si presenta perciò come un insieme relativamente coerente e codificato di segni e di simboli, basato sulla creatività e applicato all'identità, che contribuisce in modo originale alle dinamiche del mutamento sociale, in parti-

colar modo tra i giovani. La moda può essere meglio spiegata come il prodotto di pratiche sociali interattive e comunicative tra le persone che recepiscono, elaborano e trasformano i vari messaggi e che, attraverso l'abbigliamento, rendono visibili immagini, simboli che meglio rappresentano la propria identità (Terracciano, 2017).

L'idea oggi più diffusa è che nelle società contemporanee la moda svolga una funzione espressivo-comunicativa che facilita i processi di identificazione e di affiliazione culturale, questa funzione, vista in chiave sociologica e declinata in termini di azione collettiva, permette ai soggetti di interagire di volta in volta nella maniera più desiderabile con i molteplici interlocutori della vita quotidiana e di costruire, così, una propria identità sociale e collettiva (Mora, 2009: 14). La moda è una tipologia di azione collettiva che esercitata all'interno di un gruppo influenza profondamente le scelte della persona che sceglie di comportarsi e omologarsi con i membri che ne fanno parte. Se imitare è un prodotto di gruppo, distinguersene è un risultato individuale. È importante, oggi, essere uguali agli altri, ma anche diversi dagli altri, quindi "originali" e di conseguenza "creativi", in un gioco di emulazione, delimitazione/esclusione sociale, costruzione della propria immagine e della propria identità personale e sociale, rappresentando così, come suggeriva Simmel (1911), il simbolo di appartenenza ad una cerchia sociale e non ad un'altra. Questo aspetto è particolarmente evidente nei gruppi giovanili (Daher, 2010: 11).

Affrontare il nesso tra moda e giovani, oggi, significa anche parlare della loro vita dentro la città e del loro rapporto con gli oggetti della moda che, nei diversi gruppi giovanili, si distingue per sesso, per età, classe sociale, etnia e cultura, adottando e creando nuove tendenze. Gli oggetti della moda sono assunti con le più svariate modalità come conformismo, rifiuto, opposizione, antimoda: il non seguire la moda, quindi essere "originali" e "creativi", equivale comunque a seguire uno stile che rispecchia la propria identità (Ibidem). Città, condizione giovanile e moda non rappresentano semplicemente tre fenomeni o realtà che si incontrano; esse si implicano a vicenda producendo sempre nuove forme di società e di cultura.

All'interno di questo quadro generale è rilevante cogliere l'importanza dell'apparire e dell'interazione con l'altro, grazie ad elementi che connotano la visibilità e la produzione di identità da parte dei giovani come la creatività e l'originalità personale. Di estrema importanza sono i luoghi in cui i giovani scelgono di incontrarsi, le azioni che svolgono in tali luoghi, le persone che incontrano e gli abiti che si utilizzano, sono elementi indicativi rispetto gli stili espressivi adottati al fine di esprimere la propria creatività. La creatività personale si declina, in particolar modo nei giovani, nell'utilizzo di abiti, travestimenti, stili, mode, oggetti ornamentali, segni sul corpo come piercing o tatuaggi. Tali elementi possono, pertanto, costituirsi sia come "risorse" nel

presentare, confermare o negare aspetti del sé o da spendere nel gioco delle relazioni e delle appartenenze, sia come modalità di quel discorso che i giovani hanno da tempo avviato attraverso segni e simboli originali e creativi, in particolare dal momento in cui la possibilità di realizzazione di ideali, sogni o progetti si è progressivamente stemperata e, al contempo, è emersa la necessità di convivere con una realtà difficile, emarginante e spesso sfuggente (Besozzi, 1997: 150).

A partire dall'analisi di alcuni importanti nodi concettuali che determinano le dinamiche relazionali giovanili - quali il legame luogo-immagine esteriore, gli elementi di appartenenza al gruppo e la questione dell'originalità o del conformismo - emerge in modo preponderante l'importanza attribuita dalla maggior parte dei giovani al luogo in cui devono recarsi e all'abito che reputano più idoneo indossare. L'abbigliamento, gli oggetti e i segni del vestire vengono assunti come strumenti significativi tramite cui i giovani si adeguano ai vari luoghi che frequentano. Si assiste a una variazione e modificazione continua del modo di vestirsi e di reagire alle nuove tendenze in base al luogo e all'ambiente che il giovane frequenta e in cui incontra i suoi coetanei. La scelta di un tipo di abito, di un'acconciatura, di uno stile, deve necessariamente far riferimento ai rapporti e alle dinamiche interpersonali che si attivano all'interno di un gruppo e per il quale si vuole fare parte omologandosi ad esso. La mutevolezza del vestito è espressione del proprio corpo e rinvia sempre alla mutevolezza dei soggetti e degli spazi sociali occupati (Mazzette, 1997: 90). I luoghi di incontro rappresentano emblematicamente le esperienze giovanili in relazioni alle quali il vestito diventa mezzo espressivo che consente la riconoscibilità dei soggetti e dei luoghi da questi frequentati, è strumento di accesso o di esclusione sociale e fisica, è fattore di interazione e di riconoscimento del singolo, del gruppo e dello spazio sociale.

Pur cercando a tutti i costi di essere originali, diversi dalla massa e apparentemente poco interessati alla moda, risulta dominante la rilevanza delle diverse occasioni sociali nel determinare le scelte di abbigliamento. All'interno di un gruppo la sfera individuale di ogni soggetto, dunque, la propria personalità, si va perdendo per conformarsi a quella collettiva abbandonando la propria unicità e originalità. Si evince, altresì, l'importanza di essere alla moda a tutti i costi, per non farsi escludere e criticare dai coetanei.

Rispetto al concetto di originalità e creatività si contemplano una serie di posizioni contrastanti in quanto per alcuni giovani essere originale significa essere alla moda, per altri invece equivale a dire essere diversi dagli altri e distinguersi da tutti esprimendo una propria originalità. Un determinato abito o simbolo legato alla propria immagine, e dunque la conformità vestimentaria come comportamento collettivo, si traduce in un'esigenza di identificazione e di appartenenza al gruppo di pari. Diversamente, nella misura in cui

si tenta di essere originali, esprimendo una propria creatività, non seguendo la moda e proponendo uno stile personale, si rischia di essere esclusi dal gruppo dei pari e posti in condizione di marginalità.

In generale, l'adozione, l'utilizzazione, la diffusione e il rifiuto di un certo tipo di abbigliamento sono azioni in cui il comportamento di una singola persona è molto spesso legato all'influenza esercitata dalla collettività e più precisamente dai gruppi sociali di appartenenza e dalle loro regole. In riferimento a quanto appena esposto, recentemente possiamo, ad esempio, osservare alcuni fenomeni collettivi di tipo modale (#degenderfashion) profondamente marcati dall'utilizzo di creatività come strumento di riproduzione di codici alternativi, di espressione di dissenso politico nei confronti delle performatività sociali dominanti o come strumento di costruzione di un discorso collettivo in opposizione alle ingiustizie percepite (Gaugele, Titton, 2019).

Ogni moda ha i propri protagonisti, ossia le categorie professionali e sociali di creatori, ricercatori e consumatori che la immaginano, la osservano e la vivono (Baglioni, 2019). La moda emerge, pertanto, come fenomeno camaleontico e onnicomprensivo, che intrecciando e fagocitando stili creativi, tendenze di consumo e modalità di produzione, sfama quell'immaginazione che, soprattutto nei giovani, diventa radicale nella misura in cui si esprime come potenza intrinsecamente opposta agli schemi condivisi, come magma in continuo mutamento e come forza che permette all'identità di differenziarsi e rifiutare i codici sociali comportandosi in modo diverso da ciò che la maggioranza definisce "normale".

3. Creatività come risorsa per la mobilitazione collettiva

Il sociologo Niklas Luhmann una volta ha affermato che il desiderio di essere creativi appartiene a tutti (Crespi, 2010); tuttavia, se, in linea di principio, questa affermazione può creare qualche perplessità, essa sembra in gran parte condivisibile se ci si riferisce soprattutto ai giovani, i quali rispetto alle generazioni che li hanno preceduti, hanno un'esperienza inevitabilmente diversa e si trovano, pertanto, in una condizione di "potenziale" creatività.

Un caso emblematico è rappresentato dal movimento ambientalista FridaysForFuture (FFF), lanciato da Greta Thunberg, il cui carattere distintivo risiede sia nel profilo degli attivisti promotori - giovani accomunati dall'intento di voler lottare pacificamente contro il degrado climatico e l'impatto che questo implica sull'ambiente - sia nella dimensione creativa conferita al loro agire individuale e collettivo (Crespi, 2010; Senatore, Spera, 2021).

Le evidenze scientifiche e la realtà intorno a noi ci impongono la necessità di modificare radicalmente le nostre abitudini in chiave sostenibile e, negli

ultimi tempi, se i cittadini dimostrano una sempre maggiore consapevolezza delle problematiche ambientali, lo dobbiamo soprattutto alle nuove generazioni di studenti e di giovani che, scesi in piazza per rivendicare il diritto a ereditare un mondo più pulito, chiedono di definire politiche capaci di combattere gli effetti dei conseguenti cambiamenti climatici, invitando tutti ad assumersi le proprie responsabilità attraverso azioni concrete (Carrosio, 2020; Latini, Bagliani, Orusa, 2020). In questo contesto, la significativa crescita a favore della protesta climatica è stata innescata dalla nascita e dalla diffusione di diversi movimenti ambientalisti, tra cui Extinction Rebellion, Sunrise Movement e il succitato FFF, che hanno coinvolto, come mai prima, un gran numero di attivisti e simpatizzanti (Hayes, O'Neill, 2021).

In particolare, l'attenzione al tema della sostenibilità ambientale ha registrato una grande mobilitazione all'interno del movimento FFF, che anima e appassiona i giovani coinvolgendoli in una partecipazione attiva finalizzata al cambiamento delle agende politiche e dei comportamenti sociali in tutto il mondo (De Moor *et al.*, 2020; Morandini, 2020; Boucher *et al.*, 2021; Francesconi *et al.*, 2021; Blaustig, Delli Zotti, 2021).

L'azione collettiva di FFF si è diffusa a livello globale assumendo forme reticolari diffuse, sia negli spazi fisici - grazie alle manifestazioni in piazza o altre pratiche artistiche come i flash mob - che hanno permesso di dare visibilità al movimento, sia attraverso l'utilizzo di spazi on line, condividendo informazioni, non solo per ottenere una maggiore risonanza, ma anche per scopi puramente organizzativi degli eventi e delle proteste.

Si potrebbe affermare che la crisi pandemica abbia rappresentato un momento spartiacque, capace di generare un prima e un dopo, identificando luoghi e modalità diverse attraverso cui ha preso forma l'azione di protesta di FFF. Infatti, se prima dell'emergenza sanitaria, le piazze sono state i luoghi di ritrovo in cui dar vita ad azioni sempre pacifiche quali scioperi, cortei, presidi, lezioni in piazza, volantaggio, raccolta firme, sit-in, die-in, l'improvvisa pandemia da Covid-19 ha radicalmente cambiato lo scenario, in quanto sono stati gli spazi virtuali a configurarsi come i principali luoghi della protesta (Leone, Della Mura, 2021; Senatore, Spera, 2021).

Tuttavia, seppur l'emergenza sanitaria abbia interrotto bruscamente le azioni di protesta in presenza dei FFF, quest'ultimi, sia prima, durante, che dopo la crisi pandemica hanno puntato sempre a realizzare raffigurazioni suggestive attraverso azioni ed eventi creativi e spettacolari, in grado di provocare un forte impatto emotivo ed attirare l'attenzione dei media e del pubblico: si pensi ad esempio ai simbolici die-in, una forma di protesta in cui i partecipanti sdraiandosi a terra simulano la morte. Con questa tipologia di azione, organizzata nei negozi e nelle piazze di tante città si è dato il via al quarto sciopero

globale, il 29 novembre 2019, denominato non a caso Block Friday, in polemica con il Black Friday tipologia di promozione utilizzata soprattutto dalle grandi catene di abbigliamento per incrementare le proprie vendite. Il movimento ambientalista ha invitato tutti a boicottare quest'ultimo evento, snobbando negozi e sconti per scendere in strada a manifestare contro le multinazionali, tra le maggiori responsabili delle emissioni nocive per l'ambiente, le quali non si preoccupano minimamente delle conseguenze (Fig. 1).

Fig. 1 - Torino, die-in dei FFF in un negozio di H&M.



Inoltre, sull'onda di azioni di protesta collettiva, in Italia, sono stati organizzati tanti simbolici flash mob in modo coordinato e con un forte impatto emotivo: l'azione dimostrativa, denominata "Con l'acqua alla gola", che ha aperto la Climate Action Week, culminata nel Global Strike for Future il 27 settembre 2019, prevedeva l'installazione di patiboli in cui gli attivisti sono rimasti in piedi con un cappio al collo su dei blocchi di ghiaccio che lentamente si scioglievano. Con tale atto di protesta, i partecipanti hanno voluto

mostrare metaforicamente i devastanti effetti dello scioglimento dei ghiacciai e del conseguente innalzamento del livello del mare, invitando ancora una volta i politici ad assumersi le proprie responsabilità attraverso azioni drastiche per fronteggiare l'emergenza climatica (Fig. 2); la protesta di fronte alle banche delle principali città d'Italia, in contemporanea con l'uscita della terza stagione della nota serie tv *La casa di carta*: incatenati con le tute e con le mascherine antismog (richiamando il nesso crisi climatica/finanza oggetto della contestazione) dei protagonisti della suddetta serie spagnola, i partecipanti, in nome della giustizia climatica, hanno messo in scena una rappresentazione teatrale dal titolo "la casa è in fiamme" al fine di sensibilizzare la comunità sui finanziamenti dalle grandi banche mondiali ai combustibili fossili (Fig. 3).

O ancora, il 19 marzo, in occasione del primo sciopero del 2021, in molte città i giovani attivisti hanno organizzato (ove possibile, compatibilmente con le norme anti-Covid 19 vigenti in tutto il Paese) il Bike Strike, un percorso in bici durante il quale hanno raggiunto diversi punti della città simbolo del cambiamento al fine di attirare l'attenzione sulla necessità di una svolta sostenibile della mobilità urbana (Fig. 4).

Fig. 2 - Firenze, piazza Duomo, flash mob "Con l'acqua alla gola"



Fig. 3 - Torino, sede di Unicredit, flash-mob “La casa è in fiamme”



Fig. 4 - Milano, Bike-Strike



La pandemia e le restrizioni messe in atto dai governi per contenere la diffusione dei contagi hanno modificato luoghi e modalità di protesta dei FFF, conferendo ai social media (Facebook, Instagram, Twitter) un ruolo cruciale come strumenti di mobilitazione e luoghi di espressione per mantenere vive le richieste e dare continuità alle attività del movimento (Fisher, 2019; Cologna, Hoogendoorn, Brick, 2021). Nello specifico, tutte le forme di messaggeria istantanea si sono configurate come importanti vettori delle

mobilitazioni e di una veloce diffusione delle idee e del dissenso, basti pensare allo strike on line durante i lockdown della pandemia. A tal proposito, in occasione del quinto sciopero globale del 24 aprile 2020, sulle piattaforme social, i giovani attivisti hanno organizzato un'azione collettiva di protesta che prevedeva che tutti i partecipanti pubblicassero una foto con un cartello o uno striscione creativo e significativo che sintetizzasse le criticità ambientali, usando l'hashtag #climatestrikeonline e taggando il gruppo locale di riferimento (Fig. 5).

Fig. 5 - #climatestrikeonline



Sempre in piena pandemia i FFF hanno organizzato un'enorme azione di *social bombing* e *tweettorm* rivolta sia ai canali di comunicazione della multinazionale Eni che ai parlamentari. Nel primo caso la protesta rilevava l'insufficiente attenzione che da anni Eni rivolge alla crisi ambientale e le recenti campagne di greenwashing atte a migliorare l'immagine dell'azienda agli occhi del pubblico senza però cambiare concretamente qualcosa circa le proprie azioni. Così, durante lo strike on line, i giovani di FFF hanno invitato tutti ad "un attacco coordinato", tempestando di commenti la pagina Facebook e Instagram di Eni, intasando l'indirizzo di posta elettronica dei director della società e inviando innumerevoli tweet di contestazione su Twitter, generando circa 3000 commenti su Facebook e oltre 1500 su Instagram (Fig. 6). La seconda azione di social bombing, rivolta invece ai parlamentari, ha contato un totale di oltre 675.000 e-mail al fine di chiedere una ricostruzione improntata alla riconversione ecologica (Fig. 7).

Fig. 6 - Social bombing ai parlamentari



Fig. 7 - Social bombing a Eni



L'impossibilità di continuare le proteste collettive in piazza non ha, dunque, fermato i giovani che hanno spostato le loro azioni di protesta sugli spazi virtuali dando vita a tante iniziative, tra cui, oltre quelle appena descritte, anche #camettatour che prevedeva ogni sera alle 19 la trasmissione di dirette con ospiti del mondo della musica, del cinema, della scienza e del giornalismo per informare tutti gli interessati all'attivismo per il clima durante l'emergenza Coronavirus.

Dopo lo stop dei presidi dovuto al lockdown e alle restrizioni, i giovani di FFF sono tornati in piazza "riconquistando" i propri spazi, come in occasione della prima iniziativa post-Covid lanciata dal movimento nella giornata mondiale dell'ambiente, il 5 giugno 2020, quando in tante città i giovani hanno dato via a dei momenti creativi di protesta durante i quali hanno lasciato nelle piazze delle scarpe che rappresentavano tutte le persone che non erano presenti al fine di evitare assembramenti (Fig. 8).

I giovani, grazie al loro slancio creativo hanno conferito un significato sempre nuovo alle loro azioni di protesta individuale e collettiva, producendo di volta in volta nuove forme di mediazione simbolico-culturale dell'esperienza, in base alle mutevoli esigenze che derivano sia dai cambiamenti delle condizioni materiali (mutamenti ambientali), che dai prodotti dell'agire stesso (nuove concezioni artistiche, innovazioni tecniche, trasformazione delle forme di comunicazione) (Crespi, 2010).

Fig. 8 - Forlì, Piazza Saffi, Duemila paia di scarpe in segno di protesta



Alla luce di quanto fin qui argomentato, risulta facile desumere che una delle trasformazioni e degli impatti più interessanti che l'attuale pandemia da Covid-19 ha apportato nella vita degli attivisti di FFF è sicuramente la ridefinizione della fruizione delle piazze, che in seguito alla quarantena forzata, è stata mediata in gran parte dall'uso delle nuove tecnologie di comunicazione. Se da un lato la pandemia ha fuor di dubbio causato una battuta d'arresto circa le azioni di protesta in presenza dei FFF, dall'altro, lo spostamento sul digitale non ha frenato la loro creatività, grazie alla quale gli attivisti hanno continuato a esprimere il loro dissenso al fine di far sentire la propria voce e far arrivare il loro messaggio in modo efficace.

I giovani, quindi, facendo ricorso alla creatività e all'espressività, hanno fatto di esse strumenti peculiari da utilizzare in risposta agli spazi limitati dovuti alle restrizioni e grazie alle quali, uniti all'utilizzo delle piattaforme online, sono riusciti a spostare le proprie azioni di protesta in uno spazio comunicativo digitale, caratterizzato da tempi di contatto più brevi che oggi consentono di raggiungere più persone spazialmente distanti tra loro (Crespi, 2010; Monaco, 2020; Leone, Della Mura, 2021). Pertanto, se inizialmente era lecito pensare che la gravità e l'eccezionalità dell'emergenza sanitaria avrebbe gradualmente adombrato la protesta dei FFF, col passare del tempo ci si è resi conto che le loro proteste hanno semplicemente cambiato forma, assumendo un aspetto innovativo e creativo, adeguandosi alla realtà della pandemia.

4. Conclusioni

L'immaginazione radicale nei giovani è dunque espressione creativa di istanze di cambiamento e si manifesta attraverso molteplici forme e ambiti relativi all'azione collettiva. Essere creativi significa essere incisivi, produrre configurazioni e mediazioni simboliche inconsuete, che per questo sono facilmente ricordate dall'osservatore e lasciano il segno sulla scena pubblica.

Alcuni nodi fondamentali sembrano emergere dai due casi studio presentati sebbene le tipologie di azione collettiva siano profondamente diverse poiché, semplificando e richiamando la nota tipologia alberoniana, il primo osserva la moda, che è fenomeno collettivo di aggregato, il secondo, invece, esamina un movimento come fenomeno collettivo di gruppo (Alberoni, 1968).

Nei casi analizzati però le specificità s'intrecciano e vedono innanzitutto al centro i processi di costruzione di identità collettiva, intendendo con identità collettiva quel sentire comune che tratteggia il confine tra "noi" e "loro" giocato attraverso attribuzioni identitarie interne ed esterne (Polletta e Jasper, 2001). Si tratta, nel primo caso, di subculture giovanili che esprimono la loro appartenenza ad una stessa attribuzione identitaria: i comuni tratti identitari si esprimono attraverso simboli, comportamenti e stili di vita, visibili principalmente per mezzo di espressioni legate al corpo e all'immagine esteriore che li caratterizza e li rende riconoscibili dall'esterno come gruppo "diverso" da altri gruppi. La dimensione identitaria dei FFF si costruisce, invece, attorno agli ideali della sostenibilità e della *climate justice* ed esprime il suo potenziale creativo attraverso modalità di protesta che li caratterizzano, anche fisicamente, come movimento sociale e culturale on line e off line. Il legame è però, anche in questo caso, costruito su una solidarietà interna ed esterna che focalizza i temi comuni e li esprime attraverso simboli, comportamenti e mediazioni simboliche. In entrambi i casi, la derivazione è la stessa: l'esigenza di condividere tratti identitari costruiti su credenze e obiettivi comuni che caratterizzano i partecipanti all'azione collettiva e di trovare (nuovi) modi di esternazione di questi.

Entrambe le azioni collettive costruiscono inoltre processi di mediazione simbolica che, nel primo caso, esprimono creatività personale giocata nel collettivo, nel secondo, invece, creatività collettiva edificata su ambiti di condivisione di ideali e principi non negoziabili. In ambedue i casi l'azione creativa è centrale: attraverso la moda si manifesta l'appartenenza e la tendenza a essere parte di un gruppo, centrate su un processo imitativo interno ma, al tempo stesso, di differenziazione dall'esterno, per dirlo con le parole di Georg Simmel (1911), il movimento FFF utilizza invece la creatività per manifestare il dissenso ed imprimere sulla collettività più ampia immagini e

simboli significativi, utili a diffondere i principi su cui tale dissenso si basa. Infine, estremismo e radicalità positiva caratterizzano entrambe le azioni collettive. Nuovi codici, nuovi linguaggi, nuove forme di mediazione simbolica che si pongono in opposizione con gli schemi precedenti e reclamano un cambiamento. Impostazioni emozionali che frammentano la razionalità dello status quo; istanze non negoziabili negli stili di vita emergono in entrambi i casi analizzati, le cui azioni collettive, pur nella loro diversità, perseguono attraverso immaginazioni creative utili a rappresentare il dissenso.

Riferimenti bibliografici

- Alberoni F. (1968), *Statu nascenti*, Il Mulino, Bologna.
- Baglioni L.G. (2019), *L'invenzione delle mode e il mutamento sociale. Professionisti della creatività, della ricerca e consumatori dagli esordi a oggi*, in «SocietàMutamentoPolitica», 10(20), pp. 207-217.
- Besozzi E. (1997), “La visibilità giovanile: dallo stile alla moda e viceversa”, in Bovone L., Mora E. (a cura di), *La moda della metropoli*, FrancoAngeli, Milano, pp. 149-172.
- Blasutig G., Delli Zotti G. (2020), “Siamo noi questo piatto di grano. Giovani, futuro, partecipazione”, in Delli Zotti G., Blasutig G. (a cura di), *Di fronte al futuro. I giovani e le sfide della partecipazione*, Harmattan Italia, Torino, pp. 9-22.
- Boucher J. L., Kwan G. T., Ottoboni G. R., McCaffrey M. S. (2021), *From the suites to the streets: Examining the range of behaviors and attitudes of international climate activists*, «Energy research & social science», 72, pp. 1-5.
- Bovone L. (2014), *Rappresentarsi nel mondo. Comunicazione, identità, moda*, FrancoAngeli, Milano.
- Capdan O (2015), *In and Out of Class: Radical Subjectivity of the Youth*. 110th ASA-American Sociological Association Annual Meeting, 22-25.
- Carrosio G. (2020) “I giovani e la crisi socio-ecologica: quale welfare per riabitare le aree interne?” in Delli Zotti G., Blasutig G. (a cura di), *Di fronte al futuro. I giovani e le sfide della partecipazione*, Harmattan Italia, Torino, pp. 295-310.
- Castoriadis C. (1997), *El imaginario social instituyente*, «Zona erógena», 35.
- Cinque M. (2019), *La creatività come innovazione personale*, «Giornale italiano della Ricerca Educativa» 3, pp. 95-113.
- Cologna V., Hoogendoorn G., Brick C., (2021), *To strike or not to strike? an investigation of the determinants of strike participation at the Fridays for Future climate strikes in Switzerland*, « PloS one», pp. 2-17.
- Crespi F. (2010), “Considerazioni sul concetto di creatività”, in Savonardo L., Caputo A. (a cura di), *Report di ricerca dell'Osservatorio Giovani, Culture giovanili, social media e creatività*, Università degli Studi di Napoli Federico II, Napoli, pp. 18-23.
- Daher L. M. (2010), “Ambivalenza e differenziazione come chiavi concettuali per l'interpretazione delle mode” l'attualità di Simmel, in “AA.VV”, *Simmel e la cultura moderna*, Morlacchi, Perugia, pp. 421-440.

- De Moor J., Uba K., Wahlström M., Wennerhag M., De Vydt M. (2020), *Protest for a future II: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays for Future climate protests on 20-27 September, 2019, in 19 cities around the world*.
- Fisher D. R. (2019), *The broader importance of #FridaysForFuture*, «Nature climate change», 9 (6), pp. 430-431.
- Francesconi D., Symeonidis V., Agostini E. (2021), *FridaysForFuture as an enactive network: collective agency for the transition towards sustainable development*, «Frontiers in education», 6, pp. 1-10.
- Gaugele E., Titton M. (2019), *Letter from the editors: Fashion as politics: dressing dissent*, «Fashion theory», 23(6), pp. 615-618.
- Godart F., Seong S., Phillips D. (2020), *The sociology of creativity: Elements, structures, and audiences*, «Annual review of sociology», 46 (1) pp. 489-510.
- Haiven M., Khasnabish A. (2010), *What is radical imagination? A special issue*, «Affinities: A journal of radical theory, culture, and action», 4 (2) pp. 1-37.
- Haiven M., Khasnabish A. (2014), *The radical imagination: Social movement research in the age of austerity*, ZED Library, London.
- Haraway D. (2016), *Staying with the trouble. Making kin in the chthulucene*, Duke University Press.
- Hasse R., Mützel, S., Nyfeler, Hauptsache J. (2019), “Die organisation von innovation und kreativität”, in Apelt M. et al. (a cura di), *Handbuch organisationssoziologie*, Springer, Wiesbaden.
- Hasse R., Nyfeler J. (2021), “Making creativity, not innovation. Lessons from the field of fashion”, in Schuessler E., Cohendet P., Svejnova S. (a cura di), *Organizing creativity in the innovation journey*, 75, pp. 249-266.
- Hayes S., O’Neill S. (2021), *The Greta effect: Visualising climate protest in UK media and the Getty images collections*, in «Global Environmental Change», 71, pp. 1-11.
- Herrero Y (2020), *Ecofeminismo para un nuevo modelo de desarrollo*, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=K5HeBnsXJrs&ab_channel=LaCasaEncendida
- Latini G., Bagliani M., Orusa T. (a cura di) (2012), *Nuovo lessico e nuvole. Le parole del cambiamento climatico*, Università degli Studi di Torino, Torino.
- Leone S., Della Mura M. (2021), “La cittadinanza culturale. Attivismo e creatività nei modi, negli spazi e nei media della partecipazione giovanile”, in Leone S., Caramiello L. (a cura di), *Cittadinanza creativa Giovani. Partecipazione, innovazione, educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-102.
- Lipton B. (2005), *The Biology of belief*, Mountain of Love/Elite Books, Santa Rosa.
- Mazzette A. (1997), “La metropoli, i luoghi di moda”, in Bovone L., Mora E. (a cura di), *La moda della metropoli*, FrancoAngeli, Milano, pp. 90-148.
- Molotch H. (2002), *Place in product*, «International Journal of Urban and Regional Research», 26(4), pp. 665-688.
- Monaco S. (2020), “Luoghi digitali”, in Nuvolati G., Spanu S. (a cura di) *Manifesto dei sociologi e delle sociologie dell’ambiente e del territorio sulle città e le aree naturali del dopo COVID-19*, Ledizioni, Milano, pp. 109-112.

- Mora E. (2009), *Fare moda*, Bruno Mondadori, Milano.
- Morandini S. (2020), *Cambiare rotta. Il futuro nell'antropocene*, EDB, Bologna.
- OECD (2021), *Beyond Academic Learning. First Results From The Survey on Social and Emotional Skills*.
- Paolino E.M. (2010), "Fermenti artistici e creatività", in Savonardo L., Caputo A. (a cura di), *Report di ricerca dell'Osservatorio Giovani, Culture giovanili, social media e creatività*, Università degli Studi di Napoli Federico II, Napoli, pp. 24-44.
- Polletta F., Jasper J.M. (2001), *Collective identity and social movements*, «Annual Review of Sociology», 27, pp. 283-305.
- Senatore G., Spera F. (2012), *Sustainability as Cultural Paradigm*, «Mediterranean Journal of Social Sciences», 12(4), pp. 1-11.
- Shepard B. (2011), *Play, Creativity, and Social Movements If I Can't Dance, It's Not My Revolution*, New York, Routledge.
- Simmel G. (1911), *Die Mode*; tr. it (1998). *La moda*, Mondadori, Milano.
- Terracciano B. (2017), *Social moda. Nel segno di influenze, pratiche, discorsi*, FrancoAngeli, Milano.

4. *Giovani e partecipazione al tempo dei social media. Verso la media education e oltre*

di *Gianna Maria Cappello*

1. Introduzione

Il presente capitolo ricostruisce, attraverso una disamina della letteratura scientifica di riferimento, il tema del rapporto tra giovani e partecipazione in rete. Il primo paragrafo ripercorre brevemente le principali tesi con cui si è cercato di descrivere e spiegare in che modo i media digitali e la rete sono una risorsa cruciale nel processo di socializzazione e costruzione dell'identità di adolescenti e giovani. Successivamente verranno definiti e problematizzati i concetti di partecipazione e creatività con cui spesso si descrivono le pratiche di uso della rete da parte dei giovani. A partire da questa problematizzazione e da alcune note critiche sulla “cultura connettiva” nella *platform society*, si proseguirà avanzando la necessità di una *media education* per accompagnare i giovani (e non solo) ad un uso più responsabile, critico e civicamente orientato della rete, pur ribadendo tuttavia che l'intervento educativo – da solo – non può bastare. Infatti, man mano che la rete ha assunto implicazioni commerciali e di controllo sociale sempre più palesi, è risultato evidente che le politiche educative, pur fondamentali, non possono bastare. Occorrono politiche pubbliche di più ampio respiro che vadano a toccare la *governance* stessa della rete. Ciò per almeno tre ordini di motivi: per fare in modo che essa torni ad essere il più possibile un bene pubblico universale protetto da ogni possibile deriva commerciale ed oligopolistica del tutto de-regolamentata; per spingere le piattaforme social ad assumersi la responsabilità editoriale di rispondere di ciò che lasciano circolare al loro interno; e, infine, per garantire una più trasparente gestione dei dati personali degli utenti.

2. La costruzione dell'identità in rete

Com'è noto, i media digitali e la rete sono una risorsa cruciale nel processo di socializzazione e costruzione dell'identità di adolescenti e giovani. Tuttavia, per quanto si possa dire di avere ampiamente sviluppato una «sociometrica dei consumi» (Lo Verde, 2009) grazie alla quale è possibile rilevare e periodicamente aggiornare tutta una serie di dati quantitativi sul tempo, la frequenza, la distribuzione e la tipologia di questi consumi, rimangono meno esplorati due ambiti delle pratiche online delle giovani generazioni.

Il primo ambito riguarda i meccanismi generativi che fanno di queste pratiche un vero e proprio *identity work* ovvero una complessa e spesso contraddittoria opera di definizione e ridefinizione delle loro soggettività pubbliche e private (Miller, Gennaro 2021, Boccia Artieri et al. 2018, Davidson et al. 2018, Vincent, Haddon 2017, boyd 2014, Livingstone 2010). La riflessione sulla costruzione dell'identità in rete, dopo una prima fase di studi rivolti soprattutto alla dimensione individuale dell'anonimato, del disvelamento del sé e della possibilità di produrre identità multiple, si sposta in una direzione interazionista focalizzandosi sulla dimensione sociale e performativa del processo di genesi e mutamento identitario. Innestandosi sul pensiero goffmaniano, l'attenzione si sposta ai modi in cui il sé viene “messo in scena” (in una o più versioni) dinanzi a un certo pubblico così da risultare un «effetto drammaturgico che emerge da una scena che viene rappresentata [...], da una situazione sociale, è inutile cercarlo all'interno della persona stessa» (1969, p. 31). La sociologia goffmaniana, pur maturata in tempi precedenti all'avvento della cosiddetta “società in rete” (Castells 2002), ha indubbiamente fornito una solida base concettuale per comprendere la duplice direzione di sviluppo della genesi identitaria in rete: la prima ha a che vedere con la produzione qui-ora di una fra tante possibili «impersonificazioni» in una data «situazione sociale» (sia essa online oppure offline) e la seconda consente il riconoscimento, e quindi l'aggregazione, all'interno di un gruppo sulla base di una qualche affinità (Vittadini 2018). Come scrive Sonia Livingstone,

costruire il proprio profilo non è solo una questione di scelte individuali. È, piuttosto, un'operazione che implica un orientamento sociale verso gli altri, sia nel momento della scelta del sito (che dipende da quello che stanno già usando i propri amici), sia attraverso il modo in cui ci si presenta (visto che molti dichiarano di caricare quei contenuti che potrebbero piacere agli amici), sia nell'impostazione del profilo stesso (realizzata spesso con l'aiuto degli amici che già frequentano il sito) (2010, p. 132).

Insomma, conclude Livingstone richiamandosi al pensiero di George H.

Mead (1966), la costruzione dell'identità in rete non implica necessariamente un atteggiamento narcisistico, ma anzi esprime la dimensione sociale del sé così come è stato socializzato, conosciuto e rappresentato nel gruppo dei pari, piuttosto che l'io intimo e personale.

Il secondo ambito riguarda il modo in cui questo “travaglio identitario” si relaziona con i fattori strutturali e strutturanti del contesto sociale entro cui esso prende vita, in un complesso intreccio tra biografie situate e vincoli strutturali che, seguendo Margaret Archer (1995), potremmo definire «morfogenetico». Muoversi in questa direzione significa adottare approcci di ricerca contestuali e multidimensionali, come quello adottato proprio da Livingstone nell'ambito della ricerca *EU Kids Online*¹. Attraverso questo tipo di approccio è possibile fornire una «thick description» (Geertz 1973) delle pratiche online di adolescenti e giovani e rendere conto del complicato intreccio tra *agency* dei soggetti e fattori strutturali più o meno “abilitanti” come, per esempio, le competenze digitali, i bisogni e le motivazioni d'uso differenziati secondo tratti identitari come l'età o il genere, il background socioeconomico della famiglia, o ancora il tipo di *digital parenting* (Cappello 2019). Ad un livello ancora più ampio, significa verificare il persistere di un divario digitale (nei suoi diversi livelli)² che si somma ed aggrava diseguaglianze di altro tipo, il sistema scolastico e dei media, le politiche e i discorsi pubblici su media e minori, e ancora il crescente peso di una ristretta cerchia di grandi compagnie high-tech negli scenari digitali globali, inclusi quelli dell'*edu-business*, come la recente crisi pandemica ha chiaramente dimostrato (Cappello 2022).

In altri termini, lo studio del processo di socializzazione e costruzione dell'identità in rete di adolescenti e giovani non può prescindere dall'adottare

¹ Giunto alla quarta *wave* di rilevazione relativa agli anni 2014-2021, *EU Kids Online* rappresenta a oggi uno dei più ambiziosi e riconosciuti programmi di ricerca che dal 2009 raccoglie dati sulle pratiche digitali dei minori 9-16 anni in 25 paesi membri della UE ai quali negli ultimi anni si sono aggiunti anche altri paesi extra-UE (cfr. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/about>)

² Un primo livello di divario digitale è rappresentato dalle diseguaglianze in termini di accesso ai dispositivi digitali e alle infrastrutture delle Rete. A questo si aggiunge un secondo livello di diseguaglianza ma non più in termini di accesso strumentale quanto di competenze necessarie per trasformare l'uso dello strumento in pratiche significative e socialmente rilevanti. In quest'ottica Eszter Hargittai (2007) rileva come differenti livelli di competenza digitale possono frammentare ulteriormente gli utenti perpetuando ed esacerbando diseguaglianze sociali già esistenti. Infine, più recentemente, alcuni studiosi hanno cominciato a parlare di divario di terzo livello sottolineando il persistere di diseguaglianze non solo in termini di accesso fisico e di uso competente, ma anche in relazione agli esiti positivi che tale uso competente rende possibili in una varietà di contesti di vita offline (professionale, privata, tempo libero, scuola, ecc.) (van Deursen et al., 2014).

una prospettiva anti-fondazionista che definisce l'identità in senso inter-soggettivo, a partire cioè dai discorsi (nel senso foucauldiano del termine) che circolano in una data società, e non come il risultato di tratti "essenziali" puri, reificati dalla natura, dalla tradizione, dal sistema sociale, o anche dall'età come la metafora della "generazione digitale" o dei "nativi digitali" suggerisce. Attraverso l'uso di testi, immagini, video, meme e altri materiali multimediali, i ragazzi performano profili del sé che in qualche modo "im-personificano" la loro identità soggettiva e sociale rivelando, consapevolmente o «lasciandoli trasparire», come direbbe ancora Goffman (1969), aspetti identitari che dicono del loro desiderio di appartenere a un gruppo, da un lato, e di volersene distinguere dall'altro. Si tratta insomma di una molteplicità di pratiche discorsive con cui le loro esistenze acquistano sostanza nell'atto stesso in cui vengono "scritte" (*write oneself into being*). La cura con cui adornano questi loro profili digitali ha in fondo lo stesso valore simbolico con cui personalizzano con variopinti collage di foto, spille, ritagli di giornali, disegni e "reliquie" varie i loro diari di scuola, gli armadietti, gli zaini, le camerette, o anche i loro corpi tatuati. Come direbbe Bourdieu, è una pratica di distinzione (1983) che si porta dietro però tipicamente tutta una serie di tensioni, conflitti, opportunità e vincoli dati dal loro contesto di appartenenza e habitus. In questo senso la rete certamente diventa il "teatro quotidiano" entro cui si generano processi di costruzione identitaria che interagiscono in modo sempre più stretto e inscindibile con le forme e i luoghi "reali" (offline) delle biografie dei soggetti e le loro narrazioni. Per un altro verso, però, essa riproduce, ancorché non deterministicamente, strutture e questioni di potere (quelle legate al mercato, per esempio) che inevitabilmente e inestricabilmente si intrecciano, condizionandole, con queste biografie e narrazioni.

Riepilogando, grazie a un approccio di ricerca fortemente contestualizzato e multidimensionale (e non solo meramente "sociometrico" o essenzialista) si possono mettere a fuoco le molteplici (e spesso contraddittorie) pratiche online dei ragazzi, collocandone la dimensione soggettiva entro cornici e dimensioni più ampie, in un movimento continuo tra interno ed esterno, tra biografie situate e vincoli strutturali, tra significati e usi soggettivi e condizioni di possibilità più generali, tra il «microcosmo della nostra diretta esperienza degli altri e con gli altri, fatta di rapporti personali, ma anche, in modo più o meno significativo, compatto e costante, il macrocosmo, composto di strutture molto più vaste, nel quale le relazioni con gli altri sono quasi tutte astratte, anonime, lontane. Per la nostra esperienza sociale sono necessari entrambi» (Wolf 1992, p. 117.) Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, questo movimento, che intreccia dati di metrica sociale con dati qualitativi più soft e che integra le dimensioni micro/macro, consente di evitare

di cadere in un doppio riduzionismo: il primo celebra l'attivismo e la creatività dei ragazzi ma al tempo stesso li riduce a un'esperienza soggettiva che si auto-legittima, il secondo stigmatizza il potere dei media e del mercato e quindi riduce l'interazione con (e tramite) la rete i media a una meccanicistica emanazione della sfera economica o ideologica. Definendo invece l'esperienza sociale, come ci suggerisce Wolf, come il risultato della complessa interdipendenza che si viene a instaurare tra scelte individuali, vita quotidiana, sistema sociale e strutture di potere, l'obiettivo diventa quello di costruire percorsi di analisi che mirino a dimostrare che le pratiche di uso e frequentazione della Rete e dei media in genere rappresentano un processo di incorporazione degli individui nelle strutture della società contemporanea, non privo però di ambiguità, contraddizioni, opacità, "vie di fuga" e resistenza che vanno ricostruite e "spiegate".

3. La partecipazione e la creatività in rete: il trionfo dei *prosumers*

Una delle tesi ricorrenti nella ricerca su Internet e giovani sostiene che le loro pratiche di uso della rete e della comunicazione mobile si configurano come un processo partecipativo e creativo. In quanto *prosumers*, essi non si limitano a consumare i prodotti culturali provenienti dagli ambienti professionali dei media mainstream, ma creano i propri contenuti, condividendoli poi nelle loro più diverse cerchie amicali online.

Per descrivere la complessità di questo processo creativo-partecipativo e al tempo stesso ridimensionare la retorica celebratoria sottesa al concetto di *prosumer*, si farà un breve riferimento agli studi di Henry Jenkins, Mizuko Ito e Sonia Livingstone.

Innestandosi nella "riscoperta" dell'attivismo del pubblico emersa a partire dagli anni '80 con gli *audience studies* di impianto etnografico (Morley 1992), nei primissimi anni '90 del secolo scorso Jenkins (1992) introduce il concetto di "cultura partecipativa" riferendolo alle pratiche di uso della rete da parte dei fan e definendone nel corso degli anni il potenziale educativo. Una cultura partecipativa, spiega qualche anno dopo, è «una cultura con barriere relativamente basse per l'espressione artistica e l'impegno civico, che dà un forte sostegno alle attività di produzione e condivisione delle creazioni» (Jenkins 2010, p. 58). All'interno di questa cultura viene ad essere fortemente valorizzata la dimensione generativa dell'educazione informale tra pari ovvero «una qualche forma di *mentorship* informale, secondo la quale i partecipanti più esperti condividono conoscenza con i principianti». Ugualmente valorizzate risultano la dimensione collaborativa in quanto «i soggetti sono convinti dell'importanza del loro contributo e si sentono in qualche modo connessi gli uni con gli altri»

(*ibidem*) e quella identitaria poiché essi compongono il «puzzle delle loro identità in divenire [e] sperimentano forme di espressione del sé e di costruzione di relazionalità apparentemente esonerate dalle tradizionali modalità di controllo sociale» (Marinelli, Ferri 2010, p. 12).

Più in dettaglio, la cultura partecipativa si esprime attraverso quattro modalità strettamente intrecciate tra loro:

- l'*affiliazione*, ovvero l'appartenenza in maniera più o meno formalizzata a diverse comunità che, pur fondate su una relazione puramente comunicativa, creano e consolidano un senso diffuso di affinità grupale³;
- le *espressioni creative*, ovvero la produzione/manipolazione di contenuti di vario tipo con tecniche come il *mash-up* o il *sampling* attraverso le quali gli utenti ricollocano contenuti esistenti in contesti semantici diversi dando vita a parodie, imitazioni o prodotti inediti che, nei casi più sofisticati, implicano un accurato lavoro di rielaborazione creativa;
- il *problem solving di tipo collaborativo*, ovvero l'impegno in gruppi dove si lavora insieme in vista, per esempio, della realizzazione di prodotti creativi (come nel caso del *fan dubbing/fansubbing*⁴), del raggiungimento di determinati obiettivi di gioco (come nel caso delle gilde dei MMORPG) o della risoluzione di determinati problemi (come nel caso delle forme di aiuto comunitario per risolvere problemi legati all'hardware o al software);
- la *circolazione*, ovvero la creazione di flussi costanti di condivisione di contenuti grazie anche all'aumento crescente di banda (disponibile secondo tariffe sempre più *flat*) e a una condizione di connettività permanente favorita anche dalla crescente disponibilità di accessi delocalizzati (come nel caso delle aree wi-fi nei luoghi pubblici).

³ Si pensi alle comunità di videogiocatori nei MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Games*), forma più evoluta e in continua ascesa dei MUD (*Multi User Dungeon*), in cui un numero virtualmente infinito di utenti può collegarsi online e giocare contemporaneamente (individualmente e/o in gruppo) mettendo in campo complesse azioni di gioco. In queste comunità – tra le più popolari quella di *World of Warcraft* e di *Final Fantasy* – i giocatori sono di solito raggruppati entro clan o gilde alla quali non si aderisce con una semplice iscrizione, ma dopo essersi sottoposti a prove di reciproco riconoscimento basate su pratiche condivise, su competenze e ruoli specifici, su visioni del mondo comuni, ecc. In una gilda, come nei classici giochi di ruolo, ogni personaggio impersona un avatar con funzioni, poteri, aspetto ed equipaggiamento molto diversi tra loro e persegue una missione (individuale e/o del clan) da compiere rispetto all'ambiente del gioco (PvE: *player vs. environment*), ai mostri/nemici più diversi (PvM: *player vs. monsters*) o ad altri giocatori (PvP: *player vs. player*) appartenenti ad altre gilde.

⁴ Legate al mondo dei cartoni animati giapponesi (gli *anime*), le comunità online di *fan dubbers* o *fansubbers* sono organizzate in modo molto preciso ed efficiente con l'obiettivo di doppiare/sottotitolare e quindi condividere episodi appena usciti in Giappone e non ancora distribuiti attraverso i canali ufficiali (e legali).

Fig. 1 - Le esperienze online dei minori

		Contenuto minori come destinatari	Contatto minori come partecipanti	Comportamento minori come agenti/protagonisti
OPPORTUNITÀ	Educazione, apprendimento, competenza digitale	Accesso a risorse educative	Contatto con persone che condividono gli stessi interessi	Apprendimento cooperativo, auto-apprendimento
	Partecipazione e impegno civico	Accesso a fonti di informazione	Partecipazione a reti civiche e gruppi pro-sociali	Forme concrete di impegno civico tra pari
	Creatività e auto-espressione	Accesso a risorse varie	Partecipazione a gruppi di produzione creativa o di giochi multiplayer	Produzione personale/di gruppo di contenuti
	Identità e relazioni sociali	Accesso a forme di <i>advice</i> su questioni personali, di salute, sessuali, ecc.	Partecipazione a gruppi di varia natura	Espressione della propria identità con contenuti originali di storytelling autobiografico
RISCHI	Sfruttamento commerciale	Accesso a pubblicità, spam, <i>phishing</i> , ecc.	Tracciamento, diffusione di dati personali	Gioco d'azzardo, download illegale, hakeraggio, ecc.
	Violenza	Accesso a contenuti violenti, razzisti, ecc.	Essere vittima di atti di violenza (cyberbullismo, molestie, ecc.)	Compiere atti di violenza (cyberbullismo, molestie, ecc.)
	Sessualità	Accesso a contenuti pornografici o pedo-pornografici, ecc.	Scambio con estranei, adescamenti, ecc.	Creazione e upload di materiale pornografico
	Valori	Accesso a contenuti razzisti o a forme di <i>advice</i> discriminatorie	Autolesionismo, manipolazione, plagio	Dare informazioni/consigli pericolosi (suicidio, pro-anorexia, ecc.)

Fonte: traduzione e adattamento da Livingstone, Haddon, 2009, p. 10

Un'altra posizione di interesse è quella di Sonia Livingstone. Per descrivere le attività in rete dei minori 9-16 anni coinvolti nel progetto *EU Kids Online* di cui si diceva prima, Livingstone distingue tra esperienze di *contenuto*, dove il minore riveste il ruolo di *destinatario* di contenuti prodotti per la diffusione di massa in uno scambio comunicativo uno-tutti tipico dei mass media; esperienze di *contatto*, dove il minore riveste il ruolo di *partecipante* in uno scambio comunicativo attivato/guidato da altri, di solito adulti; esperienze di *comportamento*, dove il minore riveste il ruolo di *agente* in uno scambio comunicativo tra pari che egli stesso ha creato (o contribuito a

creare). Incrociando questa classificazione con una tipologia dei possibili rischi e opportunità legate alla rete, Livingstone produce una dettagliata mappa delle esperienze online dei minori (cfr. Fig. 1) grazie alla quale risulta evidente quanto la dimensione partecipativo-creativa si intrecci con altre dimensioni e pratiche. Va infine ricordato che questa mappa, per quanto dettagliata, ha un puro valore euristico per la costruzione di piste di studio e di ricerca contestualizzate che – come detto nel § 3.1 – abbiano l'accortezza di collocare la dimensione soggettiva delle esperienze personali entro cornici e dimensioni più ampie, in un movimento continuo tra micro e macro, tra significati e usi soggettivi e condizioni di possibilità più generali.

Di notevole interesse è anche la posizione di Mizuko Ito (2010). A seguito di un'ampia ricerca etnografica durata tre anni e che ha coinvolto oltre 800 adolescenti, Ito giunge a descrivere due “generi” di partecipazione, uno orientato all'amicizia e uno orientato all'interesse. Il primo genere si riferisce a quelle interazioni online che in qualche modo riflettono e amplificano (per lo più al riparo dagli occhi indiscreti degli adulti) le pratiche offline dello “stare insieme” o del “bighellonare” (*hanging out*) che solitamente si attivano nei tempi ricreativi della scuola o nel tempo libero. Nel secondo genere la priorità non è tanto il generico stare insieme con gli amici, quanto l'interesse specifico e di nicchia che chi vi partecipa coltiva e vuole condividere con gli altri. Quest'ultimo genere si distingue a sua volta in due sotto-pratiche: *messing around* e *geeking out*. Si tratta di pratiche (soprattutto la seconda) che i ragazzi stessi descrivono come tipiche degli “smanettoni”, dei “secchioni”, i *geeks*, ragazzi brillanti e geniali, ma solitamente emarginati nella comunità locale e nel gruppo dei pari. Anche in questo caso, la comunicazione online offre grandi opportunità per stringere e coltivare relazioni “di scopo” che nella vita offline sarebbe molto più difficile avere.

Grazie a queste pratiche (soprattutto quelle *interest-driven*), conclude Ito, i ragazzi possono in qualche modo cimentarsi nell'espressione di un'auto-stima e di una *agency*, riconosciute anche come *web reputation*, difficilmente disponibili in altri contesti. Per quanto motivate da interessi e curiosità strettamente legati al gioco, al fandom, al tempo libero, esse funzionano da catalizzatore per lo sviluppo di reti amicali e collaborative fondate sulla stima e sull'aiuto reciproco che spesso si estendono ben oltre la *core activity* del gruppo. Guadagnarsi uno status all'interno di questi gruppi significa ottenere un riconoscimento (talvolta anche economico) delle proprie capacità creative qui-ora, senza dover attendere una qualche “maturità” adulta riconosciuta (e retribuita) nei circuiti professionali *mainstream*.

Gli studi di Jenkins, Ito e Livingstone ci permettono di fare due ultimi ordini di riflessione. Il primo riguarda le motivazioni che stanno dietro alle

pratiche di creazione/condivisione di contenuti tipiche della cultura partecipativa e che, seguendo Nicoletta Vittadini (2018), possiamo sintetizzare all'interno di tre ambiti (o livelli):

- motivazioni legate alla *cura delle relazioni* per cui la condivisione di un contenuto rappresenta una forma di “dono” nei confronti dei propri contatti e quindi mirante ad alimentare i legami sociali esistenti o ad attivarne nuovi o “latenti” (Haythornthwaite 2002);
- motivazioni legate all'*espressione del sé* e all'*autorealizzazione* per cui la condivisione di un contenuto non solo contribuisce alla costruzione performativa del sé, come detto, ma rappresenta anche l'esplicitazione di un'abilità su cui si intende costruire una certa *web reputation*;
- infine, motivazioni legate all'*azione all'interno delle reti sociali* per cui la condivisione assume il valore di una presa di posizione all'interno di una causa sociale o politica.

Il secondo ordine di riflessioni, sui ci si soffermerà anche nel prossimo paragrafo, è di natura critica circa la definizione di partecipazione e creatività e la loro reale incidenza negli usi quotidiani della rete.

Alcuni autori (Carpentier, 2012) hanno sottolineato la necessità di distinguere tra il semplice *accesso* all'informazione, una più complessa *attività interattiva* nella quale gli utenti si scambiano contenuti, e la *partecipazione* vera e propria nella quale gli utenti sono coinvolti in progetti di produzione collettiva di contenuti (l'esempio classico è Wikipedia). Perché questo ultimo caso si possa verificare occorrono alcune condizioni di base:

- *l'intenzionalità*: i partecipanti condividono gli obiettivi e le fasi di sviluppo del progetto oppure sono dei meri esecutori di processi di fatto gestiti da altri?
- *Il controllo delle modalità*: i partecipanti sono abilitati a mettere in discussione le regole della partecipazione oppure sono costretti ad accettarle passivamente, pena l'esclusione dal gruppo?
- *La proprietà*: chi possiede i prodotti originati da questa collaborazione, traendone una qualche forma di profitto personale?
- *L'accessibilità*: chi può partecipare, come e per quanto tempo? Chi decide questi criteri di accessibilità?
- *L'uguaglianza*: tutti i partecipanti hanno lo stesso peso nelle decisioni oppure ci sono delle gerarchie e delle differenziazioni di ruoli e funzioni? Se ci sono, sono frutto di una decisione collettiva? Possono essere messe in discussione? (Hyde *et al.* 2012).

Lo stesso Jenkins (2010), pur entro i toni celebratori con cui spesso parla del potenziale creativo e partecipativo della rete, è ben consapevole di queste criticità e di quanto sia necessario produrre politiche educative adeguate per rispondere alle seguenti domande:

- Come possiamo garantire che ogni bambino possa accedere alle competenze ed esperienze per diventare partecipante a pieno titolo nei processi culturali, economici e politici della società contemporanea (il divario di partecipazione)?
- Come possiamo garantire che ogni bambino abbia le competenze critiche necessarie per capire il modo in cui i media danno forma alla sua percezione della realtà e degli altri (il problema della trasparenza)?
- Come possiamo garantire che ogni bambino abbia chiaro quali standard etici e di rispetto della propria e altrui persona è necessario adottare nelle proprie esperienze di creazione di contenuti e di partecipazione online (il dilemma etico)?

Anche gli studi di Livingstone suggeriscono che nella “scala delle opportunità” di partecipazione online dei minori 9-16 anni del suo campione (cfr. Fig. 2) nei gradini più bassi si collocano, con le percentuali più alte di frequenza, gli usi della rete di *contenuto* e di *contatto*, mentre nei gradini più alti stanno, con percentuali molto più basse, troviamo le esperienze di *comportamento* (cfr. Figura 1). Allo stesso modo, Ito constata che la partecipazione *interest-driven* è meno frequente di quella *friendship-driven*.

Fig. 2 - La scala delle opportunità online



Fonte: Livingstone et al. 2011, p. 14.

Naturalmente, come detto, molti fattori contestuali e personali influenzano quanto in alto i ragazzi possano “salire” nella scala della partecipazione online e ci sono opinioni diverse su quale attività siano più partecipative e creative di altre. Tuttavia, è indubbio che in cima alla scala arrivano in pochi e questo comporta che governi e *policy makers* si assumano pienamente la responsabilità politica e morale di creare le condizioni affinché tutti i ragazzi possano trarre i maggiori benefici possibili da Internet fornendo loro occasioni di apprendimento (a partire dai sistemi di educazione formale) degli usi più civico-partecipativi e creativi in un’ottica di *educazione civica digitale*.

4. Dalla cultura partecipativa alla cultura connettiva. Note critiche

Il concetto di cultura partecipativa avanzato da Jenkins nei primi anni ‘90 esprimeva l’ottimismo (pur con qualche cautela) assai diffuso all’epoca sulla possibilità che la rete dava agli utenti di incontrarsi, formare collettivi, creare e condividere contenuti secondo la logica mutualistico-comunitaria dell’«economia del dono al tempo di Internet» (Aime & Cossutta, 2010). Riprendendo la metafora di Marcel Mauss (1965), il “dono” al tempo di Internet è quello offerto da migliaia di utenti che regalano il loro tempo e le loro abilità a un progetto dal quale non riceveranno, nella maggior parte dei casi, un vantaggio economico ma semmai un incremento del proprio capitale sociale e culturale (e della propria *web reputation*) e un’«intensificazione dello scambio sociale» (Wittel 2010, p. 5).

L’ispirazione è chiaramente quella che Richard Barbrook e Andy Cameron (1996) hanno definito come «ideologia californiana», una sorta di cyberlibertarismo secondo il quale gli utenti (nel nostro caso i cosiddetti “nativi digitali”) vengono in qualche modo potenziati dalla Rete che, per sua stessa natura, favorisce la partecipazione, la creatività e l’affermarsi di una “contro-cultura” *grassroot* che abbatte vincoli e limitazioni imposti dall’industria culturale tradizionale. Con tutta evidenza si tratta di una posizione deterministica che postula la tecnologia come una variabile indipendente del mutamento sociale e che decontestualizza le pratiche d’uso della “generazione digitale”, definita anch’essa in termini deterministici ed essenzialistici (Buckingham 2015). In realtà, abbiamo già visto che nella scala delle opportunità disegnata da Livingstone le pratiche online dei ragazzi si distribuiscono in maniera diseguale sia rispetto alle singole attività, sia rispetto a variabili come l’età (cfr. Figura 2). Risulta minoritaria la quota di giovani utenti che si cimentano in attività complesse di produzione di contenuti all’interno di progetti collettivi, mentre molto più comuni sono le attività di consumo di contenuti prodotti da altri utenti (o provenienti dai media *mainstream*) o i

racconti episodici della propria vita quotidiana (spesso nella forma di un breve post, una foto, un *reel* video o un meme), insomma contenuti che, per quanto importanti da un punto di vista della memoria, della costruzione identitaria o delle reti amicali, in realtà di contro-culturale, libertario o civicamente impegnato hanno ben poco.

La rapida espansione oligopolistica delle piattaforme *social* con l'avvio del XXI secolo ha ulteriormente complicato il concetto di cultura partecipativa. A questo proposito van Dijck (2013) preferisce parlare di *cultura connettiva* per indicare un tipo di cultura in cui non si tratta più soltanto di una comunicazione tra utenti quanto di una comunicazione di piattaforma in cui gli utenti interagiscono tra loro e “partecipano”, ma all'interno di piattaforme che in qualche modo, attraverso la loro architettura infrastrutturale e loro interfacce, abilitano o meno una certa comunicazione, partecipazione o socialità. Ogni piattaforma, infatti, configura modelli diversi di autopresentazione, di coltivazione e condivisione dei gusti, di costruzione delle interazioni tra utenti divenendo in qualche modo vincolanti nella definizione degli strumenti espressivi a disposizione degli utenti per la costruzione della propria identità in rete, come pure delle proprie reti sociali. L'effetto ultimo, come rileva Vittadini «è quello di una codificazione culturale della socialità mediata dalle piattaforme digitali, che viene anche definita *tecnologizzazione della socialità*» (2018, p. 86).

Il termine stesso *social* associato alle piattaforme implica che queste siano centrate sull'utente e sullo sviluppo di attività comuni e, in effetti, i social media possono essere facilitatori o potenziatori di reti umane di persone che promuovono la connessione e la partecipazione come valore sociale. Tuttavia, appare sempre più evidente che essi sono anche sistemi automatizzati che “ingegnerizzano” e codificano le relazioni tra persone, cose e idee in algoritmi. In questo senso le piattaforme *social* promuovono non solo la connessione (umana) ma anche la connettività (automatizzata) e per quanto certa retorica (inclusa quella degli stessi manager delle piattaforme o di certi *policy makers*) tenda ad esaltare la prima e a glissare sulla seconda, è ormai evidente che «‘rendere il Web social’ in realtà significa ‘rendere tecnica la socialità’. La socialità codificata dalla tecnologia rende le attività delle persone formali, gestibili e manipolabili, consentendo alle piattaforme di ingegnerizzare la socialità nelle routine quotidiane delle persone» (van Dijck 2013, p. 11).

Inoltre, la piattaformaizzazione della Rete ha reso la socialità non solo sempre più “ingegnerizzata”, ma anche sempre più mercificata e non perché i servizi di connessione siano a pagamento (quando prenoto una macchina Uber, o acquisto un libro su Amazon o una pizza con JustEat, pago il fornitore del bene/servizio, ma non la piattaforma che mi ha permesso di mettermi in contatto con lui), ma perché gli utenti interagendo in queste piattaforme,

producono e mettono a disposizione quella che è la vera ricchezza del web 2.0: Big Data da profilare e usare a scopi commerciali e/o politici. Pertanto, è certamente indubbio che gli utenti della rete sono *prosumers* che arricchiscono sé stessi e le comunità cui appartengono “donando” il frutto della loro creatività ed expertise grazie all’infrastruttura di connessione messa a disposizione, gratuitamente, dalle piattaforme, ma inevitabilmente sono anche “lavoratori” che, come api operose, producono dati per queste piattaforme. La nozione stessa di partecipazione o creatività, come sottolinea causticamente Christian Fuchs, è «la forza che consente la mercificazione dei prosumer di Internet, la mercificazione e lo sfruttamento dell’attenzione degli utenti, delle attività e dei dati che generano» (2017, p. 74).

Pertanto, sempre più studiosi parlano di «digital labor» (Fuchs 2017, 2014) o «free labor» (Terranova 2000) per descrivere il processo tramite il quale le grandi imprese della rete raccolgono il valore prodotto dal “lavoro” di migliaia di persone che creano e partecipano gratuitamente nelle piattaforme in rete, gestiscono gli enormi i flussi di dati che vengono generati da questo lavoro e ne traggono profitto, il tutto adottando una retorica che promuove il dono e la cooperazione disinteressata. Ma, come giustamente rileva Delfanti (2010), nelle piattaforme «l’antiutilitarismo di Mauss è spesso unidirezionale: vale per gli utenti che producono contenuti senza essere retribuiti, ma non per le aziende che hanno fatto della partecipazione e del dono un modello di business» (p. 110). Paradossalmente, pur essendo il web collaborativo di oggi figlio delle controculture libertarie degli anni ‘60 e ‘70 del secolo scorso di cui ha adottato la logica della partecipazione, della cooperazione e della condivisione (che sta alla base, per esempio, del software libero di Richard Stallman), con il consolidarsi delle grandi piattaforme questa logica è stata piegata agli interessi commerciali di una manciata di grandi corporazioni. E tutto questo ci lascia «sospesi tra libera cooperazione e sfruttamento, tra controllo e libertà, tra potere ed eguaglianza» (*ibidem*).

5. Riflessioni conclusive: la *media education* può bastare?

Quanto detto sinora consente di mettere in rilievo due ordini di necessità: il primo, squisitamente scientifico, richiede che si tengano insieme nell’analisi delle pratiche di uso della rete la dimensione micro e quella macro così da evitare di cadere in riduzionismi di varia natura (a partire dalla sterile dicotomia tra apocalittici o integrati, o tra nativi e migranti digitali); il secondo, più politico per così dire, richiede di individuare delle linee di intervento educativo (una *media education*) perché questa complessità venga colta dagli utenti (minori o adulti che siano) così da rendere le loro esperienze digitali

una forma di azione sociale dove la dimensione ludico-ricreativa attualmente dominante, soprattutto tra i più giovani⁵, si intreccia e, se necessario, si lascia ridefinire (e ridimensionare) da una maggiore consapevolezza delle opportunità civico-politiche della rete, delle sue implicazioni commerciali e dei valori pubblici in gioco nell'*onlife* (Floridi 2013). Ma può bastare?

In effetti, negli ultimissimi decenni è cresciuto l'interesse tra i *policy makers* e nella stessa industria dei media verso la promozione di interventi educativi per un uso responsabile della comunicazione mobile, concentrandosi però su pratiche devianti *individuali* (cyberbullismo, discorsi di odio, fake news, ecc.) piuttosto che sollevare questioni di natura più *macro-sistemica*. I recenti governi neo-liberisti, abbracciando la visione cyberlibertaria della Rete come infrastruttura aperta e democratica per natura e quindi difficilmente controllabile dall'alto, hanno trovato nel ricorso all'educazione un'alternativa vantaggiosa, politicamente corretta e persino *empowering* alla regolamentazione pubblica, di fatto trasferendo ogni responsabilità dallo stato all'individuo. Un'alternativa che viene per ovvie ragioni supportate anche dai cosiddetti GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), i quali, tra l'altro, hanno sempre difeso la "neutralità" del proprio operato in quanto semplici infrastrutture per l'offerta di servizi e prodotti, e quindi non responsabili di ciò che viene messo in circolazione dagli utenti. Secondo questa visione sono le singole persone che dovrebbero «imparare a prendersi cura di sé stesse. [È] l'individuo che deve assumersi la responsabilità di affrontare le sfide poste da un ambiente mediatico sempre più tecnologicamente complesso e governato da logiche commerciali. Dare potere all'individuo in questo senso potrebbe essere visto come una mossa democratica, anche se in realtà qualsiasi concezione più ampia di bene sociale o pubblico tende a scomparire» (Buckingham 2020, p. 15). La situazione che si viene a determinare è paradossale: se da una parte è certamente apprezzabile l'interesse di governi e industria della rete verso la *media education* come forma di *empowerment* e responsabilizzazione dei soggetti, dall'altra parte, però, si finisce con il sostenere un interesse che in realtà è parte di un più generale processo di de-investimento pubblico nella governance della rete e di piattaforma privata di sempre più ampie porzioni di servizi (educazione e sanità, per esempio), in passato gestite o comunque affidate a una qualche

⁵ Come scrivono Pasquali, Scifo e Vittadini, tra i più giovani sono sempre più frequenti «sia rituali di interazione socio-comunicativa sia forme di produzione e fruizione di contenuti user-generated molto spesso riconducibili a un'estetica del 'banale' e dell'ordinario, e ai modi del realismo», ovvero forme di espressività «assolutamente informali e di immediato accesso alla propria community di riferimento... [caratterizzate da] una comune ossessione all'oggettivizzazione della propria quotidianità e della realtà del proprio presente» (2010, p. XXIII).

forma di *governance* pubblica in nome e per conto degli interessi della collettività (van Dijck et al. 2019, Cappello 2022).

In sintesi, il tema della regolamentazione e riforma del sistema contemporaneo dei media (materia delicata e assai controversa su cui si sono già compiuti primi importanti passi⁶) pone in primo piano la necessità di un più diretto coinvolgimento delle istituzioni pubbliche per almeno tre ordini di motivi: per fare in modo che la rete torni ad essere il più possibile un bene pubblico universale protetto da ogni possibile deriva commerciale ed oligopolistica del tutto de-regolamentata; per spingere le piattaforme social ad assumersi la responsabilità editoriale di rispondere di ciò che lasciano circolare al loro interno (come, in effetti, hanno cominciato a fare); e, infine, per garantire una più trasparente gestione dei dati personali degli utenti. Man mano che la rete ha assunto implicazioni commerciali sempre più palesi è risultato evidente che le politiche educative, pur fondamentali, non possono bastare. Occorre intervenire anche a livello di politiche pubbliche di più ampio respiro che vadano a toccare la *governance* stessa della rete secondo una prospettiva attenta «ai valori pubblici» in gioco (privacy, sicurezza, trasparenza, proprietà, concorrenza, sorveglianza, datificazione, ecc.) e al loro controverso intreccio con gli interessi privati delle grandi imprese del web (van Dijck et al. 2019).

Riferimenti bibliografici

- Archer M. (1997), *La morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*, FrancoAngeli, Milano.
- Aime M., Cossetta A. (2010), *Il dono al tempo di Internet*, Einaudi, Torino.
- Barbrook, R., Cameron, A. (1996), *The Californian Ideology*, https://www.researchgate.net/publication/249004663_The_Californian_Ideology
- Boccia Artieri G., Gemini L., Pasquali F., Carlo S., Farci M., Pedroni M. (2018), *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi mediali*, Guerini, Firenze.
- Boyd d. (2008), *Taken out of context. American teen sociality in networked*, PHD dissertation, University of California, Berkeley.

⁶ Nel 2016 l'Unione Europea ha licenziato il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati, noto anche come GDPR (*General Data Protection Regulation*). Entrato in vigore nel 2018, il GDPR rappresenta il principale strumento normativo a livello europeo in materia di protezione dei dati personali al quale si è aggiunto nel 2022 il *Digital Service Act* (sia pure ancora sotto forma di disegno di legge proposto dalla Commissione Europea) nel quale sono stabilite una serie di regole per garantire una maggiore responsabilità delle piattaforme su come moderano i contenuti, fanno pubblicità e utilizzano certi algoritmi sui dati raccolti (Pannetta 2022).

- Boyd d. (2014), *It's complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*, Castelvecchi, Roma.
- Bourdieu P. (1993), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Buckingham D. (2015), "Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture", in Lin T.B., Chen V., Chai C. (a cura di) *New media and learning in the 21st Century*. Education Innovation Series. Springer, Singapore.
- Buckingham D. (2020), *Un manifesto per la media education*, Mondadori Università, Milano.
- Carpentier N. (2012), *The concept of participation. If they have access and interact, do they really participate?* «Revista fronteiras», 14(2), pp. 164-177.
- Cappello G. (2019), "Genitori e figli in rete. Strategie di digital parenting", in Cappello G. D'Anneo G., Foderà F., Fulantelli G., Mannino C., Picone M., Tumminelli G., Petrillo G., D'Andrea P. (a cura di), *Abitudini e stili di vita dei ragazzi e delle ragazze a Palermo*, CESVOP, Palermo, pp. 33-57.
- Cappello G. (2022), "The datafication and commodification of Italian schools during the Covid-19 crisis. Implications for policy and future research", in Colombo M., Romito M., Vaira M., Visentin M. (a cura di), *Education & emergency in Italy. How the education system reacted to the first wave of Covid-19*, Brill, Leida.
- Castells M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.
- Davidson C., Hatzigianni M., Fleer M., Danby S.J. (2018) (eds), *Digital childhoods. Technologies and Children's everyday lives*, Springer, Singapore.
- Delfanti A., Aime M., Magaudda P., Dei F. (2010), Internet fra dono e mercato, «Studi culturali», 1, pp. 107-123.
- Floridi L. (2013), *The onlife manifesto*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/Manifesto.pdf>
- Fuchs C. (2014), *Digital 98resumption labour on social media in the context of the capitalist regime of time*, «Time & Society», 23(1), pp. 97-123.
- Fuchs C. (2017), *Social media. A critical introduction*, Sage, London.
- Fuchs C., Sevignani S. (2013), *What is digital labour? What is digital work? What's their difference? And why do these questions matter for understanding social media?* «tripleC» 11(2), pp. 237-293.
- Geertz C. (1987), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Goffman E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Hargittai E. (2007), "A framework for studying differences in people's digital media uses", in Kutscher N., Otto H.U. (a cura di), *Cyberworld unlimited*, Fachverlage, Wiesbaden, pp. 121-137,
- Haythornthwaite C. (2002), *Strong, weak, and latent tie and the impact of new media*, «The Information society», 18(5), pp. 385-401.
- Hyde A., Linksvayer M., kanarinka, Mandiberg M., Peirano M., Tarka S., Taylor A., Toner A., Zer-Aviv M. (2012), "What is collaboration anyway?", in Mandiberg M. (a cura di), *Social media reader*, New York University Press, New York, pp. 53-71.
- Ito M. et al. (a cura di) (2010), *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*, The MIT Press, Cambridge MA.

- Jenkins H. (1992), *Textual poachers: television fans and participatory culture*, Routledge, London.
- Jenkins H. (2010), *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Livingstone S. (2010), *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano
- Livingstone S., Haddon L. (2009) *EU Kids Online. Final report 2009*, <https://eprints.lse.ac.uk/24372/>
- Livingstone, S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. (2011), *EU Kids Online. Final report 2011*, <http://eprints.lse.ac.uk/39351/>
- Marinelli A., Ferri P. (2010), “New media literacies e processi di apprendimento”, in H. Jenkins *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano.
- Mauss M. (1965), *Saggio sul dono*, Einaudi, Torino.
- Mead G. H. (1966), *Mente, sè e società*, Giunti Editore, Firenze.
- Miller B., Gennaro S. (2021), *Young people and social media: contemporary children's digital culture*, Vernon Press.
- Morley D. (1992), *Television, audiences and cultural studies*, Routledge, London.
- Panetta M. (2022), *Digital services act: verso una nuova era del diritto digitale (con qualche incognita)*, <https://www.agendadigitale.eu/mercati-digitali/digital-services-act-verso-una-nuova-era-del-diritto-digitale-con-qualche-incognita/>
- Pasquali F., Scifo B., Vittadini N. (2010), *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali*, Vita e Pensiero, Milano.
- Terranova T. (2000), *Free labor: producing culture for the digital economy*, in «Social Text», 18(2), pp. 33-58. <https://web.mit.edu/schock/www/docs/18.2terranova.pdf>
- van Deursen A., van Dijk J., Helsper E. J. (2014), *Investigating outcomes of online engagement*. «Media@LSE Working Paper Series», http://eprints.lse.ac.uk/59994/1/Helsper_etal_Media@LSE-WP28_Investigating-outcomes-of-online-engagement_2014.pdf
- van Dijck J. (2013), *The Culture of connectivity. A critical history of social media*, Oxford University Press, Oxford
- van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2019), *Platform society. Valori pubblici e società connessa*, Guerini Scientifica, Firenze.
- Vincent J., Haddon L. (2017), *Smartphone cultures*, Routledge, London.
- Vittadini N. (2018), *Social media studies. I social media alla soglia della maturità: storia, teorie e temi*, FrancoAngeli, Milano.
- Wittel A. (2011), *Qualities of sharing and their transformations in the digital age*, «International Review of Information Ethics», 15, pp. 3-8.
- Wolf M. (1992), *Gli effetti sociali dei media*, Bompiani, Milano.

5. L'agire competente in contesti non formali e informali. Riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche per qualificare la figura degli youth worker

di *Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo*¹

1. Apprendimenti e contesti formali, non formali e informali

Negli anni Settanta del secolo scorso (Scribner, Cole, 1973), dapprima a livello concettuale e molti anni più tardi a livello normativo, furono delineate le modalità dei processi di apprendimento nei diversi contesti e ambienti di apprendimento, anticipando, di molto, la categorizzazione più recente nei termini di “formale, informale, non formale”.

Per affrontare tale tema però, dovremmo prima di tutto compiere ciò che Wittgenstein (1958) definiva una “riduzione terapeutica delle parole” (ridurre le parole al loro significato originale), per comprendere se i termini “formale, informale, non formale” si riferiscono a contesti educati-vi e/o ad ambienti di apprendimento o se sono caratteristiche “ontologiche” dell'apprendimento e/o dei suoi processi (Galliani, 2012). La questione è rilevante perché spesso la letteratura scientifica rispecchia le definizioni contraddittorie proposte non solo in ambito europeo (Werquin, 2010).

Le diverse definizioni e i diversi significati che sono stati formulati su questo aspetto inducono a riflettere sul fatto che è quanto meno arduo definire univocamente il concetto di apprendimento. Knowles (1971) sostiene che l'apprendimento è un fenomeno difficile da afferrare e il modo con cui viene definito influenza le diverse teorie e modalità di azione finalizzate a sviluppare apprendimento. Nondimeno, alcuni cambiamenti paradigmatici riferiti alla natura della conoscenza, allo spostamento da un'epistemologia della conoscenza riferita all'individuo a una epistemologia della conoscenza

¹ Il saggio è frutto di un lavoro comune ma ai fini dell'attribuzione Ezio Del Gottardo ha scritto i paragrafi 1, 4 e 5, Salvatore Patera i paragrafi 2, 3. Il paragrafo 6 è stato scritto congiuntamente dai due autori.

data dalla relazione dell'individuo con il mondo (azione, esperienza, contesto, situazione) piuttosto che il riferimento a una conoscenza dinamica, distribuita, non definitiva, i cui significati variano tra gli individui e tra le culture, hanno via via spostato l'attenzione verso il ricercare i significati della cognizione, della comprensione umana e dell'apprendimento in quanto processo che avviene a qualsiasi età, condizione, momento fino al punto di mettere in crisi altre visioni paradigmatiche.

La nostra base di partenza è il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", varato dalla Commissione delle Comunità Europee il nel 2000 a seguito del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, che ritenne strategicamente essenziale per «il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza» l'istruzione e la formazione permanente (*lifelong learning and lifewide learning*) definite «come ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualificazioni e competenze».

Successivamente a questa definizione, il Memorandum, inoltrandosi nella spiegazione del che cosa si debba intendere con «la formazione lungo tutto l'arco della vita e in tutti gli ambiti della vita», distingue tre diverse categorie fondamentali di apprendimento finalizzato:

- l'apprendimento formale che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'acquisizione di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale, dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Questo può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione ad esami);
- l'apprendimento informale corollario naturale alla vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze".

Nel Glossario CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), curato da Bjornavold's (2000), l'apprendimento informale è definito in relazione al rapporto tra contesto formale ed informale. Colley, Hodkinson e Malcom (2003) dopo aver esaminato attentamente le differenze tra un apprendimento inteso in termini di formalità e informalità, hanno provato a classificare secondo alcuni criteri l'apprendimento desumendo che si trattava di una classificazione ambigua, soprattutto riferendosi al livello di apprendimento codificato in relazione alle condizioni esterne e

al tipo di attività. Un'analisi sul concetto dell'apprendimento unicamente distinto in base al livello di formalità, di-mostra che questa definizione non riesce a comprendere tutti i livelli di apprendimento, specialmente rispetto alle condizioni "soggettive" interne e costitutive che generano gli apprendimenti e quindi coinvolte nell'originare apprendimenti impliciti. Un'altra caratteristica da considerare è che le azioni sono spesso plasmate dal contesto nel quale avvengono secondo una prospettiva di tipo socioculturale per la quale le azioni si svolgono in contesti nei quali le persone apprendono norme di comportamento, valori e obiettivi così da influenzarne l'apprendimento (Callet, 2017).

Successivamente, Colardyn e Bjornavold's (2004) tentarono di dare una nuova definizione ai concetti di apprendimento formale, non formale e informale, sulla base di due presupposti: l'intenzionalità ad apprendere del soggetto e il contesto strutturale entro cui si apprende. La domanda che i ricercatori si posero è se il concetto di intenzionalità dell'apprendimento si riferisce solo ed esclusivamente al livello di formalità e informalità in ragione del contesto in cui avviene l'apprendimento. Un apprendimento può essere sia intenzionale che non a prescindere dal tipo di contesti in cui si genera.

Una possibile chiarificazione la possiamo riprendere da Straka (2004) che introduce tre termini per comprenderne più a fondo il significato di apprendimento: implicito, esplicito e incidentale.

Ragionare su questi tre livelli di apprendimento significa considerare l'apprendimento nella prospettiva soggettiva non solo sulle condizioni e sul contesto nei quali avviene, infatti, Straka (2004) sostiene che l'apprendimento non è un processo connesso esclusivamente alle logiche formali, ma anzi apprendimenti impliciti, espliciti ed incidentali hanno luogo indipendentemente dal loro contesto. Un esempio tipico di apprendimento incidentale è quello generato all'interno di un gruppo di pari. Le interazioni in questo tipo di *setting* possono essere di tipo esplicito, implicito e incidentale, ma soprattutto generano apprendimenti informali, che non sono designati o riferiti a specifici organismi istituzionali come la scuola, o non sempre, la stessa situazione può avere luogo in qualsiasi altro contesto, come un'organizzazione professionale.

Ciò ci dice che la più importante caratteristica che distingue l'apprendimento non-formale da quello formale è la presenza di un'intenzionalità ad apprendere che richiama l'apprendimento auto-regolato e *self-directed*. Se l'apprendimento *self-directed* e auto-regolato (Zimmerman, 1998) è il punto di partenza e di arrivo dei processi educativi e formativi, allora tutte le forme ed esperienze di apprendimento promosse e gestite dai bambini, dai giovani e dagli adulti, secondo i propri bisogni ed interessi nel contesto informale

della vita familiare e sociale anche utilizzando la rete e i new media che rendono *ubiquitous and connected* la comunicazione, non possono essere silenziate o tenute ai margini dei contesti formali e non formali di istruzione e di formazione. Sappiamo bene che le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione "innervano" innanzitutto i contesti sociali e familiari degli apprendimenti liberi e inattesi, prima ancora di essere considerate/utilizzate come "strumenti" e soprattutto "metodologie" di innovazione dell'insegnamento nei contesti istruttivi in grado di migliorare gli apprendimenti intenzionalmente organizzati e guidati. Pensare secondo una pedagogia degli "ambienti educativi integrati" significa allora costruire una didattica di interazioni tra contesti formali, non formali e informali, partendo dalle pratiche comunicativo-sociali quotidiane che comprendono anche i Social Software secondo i nuovi paradigmi autoriali e collaborativi del Web 2.0, generati dall'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984). In questo senso va rovesciata l'impostazione metodologica, che sembra dominante anche nelle sperimentazioni pur importanti degli insegnanti "pionieri" e nei lodevoli progetti ministeriali, in cui il movimento va dal formale al non formale e all'informale e non viceversa.

È ancora il formale con le sue regole didattiche, linguistiche, contenutistiche, tecniche che ingloba, seleziona, organizza e orienta a fini istruttivi il non formale e l'informale e non sono invece le esperienze costruite nelle relazioni sociali della vita quotidiana e soprattutto le pratiche produttive di artefatti culturali e simbolici a dare senso personalizzante ed empatico a conoscenze, abilità e competenze da condividere e sviluppare insieme per un progetto educativo comune (Galliani, 2010, 37).

2. Youth worker: riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche

Le riflessioni proposte nei paragrafi precedenti spostano l'attenzione sul fatto che il processo di apprendimento si caratterizza in quanto possibilità di estensione e integrazione tra differenti contesti nella misura in cui promuove una dimensione trasformativa ed emancipatrice che investe non solo i soggetti che prendono parte a contesti di apprendimento formali ma coinvolge l'intera società.

L'apprendimento, infatti, si configura come processo che riguarda sia 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, ossia, investendo la sfera cognitiva, emotiva ed esistenziale (*lifedeep*)

in termini di condivisione di valori, appartenenze culturali, significati e simboli (Banks, Brandsford, Lee 2007).

Da questa prospettiva, l'esperienza apprenditiva che i soggetti compiono in un contesto assume un significato esistenziale "oltre la classe" nella misura in cui si attribuisce centralità al nesso secondo il quale l'apprendimento è un processo di crescente partecipazione alla vita sociale di una comunità e la partecipazione è essa stessa un processo di crescente apprendimento alla vita sociale di una comunità (Wenger 1998; Lave, Wenger 1991).

In tal senso, come riprende Bruner (1986, p. 156), «L'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura».

L'importanza quindi di favorire esperienze apprenditive, come quelle degli *youth worker*, finalizzate a rinsaldare tale nesso, appare oggi più che mai cruciale di fronte alle sfide globali come la povertà educativa (UNICEF, 2020) e l'equità dell'educazione (Grange, 2011) nella consapevolezza di dover costruire percorsi formativi ed educativi che leghino apprendimento e partecipazione quale discorso politico di cittadinanza (Arendt, 1958).

La valenza educativa del progetto presentato assume pertanto fondamentale importanza in quanto intercetta «nuovi bisogni di comunità in grado di connettersi ai principali processi economici sociali e culturali che interessano la contemporaneità» (Tramma, 2009, p. 10). La crisi economica, sociale e culturale che caratterizza la complessità contemporanea (Kazepov, 2005), infatti, rappresenta una sfida per la riflessione pedagogica e per le prassi educative in quanto rimanda all'intenzionalità educativa dei processi formativi ed educativi che si possono realizzare in contesti non formali e informali. In tal senso, l'intenzionalità può essere intesa come capacità di interpretare i contesti conferendo un valore e un significato alle azioni che promuovono educabilità quale direzione di senso da perseguire (Bertolini, 1988). In riferimento al ruolo e al contributo degli *youth worker*, così come specificato in questo volume, emergono alcune scelte progettuali di tipo strategico atte a rinsaldare il nesso apprendimento e partecipazione nella prospettiva di dotare di intenzionalità educativa le azioni che in tale progetto sono state realizzate dagli *youth worker*.

Ciò anche in ragione, dell'attuale richiamo di Dewey (1972, p.2), secondo il quale «Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in trasformazione».

Da questa prospettiva, l'apprendimento *lifelong/lifewide/lifedeeep* connette la dimensione educativa, politica e sociale (De Luigi, 2015) nella consapevolezza che l'apprendimento come partecipazione alla vita sociale, «si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni [...] per

mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo» (Wenger, 1998). In tal senso, collegare apprendimento e partecipazione rimanda, secondo la prospettiva di Freire (1978, p.87) al fatto che l'educazione può essere intesa come metafora dell'emancipazione dove «El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación».

Il nesso partecipazione e apprendimento quale cornice di senso e di azione degli *youth worker* trova nelle parole di Cambi (2005, p. 180-181) un riferimento attuale in merito alle finalità della pedagogia: «formazione umana di quell'uomo-soggetto-individuo inteso però come animale sociale che nella società (anche come storia) compie la propria formazione umana, che è insieme emancipazione *da* e costruzione nella libertà, nell'autonomia, nell'autoformazione».

In questa prospettiva, l'intenzionalità educativa che si evince dal progetto presentato nel volume, rimanda al ruolo e ai compiti degli *youth worker* quali attivatori e facilitatori nei territori e nelle comunità di processi di attivazione educativa e di animazione socioculturale da intendersi in termini di processi di apprendimento comunitario per i beneficiari diretti e indiretti e per i soggetti diverso titolo coinvolti nel loro ambito di intervento.

Nel contesto di un intervento come quello proposto dal progetto, quindi, assume rilevanza epistemologica nonché metodologica sia l'interazione sociale che le dinamiche collaborative in contesti di apprendimento non formale e informale (*community-based knowledge initiative*). L'azione educativa svolta dagli *youth worker* è orientata pertanto a facilitare e monitorare processi di apprendimento comunitario nella direzione di promuovere *well-being* nelle relazioni interpersonali, tra soggetti, gruppi, comunità, istituzioni (Nussbaum, 2012; Walker, 2006): un'opportunità di apprendimento tra generazioni (Gobbo, 2015).

Da questo punto di vista, facilitare processi di apprendimento per soggetti, gruppi, comunità che apprendono (Lovett, 1983; Laneve, 1991) significa migliorare le possibilità di partecipazione alla vita sociale così da sviluppare *agency* individuale e collettiva secondo la Archer, *capabilities to function* secondo la Nussbaum, *empowerment* dalla prospettiva di Friedmann. In altri termini essi apprendono “*how to act*” all'interno del contesto combinando crescenti livelli di competenze e capacità per migliorare la propria auto-realizzazione nello sviluppo sostenibile e nell'ampio orizzonte della società (Le Boterf, 2007).

3. Partecipazione e apprendimento

In questa prospettiva, il nesso partecipazione e apprendimento rimanda alle condizioni educative che promuovono l'autonomia di/tra soggetti, gruppi, comunità nell'interdipendenza con le istituzioni. Evans (2002, p. 56), infatti, sottolinea che le capacità sociali di soggetti, gruppi, comunità, sono «those sets of beings and doings that can only be achieved as a result of social interaction. [...] They may represent valuable opportunities that people can achieve as a result of their collective agency, or valuable freedoms that arise from their 'social connectedness' and cooperation. Social capabilities are properties of social structures and processes and their characteristics, such as trustworthiness, justice, reciprocity».

In ragione di ciò, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa nella pedagogia di comunità e nei dispositivi di ricerca e di intervento innovativi orientati a promuovere apprendimento, inteso come processo di crescente partecipazione alla vita sociale per i soggetti e i gruppi a diverso titolo coinvolti. Gli interventi come quelli proposti dal progetto risultano dunque coerenti con un approccio teorico, metodologico e operativo proprio della pedagogia di comunità, quest'ultima orientata a promuovere la crescita educativa e sociale dei soggetti e delle comunità che si pongono come obiettivo la co-costruzione di una società democratica, plurale, aperta in dialogo con le istituzioni e la più ampia società.

Come specifica Tramma (2009, p. 91), infatti, si tratta di: «Promuovere dimensioni di tipo comunitario nella contemporaneità che esiste e si prospetta significa contribuire a costruire dimensioni collettive che costituiscano un valore aggiunto alla vita dei soggetti».

In ultimo, seguendo i propositi del progetto, allargare gli ambiti di riflessione e di intervento in riferimento allo specifico pedagogico ed educativo significa esplicitare il fatto che: «La sfida della pedagogia è di pensare a nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti i livelli del sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita capacitazioni di cui i cittadini hanno bisogno per crescere nel loro tempo di vita» (Costa, 2016, p. 75-76).

Quanto premesso in questo paragrafo, in sintesi, connota il lavoro degli *youth worker* nella cornice della pedagogia di comunità rispetto alla quale l'intenzionalità educativa risponde al mandato di facilitare e monitorare processi di partecipazione e apprendimento connettendo contesti formali, non formali e informali al fine di promuovere soggetti, gruppi e comunità che apprendono in ragione della complessità contemporanea.

Questa specificazione è comprensibile in una prospettiva di *lifelong/lifewide/lifedeep* learning in cui apprendimento e partecipazione qualificano l'educazione comunitaria nella cornice dell'educazione degli adulti rispetto alla quale, specifica Quintana Cabañas (1986, p. 19):

La sociedad no tiene todavía excesivos analfabetos; pero sí que cuentan con masas de adultos con un menor nivel de comunicación social, con poca participación en las decisiones colectivas y con escasa implicación en la vida comunitaria; la tarea de resolver esas deficiencias es lo que allí llaman la educación de adultos. (...) Se trata de una concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que conciernen.

A tal proposito, come riportato nel paragrafo precedente, il profilo degli *youth worker* è iscrivibile all'interno delle competenze dell'animatore socioeducativo per il quale risulta necessario definire il profilo professionale in ragione di una «stretta connessione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e una nuova forma di interazione sociale, partecipata e generativa» (Costa, 2016, p. 72).

In relazione quindi al ruolo e alle funzioni degli *youth worker*, il tema dell'identificazione, riconoscimento, valutazione e validazione e/o certificazione (Otero et alii, 2007; Yang, 2015) delle competenze riferite a contesti non-formali e informali e il raccordo con quelle acquisite in contesti formali si pone al centro del dibattito europeo nella prospettiva *del lifelong, lifewide, lifedeep learning* (Cedefop, 2009; CEU, 2012; EC 2018).

Da questa prospettiva, l'intento è quello di strutturare sistemi di riconoscimento degli esiti dell'apprendimento acquisiti in contesti non-formali e informali così da valorizzare esperienze lavorative, percorsi biografici e formazione dando origine anche a certificazioni e qualifiche riconosciute. E proprio in funzione della qualificazione della figura dello *youth worker* per come viene tematizzato in questa sede, si rende necessario, in una prospettiva di prosecuzione del progetto, rendere ostensibile, valorizzare e armonizzare quanto essi hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita in termini di competenze e capacità tecnico-professionali e socioaffettivo-relazionali (Pellerey, 2004; Heckman, Kautz, 2012).

La valenza di questo processo di qualificazione del ruolo degli *youth worker* è sia valutativa ma soprattutto formativa in quanto permette loro assumere consapevolezza circa l'intenzionalità della propria azione formativa ed educativa (Polanyi, 1966) in riferimento allo sviluppo sia di competenze e capacità tecnico-professionali sia di competenze e capacità afferenti alla dimensione trasversale.

Tale traiettoria di sviluppo del progetto nella direzione di qualificare la

figura dello *youth worker* come animatore socioeducativo può essere tracciata in ragione di alcuni criteri metodologici:

- Formulare un Progetto Formativo in cui si specifichino sia gli obiettivi formativi inerenti il mandato formulato dal committente sia le competenze caratterizzanti e trasversali inerenti le attività da svolgere in relazione al mandato;
- Ancorare le attività da svolgere sia rispetto ai compiti di realtà e/o alle prove autentiche con le quali lo *youth worker* è chiamato a misurarsi sia in riferimento alle evidenze a supporto o alle modalità di accertamento del suo agire competente;
- Definire un modello di valutazione sommativa che triangoli punti di vista (committente-tutor, *youth worker*; beneficiari verso i quali si rivolgono le attività dello *youth worker*) e rispettivi strumenti di valutazione (rubrica valutativa, self report, checklist e/o griglie di valutazione);
- Definire un modello di valutazione formativa che permetta allo *youth worker* di ricostruire i processi di apprendimento maturati in relazione alle attività in cui è coinvolto anche attraverso l'utilizzo di portfolio digitali (Ajello, Belardi, 2007).
- Definire un modello di valutazione della qualità che permetta ai beneficiari ai quali sono rivolte le iniziative messe in atto dallo *youth worker* di fornire feedback utili a migliorare sia la strutturazione del progetto formativo sia l'agire competente degli stessi *youth worker*.

In chiosa, come riprende ancora Costa (2016, p. 76): «nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire».

4. Profilo e compiti dello *youth worker* come animatore socioeducativo

L'animatore non è uno psicologo, né un terapeuta e neppure un sociologo, ma la sua professionalità si gioca nella relazione con l'altro, perciò si può definire come un caregiver o *helper*, in quanto la relazione e la comunicazione che instaura con le persone che incontra sulla strada possono avere ricadute terapeutiche. Nel suo essere catalizzatore di risorse ha una funzione maieutica, nel senso che Socrate attribuiva a questo termine: si tratta di aiutare la persona,

attraverso la relazione instaurata, a trovare dentro di sé le motivazioni, i bisogni, le risposte, le aspettative, partendo dai suoi vissuti, l'animatore la stimola a "pensarsi" in una condizione non più statica e irrimediabile, ma dinamica ed evolutiva in cui il soggetto è il protagonista e il promotore.

Egli inoltre è un «sensore sociale ed occupa uno spazio intermedio che pone in relazione il mondo esterno con l'interno dell'individuo, consentendo di attivare capacità di recupero (resilienza), agendo sul concreto, nella quotidianità, in un rapporto definito appunto di orientamento, previo all'Educational Counseling vero e proprio» (Schettini, 1998, p.188)

L'animatore possedendo competenze educative, non si limita a diagnosticare, non si compiace di richiamare al dover essere, ma strategicamente si adopera per rendere possibile e agevolare la disponibilità al cambiamento. Si ha educazione quando è possibile evidenziare un progetto che guarda inevitabilmente ai processi formali, non formali e informali che con-corrono alla crescita dei soggetti, all'interno di contesti che costituiscono il loro essere situazionati (Paparella, 2012). Contesti e relazioni che possono dar vita, se volute e progettate, a microcomunità empatiche.

Una microcomunità empatica è una "comunità competente" che sa interrogarsi sui problemi che conosce o sulle difficoltà che incontra, per cercare di comprenderle prima che cercare di dominarle, percependosi non solo come fonte o luogo del malessere ma anche e soprattutto come portatrice di quelle "risorse di relazione", di appartenenza, di significato che, riconosciute, mobilitate, riorganizzate ed eventualmente supportate posso-no agevolare l'attivazione e la soluzione di problemi (Del Gottardo, 2016, p.119). Senza tale movimento non è, infatti, possibile attivare alcun percorso di risposta comunitaria reale all'agio ma si rischia di rincorrere soluzioni parziali e transitorie che lasciano inalterata la configurazione della comunità.

L'animatore socioeducativo deve divenire un professionista dei legami, facilitatore di connessione (linking agents), dentro e tra le organizzazioni interessate all'intervento, per prendersi "cura" della rete, contenere i conflitti e indirizzare le risorse verso uno scopo che accomuni: «si tratta di impostare un setting in cui si possa lavorare per la comunità in una prima fase di avvio dei lavori per passare poi ad una logica meno assistenzialista in cui si lavora con la comunità» (Arduino, 2006, 57).

Promuovere la partecipazione dei cittadini alla progettazione e alla gestione della cosa pubblica significa attuare un processo di sviluppo di microcomunità empatiche, cioè, facendo leva su potenzialità e capacità individuali e collettive, l'educatore deve cogliere e valorizzare le diverse dimensioni della partecipazione:

a) la presenza: individuale e collettiva, delle persone singole o in situazioni

- di aggregazione o consociazione. Essere presenti significa esse-re soggetti o, con un'espressione oggi in uso nel sociale, essere protagonisti nel sociale, vivere una dimensione personale nel collettivo;
- b) l'intervento: essere soggetti attivi nella comunità territoriale in cui si vive e nella società;
 - c) l'appartenenza: partecipando, si appartiene a un corpo sociale e ad un'impresa, un'azione, un movimento, ad un'entità che coinvolge globalmente le persone nell'esercizio di un loro diritto, o nell'espletamento di un dovere civico; ci si sente appartenere, capaci di un sentimento che ci colloca all'interno di una comunità;
 - d) la consapevolezza di essere parte di un insieme: i singoli cittadini non si sentono un frammento o, peggio, un brandello bensì una parte che riflette le proprietà del tutto, che tiene sempre come punto di riferimento la globalità della situazione, l'insieme, pur elaborando un proprio, personale, modo di rappresentare/esprimere una parte;
 - e) l'adesione, l'accordo oppure l'opposizione, il dissenso: partecipare non significa sempre e solo consenso, si partecipa anche con il dissentire o l'opporci;
 - f) la comunicazione: il desiderio di rendere gli altri partecipi di ciò che ognuno sente, fa, è;
 - g) la prestazione: ciascuno si manifesta all'esterno con ciò che sa fare; si può manifestare, esprimere una professionalità (a livelli più o meno alti, non è tanto la professionalità che assume importanza quanto il desiderio di esprimerla e di metterla a disposizione degli altri partecipanti e della comunità nel suo complesso), una fede, un pensiero, ecc.

Come si può constatare, agiscono sia le dimensioni dell'essere che quelle del fare: si forma così un intreccio fra la partecipazione operativa, razionale e quella affettiva-empatica che evidenzia un approccio concertativo/partecipato per la costituzione di microcomunità empatiche. In tale approccio, l'enfasi è posta sull'ipotesi di cambiamento di una realtà che è confrontata, concertata, negoziata con i destinatari (Leone, Prezza 2005), inoltre, non prevede l'esistenza di una causalità lineare tra le problematiche sociali e riconosce più ipotesi interpretative rispetto ai bisogni che sono rilevati. Tali bisogni non sono individuati aprioristicamente, né senza un'interpretazione condivisa con i destinatari dell'intervento. Esso riconosce ai servizi e agli operatori il ruolo di produrre empowerment, sia a livello individuale che di comunità: l'obiettivo di tale approccio non è quello di fornire agli utenti delle soluzioni preconfezionate per i loro problemi, bensì quello di aiutare gli individui ad aiutarsi da sé.

Sintetizzando, possiamo delineare i compiti di un animatore:

- a) considera l'esperienza educativa nel suo essere "in situazione";
 - b) valorizza l'esperienza personale, la biografia del soggetto e del gruppo;
 - c) compie un processo di mappatura dei legami e delle reti esistenti;
 - d) tiene presente che per produrre modificazioni culturali bisogna essere immersi nella cultura stessa;
 - e) considera che l'intenzionalità verso il cambiamento deve fare i conti con i contesti reali nel quale il cambiamento avviene.
- Inoltre, L'animatore, essendo esperto di relazione empatica:
- f) rispetta il campo di esperienza esistenziale del soggetto;
 - g) coglie la possibilità di espansione della individualità del soggetto grazie all'interazione educativa/empatica;
 - h) considera l'interazione educativa/empatica come momento centrale dell'intervento.

La comunità ha al suo interno un racconto e precise modalità di significazione che l'animatore deve saper cogliere e interpretare non per una mera indagine conoscitiva, ma per poter costituire insieme ai soggetti coinvolti uno stimolo alla messa in comune dei propri vissuti e delle proprie rappresentazioni, volte a creare uno spazio condiviso di consapevolezza che consenta di progettare in modo partecipato, attivando da subito percorsi di cambiamento e messa in discussione.

In sintesi, promozione di pratiche sociali di presa di consapevolezza della possibilità di esercitare dimensioni partecipative che sono in grado di attivare il potenziale creativo dei soggetti, aprendo loro possibilità di una vita personale e sociale più attiva e gratificante.

5. Immaginazione, creatività e realtà: il lavoro dell'animatore socioeducativo

L'attivazione del potenziale creativo all'interno di un *setting* sociale richiede all'animatore socioeducativo una capacità fondamentale: immaginativa e creativa.

Diviene opportuno, allora, soffermarci sul meccanismo psicopedagogico dell'immaginazione per capirne il processo e le molteplici forme in funzione delle competenze professionali richieste all'animatore socioeducativo.

In un noto saggio di Lev S. Vygotskij (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, lo studioso sottolinea come immaginazione e creatività non sono doni divini, frutti improvvisi, talenti innati o folgorazioni ma rappresentano un complesso processo di ristrutturazione della conoscenza di cui è dotato un individuo, in stretta dipendenza dai nuovi rapporti che egli istituisce con la realtà naturale e sociale fin dall'infanzia.

Per intendere il meccanismo psicologico dell'immaginazione e dell'attività creativa, ad esso collegata, è opportuno chiarire il rapporto che sussiste tra fantasia e realtà nel comportamento umano segnalando le quattro forme fondamentali che legano l'immaginazione alla realtà (Vygotskij, 2011, p. 25).

La prima forma di legame tra immaginazione e realtà è costituita dal fatto che ogni creazione dell'immaginazione si compone sempre di elementi presi dalla realtà e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo.

L'analisi scientifica (Bruner, 1968) delle costruzioni più fantastiche e più lontane della realtà: favole, miti, leggende, sogni, e via dicendo, ci persuade che anche queste si riducono, in ultima analisi, a nuove combinazioni di elementi attinti dalla realtà e sottoposti, soltanto, all'attività alteratrice e rielaboratrice della nostra immaginazione.

Per Bruner (1968, p. 142) la creatività è «qualsiasi atto che produca una 'sorpresa produttiva', cioè una modificazione concreta inaspettata nelle diverse attività in cui l'uomo si trova coinvolto... qualsiasi atto creativo si avvale perciò del procedimento euristico che ha come momento essenziale l'atto della scoperta: un'operazione di riordinamento e di trasformazione di fatti evidenti che permette di procedere al di là di quei fatti verso una nuova intuizione»

Ci imbattiamo, qui, nel primo e più importante legame a cui è soggetta l'attività immaginativa: l'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo, per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia. Quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre.

Un secondo legame assume l'immaginazione come mezzo di dilatazione dell'esperienza umana, giacché la persona è in grado d'immaginare ciò che non ha mai visto, di figurarsi secondo il racconto e la descrizione ciò che nella sua immediata esperienza non c'è mai stato, e quindi non si trova più confinato nel cerchio ristretto e nei limiti angusti della sua particolare esperienza, ma li oltrepassa, grazie all'immaginazione, appropriandosi dell'esperienza storica e sociale degli altri. È una forma di legame che è resa possibile soltanto dall'esperienza altrui, dall'esperienza sociale. Se nessuno avesse mai visto e descritto il deserto sahariano o la Rivoluzione francese, non sarebbe stato possibile a noi farne una rappresentazione adeguata.

La terza forma di legame tra attività immaginativa e realtà è quella emozionale.

Questa influenza del fattore emozionale sull'attività combinatrice della fantasia è da diverso tempo nota agli psicologi come legge del segno emozionale comune (Vygotskij, 1972, p. 32): le impressioni e le immagini dota-

te d'un comune segno emozionale affine hanno la tendenza a riunirsi insieme, sebbene nessun legame, né di somiglianza né di contiguità, sussista palesemente fra esse.

È qualcosa di diverso sia dall'associazione per contiguità, che rappresenta la ripetizione dell'esperienza, sia dall'associazione per somiglianza, propria del raziocinio. Una forma di affinità affettiva, le immagini si associano reciprocamente, non perché in precedenza si siano presentate insieme, né perché da parte nostra vi si percepiscono dei rapporti di somiglianza ma perché sono dotate di una comune tonalità affettiva.

Gioia, dolore, amore, odio, meraviglia ecc., possono divenire centri d'attrazione, così da raggruppare rappresentazioni o immagini che non hanno fra loro rapporti razionalmente giustificabili, ma che sono contraddistinte da un medesimo segno o sigillo emozionale.

C'è tuttavia anche un altro inverso legame tra immaginazione ed emozione. Se nel caso prima descritto, i sentimenti influiscono sull'immaginazione, nel secondo è l'immaginazione che influisce su nostro stato d'animo.

Questo significa che ogni costruzione della fantasia influisce, a sua volta, sui nostri sentimenti, cosicché, seppure non si tratti di una costruzione che, in sé presa, corrisponda alla realtà, il sentimento da essa suscitato è però un sentimento affettivo, realmente vissuto tale che afferra tutto l'individuo (Vy-gotskij, 1972, p. 33).

Ad esempio, il bambino, che nei suoi giochi, si immagina di essere un cavaliere produce una dimensione emozionale del tutto effettiva e reale.

Qualcosa di simile accade con qualsiasi artefatto dell'immaginazione: come le opere d'arte, create dalla fantasia dei loro autori, esercitano su di noi un'azione così emozionalmente immersiva, una nuova tonalità affettiva che può creare nuove rappresentazioni e interpretazioni del mondo.

In questo caso, giungiamo alla quarta e ultima forma del legame tra immaginazione e realtà. Essa si può ridurre, essenzialmente, al fatto che una costruzione dell'immaginazione può costituire qualcosa di effettivamente nuovo, qualcosa che non è mai esistito anteriormente nell'esperienza d'un uomo, una immaginazione che potremmo definire "cristallizzata", divenuta una cosa fra le altre, che incomincia realmente a sussistere nel mondo e ad agire nei diversi contesti.

Se l'immaginazione parte dalla realtà, non è però una semplice copia, ma è appunto un'immaginazione creatrice, la combinazione in forme nuove di elementi provenienti dall'esperienza, ma che ad essa non possono essere più ricondotti direttamente, perché ne danno una nuova configurazione che è propriamente mentale.

Queste nuove combinazioni mentali possono però agire sulla realtà esterna all'individuo creatore, possono trasformarla, modificarla, divengo-

no esse stesse oggetti nuovi, reali, come nel caso di strumenti tecnici, macchine utensili, case, ponti, ecc., ma anche produttrice di nuove interpretazioni e rappresentazioni del vivere comune, del bene comune che posso-no concretizzarsi in nuove forme comunitarie e organizzative.

È quest'ultimo aspetto che ci interessa, nello specifico, nell'economia del nostro discorso in quanto, l'animatore socioeducativo può attivare nei territori in cui opera e con le persone con cui progetta processi di costruzione e ricostruzione (semantica e affettiva) del nesso realtà-fantasia. Egli, quindi, può avviare un dialogo interiore nei soggetti parte di un territorio affinché risemantizzino la propria esperienza quotidiana attraverso una nuova narrazione emotiva e affettiva dei luoghi che la fantasia può attivare e trasformare in un'esperienza creativa di trasformazione della relazione sé-territorio. L'animatore socioeducativo, quindi, può sostenere nelle comunità e nei territori l'attivarsi di nuove combinazioni mentali che possono agire sulla realtà, possono trasformarla e modificarla attraverso nuove interpretazioni e rappresentazioni del vivere comune, del bene comune nel e del territorio.

6. La comunità come *setting* creativo: la prospettiva dell'animatore socioeducativo

La comunità da attivare come *setting* creativo è vissuta dall'animatore socioeducativo direttamente sul terreno delle relazioni e delle comunicazioni prossemiche. Contesti a forte connotazione organica.

Una "Pedagogia Sognante", prima che sociale o urbana, che recupera la dimensione del desiderio, lo interpreta e lo fa progetto condiviso diviene la prospettiva euristica e di azione dell'animatore socioeducativo. Riconoscere questa vocazione creativa nell'intimità del desiderio – una vocazione di fronte alla quale non c'è se non l'alternativa di una sostanziale infelicità di vivere – significa concentrarlo piuttosto che placarlo, liberarlo nella ricchezza delle sue forme autentiche, piuttosto che epurarlo sotto gli ombrosi sospetti di un falso ascetismo. In questa direzione si situa l'impegno sociale dell'animatore socioeducativo ossia nell'alimentare una pedagogia sognante che connette fantasia e realtà verso forme creative di rappresentazione e azione nei territori.

L'azione della pedagogia sognante prevede, quindi, animatori socioeducativi capaci di essere e di farsi "particelle in sospensione", osservatori pronti a stabilire legami, dialoghi e ascolti, a lavorare in contesti polisemici che preludono ad un cambiamento. C'è un grande bisogno che una riflessione organica irrompa nella riflessione pedagogica perché, più di qualsiasi altra

disciplina, la pedagogia si occupa dell'uomo e matura nei contesti della relazione educativa la conoscenza di ciò che l'uomo è, negli aspetti materiali e immateriali, razionali e irrazionali. In uno scenario sociale che lascia intravedere scampoli di socializzazione, a causa del ridondante individualismo posto in essere da politiche di sviluppo centrate sulla crescita economica e meno sulla persona, l'animatore socio-educativo ha il compito di porsi come osservatore attento delle dinamiche sociali per cogliere possibili sviluppi della persona e come progettista per attivare significativi momenti formativi che alimentino la dimensione della creatività quale nuova rappresentazione e nuova pratica di azione territoriale (Del Gottardo, 2016, p. 101).

Promuovere l'idea della comunità come *setting* creativo significa per l'animatore socioeducativo, oltre a porsi in ascolto e in relazione, saper adottare dispositivi pedagogici legati alle molteplici forme d'arte come dimensioni performative per liberare nuove rappresentazioni e pratiche della realtà dei territori.

L'arte intesa come dispositivo pedagogico, ossia insieme strutturato di componenti educativi intenzionalmente predisposti è una risorsa essenziale in questo processo. Essa permette, attraverso l'artefatto risultante dall'atto creativo, di appropriarsi di una prospettiva di significazione e ri-significazione dell'esperienza comunitaria, attraverso la partecipazione al processo di co-costruzione del prodotto stesso. L'artefatto, infatti, raffigura un mondo possibile, una realtà simbolica che penetra l'essenza dell'oggetto il quale acquisisce significato solamente quando i soggetti che compongono la comunità ne acquisiscono una consapevolezza affettiva ed intellettuale come nuova rappresentazione della relazione tra sé e il territorio.

L'animatore socioeducativo che sa quindi sollecitare la capacità di immaginare nei territori in cui opera lavora, pertanto, nella possibilità di costruire in maniera creativa realtà immaginarie collettive.

Educare al possibile, all'immaginazione, alla creatività significa dunque riappropriarsi della possibilità di immaginare mondi possibili (Sclavi, 2003). Tale modalità offre l'opportunità per costruire comunità di pratiche, comunità di persone che apprendono le une dalle altre, mettendo in discussione l'istituto, alla ricerca del proprio personale modo di raccontare ed interpretare la realtà in maniera creativa così da avviare e sostenere nuove rappresentazioni del vivere comune, del bene comune, che come direbbe G. Lapassade (1997) diverrebbero un "istituente ordinario".

Riferimenti bibliografici

- Arduino E. (2006), *Professionista dei legami, facilitatore di connessioni*, in «Animazione sociale», 36, p. 57.
- Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma.
- Arendt A. (1958). *The human condition*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it (1989), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.).
- Banks J. A., Bransford J., Lee Y. (2007), *Learning in and out of school in diverse environment*, Center for ME, Seattle.
- Bauman Z. (2001), *Missing community*, Polity Press, Cambridge e Blackwell Publishers Ltd., Oxford, tr. it., (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bjornavold's J. (2000), *Making learning visible*, Cedefop, Thessaloniki.
- Bruner J.S. (1968), *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Callet I.N. (2017), *La formazione formale, non formale e informale del personale nei servizi della prima infanzia in Francia e in Italia*, «Formazione e insegnamento», 15(2), pp. 385-398.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- CEDEFOP (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*; CEDEFOP, Luxembourg: Office for official publications of the European communities.
- Colardyn D., Bjornavold's (2004), *Validation of formal, nonformal, informal learning: policy and practices in EU Member State*, «European Journal of Education», 39(1), pp.69 - 89.
- Colley H., Hodkinson P., Malcom J. (2003), *Informality and formality of learning: a report for a learning and Skills*, Research Centre, University of Leeds.
- Costa M. (2016), *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*, «Formazione e insegnamento», 14(2), pp. 63-78.
- Council of the European Union (CEU) (2012), *Recommendation on Validation of Non-Formal and Informal Learning* (2012/C 398/01).
- De Luigi R. (2015), *Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship*, «LLL», 10(25).
- Del Gottardo E. (2010), “Progettazione per l’educatore di strada”, in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo*, Armando, Roma.
- Del Gottardo E. (2016), *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto editore, Napoli.
- Dewey J. (1972), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze
- European Council (EC) (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans P. (2002), *Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's development as freedom*, «Studies in comparative international development», 37(2), pp. 54-60

- Freire P. (1978), *Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires
- Freire P., (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Galliani L. (2010), “Prefazione”, in Petrucco C. (a cura di) *Didattica dei social software e del web 2.0*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L. (2012), “Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali”, in Limone P. (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari.
- Gobbo G. (2015), *Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni*, «LLL», 10 (25).
- Grange T (2011), “Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola”, in Piu C., Piu A., De Pietro O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Molonite, Roma, pp. 73-80.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012), *Hard evidence on soft skills*, «Labour Economics», 19 (4), pp. 451–464.
- Kazepov Y. (2005), “Changing contexts, local arrangements, and the challenge to social cohesion”, in Kazepov, Y. (a cura di), *Cities of Europe*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Knowles M.S., (1971), *The modern practice of adult education: andragogy vs pedagogy*, Association Press, New York.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, (Vol. 1), Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Laneve C. (1991), “L’ipotesi di una “città educante”, in Frabboni F., Guerra I. (a cura di), *La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Lapassade G. (1997), *Istituzione ordinario: contributo alle Scienze dell’educazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Boterf G. (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano
- Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lovett T., Clarke, C., Kilmurray, A. (1983), *Adult education and community action*, Croom Helm, London
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Otero M S., Hawley J., Nevala A. M. (a cura di) (2007), *European Inventory for validation of informal and non-formal learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*
- Paparella N. (2012), *L’agire didattico*, Guida editore, Napoli.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano
- Polanyi M. (1966), *The tacit dimension*, Routledge, London
- Quintana Cabañas J. M. (a cura di) (1986), *Investigación participativa, educación de adultos*, Narcea, Madrid.

- Scalvi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori Bruno, Milano.
- Schettini B. (a cura di) (1998), *L'educatore di strada: teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Scribner S., Cole M. (1973), *Cognitive consequences of formal and informal education*, «Science», 182, pp. 553- 559.
- Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini e associati, Milano.
- Straka G. A. (2004), *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and question*, Available online at: www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf.
- Tarantino A. (2018), *Apprendimento esperienziale e padronanza di Sé*, La Scuola, Brescia.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci editore, Roma.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- UNICEF (2020), *Impact of COVID-19 on multidimensional child poverty*.
- Vygotskij Lev S. (1930), trad. it. (2011), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- Walker M. (2006), *Higher education pedagogies*, Open University Press, Maidenhead.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Oxford University Press, Oxford.
- Werquin P. (a cura di) (2010), *Recognising non formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*, OCSE, Paris.
- Wittgenstein L. (1958), *The blue and brown book*, Basil Blakwell, Oxford.
- Yang J. (2015), *Recognition, validation and accreditation of non - formal and informal learning in UNESCO Member States*, UNESCO, Hamburg
- Zimmerman B.J. (1998), “Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective”, in Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego (CA).

Parte seconda.
Contesti e sperimentazioni

6. Sperimentazioni di social street art nelle periferie partenopee. L'esperienza del Rione Sanità

di Giorgia Iovino

1. Introduzione

In uno scenario contrassegnato dal progressivo disimpegno dello Stato a scala locale e da perduranti ristrettezze di bilancio, le pratiche di *street art* si propongono alle politiche pubbliche locali come un interessante campo di opportunità per promuovere l'immagine di una città altra, creativa ed inclusiva e, al contempo, favorire l'attivazione dal basso di processi rigenerativi di contesti degradati e marginali.

Questo spiega l'avvio in molte città italiane ed europee di inediti percorsi di istituzionalizzazione di questa forma espressiva *site specific*. Accanto a pratiche artistiche *off* nell'accezione proposta da Vivant (2007), ossia prive del sostegno istituzionale, sono così cresciute le pratiche *in*, legali e autorizzate, promosse da associazioni *no profit* e/o dalle amministrazioni locali.

Al di là del valore estetico delle realizzazioni, tali pratiche artistiche, popolari e non elitarie, possono svolgere una funzione sociale, quando accompagnate da esperienze vere di dialogo con i cittadini (Kwon, 2004). Letta in tale prospettiva la *street art* si configura, dunque, come un atto territorializzante (Raffestin, 1984; Governa, 2005), in grado di condurre al ritrovamento del senso del luogo e dei legami di comunità, capace, in altre parole, di restituire un volto, una storia e un'identità a tessuti urbani frammentati e deterritorializzati, non luoghi espulsi dal ciclo vitale della città.

È quanto accaduto a Napoli, divenuta negli ultimi anni un interessante ambito di sperimentazione di queste forme artistiche non convenzionali, territorializzate e territorializzanti (Iovino, 2019a, 2021a). Il lavoro qui proposto indaga il ruolo che tali pratiche intrinsecamente urbane possono svolgere in realtà marginali e complesse come marcatori di identità e strumenti di valorizzazione territoriale.

L'ambito indagato è il Rione Sanità a Napoli, luogo simbolo del degrado

e della marginalità urbana, *inner periphery* ed *enclave* criminale, trasformatosi negli ultimi anni in un grande laboratorio di innovazione sociale (Iovino, 2021b). Al centro di questo processo rigenerativo vi è la Fondazione di Comunità San Gennaro, che dal 2014 riunisce le tante associazioni e imprese sociali e culturali che da anni operano nel quartiere, sperimentando nuove pratiche di fertilizzazione del territorio. In un breve arco temporale, il quartiere ha subito una radicale metamorfosi, proponendosi come modello di rigenerazione urbana e *best practice* in Italia e all'estero (Massa e Moretti, 2011; Consiglio, Flora e Izzo 2021).

Tra i molti fattori che hanno contribuito al capovolgimento di immagine del Rione vi sono alcuni progetti di arte urbana promossi dal basso.

Il lavoro ricostruisce la genesi di tali progetti, gli attori coinvolti e i risultati ottenuti, con l'intento di verificare, (i) in che misura le esperienze avviate in tale ambito abbiamo comportato un cambiamento di funzione e di senso dello spazio pubblico e come tale cambiamento abbia influito sull'immagine interna ed esterna del quartiere (ii) se, e secondo quali modalità, queste pratiche artistiche promosse dal basso siano stati capaci di produrre nuovi legami di comunità e nuove forme di territorialità attiva.

L'approccio metodologico utilizzato è di tipo integrato: alle informazioni «oggettive» e all'analisi documentale dei progetti si accompagna uno sguardo dal basso, uno sguardo cioè che, attraverso tecniche d'indagine qualitative (osservazione diretta, disamina della stampa locale e del materiale informativo prodotto dalle associazioni e imprese locali, interviste non strutturate ai promotori delle iniziative e conversazioni spontanee con gli abitanti e i turisti), mira a cogliere il modo in cui il territorio oggetto di intervento sia vissuto dalla comunità locale e come si declinano azioni e pratiche socio-territoriali in tale ambito.

Il lavoro è strutturato come segue: il paragrafo 2 prende in esame il contesto indagato e le dinamiche che hanno portato negli ultimi anni alla rinascita del Rione; il paragrafo 3 analizza i progetti avviati e le opere realizzate, mettendone in evidenza genesi e spazializzazione, il paragrafo 4 propone alcune brevi riflessioni conclusive.

2. L'ambito indagato: il Rione Sanità

Collocato nel ventre di Napoli nel quartiere Stella, il borgo Vergini-Sanità è una delle zone più degradate e disaggiate della città, ma, a differenza delle periferie più esterne di prima e seconda corona (Iovino, 2019b), l'area può contare su un patrimonio culturale d'inestimabile valore, legato alla sua storia e alla sua conformazione geomorfologica.

Il Rione sorge su un vallone naturale incuneato nei fianchi della collina di Capodimonte, interessato in passato da frequenti fenomeni alluvionali, la cosiddetta lava dei Vergini (cascate di acqua, detriti e fango). Utilizzato sin dall'epoca greco romana come cimitero *extramoenia*, il vallone della Sanità diviene luogo di culto dal V secolo d.C., quando il vescovo Severo fa costruire la Chiesa paleocristiana di San Gennaro per accogliervi le spoglie del Santo Martire (Buccaro, 1991). La presenza di grandi banchi tufacei agevola la realizzazione di vasti complessi catacombali (Catacombe di San Gennaro, San Gaudioso, San Severo), ossari (Cimitero delle Fontanelle) e tombe ipogee che formano una vera e propria città sotterranea (Fig. 1a).

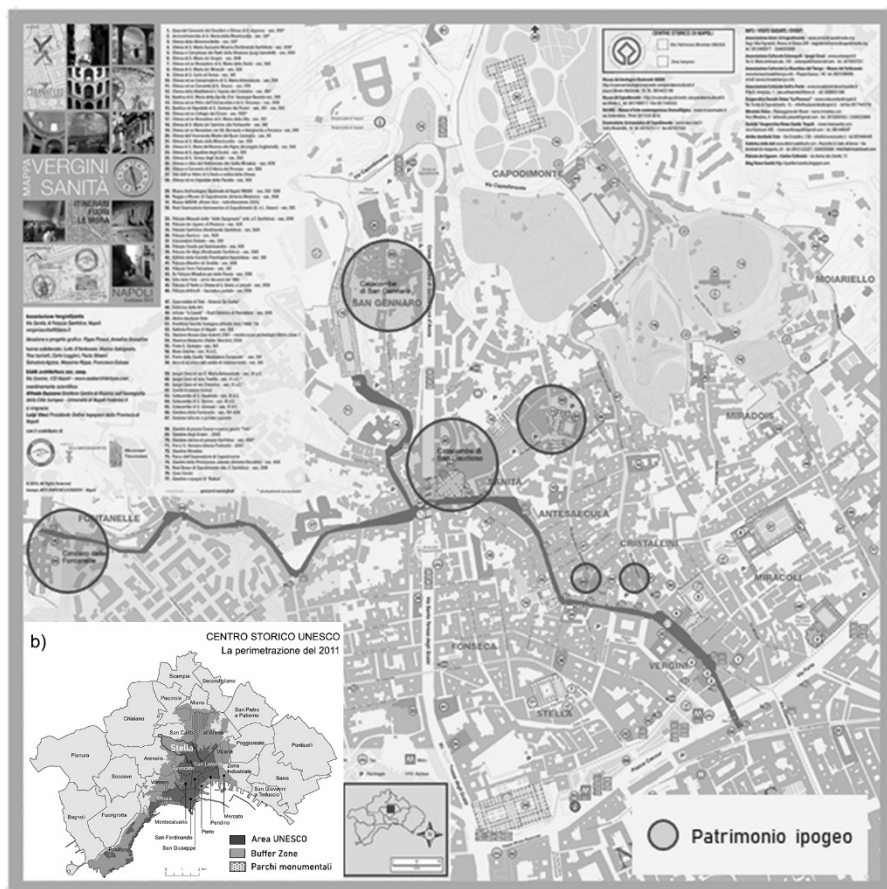
La «città di sopra» (Piedimonte, 2008) è di formazione più recente: le prime edificazioni avvengono in età aragonese a opera del Vescovado, come testimonia l'elevatissima concentrazione di chiese e conventi. È degli inizi del Seicento la Basilica di Santa Maria della Sanità, realizzata da Fra' Nuvolo (Avilio, 2020), più comunemente conosciuta come Chiesa del Monacone o di San Vincenzo, patrono del quartiere¹. Nel Settecento il Rione raggiunge il suo massimo splendore, divenendo luogo di residenza di grandi famiglie nobiliari e borghesi attratte dall'aria salubre della zona² e dalla sua posizione strategica, sulla principale via di collegamento tra Palazzo Reale e la costruenda Reggia di Capodimonte, i cui lavori partono nel 1738. Risalgono a questo periodo il Palazzo dello Spagnolo e Palazzo Sanfelice, i due avveniristici edifici con le scalinate ad ali di falco progettati dal celebre architetto Ferdinando Sanfelice, a cui si deve anche l'incanalamento della lava dei Vergini.

All'origine del decadimento del Rione vi è la costruzione agli inizi dell'Ottocento del corso Napoleone e del relativo ponte, voluti da Giuseppe Bonaparte per collegare in modo diretto le due residenze reali. La nuova arteria isola completamente la zona e segna l'avvio di rapidi processi di marginalizzazione e degrado che proseguiranno inarrestabili per oltre un secolo, intensificandosi nei decenni successivi al secondo dopoguerra. Il Rione, nonostante la sua centralità e il suo inestimabile patrimonio culturale, si trasforma in un ghetto, un'*enclave* criminale, sovrappopolata e sovraurbanizzata, contraddistinta da diffusi fenomeni di devianza giovanile.

¹ La Chiesa custodisce al suo interno la statua di San Vincenzo Ferrer, predicatore medievale di origini spagnole, a cui è attribuito il miracolo della fine del colera a Napoli nel 1836. Secondo le credenze popolari, il contagio terminò prodigiosamente, quando la statua del Santo fu portata in processione.

² Secondo quanto riportato da Celano (1692) il nome Sanità, più che all'area salubre, sarebbe dovuto alle guarigioni operate da San Gaudioso, seppellito dove ora sorge la Basilica di Santa Maria della Sanità che divenne meta di pellegrinaggio.

Fig. 1 (a) Il borgo Vergini Sanità; (b) Il Centro Storico Unesco di Napoli



Fonte: (a) Comitato Stella Vergini Sanità, 2009, (modificato dall'autore) <http://www.verginisanita.it/2017/11/09/la-mappa-del-borgo-vergini/> (b) realizzazione dell'autore da dati Unesco, 2011

Nel 1995 il Rione è incluso nel Centro Storico UNESCO di Napoli (fig. 1b), ma i dati censuari del 2011 (ISTAT, 2017) riferiti al quartiere Stella mettono a nudo la fragilità del tessuto socio-economico locale: oltre 30.000 abitanti in appena 2 kmq di cui circa 2.700 stranieri, livelli elevatissimi di disoccupazione (30%) e di dispersione scolastica (13,2%), una quota di famiglie disagiate³ (10,7%) e di giovani fuori dalla formazione e dal mercato del lavoro (27,2%) ben al di sopra della media cittadina.

³ L'indicatore misura la quota di famiglie con figli nelle quali il capofamiglia ha meno di 65 anni e nessun componente è occupato o pensionato (ISTAT, 2017).

È a partire da questo difficile contesto che prende avvio il percorso di riscatto e di rinascita sociale economica e culturale del Rione. Un percorso corale, *community based* che trova in padre Antonio Loffredo, parroco della Basilica di Santa Maria della Sanità, una figura di riferimento imprescindibile. La visione di don Antonio (Loffredo, 2013; 2019) è una visione ampia fondata, da un lato, sul coinvolgimento attivo e la responsabilizzazione della comunità locale (in particolare dei giovani), dall'altro, sulla riscoperta e valorizzazione dal basso del patrimonio culturale locale, elemento fondante l'identità e il benessere della comunità.

È attorno a lui e alla sua *vision* che si raduna il primo nucleo di ragazzi del quartiere che darà vita alla cooperativa sociale La Paranza (2016), che dal 2009 ottiene in affitto le Catacombe di San Gennaro e di San Gaudioso. Cultura e bellezza sono le idee chiave attorno a cui si sviluppa il progetto di recupero dei complessi sepolcrali che punta a rompere l'isolamento del Rione, creare lavoro e dare una speranza di futuro ai giovani. La cultura, dunque, come strumento di riscatto sociale.

Non è possibile ripercorre la storia e i successi ottenuti dalla Paranza, documentati peraltro da un'ampia letteratura⁴, oltre che da importanti premi e riconoscimenti internazionali⁵. Ci si limita in questa sede a richiamare pochi dati che fotografano gli straordinari risultati conseguiti: in un decennio (tra il 2009 e il 2019) il numero di visitatori delle Catacombe è passato da 12.000 a quasi 160.000, i mq di patrimonio recuperato da 8.000 a 12.100, i giovani stabilmente occupati da 8 a 34⁶.

Il recupero del sistema sepolcrale diventa il fulcro di un più ampio progetto di rigenerazione, teso a rafforzare il capitale umano e i legami sociali. In pochi anni si moltiplicano gli attori presenti sul territorio. L'«effetto Paranza» (Corbisiero e Zaccaria, 2021) è contagioso, incoraggia la progettualità locale, libera energie che innervano il territorio e si traducono in pratiche di

⁴ Tra i lavori più recenti si segnala l'opera in 3 volumi *Cultura e sociale muovono il Sud* (Consiglio, Flora e Izzo 2021), nata dalla collaborazione tra la Fondazione di Comunità San Gennaro e il mondo universitario e pubblicata dalla nuova casa editrice del Rione Sanità (Edizioni San Gennaro).

⁵ Meritano di essere ricordati ricordati il Premio «Responsabilità Sociale Amato Lamberti» del 2016; il Premio nazionale «Riccardo Francovich», assegnato nel 2017 dalla Società degli Archeologi Medievisti; il premio «Rotondi ai salvatori dell'Arte», ricevuto nel 2017 per il recupero e valorizzazione delle Catacombe e la sua gestione innovativa, il premio internazionale «Remarkable Venue Award» di Tiqets, assegnato alle Catacombe nel 2020 come Migliore Esperienza al mondo e nel 2021 come *Best Attraction* in Italia.

⁶ Uno studio recente svolto da Izzo (2021a) stima in 32,8 milioni di euro l'anno (dati riferiti al 2018) l'impatto economico (diretto e indiretto) delle Catacombe nel Rione e nel più ampio contesto urbano.

riappropriazione dei luoghi e modelli organizzativi innovativi. Sorgono nuove associazioni, come Celanapoli, l'Associazione VerginiSanità, SMMAVE, Getta la Rete, che hanno come missione la riscoperta, valorizzazione e fruizione turistica delle straordinarie risorse culturali locali dimenticate: dagli ipogei ellenistici alla Chiesa della Misericordiella ai Vergini, dai resti dell'Acquedotto Augusteo del Serino al Complesso Monumentale Vincenziano.

Si forma, in sostanza, una rete di imprese, associazioni e cooperative che a partire dalla Chiesa di Santa Maria della Sanità e dall'esperienza della Paranza disegna «un'inedita costellazione di quartiere» (Izzo, 2021b, p.41). Nel 2014 nascono l'associazione Co-Operazione San Gennaro e la Fondazione di Comunità San Gennaro Onlus. La prima riunisce diverse associazioni, enti e cooperative del Terzo settore impegnate nel Rione. La seconda si propone come catalizzatore di tutti i soggetti del mondo *profit* e *no profit* che intendono cooperare per produrre *welfare* di comunità, ovvero per dare una risposta ai bisogni del territorio attraverso servizi di supporto, ascolto, reinserimento nella società, recupero del patrimonio culturale (Iovino, 2021b).

In questo percorso di rinascita una grande importanza è attribuita alla riqualificazione e rigenerazione dello spazio pubblico a cui è affidato il compito di rilanciare l'immagine del quartiere e generare processi di empowerment e di ricollocazione identitaria della comunità locale. Si tratta di obiettivi non facili da raggiungere in un contesto come la Sanità dove il confine tra pubblico e privato è, per diverse ragioni, estremamente fluido e poroso. Lo è, innanzitutto, per la conformazione urbanistica del Rione, una fitta rete di vicoli, densamente popolati e privi di servizi e attrezzature che induce gli abitanti a vivere come proprio lo spazio esterno all'abitazione, ma lo è anche per il prevalere di logiche camorristiche di controllo del territorio, come tristemente testimonia il fenomeno delle *stese*⁷.

È perciò necessario, nella visione di padre Loffredo (2019) e dei suoi ragazzi, «trasformare gli spazi in luoghi» (p. 31), favorire, cioè, l'utilizzo sociale e creativo del territorio, recuperare spazi abbandonati per affidarli ai giovani e farne luoghi di aggregazione, «luoghi dove si impara a dominare la parola, dove si fa teatro, danza, musica, botteghe, laboratori di restauro» (p. 32), luoghi dove consolidare i legami, creare network, dare vita a una comunità attiva. Occorre in questa prospettiva ripensare e riprogettare lo spazio pubblico del Rione come «bene comune», come arena entro cui sperimentare percorsi creativi di rigenerazione dal basso.

⁷ Si chiamano così, nel gergo della camorra, i raid intimidatori che i clan compiono per «marcare» il territorio. Si attraversano velocemente a bordo di motorini le vie di determinate zone cittadine, sparando tutt'intorno con l'effetto di terrorizzare le persone, costringendole a stendersi per terra.

Scaturiscono da tale approccio *community based* i progetti di *social street art* avviati nel Rione di cui si discuterà nel successivo paragrafo.

3. Pratiche di *social street art* nel Rione Sanità

La *street art* nel Rione Sanità è un fenomeno relativamente recente, specie se lo si confronta con la lunga tradizione che vantano molti altri ambiti della città (Iovino, 2021a). Nel quartiere convivono pratiche *off*⁸ e pratiche *in*. Quest'ultime, nettamente prevalenti, beneficiano anche del sostegno del Comune, che nel 2016 ha riconosciuto la *street art* come «bene comune», emanando un dispositivo (DISP/2016/0005488) che norma l'utilizzo di superfici pubbliche «per interventi di creatività urbana (disegni, murales, scritte, ecc.) [...], con l'intento di riqualificare il contesto urbano, soprattutto periferico, della città di Napoli». In un contesto come quello partenopeo contrassegnato da una situazione di predissesto finanziario, il governo urbano ha intravisto nella *street art* un utile e gratuito strumento per avviare percorsi di riqualificazione urbana di ambiti urbani degradati e disagiati. Non a caso tra gli elementi giudicati meritori per la concessione delle superfici vi è la presentazione di progetti artistici «che contemplino il coinvolgimento, nell'ideazione o nella realizzazione degli stessi, del contesto sociale (abitato, associazioni) insistente nell'area interessata dal progetto».

Nel Rione Sanità è il ricco tessuto associativo locale a farsi promotore di iniziative di *social street art* (Salomone, 2018). Il primo progetto di arte urbana partecipata, denominato *Luce*, è avviato nel 2016 dall'Associazione culturale Fazzoletto di perle, presieduta da Giuseppina Ottieri. L'iniziativa, finanziata dalla vendita dell'opera *Sanità* del pittore napoletano Tommaso Ottieri, riceve il sostegno della Fondazione di Comunità di San Gennaro e il patrocinio del Comune.

L'area d'intervento è Piazza della Sanità, cuore del borgo e del processo rigenerativo. Qui sono realizzati due grandi murales (Fig. 2).

Il primo è il bellissimo tondo intitolato *Luce*, realizzato dallo spagnolo Tono Cruz sulla parete dell'edificio antistante la Basilica di Santa Maria, che, come un fascio di luce, sembra illuminare l'intera piazza. Vi sono ritratti i volti sorridenti dei ragazzi del Punto Luce-Save the Children che hanno partecipato alle attività che hanno preceduto la realizzazione del murale, il la-

⁸ È il risultato di pratiche *off* la splendida opera realizzata da Zilda nel 2015 a Palazzo Sanfelice, intitolata *Le vent pèse autant que les chaînes*. Un'opera poetica che raffigura un uomo nudo di spalle, con le catene ai polsi mentre guarda il Vesuvio.

boratorio «A giocare con le storie» condotto da Imma Napodano e il *workshop* tenuto dallo stesso artista, laureato in pedagogia sociale. La seconda opera, *Resis-ti-amo*, adorna la parete esterna della Basilica. È una creazione dell'argentino Bosoletti che racconta una storia di amore e coraggio avvenuta nel quartiere, due ragazzi che attraverso l'amore hanno vinto la malattia e superato il dolore.

Fig. 2 - Alcune delle opere realizzate con i progetti Luce e Ultravioletto



Fonte: Fondazione di Comunità San Gennaro (modificate dall'autore)

Al progetto *Luce* segue *Ultravioletto*. Come spiega in un'intervista la promotrice dell'iniziativa Giuseppina Ottieri dell'associazione Fazzoletto di Perle (Zaimo, 2017), il nome del progetto è un invito ad allargare i propri confini percettivi e interpretativi, ad aprirsi al dialogo con chi è diverso, a vedere oltre ciò che è immediatamente visibile, come la luce ultravioletta non percepibile dall'occhio umano.

L'idea è quella di lavorare in maniera trasversale sul tema della diversità come valore e opportunità e, al tempo stesso, rappresentare il cambiamento in corso nel Rione, rinnovandone l'immagine esterna e interna.

Grazie al progetto *Ultravioletto*, il Rione si arricchisce di altre cinque

opere. Due sono di Bosoletti: il murales *Fiori* realizzato con i ragazzi del quartiere nelle vicinanze della Chiesa di San Severo Fuori le mura e *Speranza nascosta*, un volto di donna segnato dagli anni, raffigurato sul muro della Tenda un centro di accoglienza per senzatetto (fig. 2). Per l'innovativa tecnica utilizzata, l'immagine richiede di essere decifrata dallo spettatore, convertita in negativo con un filtro (macchina fotografica). È la prima sperimentazione di una tecnica che Bosoletti utilizzerà per altre opere realizzate in città (come *Iside*, nei Quartieri Spagnoli). Completano il progetto *Ultravioletto* la decorazione floreale realizzata da Cruz e dai cileni Mono e Sebastian Gonzalez sul Campanile e sulla Chiesa di Maria Santissima del Carmine alle Fontanelle (fig. 2), il ritratto di *Titti Cesarano* (sorella di Genny, il ragazzo ucciso per errore nel 2015 in una stesa di camorra) e il totem *Perseveranza* del messicano Addi Fernandez (Facte, in arte) ispirato alla musica, realizzato presso la Basilica di San Severo Fuori le Mura, dove ha sede l'orchestra della Sanità, Sanitansamble, oramai ben nota anche a scala nazionale.

Nel 2017 è il Comune a farsi promotore e finanziatore di un altro progetto di arte partecipata nel Rione, il progetto *Wi-U Adolescenti in Arte*, finalizzato alla crescita culturale di zone periferiche a rischio. Ideato e realizzato da un gruppo di cooperative sociali (Il Grillo Parlante, La Casa dei Cristallini, ecc.), *Wi-U* mira a coinvolgere in attività artistiche e creative i giovani del Rione per allontanarli dalla criminalità organizzata o da percorsi di devianza. Molti i laboratori attivati nelle due edizioni del progetto: laboratori di scrittura creativa, sceneggiatura, video photo, *graphic communication*, *make-up* artistico. Tra le attività proposte un ruolo centrale è destinato alla *street art*, a cui si lega anche il progetto didattico *Io sono Felice!*, curato dal museo Madre, in collaborazione con la Fondazione di Comunità San Gennaro e il Comune. Nell'ambito di questo progetto è stato sviluppato l'itinerario *Dal Madre alla Sanità e ritorno*, un tour alla scoperta di luoghi resi celebri da film e serie tv e opere di *street art*, con la guida dei ragazzi di *WI-U Adolescenti in Arte*, costituitosi in associazione.

Tra il 2017 e il 2019 si moltiplicano gli interventi artistici nel Rione, grazie soprattutto al sostegno della Fondazione San Gennaro, il cui presidente onorario, il fotografo Mimmo Iodice, è egli stesso artefice dell'opera *Demetra, la Madre Terra* realizzata nei pressi della Chiesa delle Fontanelle.

Rientra in un progetto itinerante del Collettivo FX (artisti di Reggio Emilia) il murales *Madonna dell'Adesso* realizzato nel 2017 ai Vergini. Il progetto vuole raccontare le Beate Vergini ritratte in Italia e all'estero (da Bolzano a Tunisi) che hanno un legame con la storia del territorio. L'opera realizzata nel Rione si ispira all'immagine della Madonna della Sanità, la più antica di Napoli ubicata nell'omonima Basilica. Raffigura una Madonna nera

e due bambini e una frase-monito «Nu ‘mmescà ‘e fantasme cu ll’angiule - Don’t mix ghosts with angels».

Il dialogo avviato dagli artisti con la comunità locale ed in particolare con la Fondazione di Comunità San Gennaro favorisce la realizzazione di nuovi *murales*: dai volti di donna di Facte in Via Misericordella alle più recenti creazioni di Cruz e Gonzales (Fig. 3) realizzate in piena pandemia.

Fig. 3 - Le ultime realizzazioni di Cruz e Gonzales

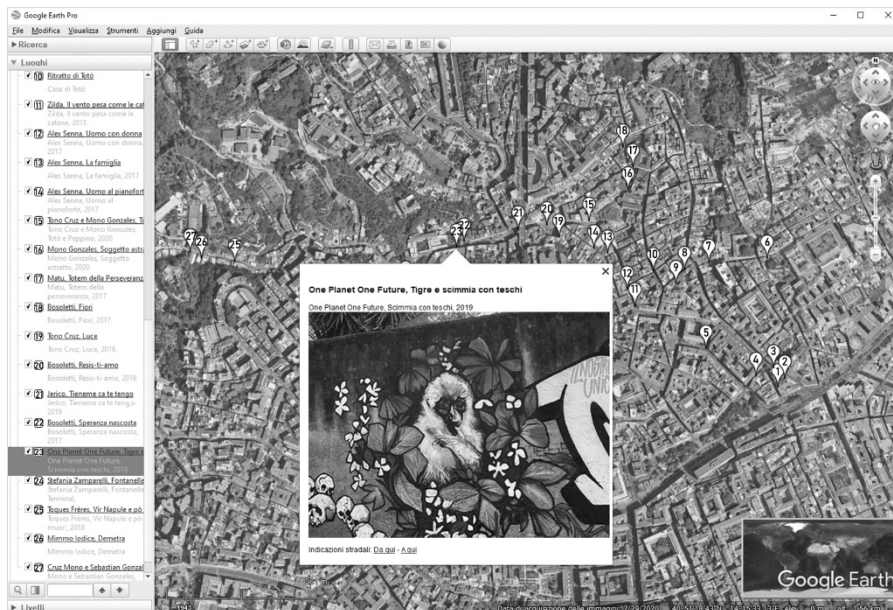


Fonte: Fondazione di Comunità San Gennaro (modificate dall'autore)

In pochi anni il Rione diventa una galleria a cielo aperto, come mostra la figura 4, che mappa le opere presenti nel Rione. Sono circa una trentina principalmente dislocate lungo i percorsi di maggiore interesse culturale: dal *Tieneme che ti tengo* dipinto da Jerico sull'ascensore della Sanità, alle figure in bianco e nero di Alex Senna nei pressi di via Sanità dalla *Bambina blu* (anche conosciuta come Mowgli) di Irene Lasivita all'*Allegoria mediterranea* di Cotecchia. In evidenza nella Fig. 4 appare una parte del murale firmato One Planet One Future, collocato all'esterno del Centro La Tenda. Sono raffigurati due animali in via di estinzione, una tigre e una scimmia con dei teschi, chiaro richiamo al vicino Cimitero delle Fontanelle. Al centro dell'opera il *Timeshrine*, un altare del tempo composto da un teschio e una clessidra che compare in tutte le opere realizzate da Anne de Carbuccia e il gruppo Graffiti Artists nell'ambito del progetto One Planet One Future⁹.

⁹ Il *Timeshrine* simboleggia la caducità della vita e l'esigenza di intervenire con urgenza sulla questione ambientale.

Fig. 4. La mappa delle pratiche di street art alla Sanità



Fonte: elaborazione dell'autore su Google Earth

4. Conclusioni

Il Rione Sanità è divenuto negli ultimi anni un interessante ambito di sperimentazione di pratiche di arte partecipata o *social street art*.

In un quartiere sovrappopolato e sovra urbanizzato, contrassegnato da una cronica sotto-dotazione di spazi pubblici, servizi urbani e attrezzature e da un ambiente difficile e criminogeno, questi interventi dal basso testimoniano la vivacità e la voglia di sperimentazione del tessuto associativo locale e l'aspirazione a riappropriarsi dello spazio pubblico urbano, risemantizzandolo, attribuendogli nuovi orizzonti di senso.

Il coinvolgimento della comunità locale e in particolare dei giovani del Rione è apparso un atto fondamentale per la corretta riuscita dei progetti. L'attività laboratoriali e i *workshop* che hanno accompagnato la realizzazione dei progetti hanno avvicinato tanti ragazzi all'arte e hanno sensibilizzato i residenti nei confronti delle opere e dei luoghi in cui sono collocate. Molte delle creazioni artistiche realizzate sono state «adottate» dalla comunità locale ed elette a simbolo identitario del quartiere. I bambini raffigurati da Cruz in *Luce*, i volti femminili di Facte, i ritratti di Totò e Peppino, la

Madonna dell'Adesso e gli altri personaggi dipinti sulle mura di edifici e chiese sono divenuti parte integrante del Rione: si inseriscono nella vita quotidiana della strada, familiarizzano con gli abitanti, ne accrescono il senso di appartenenza e di orgoglio.

Oltre a favorire processi di ricollocazione identitaria della comunità locale, queste pratiche artistiche hanno contribuito a rendere visibile il cambiamento avviato nel Rione. Attraverso la forza di un linguaggio espressivo immediato e prorompente le opere eseguite hanno sostenuto la riqualificazione visiva di brani di paesaggio urbano degradati, hanno contribuito a rompere l'isolamento della zona, aprendola alla città, ne hanno accresciuto la notorietà e incrementato i flussi turistici già da qualche anno in crescita, grazie soprattutto al recupero delle Catacombe e di altri importanti beni culturali.

L'arte di strada è divenuta uno degli elementi di richiamo del quartiere (fig. 5). La Paranza è stata la prima a inserire la *street art* nel percorso delle Catacombe e del Miglio Sacro, ma sono oramai molte le associazioni culturali, gli operatori e le guide turistiche che propongono passeggiate urbane nel Rione che hanno nella *street art* uno degli elementi di attrazione.

Fig. 5 - Social street tour al Rione Sanità



Fonte: Fondazione di Comunità San Gennaro (modificate dall'autore) <https://fondazione-san-gennaro.org/social-street-tour-da-piazza-sanita-al-borgo-dei-vergini/>

Risultati importanti, sebbene meno immediatamente percepibili, si sono raggiunti in termini di crescita del capitale umano e sociale. Si è riusciti, infatti, ad avvicinare all'arte e più in generale alla cultura molti giovani tanto che oggi la

Sanità appare come un vero e proprio distretto culturale e di creatività urbana. In questa direzione si muove anche il progetto *Luce* appena avviato, un'iniziativa finalizzata da un lato a recuperare beni artistici in stato di abbandono, dall'altro a creare nuove opportunità occupazionali legate al mondo dell'arte e del turismo. Finanziato da Fondazione CON IL SUD, Fondazione di Comunità San Gennaro e Intesa Sanpaolo, il progetto prevede l'attivazione di *workshop* artistici rivolti a 60 ragazzi presso gli spazi della Chiesa di Santa Maria Maddalena, situata nel cuore della zona dei Cristallini (una zona ancora poco rivitalizzata finora), con attività teoriche e laboratori condotti da artisti e testimoni in ambiti come pittura, cinematografia, fotografia e conoscenza del territorio.

Il successo dell'esperienza maturata alla Sanità ha trovato di recente nuovi ambiti di applicazione. A Forcella, altra enclave malfamata e disagiata del ventre di Napoli, è stato avviato il progetto *NeaPolis ReStart*, curato dall'Associazione culturale AGORÀ, in collaborazione con il Museo archeologico nazionale (MANN), l'Accademia delle Belle Arti e il Comune. L'intento è quello di avvicinare i giovani all'arte e alla cultura, attraverso la diffusione non convenzionale del patrimonio artistico oltre lo spazio confinato del Museo, contribuendo allo stesso tempo alla rinascita di uno dei quartieri più difficili e affascinanti della città. In tale prospettiva con *Art dint' 'o street*, il progetto ha promosso un percorso ragionato dal MANN a Forcella e ritorno, lungo il quale realizzare quindici murali ispirati alle opere custodite al MANN, una rilettura in chiave moderna di opere dell'antichità. Ai *murali* dipinti da artisti internazionali e writers napoletani in stretta collaborazione con gli abitanti dell'area è affidato il compito di riqualificare mura, vicoli e edifici e di contribuire alla valorizzazione sociale, culturale e turistica dell'area.

Riferimenti bibliografici

- Avilio C. (a cura di) (2020), *Santa Maria della Sanità. Forma e splendore della bellezza*, Edizioni San Gennaro, Napoli.
- Buccaro A. (1991), *Il borgo dei Vergini*, CUEN Editrice, Napoli.
- Celano C. (1692), *Notitie del bello, dell'antico et del curioso della città di Napoli*, Raillard, Napoli.
- Comitato Stella Vergini Sanità (2009), *Grande programma centro storico Unesco. Progetto di riqualificazione urbana Stella-Vergini Sanità*, Napoli. http://www.verginisanita.it/wp-content/uploads/2017/11/2009-Manif.Interesse_Stella-Vergini-Sanit%C3%A0-1.pdf
- Consiglio S., Flora N., Izzo F. (a cura di) (2021), *Cultura e Sociale muovono il Sud Il modello Catacombe di Napoli*, Edizioni San Gennaro, Napoli, 3voll.
- Cooperativa La Paranza (2016), *Il Rione Sanità ancora da scoprire*, Intramoenia, Napoli.

- Corbisiero F., Zaccaria A.M. (2021), “‘Effetto Paranza’. Le visioni, i confini, le prospettive”, in Consiglio S., Izzo F. (a cura di), *Luci nelle tenebre*, Edizioni San Gennaro, Napoli, pp. 85-116.
- Governa F. (2005), “Sul ruolo della territorialità”, in Dematteis G., Governa F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT*, FrancoAngeli, Milano, pp.39-61.
- Iovino G. (2019a), “Riscritture di paesaggi urbani marginali. La street art a Napoli”, in Cerutti S. e M. Tadini (a cura di), *Mosaico/Mosaic*, Società di Studi Geografici (Collana «Memorie geografiche», 17), Firenze, pp. 377-390.
- Iovino G. (2019b), *I molti volti della periferia. Riflessioni a partire da un caso di studio*, in «Bollettino dell’Associazione Italiana di Cartografia», 165, pp. 106-122.
- Iovino G. (2021a), “Geografie dell’effimero: street art tour e periferie urbane”, in Atti del XXXIII Congresso Geografico Italiano, *Geografie in Movimento/Moving Geographies* Padova, 8 - 13 settembre 2021, in corso di stampa.
- Iovino G. (2021b), *Imprese di comunità, patrimonio culturale e sviluppo turistico in aree urbane marginali. Il “modello Sanità” a Napoli e la sua resilienza*, «Annali del Turismo», in corso di stampa.
- ISTAT (2017), *Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie. Allegato statistico*, Istat, Roma.
- Izzo F. (2021a), “Come una luce nelle tenebre. I primi dieci anni della Paranza per le Catacombe di San Gennaro”, in Consiglio S., Izzo F. (a cura di), *Luci nelle tenebre*, Edizioni San Gennaro, Napoli, pp. 9-83.
- Izzo F. (2021b), “La ricchezza invisibile del Rione Sanità e le lezioni della Paranza”, in Consiglio S., Izzo F., (a cura di), *Luci nelle tenebre*, Edizioni San Gennaro, Napoli, pp. 251-288.
- Kwon M. (2004), *One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity*, MIT Press, Cambridge-London.
- Loffredo A. (2013), *Noi del Rione Sanità*, Mondadori, Milano.
- Loffredo A. (2019), *Il Rione Sanità La visione di una comunità tra memoria e attesa*, Edizioni San Gennaro, Napoli.
- Massa C., Moretti V. (2011), *Rione Sanità. Storie di ordinario coraggio e straordinaria umanità*, Ediesse Edizioni, Roma.
- Piedimonte A.E. (2008), *Napoli sotterranea. Percorsi tra i misteri della città parallela*, Edizioni IntraMoenia, Napoli.
- Raffestin C. (1984), “Territorializzazione, deterritorializzazione, riterritorializzazione e informazione”, in Turco A. (a cura di), *Regione e regionalizzazione*, Milano, FrancoAngeli, pp. 68-82.
- Salomone C. (2018), *Le street art à Naples Entre pratiques informelles et instrumentalisation de l’art urbain: discours et stratégies d’acteurs*, «EchoGéo», 44.
- UNESCO (2011), *Scheda 726 Centro storico Napoli*, Unesco https://whc.unesco.org/en/list/726/multiple=1&unique_number=1867
- Vivant E. (2007), “Les événements off: de la résistance à la mise en scène de la ville créative”, «Géocarrefour», 82 (3), pp.131-140.
- Zaimo M. (2017), *L’Ultravioletto, l’invisibile reso visibile*, «fuoricorsojournal», 13 maggio. <https://fuoricorsojournal.wordpress.com/tag/maria-zaino/>

7. *Creatività urbana e youthworking:* *da Oculus ad Artworker*

di Luca Borriello

1. La creatività urbana, tra tradizione e traduzioni contemporanee

Entrata per un complesso di ragioni nel dibattito culturale italiano, e prim'ancora timidamente nelle prassi mediatiche nazionali, intorno al 2009, l'espressione "creatività urbana" oggi giorno tende a riunire i fenomeni e le relative culture del *writing* (graffiti), della *street art* e del (nuovo) muralismo, senza indebite sovrapposizioni o sostituzioni¹.

Il *writing* – il movimento dei non troppo correttamente detti "graffiti" – è la componente visuale di una specifica cultura nata e maturata, al principio degli anni Settanta, in alcuni sobborghi di città come New York City e affini. Elemento sostanziale è la disseminazione della propria identità grafica dipinta sui treni e in città, esposta in forma di firma lineare o in elaborazioni più ampie o più complesse su superfici o supporti massimamente non autorizzati. Nella maggior parte dei casi, un *writer* dice di sé quale *writer* e non necessariamente come artista, salvo lo sia; tuttavia, nulla osta a definirlo creativo e, con ciò, dire del *writing* quale creatività nativamente urbana².

¹ Riguardo l'espressione "creatività urbana", vedi anche: www.creativitaurbana.it.

² Per una panoramica sul fenomeno del (graffiti) *writing*, vedi anche i volumi italiani: *Arte di frontiera. New York Graffiti*, da un progetto di F., a cura di Daolio P., Pasquali M., catalogo della mostra, Mazzotta, Milano, 1984; Balderi I., Senigalliesi L., *Graffiti metropolitani. Arte sui muri delle città*, Costa e Nolan, Genova, 1990; Corallo M., *I graffiti*, Xenia, Pavia, 2000; Ferri A., *Teoria del writing. La ricerca dello stile*, Professionaldreamers, Trento, 2016; Minnino A., *Graffiti writing. Origini, significati, tecniche e protagonisti in Italia*, Mondadori, Milano, 2008; Mantovani M., *Vecchia Scuola. Graffiti writing a Milano*, Drago, Roma, 2017; Lucchetti D., *Writing. Storia, linguaggi, arte nei graffiti di strada*, Castelvecchi, Roma, 1999; Monfeli S., *Writing metropolitano. Just push the button*, Stampa Alternativa, Viterbo, 2003; Nelli A., *Graffiti a New York. 1968-1976*, Lerici, Cosenza, 1978; Rossomando A., Magnocavallo F., *Style. Writing from the underground. (R)evolutions of Aerosol Linguistics*, Stampa alternativa/IGTimes, Viterbo, 1996; Ioalè A., *Panico Totale*. Pisa Convention, 1996-2000,

La *street art* – espressione estensiva entro cui, recentemente, si tende a includere ogni forma di creatività in città che non sia *writing* (nota interpretazione espressa da John Fekner) o arte urbana che sia già istituzionalizzata e/o storicizzata – nasce piuttosto (ma non solo) europea da substrati e movimenti alternativi quali il *punk*, maturando poi lungo gli anni Settanta e Ottanta anche in Italia, ed elabora un mix di suggestioni del tempo e concetti socialmente importanti, prediligendo il figurativo e rilasciandone senza concessione i segni in città attraverso sticker, stencil e poster, ma anche con pittura murale su superfici di dimensioni il più delle volte modeste. Al principio, uno *street artist* aveva probabilmente più attinenza con un attivista, un comunicatore sociale, che non con un artista in senso stretto; eppure resta di certo un creativo e, con ciò, la *street art* si può dire creatività nativamente urbana³.

Il muralismo è tradizione anche italiana secolare per eccellenza, meglio precisato ad ogni modo come movimento socioculturale e quindi artistico che, nella prima metà e poi nella seconda metà del Novecento, prende vita da rivolte e rovesciamenti in paesi quali il Messico e in seguito il Cile, attraversando momenti di fiero sostegno popolare come di strutturale supporto istituzionale. Il movimento cosiddetto muralista ha anche in Italia i propri rappresentanti storici, così come sono noti paesi interni o marini custodi da decenni di murali tradizionali. Oltre l'urgenza di una comunicazione di contenuto sociopolitico e di impatto pubblico immediato, il muralismo ha anche prodotto decorazioni, propagande e promozioni. Il cosiddetto *nuovo muralismo* – evidenza che si può far risalire almeno al principio degli anni Duemila⁴ – consiste anzitutto nella produzione di ampie opere di pittura murale in città, frequentemente sulle facciate edilizie, principalmente per opera di autori che, in modo diretto o indiretto, più personale o solo storico, hanno alle spalle il *writing* e/o la *street art*. Il recente *trend* e il mercato di simili produzioni,

pubblicazione indipendente, Pisa, 2016; Piazza C., *Buio dentro. L'età leggendaria del writing underground a Milano (1987-1998)*, ShaKe, Milano, 2018.

³ Per una panoramica sul fenomeno della *street art*, vedi anche i volumi italiani: De Innocentis I., *Urban Lives. Viaggio alla scoperta della street art in Italia*, Dario Flaccovio Editore, Palermo, 2017; Dogheria D., *Street Art. Storia e controstoria, tecniche e protagonisti*, Giunti, Firenze, 2015; *Arte sui muri della città. Street Art e Urban Art: questioni aperte*, a cura di Mania P., Petrilli R., Cristallini E., Round Robin Editrice, Roma 2017; Marziani G., *Made in New York. Keith Haring (subway drawings)*, Paolo Buggiani and co. *La vera origine della street art, catalogo della mostra*, Carlo Cambi Editore, Poggibonsi (SI), 2018; *Non autorizzati. L'arte disubbidiente nello spazio urbano*, a cura di De Finis G., Castelvecchi, Roma, 2020; Marco Teatro, *La guerra dei segni. Un'altra storia dell'arte*, Agenzia X, Milano, 2021.

⁴ Cfr. Besser J., *Muralismo Morte: The Rebirth of Muralism in Contemporary Urban Art, From Here to Fame*, Berlino, 2010.

nella maggior parte dei casi autorizzate dagli enti pubblici, hanno disseminato nelle città ogni sorta di genere di pittura ma anche ogni tipo di esito: artistico, decorativo, didattico, commerciale, istituzionale, antagonista. Un nuovo muralista, per così dire, interpreta uno o più generi ed esiti, confermandosi quale creativo il più delle volte (ma non sempre) nativamente urbano⁵.

Fatta qualche chiarezza sugli specifici contenuti del settore creativo urbano, è dall'inizio della conformazione dei suoi diversi fenomeni componenti che, per intuibili ragioni, non è mai esistita una vera e propria scuola per la trasmissione dei relativi saper fare. Piuttosto, come si usa dire, è stata sempre la strada a insegnare il necessario, una strada così tanto impregnata nei decenni di segni creativi al punto da impregnare i segni stessi di sé. Esiste infatti una cifra distintiva – cosiddetta *streetness*, “senso della strada”⁶ – anche di opere che sono create al di fuori del contesto urbano, ma che da esso traggono un vissuto, più che ispirazione. Ciò si ritiene essere segno di certa maturità del fenomeno, come nei meccanismi di citazione o di parodia (per cui appare plausibile organizzare, per esempio, una esposizione indoor di *street artists*, non di *street art*), anche se anaccademico ovvero mancante di istituti di ordinaria trasmissione del sapere. Tipicamente, *writing*, *street art* e nuovo muralismo sono forme creative urbane, di strada, e dunque non esiste oggi una scuola che le insegni, salvo perfezionamento dei singoli.

La medesima maturità del fenomeno nel suo complesso, sopra accennata, fa il paio con il suo più recente trionfo sulla scena pubblica, nel desiderio per esempio dei politici locali di rigenerare periferie, dei giornalisti più attualisti di sciorinare nomi d'arte o della comune opinione popolare di celebrarne alcuni meriti. Tutto ciò vuole dire ampliare, diffondere e decuplicare le produzioni, vuole dire commesse pubbliche e private a ripetizione, vuol dire acuire la giusta contezza di un trend che appare come in salita e vuole dire, infine,

⁵ Per una panoramica sul fenomeno del muralismo, vedi anche i volumi italiani: Di Martino F., *Sulle tracce di Felice Pignataro*, Marotta e Cafiero, Napoli, 2010; *Muri ai Pittori. Pittura murale e decorazione in Italia, 1930-1950*, a cura di Fagone V., Ginex G., Sparagni T., catalogo della mostra, Mazzotta, Milano, 1999; Grossi C., Buscaroli S., *Murales. “Diamo un'arte nuova tale che tragga la Repubblica dal fango”*, Grafis, Bologna, 1977; Gruppo Arca, *Abbasso il grigio. Comunicazione e linguaggio di base nella pittura murale a Milano*, Il Formichiere, Milano, 1977; Mannironi R., *Il Muralismo Sardo*, Mykonos, Cagliari, 2009; Rubanu P., Fistrale G., *Murales politici della Sardegna*, Massari, Bolsena (VT), 1998; Volut A., *Vicoli della memoria. L'opera di Ernest Pignon-Ernest a Napoli*, Electa, Napoli, 1996; Naldi F., *Tracce di Blu*, Postmedia Books, Milano, 2020.

⁶ Cfr. Borriello L., *Streetness & Inopinatum: the “sense of the street” and the “unexpected impertinence. For a binary code in street art*, SAUC Street Art & Urban Creativity Scientific Journal, vol. 5, n. 2, Lisbon, 2019.

che per ogni intervento si costituirà, nel migliore dei casi operativi, una completa e corretta filiera. Perché, oltre all'autore dell'opera, non è sempre approntato o visibile, ma è doveroso per lo meno immaginare un apparato creativo competente che impegna curatela, relazioni, logistica, comunicazione e molto altro. E questi sono tutti settori operativi, sia ordinari sia specializzati in funzione della creatività urbana, entro i cui meriti è altrettanto plausibile immaginare si possa lavorare; in tal caso, la formazione sembra un'opzione pacifica, come a dire che una sorta di "scuola" è ora allestibile, e la figura che ne verrebbe fuori è l'Operatore per la Creatività Urbana, di possibile forte richiamo sostanzialmente giovanile.

2. Pratiche di *youth working* a confronto, esperienze dall'area metropolitana di Napoli

2.1. Il programma *Oculus*

Uno dei programmi sperimentali italiani in tal senso orientati è *Oculus*, acronimo che sta per Operatore per la Creatività Urbana tra Lavoro e Utilità Sociale, titolo e intento di un progetto sviluppatosi tra 2018 e 2019, vincitore del bando "Giovani Talenti" del Dipartimento per le Politiche Giovanili della Presidenza del Consiglio dei Ministri (2015), promosso da Amesci, con Arteteca, entrambe organizzazioni di Napoli, tre ACU Associazioni per la Creatività Urbana, ossia Il Cerchio e le Gocce di Torino, Xpression di Bergamo e Macross di Trieste, e con anche Khorakhané di Abano Terme. Una sperimentazione nazionale di "scuola per la creatività urbana" proposta a giovani talenti su quattro città, intesa l'esplosione del fenomeno e una proliferazione di festival, esposizioni, interventi e altre iniziative collegate, caratteristiche degli ambienti più giovanili e potenziali occasioni di lavoro⁷.

Durante l'attuazione del programma *Oculus*, la selezione dei beneficiari ha permesso di costituire una classe diffusa di quaranta giovani talenti, divisi, equamente, su Napoli, Torino, Bergamo e Trieste, a lezione con docenti i massimi esperti di creatività urbana in Italia, come a dire gli operatori (cultori, progettisti, ricercatori, comunicatori) che la maturità summenzionata ha

⁷ Una sintesi del progetto *Oculus* è consultabile al link: www.inward.it/attivita/oculus-giovani-operatori-per-la-creativita-urbana. "ACU" è una denominazione che sta per Associazioni per la Creatività Urbana e caratterizza quelle organizzazioni del terzo settore che si occupano prevalentemente di creatività urbana. Le ACU italiane sono progressivamente censite e riunite sul portale web nato per questo scopo: www.dothewriting.it. Le loro storie sono state anche raccontate, nel numero possibile entro la data di pubblicazione, in: Borriello L., Velotti S., *Do The Writing! Le associazioni per la creatività urbana in Italia*, Stampa Alternativa, Viterbo, 2010.

intanto reso *senior*, dunque funzionali formatori. E così, l'articolazione dei cinque moduli formativi tra storia, relazioni, curatela, logistica e comunicazione ha offerto ai discenti le varie fasi della filiera di cui già sopra. Dopo le lezioni frontali nelle singole città, i giovani talenti sono stati riuniti in gruppi operativi trasversali all'insegna di tali fasi e così un tutoraggio da remoto ne ha gestito il seguito, simulando la filiera. A tutoraggio concluso, tutti i giovani talenti si sono portati infine a Padova, per la produzione reale e diretta di un intervento di creatività urbana, affidato alla maestria di Vesod, che il gruppo totale ha così accompagnato, mettendo in pratica la formazione. Oltre tali mansioni, sono stati ideati e condotti anche diversi laboratori e una tavola rotonda conclusiva dal titolo "La creatività urbana a servizio della comunità". A fine progetto, la gran parte dei giovani talenti ha cooperato alla costituzione dell'Associazione per la Creatività Urbana "Oculus" (ACU), dando così nuove *chance* di lavoro a decine di giovani operatori in Italia⁸.

Il caso di *Oculus* dimostra come una formazione in fatto di creatività urbana sia non soltanto possibile, ma anche efficace e procuratrice di effetti reali nell'orientamento dei giovani verso nuovi scenari e nuovi mercati. La parte finale del titolo del progetto *Oculus* si riferisce al lavoro, infatti, ma anche all'utilità sociale, per giunta discussa nel convegno conclusivo come un servizio comunitario.

2.2. Il progetto Artworker

Quando si discute di giovani, lo sviluppo personale, l'animazione sociale, l'educazione e la formazione, anche non formale, la crescita professionale e l'inclusione civica, non si può trascurare un altro profilo operativo, che alla stregua dei creativi non gode di un riconoscimento professionale ancora stabile: lo *youth worker*. La sua figura sembra anzitutto essere caratteristica di quelle attività finalizzate ai giovani, alla loro formazione e attivazione socioeducativa, allo stimolo professionale. Lungo i Repertori Regionali, si legge dello *youth worker* come animatore socioeducativo e/o tecnico delle attività di animazione sociale o funzioni equivalenti, indirizzate all'individuazione e valorizzazione delle competenze dei giovani, anche se il sistema delle referenziazioni ne collega il profilo con le attività di reinserimento e

⁸ Vesod Brero, in arte Vesod (Torino, 1981), inizia a fare writing nei primi anni Novanta, per poi laurearsi in matematica. È da questi due ingredienti che nasce uno stile molto personale, grazie al quale Vesod si afferma sia in Italia sia all'estero. Il tono pittorico futurista nelle grandi scene si unisce a una preziosa capacità geometrica e scenografica.

integrazione sociale, nell'ambito dei servizi alla persona, nello specifico determinante delle fasce giovanili⁹.

Al bando "Orientamento e placement dei Giovani Talenti" del Dipartimento per le Politiche Giovanili della Presidenza del Consiglio dei ministri, del 2017, come una necessaria azione di completamento di un percorso, la stessa associazione culturale Arteteca ha partecipato, con l'Università degli Studi di Salerno e Sagapò in ATS, più altri partner esterni, con il progetto "Artworker – Creatività, Giovani, Lavoro". Il progetto è stato avviato con una *call* rivolta a quanti giovani artisti o promotori d'arte desiderassero aderire a un percorso d'informazione e formazione, propriamente di orientamento e *placement*, nelle tre aree tematiche disposte dal progetto: musica, corrispondente alla regione Sicilia, con centro a Palermo; audiovisivo, per la regione Calabria, con centro a Cosenza; creatività urbana, in Campania, con centro a Salerno. Dopo la sessione formativa, sia trasversale ai tre settori e, quindi, ai grandi gruppi di riunione dei beneficiari, sia tipica delle dinamiche e tematiche dei singoli scenari e mercati, i giovani artisti e promotori d'arte hanno condiviso una suddivisione dei gruppi stessi in tre sottogruppi, in unità operative al modo di una vera e propria esperienza lavorativa. In breve, ogni sottogruppo è stato disegnato sulla singola fase di una filiera tipica di una produzione musicale, audiovisiva o creativa urbana. Per focalizzare subito quest'ultimo ambito, si sono popolati di decine di giovani artisti e promotori d'arte i tre sottogruppi operativi: curatela e progettazione, logistica e produzione, comunicazione e promozione. Oltre a un modo lineare di fare aderire l'esperienza dei giovani artisti e promotori d'arte alla più consueta delle filiere concernenti la creatività urbana, chiaramente a favore di una loro preparazione pratica e concreta, forse l'effettiva novità di questo specifico percorso è consistita proprio nell'intervento degli *youth worker*.

Infatti, a guidare i tre sottogruppi succitati sono stati chiamati tre *youth worker* di varia esperienza per ciascuno degli ambiti in cui hanno lavorato i sottogruppi, con la missione di condurre i giovani agli output: come un brano e una clip negli altri due settori, così la creatività urbana ha avuto in un murale il proprio esito finale. A guardare bene, vuoi per i gruppi vuoi per la divisione in unità operative, vuoi ancora per le fasi di filiera che queste stesse rappresentano in un processo integrato di progettazione, produzione e promozione dell'intervento creativo urbano, i percorsi progettuali di *Oculus* e di *Artworker* sono somiglianti, salvo forse proprio per la presenza attiva e conduttrice dei tre *youth worker*. Tra i meriti di quest'ultima progettualità, in effetti, oltre il programmatico orientamento e placement di giovani artisti e

⁹ Riguardo lo *youth working*, si consideri l'estesa definizione che ne dà, sul proprio portale, il Consiglio d'Europa: www.coe.int/en/web/youth/youth-work.

promotori d'arte, davvero partecipi dei processi condivisi, c'è sicuro l'esperienza vissuta con ulteriore maturazione da parte degli *youth worker*, i quali hanno potuto guidare, nel caso della creatività urbana, su cui principalmente si concentra questo contributo, numerosi giovani artisti e promotori d'arte nel vivo delle fasi di una filiera tipica. Trovare e farsi autorizzare la superficie giusta, d'impatto e in buono stato, relazionarsi con le istituzioni locali e con la comunità residente, e, nel caso più specifico del ruolo di promotore artistico, cercare e scegliere l'artista e trovare successivamente la strategia di dialogo più idonea in base a caratteristiche e necessità professionali e personali, curare la sua produzione, così come i trasporti, materiali e strumenti, organizzare la logistica e mettere su un cantiere, osservare normative, sicurezza, permessi, patentini e polizze, badare ai consumi quotidiani, stoccare e smaltire le attrezzature e le vernici, noleggiare un elevatore, attingere dai propri contatti sul territorio per garantire i servizi necessari per lavorare, infine comunicare e promuovere in modo corretto, preciso e completo l'intero arco della realizzazione, con occhio vigile a imprevisti correnti e reazioni finali. Tutto questo è stato infine ben condotto, con la produzione del murale di Vittorio Valiante a Salerno, nel quartiere Fornelle, pescando le suggestioni dal patrimonio poetico locale di Alfonso Gatto e collaborando dunque alla elaborazione dell'opera, anche con interventi di giovani artisti interni al progetto, alla gestione del cantiere creativo, all'invio alla stampa della comunicazione preventiva e finale¹⁰.

Non si può qui giurare che i giovani artisti e promotori d'arte che hanno prediletto la creatività urbana in *Artworker*, dopo il corso del progetto, si tuffino a capofitto in un mercato pubblico e privato costituito da occasioni di lavoro da organizzare ed esperire esattamente nel verso della filiera rappresentata, e neppure era prevista la creazione di un'associazione tematica o simile da parte dei beneficiari, così come invece si è assistito in *Oculus*; ma sicuramente quanto finora descritto, e tutto ciò che vi si cela dietro, entra nel merito di una possibile "scuola" della creatività urbana, fenomeno complesso, ricco di energia, le cui produzioni sembrano essere molto desiderate da pubblico e privato e dunque appaiono disegnare a ogni latitudine e altitudine – dalle grandi città con vaste periferie ai piccoli paesini d'altura con borghi – occasioni di lavoro per i più giovani a questo settore sempre più attratti e orientati.

¹⁰ Vittorio Valiante (Napoli, 1991) si forma all'Accademia di Belle Arti di Napoli e studia da autodidatta l'opera di Rembrandt e la scuola macchiaiola napoletana di fine Ottocento. Dopo un periodo di sperimentazione, inizia a dipingere in strada, concentrandosi su ritratti femminili e lavorando anche su superfici più ampie con opere di grande effetto. Sulla Fondazione Gatto e gli interventi nel quartiere delle Fornelle, si consulti: www.alfonsogatto.org.

3. Conclusioni

È questo anche il tempo delle Regioni (per esempio, Puglia, Lazio, Abruzzo) che approvano leggi specifiche per il supporto al fenomeno, che si traduce anche nel sostegno finanziario ai propri rispettivi Comuni, che, a loro volta, in qualche modo, se interessati, aderenti e beneficiari, dovranno pure allestire le produzioni di opere, e qualche giovane operatore per la creatività urbana potrebbe fare di certo al caso¹¹.

Anche in questo settore così peculiare, in definitiva, come esposto, una figura che sembra essere caratteristica delle attività finalizzate ai giovani, in particolare alla loro formazione e attivazione socio-educativa, allo stimolo professionale e a tutto quanto rappresenti per gli stessi un'importante occasione di orientamento e placement, come appunto lo *youth worker*, può ricercare e trovare la propria adesione e soddisfazione proprio nella valorizzazione dei talenti giovanili che desiderino lavorare nell'ambito della creatività urbana, capace di porre su filiera, si crede, una generosa varietà di attitudini.

Riferimenti bibliografici

- Balderi I., Senigalliesi L. (1990), *Graffiti metropolitani. Arte sui muri delle città*, Costa & Nolan, Genova.
- Besser J. (2010), *Muralismo morte: The rebirth of muralism in contemporary urban art*, From Here to Fame, Berlino..
- Borriello L., *Streetness & Inopinatum: the "sense of the street" and the "unexpected impertinence. For a binary code in street art*, «SAUC Street Art & Urban Creativity Scientific Journal», 5(2).
- Borriello L., Velotti S. (2010), *Do The Writing! Le associazioni per la creatività urbana in Italia*, Stampa Alternativa, Viterbo.
- Corallo M. (2000), *I graffiti*, Xenia, Pavia.
- Daolio P (a cura di) (1984), *Arte di frontiera. New York Graffiti / da un progetto di Francesca Alinovi*.
- De Innocentis I. (2017), *Urban Lives. Viaggio alla scoperta della street art in Italia*, Dario Flaccovio Editore, Palermo.
- De Finis G. (a cura di) (2020), *Non autorizzati. L'arte disubbidiente nello spazio urbano*, Castelvevchi, Roma.
- Di Martino F. (2010), *Sulle tracce di Felice Pignataro*, Marotta e Cafiero, Napoli.
- Dogheria D. (2015), *Street Art. Storia e controscoria, tecniche e protagonisti*, Giunti, Firenze.

¹¹ Riguardo le leggi regionali, si tratta di: Abruzzo: L.R. 4/2021; Lazio: L.R. 28/2019; Puglia L.R. 67/2018 e L.R. 342/2020.

- Fagone V., Ginex G., Sparagni T. (1999), *Muri ai pittori: Pittura murale e decorazione in Italia, 1930-1950, catalogo della mostra*, Mazzotta, Milano.
- Ferri A. (2016), *Teoria del writing. La ricerca dello stile*, Professionaldreamers, Trento.
- Grossi C., Buscaroli S. (1977), *Murales. "Diamo un'arte nuova tale che tragga la Repubblica dal fango"*, Grafis, Bologna.
- Gruppo Arca (1977) *Abbasso il grigio. Comunicazione e linguaggio di base nella pittura murale a Milano*, Il Formichiere, Milano.
- Mannironi R. (2009), *Il muralismo sardo*, Mykonos, Cagliari
- Mantovani M. (2017), *Vecchia scuola. Graffiti writing a Milano*, Drago, Roma.
- Ioalè A. (2016), *Panico totale. Pisa convention, 1996 – 2000*, pubblicazione indipendente, Pisa.
- Lucchetti D. (1999), *Writing. Storia, linguaggi, arte nei graffiti di strada*, Castelvecchi, Roma.
- Mania P., Petrilli R., Cristallini E.(a cura di) (2017), *Arte sui muri della città. Street Art e Urban Art: questioni aperte*, Round Robin Editrice, Roma.
- Marziani G. (2018), *Made in New York. Keith Haring (subway drawings), Paolo Buggiani and co. La vera origine della street art, catalogo della mostra*, Carlo Cambi Editore, Poggibonsi.
- Mininno A. (2008), *Graffiti writing. Origini, significati, tecniche e protagonisti in Italia*, Mondadori, Milano.
- Monfeli S. (2003), *Writing metropolitano. Just push the button*, Stampa Alternativa, Viterbo.
- Naldi F. (2020), *Tracce di Blu*, Postmedia Books, Milano.
- Nelli A.(1978), *Graffiti a New York. 1968-1976*, Lerici, Cosenza.
- Pasquali M.(1984), catalogo della mostra, Mazzotta, Milano.
- Piazza C. (2018), *Buio dentro. L'età leggendaria del writing underground a Milano (1987-1998)*, ShaKe, Milano.
- Regione Abruzzo: L.R. 4/2021.
- Regione Lazio: L.R. 28/2019.
- Regione Puglia L.R. 67/2018 e L.R. 342/2020.
- Rossomando A., Magnocavallo F. (1996), *Style. Writing from the underground. (R)evolutions of aerosol linguistics*, Stampa alternativa/IGTimes, Viterbo.
- Rubanu P., Fistrale G. (1998), *Murales politici della Sardegna*, Massari, Bolsena.
- Teatro M. (2021), *La guerra dei segni. Un'altra storia dell'arte*, Agenzia X, Milano.
- Volut A. (1996), *Vicoli della memoria. L'opera di Ernest Pignon-Ernest a Napoli*, Electa, Napoli.

8. Youth work, creatività e specificità territoriali: il caso del Centro Tau di Palermo

di *Francesco Di Giovanni, Marco Mondino, Daniele Monteleone*¹

1. Innovazione sociale e culturale: il ruolo del Centro Tau di Palermo

Ci sono luoghi che assumono un ruolo centrale all'interno degli spazi della città, sono presidi territoriali, officine in cui si sperimentano metodi e processi capaci di generare sviluppo sociale e valorizzare i talenti e la creatività giovanile. Il Centro Tau di Palermo da oltre trentadue anni sviluppa progettualità finalizzate a contrastare i fenomeni della povertà educativa, della disoccupazione e della devianza attraverso processi innovativi sia di tipo politico, che sociale, culturale, economico e creativo.

Il centro Tau si costruisce nelle pratiche quotidiane di chi lo vive, lo frequenta e ci lavora, nelle sue forme di vita, nella sua cultura, nell'articolazione dei suoi spazi ma soprattutto nella sua relazione con l'esterno, con il quartiere e in generale con la città.

Il centro opera prevalentemente nel territorio Zisa Danisinni, area economicamente e socialmente svantaggiata della città di Palermo, e offre ai giovani di età compresa tra i 6 e i 35 anni un ambiente educativo nel quale poter condividere le proprie esperienze e beneficiare del supporto e degli input culturali provenienti da educatori, psicologi, animatori ed artisti che collaborano con la struttura. Il quartiere in cui si colloca può essere definito "periferia urbana", non per la collocazione geografica, trovandosi a ridosso del centro storico, quanto per i bisogni e le problematiche dei cittadini.

Le difficili condizioni del quartiere, la povertà sociale ed economica, le con-

¹ Il saggio è stato discusso, pensato e realizzato congiuntamente dai tre autori. Nello specifico Marco Mondino e Francesco Di Giovanni hanno scritto i paragrafi 1, 1.1. e 3, Daniele Monteleone i paragrafi 2 e 4. Francesco Di Giovanni è il Coordinatore Generale dell'Associazione Inventare Insieme e del Centro Tau, Marco Mondino si occupa di Comunicazione sociale e istituzionale all'interno del Centro Tau, Daniele Monteleone collabora con il Centro Tau seguendo le attività rivolte ai giovani nel settore media.

dizioni di svantaggio culturale, la devianza sociale e minorile fortemente radicate nel territorio rendono fragili le carriere lavorative, scolastiche, familiari degli abitanti e contribuiscono in maniera rilevante alla riduzione delle occasioni di crescita e successo per i giovani. Tuttavia i giovani, che rappresentano il futuro della comunità, che spesso stentano a sognare e progettare futuri alternativi alla vita del quartiere, possiedono delle risorse per fronteggiare i meccanismi di vulnerabilità sociale: la resilienza e le risorse culturali del quartiere.

In questo contesto il Centro ha rappresentato uno spazio in cui è possibile immaginare “mondi altri” diventando un presidio non solo educativo ma soprattutto uno spazio culturale in cui si presta una grande attenzione all’articolazione dei processi e in cui le contaminazioni con i differenti linguaggi della cultura e dell’arte intervengono per generare meccanismi dinamici, in grado di stimolare visioni, percorsi e possibilità.

Un centro culturale, come scrive Bertram Niessen (2006) è «un’area di pratiche che aspira a superare i confini tra mondi diversi»² e diventa luogo di incontro per reti, comunità e organizzazioni che portano avanti anche forme di pratiche collaborative basate sulla partecipazione.

Se la cultura diventa motore e meccanismo di crescita è importante confrontarsi anche con l’innovazione, cercando di offrire sguardi sempre nuovi e lenti in grado di leggere e comprendere la realtà che ci circonda. Dare gli strumenti per affrontare il quotidiano e costruire traiettorie attraverso le esperienze culturali permette di aprire nuovi orizzonti di crescita.

Il Centro Tau è fatto di relazioni, un capitale che si costruisce e si consolida quotidianamente. Esso va allora considerato come un insieme di processi e pratiche che acquistano senso nell’interrelazione costante tra dimensione educativa, creativa, ludica e relazionale.

La cultura e la creatività possono diventare strumenti di rigenerazione urbana e sociale e contribuire a costruire nuove forme di narrazione delle periferie e in generale delle aree urbane più povere della città in relazione ai grandi centri. Occorre però leggere tali pratiche nella loro dimensione contestuale provando a costruire percorsi mirati ed esprimere al meglio le potenzialità dei territori.

Nell’ultimo decennio parte del dibattito degli Urban Studies si è concentrato sulla rigenerazione urbana³ e sull’uso della cultura e della creatività come strumenti di intervento all’interno delle periferie urbane. Gli indirizzi di politica urbana e l’insieme delle iniziative istituzionali vanno lette anche

² Niessen B., *Cosa sono i nuovi centri culturali, l’avanguardia della trasformazione culturale*, su <https://www.che-fare.com/almanacco/politiche/comunita/cosa-sono-nuovi-centri-culturali/>

³ Cfr. Leary M., McCarthy J., (2013) *The Routledge Companion to Urban Regeneration*, Abingdon, New York, Routledge.

nell'interscambio con le pratiche dal basso che si propongono di costruire forme di attivazione dei territori a partire dalla collaborazione tra soggetti differenti. In questo senso il Centro Tau si caratterizza come un luogo innovativo, un incubatore che si è fatto motore di rigenerazione partendo dal dialogo con i giovani, con le famiglie, con le istituzioni, con le agenzie educative e in generale con i soggetti che operano sul territorio.

I processi di innovazione non possono che partire dalla relazione e dallo scambio di esperienze, visioni e professionalità e proprio in questo senso si sono da sempre promosse collaborazioni con partner differenti in settori molteplici con l'obiettivo di non fermarsi mai al locale ma di guardare alle eccellenze sul territorio nazionale.

Numerosi sono i professionisti che hanno donato la loro esperienza e professionalità ai giovani del quartiere Zisa nell'idea di far maturare nuove forme di sapere e di aprire lo sguardo verso mondi culturali in cui il potere delle storie, dell'arte e della creatività assumono un ruolo centrale. Leggere il Centro Tau come incubatore culturale significa considerarlo come un modello in cui si valorizzano e si sostengono i percorsi dei giovani, tenendo conto delle loro attitudini nell'ambito artistico e creativo. Allo stesso tempo considerare il Centro come motore di rigenerazione significa tenere conto del ruolo che esso ha in quanto presidio culturale e territoriale, spazio in cui si attivano reti e in cui i processi innovativi si generano, crescono e non smettono mai di contaminarsi.

Il Centro Tau va letto anche nella sua naturale processuale, un luogo dinamico in cui si sperimentano azioni che possono avere un significativo impatto sull'intervento di contrasto alla povertà educativa. Se da un lato c'è un modello d'intervento già sperimentato in 32 anni di lavoro nel quartiere Zisa di Palermo dall'altro c'è la volontà di guardare a un processo di innovazione incrementale che si ricontestualizza a partire dagli scenari sociali e urbani in cui il Centro opera.

1.1. New European Bauhaus

Il Centro Tau si inserisce oggi nel New European Bauhaus (NEB) e in particolare nella sua proiezione sulle politiche della formazione, della gioventù e della conoscenza.

A 100 anni dal Bauhaus, movimento che ha modificato radicalmente l'arte, il design e l'architettura tedesca e non solo, la Commissione europea ha avviato un New European Bauhaus per ripensare i nostri stili di vita e dare forma a futuri modi di vivere che rispondano alle più ampie sfide attuali. Punti cardine del progetto sono accessibilità, inclusione e sostenibilità. Un

serbatoio di pensiero e creatività. Il nuovo Bauhaus Europeo è una esperienza culturale e interdisciplinare un'esperienza culturale, tangibile e condivisa dai cittadini europei con l'obiettivo di costruire insieme un nuovo futuro.

Il NEB punta a promuovere lo scambio di conoscenze tra le persone in tutta Europa attraverso un progetto interdisciplinare. Vista la sfida climatica che abbiamo di fronte, il nuovo Bauhaus Europeo fa leva sulla creatività umana per trovare soluzioni di vita che incorporino sostenibilità e circolarità, qualità dell'esperienza ed estetica, inclusione e accessibilità economica.

Il NEB mira ad essere un movimento creativo e interdisciplinare, per sviluppare uno spazio d'incontro in cui si recuperino pratiche sostenibili, si valorizzino le pratiche più visionarie attuali e si progettino futuri modi di vivere, al crocevia tra arte, cultura e scienza. Creatività, innovazione e immaginazione sono i fulcri su cui poggia il NEB. Fulcri che permettono di sperimentare e immaginare luoghi e spazi per vivere meglio insieme nel post pandemia.

Il Centro Tau in coerenza con la filosofia del NEB e in continuità con l'esperienza maturata sul territorio diventa:

un "luogo" fisico di istruzione e conoscenza; uno "strumento" di apprendimento e acquisizione di conoscenze; uno "spazio" in simbiosi e in osmosi con la comunità locale.

Ciò che caratterizza il lavoro del Centro Tau è la competenza generata dall'utilizzo dell'arte, della creatività, del digitale come strumenti atti a generare nuovi interventi capaci di integrare relazioni tra individuo e comunità, tra prevenzione e promozione, tra pubblico e privato in una logica comunitaria e generativa.

Il centro Tau ad oggi funge come un laboratorio di "realtà aumentata" finalizzato alla prototipizzazione di processi autopoietici della comunità educante generati e generanti:

- la contestualizzazione di nuovi metodi di partecipativi
- lo stile di conduzione sapiente e sostenibile dei processi di sviluppo della comunità
- lo scambio di informazioni, opportunità e risorse per valorizzare il capitale sociale
- sviluppo di laboratori di creatività, di educazione ambientale, di cittadinanza attiva
- lo sviluppo di processi di empowerment per la comunità educante
- l'aggregazione dei giovani orientata all'animazione territoriale, al *social cooperative learning*, allo sviluppo di processi creativi, alla cittadinanza attiva, allo sviluppo sostenibile e all'inclusione sociale.

L'approccio metodologico che caratterizza il lavoro del Centro Tau si basa su dieci dimensioni strategiche:

- 1) integrazione, intesa come una vicinanza non soltanto fisica, ma anche emotiva, realizzabile grazie alla presenza dell'educatore nei luoghi di vita (la strada) e nelle varie fasi della giornata del minore, facilitando i processi di integrazione e favorendo il consolidamento della relazione;
- 2) informalità, intesa come modalità che consente di abbassare la soglia e di esprimere vicinanza, rinunciando a posizioni di potere che rischiano di creare incomunicabilità e rifiuto; l'approccio informale, inoltre, facilita l'aggancio iniziale e riduce il rischio di atteggiamenti di difesa e di "copertura" da parte della famiglia e le possibili resistenze del giovane;
- 3) elasticità, che consiste nella capacità di adattarsi costantemente alle esigenze dei diversi ragazzi o a quelle dello stesso giovane, nei diversi momenti del suo percorso educativo, e che si concretizza nella possibilità di spostamento degli operatori sul territorio, nella diversificazione delle attività, dei tempi;
- 4) valorizzazione del territorio e delle reti, a partire da una conoscenza approfondita e diretta (mappatura delle risorse e dei vincoli esistenti) e dal coinvolgimento, sin dall'inizio, degli attori sociali.
- 5) continuità, nel senso di promuovere un'azione educativa che parta dall'accoglienza del giovane e dal progetto di intervento e si sviluppi nella logica del "continuum" del percorso di vita, attivando processi di sostegno nelle reti familiari, amicali e sociali del giovane;
- 6) multidimensionalità, nel senso di farsi carico delle esigenze educative connesse alle diverse dimensioni della vita del minore in difficoltà (famiglia, formazione, lavoro, socializzazione, tempo libero, etc.).
- 7) multidisciplinarietà, che si basa sul coinvolgimento e sull'integrazione delle varie figure coinvolte nel progetto educativo (operatori istituzionali, del privato sociale, del volontariato) con formazione, cultura ed appartenenze differenti;
- 8) corresponsabilità, tesa a valorizzare e stimolare al massimo l'apporto di ognuno al processo decisionale creativo ed operativo e realizzata attraverso il lavoro di equipe, consente il coinvolgimento di tutti gli operatori e la condivisione e lo scambio sulle modalità educative e di intervento;
- 9) documentazione, intesa come strumento per dare e ricreare significato a ciò che si è fatto e vissuto, nella consapevolezza collettiva di una storia mia/nostra che crea e ricrea identità e appartenenza. Fissare e ricordare le esperienze, rinnovare il senso condiviso, fare storia e memoria, lasciare traccia riconoscibile dei processi attivati;
- 10) formazione, continua e permanente, formale, non formale e informale per tutti gli operatori sui processi educativi, sui processi del disagio e della devianza giovanile, sugli stili di vita ed i consumi dei giovani, sull'ani-

mazione e la promozione sociale, culturale e artistica, sulla *mediaeducation*, sullo sviluppo locale.

Il capitale delle risorse umane che oggi gravita attorno al Centro Tau è costituito non solo da operatori professionisti (educatori, psicologi, comunicatori, assistenti sociali) ma anche da numerosi giovani che hanno la possibilità di sperimentarsi all'interno di veri e propri percorsi professionali coniugando la passione per il sociale e la creatività. Negli anni è così cresciuta all'interno del Centro la valorizzazione della figura dello *youth worker*:

Lo *youth worker* può essere tratteggiato come una persona che -insieme ad altri attori che operano nello spazio pubblico, non soltanto istituzionali – lavora con i giovani sull'ampio terreno che interessa la loro cultura, la loro definizione identitaria e il contesto sociale e territoriale in cui sono inseriti; che si impegna per rispondere ai loro bisogni, per assicurare il rispetto dei loro diritti, per promuovere il riconoscimento e migliorare le condizioni che permettono alle giovani generazioni di esprimersi come risorsa specifica e strategica per lo sviluppo della società⁴.

Partendo da questa definizione e considerando alcuni processi che sono attualmente attivi all'interno del Centro Tau, si può affermare che uno degli obiettivi che ha caratterizzato il lavoro del Centro è stato proprio quello di coinvolgere i giovani valorizzandone le competenze sociali, culturali e artistiche e inserendoli all'interno di percorsi con una doppia valenza formativa e professionale.

2. Il mondo (nuovo) degli *youth worker*

Lo *youth worker* convive con diverse denominazioni tecniche utilizzate per definire la stessa figura: animatore professionale socioeducativo, tecnico dell'animazione socioeducativa, animatore sociale. Le competenze chiave citate dalla Commissione Europea, in possesso degli *youth worker* mettono in luce come queste figure si interfacciano necessariamente, e soprattutto, in contesti di reinserimento e integrazione sociale. Ma in realtà c'è molto di più, ed è proprio ciò che stenta a comparire nei radar giuridici: educazione non formale, *peer education*, sviluppo culturale, la cura del tempo libero, il protagonismo giovanile, sono tutti elementi che non possono essere trascurati e rientrano nell'ambito applicativo dello *youth work*. In Italia, formalmente,

⁴ Leone S., "Il profilo polivalente dello *youth worker* nello spazio pubblico e nelle *policies* per i giovani. Prospettive di testimoni privilegiati delle politiche giovanili campane", in De Nardis F., Longo M., Vignola M., (a cura di), *Menti precarie e lavoro cognitivo*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

non esiste un inquadramento legislativo dello *youth work*, seppur sia stato in molte occasioni introdotto in leggi e regolamenti regionali che prevedono formazioni specifiche e sessioni di potenziamento per giovani animatori socioeducativi. Le differenze con altri Stati europei divengono più marcate considerando la presenza degli *youth worker* nel settore pubblico: laddove in paesi come Francia o Germania si configura con un sostegno continuativo in collaborazione con le associazioni e con gli enti del Terzo settore⁵. Nel corso degli ultimi l'utilizzo del termine specifico *youth worker* è entrato più spesso nel testo in italiano delle leggi regionali, un elemento incisivo che denota un interesse specifico nell'inquadrare questa figura nella cornice di policy europea. Stando alle definizioni a livello Europeo, dunque, la direzione intrapresa è quella del riconoscimento della professione come "animazione socioeducativa per i giovani".

Le forme di *youth work* promosse oggi, infatti, sono principalmente quelle rintracciabili in centri di aggregazione giovanile, centri polivalenti per minori, spazi giovanili basati su progetti di riuso di immobili e di rigenerazione urbana, le esperienze educative nei campi per adolescenti, i servizi di orientamento, l'affiancamento allo studio e l'accompagnamento formativo per i giovani attivi in progetti di volontariato sostenuti dal Servizio Civile Universale. Non esiste, inoltre, un percorso formativo universitario specifico per *youth workers*, tanto che il principale riferimento rimane il corso di laurea in Scienze dell'Educazione e, fino a pochi anni fa, il lavoro educativo in contesti non formali non richiedeva formalmente il possesso di un titolo di laurea, obbligo introdotto solamente con un recente intervento legislativo per chi intenda acquisire la qualifica di educatore professionale (Legge 205/2017, commi 594-601). Prima che si avviassero le prime iniziative legislative e i riconoscimenti sulla formazione degli *youth worker*, l'unica opportunità per specializzarsi nel lavoro socioeducativo è stato il cosiddetto lavoro sul campo, il "crash test" sulle proprie soft skills e life skills, spesso con un affiancamento e un metodo di formazione autonomo gestito direttamente dalle organizzazioni di appartenenza.

⁵ Documenti a cui fare riferimento nel merito del riconoscimento dello *youth work* sono: "Conclusioni del Consiglio europeo sul contributo di un'animazione socioeducativa di qualità allo sviluppo, al benessere e all'inclusione sociale dei giovani" 2013; "The contribution of *youth work* to address the challenges young people are facing, in particular the transition from education to employment" pubblicazione della Commissione Europea, 2015; "Dichiarazione finale del terzo Convegno europeo sull'animazione socio-educativa, Indicazioni per il futuro, prodotto dalla Presidenza congiunta della Germania, dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, 2020).

3. Youth Worker e peer education al Centro Tau

Attualmente all'interno del Centro Tau il numero degli *youth worker* comprende: dodici volontari del Servizio Civile Nazionale, dieci *peer educators* e trenta studenti dell'Accademia di Belle Arti di Palermo e del Conservatorio Alessandro Scarlatti di Palermo⁶. Ognuno di loro è inserito all'interno di percorsi professionali che si propongono di stimolare: percorsi di autonomia e responsabilità, promozione della partecipazione e forme di cittadinanza attiva, rafforzamento dei processi di comunità e di legami con il territorio (sia nel micro, con il quartiere, sia nel macro con la città), inclusione e sviluppo di forme di innovazione da un punto di vista sociale e creativo.

I giovani coinvolti, attraverso progetti diversi, lavorano sia con altri giovani che con i bambini nell'ottica di uno scambio e di una trasmissione di competenze creative. Le attività che svolgono sono volte al rafforzamento dei processi artistici-creativi, socio-culturali e mediaeducativi attraverso laboratori, workshop, iniziative ludico-sportive per la comunità locale, iniziative di orientamento, workshop su foto e video-editing, web-radio, corsi di lingua inglese e informatica, laboratori musicali e artistici, rivolti a giovani svantaggiati al fine di migliorarne le competenze specifiche e trasversali. Negli anni il Centro Tau non ha solo offerto percorsi educativi e creativi ai giovani che lo frequentano ma ha permesso a quegli stessi giovani di diventare risorsa per la comunità.

Oggi tanti giovani cresciuti al Centro Tau si impegnano per i più giovani e per il territorio attraverso le nove officine nelle quali si opera (partecipazione, comunità, animazione, armonia, cittadinanza, conoscenza, immaginazione, movimento, creatività) con l'obiettivo di promuovere iniziative artistiche, culturali e di sviluppo locale valorizzando il Palazzo ed il Parco della Zisa e di attivare il capitale sociale degli artisti, degli abitanti, degli anziani e dei giovani del territorio.

Uno dei capisaldi che ha caratterizzato il lavoro all'interno del Centro Tau è quella della *peer education*⁷ con l'idea che i giovani siano il miglior punto

⁶ Le esperienze dei maestri junior sono raccontate in questi due contributi: <https://percorsiconibambini.it/ceezisadanisinni/2021/09/15/ripartiamo-con-i-laboratori-di-arte-e-musica/>; <https://percorsiconibambini.it/ceezisadanisinni/2021/07/14/una-musica-puo-fare-al-via-i-laboratori-con-i-maestri-junior-del-conservatorio/>

⁷ Su questi temi il Centro Tau e l'Associazione Inventare Insieme hanno pubblicato il manuale *O.U.R. Scope (Ours Self Consciousness of Peer Education)* a cura di Daniela Bellomont e finanziato nell'ambito del programma Erasmus + ka2 - cooperation for innovation and the exchange of good practices.

di partenza di ogni processo di apprendimento. La *peer education* è un metodo innovativo di educazione informale basato sulla “comunicazione tra pari”, più specificatamente quando avviene uno scambio diretto tra due individui alla pari, o tra persone aventi lo stesso status sociale.

Durante questo processo di apprendimento il “giovane *peer*”, che si interfaccia con un individuo a lui coetaneo, percepisce un livello inferiore di pressione o di ansia rispetto a quello che potrebbe manifestarsi in lui intrattenendo una conversazione con una persona adulta. Condividere lo stesso lessico, retaggio culturale, o gli stessi valori, sembra rendere l’interazione tra pari molto più efficace, immediata e disinibita, visto che è percepita dall’adolescente come meno critica o pregiudiziosa⁸.

Lo studio sulla *peer education* mira a promuovere l’educazione tra pari nel quadro dell’educazione extracurricolare e ad identificare le migliori pratiche al fine di sviluppare un programma di formazione che fornirà ai giovani con minori opportunità (svantaggiati a livello socio-culturale, economico ed educativo, NEET o con background migratorio) l’acquisizione di competenze legislative, civiche, artistiche, audiovisive e interculturali, affrontando la discriminazione, la segregazione e le pressanti sfide legate all’esclusione sociale e alla disoccupazione attraverso lo sviluppo di un concetto di sé positivo, fiducia e capacità di comunicazione e socializzazione.

Lo studio e l’applicazione della metodologia della *peer education* nasce con la funzione di strutturare attività educative in senso orizzontale per promuovere il raggiungimento di obiettivi educativi prefissati in maniera produttiva e funzionale in considerazione alla realtà e alle caratteristiche del Centro Tau e dei giovani che lo frequentano.

L’educazione tra pari fornisce nuove potenzialità formative ed educative per migliorare lo sviluppo delle competenze psico-fisiche (abilità di vita) attraverso il coinvolgimento e l’attivazione di risorse all’interno del gruppo.

Grazie alla *peer education*, il sapere individuale diventa sapere collettivo e i giovani del Centro Tau negli anni sono diventati catalizzatori per la *peer education*. Possono formare i loro pari da soli o creare le condizioni perché la *peer education* avvenga tra i giovani attraverso la formazione e il tutoraggio.

In questa direzione si è mossa l’esperienza del progetto NEETnetwork⁹ che ha coinvolto non solo professionisti dell’educazione non formale, ma ha messo al centro 8 giovani *peer educators/youth workers* che si sono impegnati nella gestione di diverse attività laboratoriali che includono giovani dai

⁸ Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). “L’educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli”, *Animazione sociale*, pp. 77-80.

⁹ Progetto gestito dall’associazione I ragazzi del Centro TAU - onlus e finanziato dal Dipartimento della Famiglia e delle Politiche Sociali della Regione Siciliana e dalla Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento della Gioventù e del Servizio civile nazionale.

16 ai 25 anni della comunità della Zisa. Il progetto NEETwork ha sensibilizzato i giovani coinvolti sulle possibilità e sul valore dell'inserimento in percorsi creativi coltivando, contestualmente, competenze tecniche e informatiche utili all'inserimento lavorativo.

NEETwork ha previsto la realizzazione di quattro laboratori, nonché processi *peer* educativi (con la partecipazione e l'ausilio di esperti di settore. Durante il percorso i giovani *peer educators/youth workers* hanno condotto insieme ad altri esperti di settore:

- 1) la progettazione e la gestione tecnica e tematica di una serialità “radiofonica” attraverso i nuovi media (pianificazione, registrazione e pubblicazione di podcast);
- 2) lo sviluppo di un processo di scrittura creativa indirizzato alla realizzazione di un testo utilizzabile come materiale un audiolibro;
- 3) la creazione di un laboratorio grafico indirizzato allo sviluppo di competenze trasversali per l'utilizzo di strumenti e applicazioni inerenti alla produzione, la post-produzione e la presentazione di lavori fotografici;
- 4) la creazione di un laboratorio cinematografico attraverso un percorso di conoscenza, scoperta e critica del mondo del cinema, finalizzato alla realizzazione di un cortometraggio totalmente autoprodotta, capace di sviluppare competenze tecnico-pratiche ma anche creative e partecipative.

Alcuni dei prodotti realizzati dai gruppi sono fruibili oggi sul portale “Iammonline”¹⁰ che come un vero e proprio archivio raccoglie e valorizza le produzioni realizzate dai giovani nei diversi settori (web radio, video, giornalismo). Vale la pena sottolineare come tutti i processi che riguardano l'ambito media e il settore creativo sono strutturati sia da professionisti che da giovani, ciò per ribadire l'importanza della valorizzazione del ruolo della *peer education* e dello *youth work* come pratica che struttura i percorsi e i processi del Centro Tau.

4. *Youth worker* e il ruolo della comunicazione online nel progetto *Artworker* – Giovani, creatività, lavoro

Fare comunità online è possibile: questo è l'imperativo della nuova progettazione che ha animato il terzo settore negli ultimi due anni. Entrando nei meccanismi e nei dettagli di questo particolare ambito – la comunicazione online e l'adeguamento dello *youth work* – ci si soffermerà sul progetto “*Artworker* - Giovani, Creatività, Lavoro”¹¹, che ha visto tra i partecipanti un gruppo di

¹⁰ Consultabile al link <http://www.iammonline.it/>

¹¹ Progetto finanziato dalla Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le

youth worker del Centro Tau. Il partenariato del progetto ha visto coinvolti diverse associazioni del sud Italia e l'Osservatorio Comunicazione Partecipazione Culture Giovanili (OCPG) – Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione – Università degli studi di Salerno. L'obiettivo è stato quello di sostenere i giovani talenti artistici, il rafforzamento della promozione delle loro produzioni e, contestualmente, la creazione di reti interregionali, sia fra gli stessi giovani artisti e promotori artistici che tra gli stakeholders. Il collegamento inevitabilmente virtuale tra le realtà regionali (campana, calabrese e siciliana) è stato funzionale nell'avvicinare buone prassi e competenze del mondo del lavoro giovanile coinvolto nei settori oggetto dei processi previsti dal progetto – rigenerazione urbana, cinema e musica, rispettivamente indirizzati verso la realizzazione di un intervento di street art, l'elaborazione di un cortometraggio partecipativo e la composizione e la produzione di un brano musicale realizzato totalmente a distanza. Le fasi del progetto, previste in gran parte in modalità a distanza, hanno visto un primo momento dedicato alla promozione e alla selezione di un ampio numero di giovani creativi nelle tre regioni di riferimento. I talenti selezionati hanno partecipato a una fase di orientamento, per migliorare la collocazione dei profili dei giovani beneficiari e ad una fase di formazione all'autoimpiego e di orientamento ai mercati artistici di riferimento (artistico-visuale, cinematografico e musicale). Analizzando il tema dello *youth work* nel contesto di "Artworker - Giovani, Creatività, Lavoro" e delle variazioni che hanno coinvolto questo e altri progetti, vale la pena fare una serie di considerazioni di ordine metodologico e pratico sul significato di questo ambito professionale nel contesto pandemico e sul senso di "fare comunità" online. Gli *youth worker* impegnati in "Artworker - Giovani, Creatività, Lavoro" si sono confrontati con una serie di attività che, tipicamente, avrebbero svolto in presenza. Basti pensare alle dinamiche che consentono il lavoro di team building, la stessa comprensione di problematiche o l'individuazione di esigenze professionali, e talvolta emotive, dei giovani beneficiari con cui si sono interfacciati gli operatori socioeducativi. Va da sé che una comunicazione chiara e trasparente fin da subito, basata su alcune semplici regole di partenza all'interno di un gruppo, ha eliminato gran parte delle incomprensioni e delle difficoltà dell'utilizzo esclusivo, e obbligato, di strumenti di comunicazione virtuale.

Il dialogo con i beneficiari, sempre aperto, ha ottenuto sufficiente impatto da poter essere paragonabile a un confronto face-to-face, quest'ultimo caratterizzato da elementi ulteriori della comunicazione retorica e fisica (*body language*) che tramite gli strumenti virtuali non troverebbero uno spazio

Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale nell'ambito dell'Avviso pubblico "Orientamento e placement giovani talenti".

adatto. La facilitazione dei processi, l'ascolto delle esigenze, la gestione delle attività laboratoriali e il supporto degli impegni individuali dei beneficiari non subiscono una radicale trasformazione dovuta alla variazione dei mezzi di comunicazione, ma subiscono probabilmente un impatto meno duraturo e, certamente, meno capace di radicarsi.

Ricordando gli obiettivi generali degli *youth worker*, però, va sottolineato come la trasmissione di competenze e skills utili alla crescita e alla progettazione futura del beneficiario, giunge al suo naturale compimento proprio nel "lascito immateriale", permanente, di attitudini e propensioni professionali: si tratta, infatti, degli impatti sociali che hanno luogo in modo più convincente proprio grazie al contatto umano, in presenza, di *youth worker* e giovani beneficiari.

Tuttavia l'uso della comunicazione on-line e la possibilità di condivisione di output e file condivisibili e gestibili in gruppo ed in tempo reale hanno reso molte delle attività del progetto veloci, immediate e chiare a tutti nello stesso momento. E queste basi metodologiche di chiarezza espositiva – basata anche su una componente importante chiamata "literacy", non sufficientemente resa in italiano con "alfabetizzazione" – e comunicativa giocano un ruolo di primo piano nella buona riuscita del lavoro di gruppo, della collaborazione e della crescita collettiva tra educator e giovane beneficiario.

È dunque possibile (continuare a) fare comunità online? Se ci allontaniamo dalla community – quella delle piattaforme social – e parliamo di comunità, intesa come gruppo di individui che hanno in comune l'interesse nel migliorarsi e migliorare collettivamente, la difficoltà pandemica non ha vinto le connessioni sociali umane, le quali trovano e troveranno sempre nuove possibilità e nuovi spazi per costruire reti di comunicazione, reti di solidarietà e di condivisione, non perché è necessario ma perché è irrefrenabile il bisogno dell'uomo di ricercare ed agire all'interno di una comunità, la sua comunità. I giovani operatori socioeducativi, gli *youth worker*, i giovani beneficiari, in quanto sensibili a questo concetto di comunità, hanno trovato un ambiente idoneo alla crescita collettiva e alla produzione creativa, seppur a distanza, senza le componenti retoriche e fisiche di cui parlavamo prima. In occasione dello svolgimento delle attività laboratoriali del progetto "*Artworker - Giovani, Creatività, Lavoro*", l'accrescimento di competenze e di attitudini professionali hanno trovato terreno fertile nelle piattaforme e nei tools online, ovvero in quegli spazi che oggi meglio stimolano la creatività, l'attivismo e la condivisione di idee e progettualità delle giovani generazioni. Quindi sebbene il contatto e la prossimità fisica siano essenziali nelle attività dello *youth work*, la molteplicità e soprattutto la flessibilità dei metodi dell'animazione giovanile hanno dimostrato la loro valenza anche in condizioni di estrema straordinarietà come quella pandemica.

Riferimenti bibliografici

- Leary M., McCarthy J., (2013), *The Routledge companion to urban regeneration*, Routledge, New York.
- Leone S. (2017), “Il profilo polivalente dello *youth worker* nello spazio pubblico e nelle *policies* per i giovani. Prospettive di testimoni privilegiati delle politiche giovanili campane”, in De Nardis F., Longo M., Vignola M., (a cura di), *Menti precarie e lavoro cognitivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Niessen B. (2019), *Cosa sono i nuovi centri culturali, l'avanguardia della trasformazione culturale*, <https://www.che-fare.com/almanacco/politiche/comunita/cosa-sono-nuovi-centri-culturali/>
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002). “L’educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli”, «*Animazione sociale*», 32(10), pp. 77-80.

Gli autori

Luca Borriello è storico dell'arte, antropologo e manager culturale. Opera nella creatività urbana dai primi anni Novanta. Promotore dei primi tavoli tematici nazionali per Presidenza del Consiglio dei ministri, ANCI e altre istituzioni. Dirige INWARD, Osservatorio Nazionale sulla Creatività Urbana, e Inopinatum.

Gianna Maria Cappello è sociologa presso l'Università di Palermo, dove insegna Social Media Studies e Sociologia dell'educazione e dei media digitali. Presidente dell'Associazione Italiana Media Education e vicepresidente dell'Associazione Internazionale Media Education. Co-direttrice della rivista *Media Education*. Componente del board della sezione Sociologia dell'educazione dell'AIS.

Nicoletta Cappello è artista, educatrice e dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione l'Università di Catania, in co-tutela con il Dipartimento di Arte ed Educazione dell'Università di Girona. Attualmente realizza una visita di ricerca presso il Dottorato in Arti Performative presso l'Università delle Arti di Helsinki.

Liana M. Daher è professore ordinario di Sociologia presso l'Università degli studi di Catania, dove coordina il Dottorato di ricerca in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio. È Presidente del Research Committee 48 dell'ISA e coordinatrice scientifica locale per il progetto Horizon 2020 PARTICIPATION.

Miriam Della Mura è dottoranda presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università di Salerno e ricercatrice presso l'Osservatorio Giovani OCPG. I suoi interessi di ricerca sono orientati agli *youth studies*, alla sociologia urbana e alla sostenibilità, alla sociologia rurale e alle metodologie della ricerca sociale.

Ezio Del Gottardo è professore associato presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento, dove insegna Pedagogia generale e sociale, Deontologia professionale e Pedagogia della salute. Svolge attività di ricerca nell'ambito della progettazione e valutazione formativa in contesti formali, non formali e informali.

Francesco Di Giovanni è dottore in Ingegneria gestionale e coordinatore generale dell'Associazione Inventare Insieme (onlus), che gestisce il Centro Tau. Ha maturato esperienza trentennale nel settore delle politiche pubbliche ricoprendo diverse cariche nell'ambito dell'infanzia e dell'adolescenza, dell'istruzione e della cultura e dell'accoglienza.

Giorgia Iovino è professore associato all'Università di Salerno, dove insegna Geografia politica ed economica, Geografia urbana e Geografia e globalizzazione. Le attività di ricerca sono attualmente orientate all'approfondimento dei seguenti temi: sostenibilità, processi di rigenerazione, disuguaglianze territoriali e *street art* come strumento di rigenerazione urbana.

Stefania Leone è professoressa di Sociologia generale. È direttrice dell'Osservatorio Giovani – Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli Studi di Salerno. 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.

Giorgia Mavica è assegnista di ricerca in Sociologia generale (SPS/07) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, per il progetto Horizon 2020 dal titolo “Analyzing and Preventing Extremism Via Participation”. Tra i suoi attuali temi di ricerca ci sono le soggettività giovanili nell'azione collettiva.

Marco Mondino è semiologo e dottore di ricerca in Studi Culturali Europei. Ha svolto varie ricerche nell'ambito della creatività urbana sia in Italia che all'estero, in vari ambiti accademici e del terzo settore. Attualmente si occupa di comunicazione sociale e istituzionale per enti pubblici e privati.

Daniele Monteleone ha fondato la testata online *Eco Internazionale*, per la quale scrive. Collabora con il Centro TAU seguendo le esperienze legate alla *media education*. Attivista impegnato nel collettivo del Comitato Territoriale Olivella, svolge anche attività di *mentor* per i volontari europei.

Andrea Orio è dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli studi di Salerno e collaboratore presso l'Osservatorio Giovani OCPG. I suoi interessi di ricerca ruotano intorno agli *youth studies*, all'analisi delle politiche giovanili e alla metodologia della ricerca sociale.

Salvatore (Toto) Patera è professore associato presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma e direttore del Corso di specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità presso la medesima università. Negli ultimi 10 anni è stato Visiting Researcher e Visiting Professor presso diversi atenei spagnoli e brasiliani.

Alessandra Scieri è dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania. I suoi principali interessi vertono sulle problematiche ambientali e sulle diverse forme di protesta, come la rete internazionale di attivisti #Fridaysforfuture.

Stella Volturo è ricercatrice post-doc in Sociologia presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna, dove insegna Politiche sociali. I suoi temi di ricerca riguardano l'analisi dei sistemi di welfare, con particolare riferimento alle politiche di contrasto alla povertà, e le forme evolutive del legame sociale.



Creare società

Il volume si inserisce nell'ambito degli *youth studies* con il duplice obiettivo di analizzare forme di attivazione di circuiti comunicativi e partecipativi emergenti tra i giovani e di esaminare in questi contesti il ruolo dello *youth work*. Attraverso dimensioni teorico-analitiche multidisciplinari che investono in particolare il sociale, l'educazione, la formazione, l'arte e la creatività, i percorsi proposti mettono in luce progettualità, azioni, attori e processi in relazione al contributo che essi danno alla produzione di società in contesti formali e non formali. Entro queste coordinate si inscrivono pratiche giovanili e sperimentazioni di forme di lavoro con i giovani che alimentano il dibattito su contesti, piani di attività, metodologia e potenziale dello *youth work*. La riflessione proposta sulla figura dello *youth worker* viene affrontata da prospettive sociologiche, pedagogiche ed educative e giunge fino alla questione ancora attuale del riconoscimento professionale degli operatori. Osservando diversi approcci e spazi di intervento, le esperienze analizzate mostrano una tipologia di lavoro che fa da cerniera tra attori, settori, competenze e relazioni e che attribuisce allo *youth worker* la funzione di "ponte" a supporto della crescita individuale e della partecipazione del giovane alla vita pubblica. Questa figura assume un valore ancora più rilevante nei contesti caratterizzati da condizioni di disuguaglianza e marginalità sociale e territoriale, nei quali la ricerca di approcci non formali e di strumenti capaci di attrarre i giovani coniuga efficacemente lo *youth work* alla produzione di società attraverso forme di impegno sociale e agire creativo.

Stefania Leone è professoressa di Sociologia generale. È direttrice dell'Osservatorio Giovani del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli Studi di Salerno. 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.

Miriam Della Mura è dottoranda presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università di Salerno, dove è anche ricercatrice presso l'Osservatorio Giovani. Le sue ricerche rientrano nell'ambito della sociologia generale e si concentrano particolarmente su *youth studies*, disuguaglianze, politiche pubbliche, metodologie della ricerca sociale e comunicazione.