

La tsm-Trentino School of Management è una Scuola, costituita dalla Provincia autonoma di Trento, dalla Camera di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura di Trento e dall'Università degli Studi di Trento, che opera nell'alta formazione per il settore pubblico e privato.

Per il migliore funzionamento dei Master e delle attività formative, vengono prodotti materiali di alto pregio scientifico e didattico destinati alla Pubblica Amministrazione e al comparto privato, in particolare turismo, arte e cultura. La collana raccoglie e propone questi contributi per alimentare con regolarità e garanzia di qualità la riflessione sulle problematiche del management, dell'alta formazione e dell'aggiornamento del personale in servizio, in particolare delle pubbliche amministrazioni.

1801. *tsm-Trentino School of Management/Studi e Ricerche*
Collana diretta da Mauro Marcantoni

1. Nadio Delai, Mauro Marcantoni, *Lo sviluppo come responsabilità diffusa. Primo rapporto sulla classe dirigente in Trentino*
2. Mauro Marcantoni, Vincenzo Veneziano, *Rapporto sui sistemi di valutazione della dirigenza nelle Regioni e nelle Province Autonome. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*
3. Alberto Mancinelli, *La comunicazione sostenibile. Valori, reputazione e governo nelle democrazie complesse*
4. Umberto Martini, Josep Ejarque (a cura di), *Le nuove strategie di destination marketing. Come rafforzare la competitività delle regioni turistiche italiane*
5. Sara Guelmi, ES.SER.CI. *Esperienze di Servizio Civile. Il punto sulle attività delle Regioni*
6. Mauro Marcantoni, *Il Dirigente Pubblico come agente di innovazione*
7. Censis, tsm-Trentino School of Management, *Da Sovrano a Sistema. La metamorfosi dello Stato*
8. Ugo Morelli, Silvia Bruno (a cura di), *Il linguaggio crea mondi. Esplorazioni sulla natura dell'esperienza estetica e creativa*
9. Stefano Girella (a cura di), *Organismi di diritto pubblico e imprese pubbliche. L'ambito soggettivo nel sistema degli appalti europeo e nazionali*
10. Loris Gaio (a cura di), *Project Management: elementi teorici e applicazioni. Metodi ed evidenze empiriche per il turismo*
11. Ugo Morelli, Gabriella De Fino (a cura di), *Management dell'arte e della cultura. Competenze direzionali e relazioni lavorative nelle istituzioni dell'arte e della cultura*
12. Mauro Marcantoni, Efisio Espa (a cura di), *La valutazione della dirigenza pubblica dopo le Riforme Brunetta*
13. Gianfranco Postal, Mauro Marcantoni (a cura di), *L'evoluzione statutaria della Provincia Autonoma di Trento dopo le riforme del 2001*
14. Gianfranco Postal, Mauro Marcantoni (a cura di), *L'integrazione europea, il principio di sussidiarietà e la riforma istituzionale della PAT*
15. Gianfranco Postal, Mauro Marcantoni (a cura di), *La sfida del federalismo fiscale e le ripercussioni sulla PAT*
16. Luciano Hinna, Mauro Marcantoni (a cura di), *Dalla riforma del pubblico impiego alla riforma della Pubblica Amministrazione*
17. Luciano Malfer, *Fattore 4: uno slogan per la sostenibilità del welfare*
18. Claudio Martinelli (a cura di), *Il management del simbolico come fattore di sviluppo. Le politiche per la cultura nella Provincia di Trento*
19. Francesco Giambrone, *Politiche per la cultura in Europa. Modelli di governance a confronto*
20. Luciano Malfer (a cura di), *Family Audit: la nuova frontiera del noi. Linee guida per la certificazione aziendale*
21. Gianfranco Cerea, *Le autonomie speciali. L'altra versione del regionalismo, fra squilibri finanziari e possibile equità*
22. Luciano Malfer e Francesca Gagliarducci (a cura di), *Festival della Famiglia di Trento, Crisi economica e programmazione delle politiche familiari*
23. Luciano Malfer Caterina Cittadino, Mariangela Franch e Riccardo Prandini (a cura di), *Family Audit: la certificazione familiare aziendale*
24. Fulvio Cortese, Mauro Marcantoni, Riccardo Salomone (a cura di), *Deontologia e buon andamento della pubblica amministrazione*
25. Stefano Girella, *Il processo di trasformazione della responsabilità dei pubblici dipendenti*

A cura di
Arianna Bazzanella e Carlo Buzzi

Fare politiche con i giovani. Lecture e strumenti

FrancoAngeli
tsm-Trentino School of Management

Sommario

Premessa	Pag.	13
Introduzione	»	15

Prima Parte CONDIZIONE GIOVANILE: DATI STRUTTURALI E CHIAVI DI LETTURA

1. Giovani del Terzo Millennio: un quadro generale, <i>di Arianna Bazzanella</i>	»	22
1.1. Premessa	»	22
1.2. Giovani: chi sono?	»	23
1.3. Quanti sono i giovani in Italia: cenni demografici	»	25
1.4. Famiglie, vita in famiglia e transizione	»	29
1.5. Nuclei famigliari e giovani adulti: la lenta e difficile transizione verso l'indipendenza	»	34
1.6. Giovani italiani e giovani europei	»	38
1.7. Conclusioni	»	47
Bibliografia	»	49
2. Il ruolo delle nuove generazioni: strumenti e strategie di promozione della partecipazione attiva, <i>di Alessandro Rosina</i>	»	51
2.1. Introduzione	»	51
2.2. Degiovanimento	»	52
2.3. Millennials	»	54
2.4. Intraprendenza	»	56
2.5. Partecipazione	»	57
2.6. Apologo	»	59
Bibliografia	»	61

In copertina: Fortunato Depero, *Carretto napoletano. Paese di tarantella, 1918*,
olio su tela, 59,5x59,5 cm,
Rovereto, Mart (Museo di Arte Moderna e Contemporanea di Trento e Rovereto)

Copyright © Fortunato Depero by SIAE 2014
Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma
(comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione
(ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la
rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od
in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume
dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile
1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale
o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica
autorizzazione rilasciata da AIDRO

(www.aidro.org, e-mail segreteria@aidro.org).

Stampa: Tipomozza, Via Merano 18, Milano

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
o scrivere, inviando il loro indirizzo, a "FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano".

3. Crescere tra la famiglia e i pari: adolescenti e processi di socializzazione,		
<i>di Tania Scodeggio</i>	»	62
3.1. Socializzazione precoce	»	63
3.2. Il legame di amicizia in adolescenza: nascita sociale e nuovi oggetti d'amore	»	65
3.3. L'amicizia maschile e femminile	»	67
3.4. Il gruppo: promotore della separazione e dei nuovi ideali»		70
3.5. Il gruppo classe	»	71
3.6. Quando la nascita sociale è in scacco	»	73
Bibliografia	»	75
4. Il mondo della scuola,		
<i>di Erica Raimondi</i>	»	76
4.1. Il ruolo della scuola	»	76
4.2. Il sistema d'istruzione italiano	»	78
4.3. Dall'organizzazione del sistema ai suoi esiti: differenze di genere, territoriali e di cittadinanza	»	88
4.4. Il confronto internazionale	»	93
4.5. Uguaglianza o disuguaglianza di opportunità?	»	95
4.6. L'orientamento verso il mondo del lavoro	»	97
4.7. Conclusioni	»	99
Bibliografia	»	101
5. Giovani e mercato del lavoro,		
<i>di Sonia Marzadro</i>	»	103
5.1. Introduzione	»	103
5.2. La (scarsa) partecipazione al mercato del lavoro	»	104
5.3. L'ingresso nel mercato del lavoro: tra minore stabilità e basse remunerazioni	»	112
5.4. Conclusioni	»	117
Bibliografia	»	118
6. I giovani tra impegno politico e sociale,		
<i>di Monia Anzivino</i>	»	119
6.1. L'importanza della partecipazione	»	119
6.2. Le forme della partecipazione	»	120
6.3. I confini della politica	»	121
6.4. Chi partecipa e in che modo?	»	123
6.5. I nuovi repertori di azione: il mercato e i nuovi media	»	127
6.6. L'impegno giovanile: lontano dai partiti e individualizzato	»	129
6.7. Gli ingredienti della partecipazione giovanile: socializzazione, capitale culturale, valori	»	130
Bibliografia	»	131
7. Leggere le problematiche giovanili in un'ottica di genere,		
<i>di Francesca Sartori</i>	»	133
7.1. Il processo socializzativo in famiglia	»	134
7.2. La costruzione dell'identità di genere a scuola	»	139
7.3. Giovani e lavoro in un'ottica di genere	»	143
7.4. Conclusioni	»	147
Bibliografia	»	148
Seconda Parte		
APPROCCI E MODELLI DI POLITICHE GIOVANILI		
1. Le politiche giovanili fra pericoli di omologazione e opportunità di crescita: spunti per una riflessione,		
<i>di Tiziano Salvaterra</i>	»	152
1.1. Introduzione	»	152
1.2. Il giovane: chi è costui?	»	153
1.3. Il ruolo del contesto	»	158
1.4. Le politiche giovanili	»	161
1.5. Il piano giovani di comunità	»	167
1.6. Conclusioni	»	170
Bibliografia	»	172
2. Lo sviluppo delle politiche giovanili a livello italiano. I nuovi scenari di lavoro,		
<i>di Roberto Maurizio</i>	»	173
2.1. Alcune domande sulle politiche giovanili	»	173
2.2. L'evoluzione del pensiero sui giovani e il rapporto con le politiche giovanili	»	174
2.3. Alla ricerca di prospettive per le politiche giovanili	»	177
Bibliografia	»	181
3. Promuovere politiche giovanili tra coinvolgimento e partecipazione: il ruolo dello youth worker,		
<i>di Alberto Baccichetto, Andrea Pozzobon, Nicola Muraro, Benedetta Talon</i>	»	182
3.1. Premessa	»	182
3.2. L'idea di partecipazione	»	183

3.3. La differenza tra coinvolgimento e partecipazione	»	184
3.4. Quale profilo dell'operatore di politiche giovanili?	»	188
Bibliografia	»	190
4. Politiche giovanili e percorsi di vita: l'approccio della ricerca-azione,		
<i>di Alberto Baccichetto, Nicola Muraro, Andrea Pozzobon, Benedetta Talon</i>	»	192
4.1. Premessa	»	192
4.2. La ricerca-azione	»	194
4.3. Empowerment e ricerca-azione	»	196
4.4. La ricerca-azione: un approccio alla realtà sociale da ri-valorizzare	»	197
4.5. Quali indicatori e quali finalità per gli interventi di politiche giovanili con un approccio di ricerca-azione oggi?	»	199
Bibliografia	»	201
5. Politiche giovanili e nuovi media,		
<i>di Mauro Cristoforetti</i>	»	202
5.1. Premessa	»	202
5.2. Giovani e internet: statistiche	»	203
5.3. Nuovi media come strumento di partecipazione	»	203
5.4. Caratteristiche di Internet	»	204
5.5. Sicurezza e rischi della rete	»	206
5.6. I principali rischi della rete:	»	206
5.7. La Cittadinanza Digitale	»	207
5.8. Punti di attenzione	»	208
5.9. Gli standard di Save the Children	»	210
5.10. Il ruolo delle politiche giovanili	»	212
5.11. Conclusioni	»	213
Bibliografia	»	218
6. L'Europa per i giovani,		
<i>di Giancarlo Orsingher e Alessandro Cavagna, Europe Direct Trentino - Servizio Europa PAT</i>	»	219
6.1. Gioventù in azione	»	221
6.2. Lifelong learning programme	»	229
6.3. Erasmus +	»	231
Siti per approfondimenti:	»	234

Terza Parte STRUMENTI PER LE POLITICHE GIOVANILI

1. Lo Youth Worker: competenze per azioni innovative nel lavoro per e con i giovani,		
<i>di Marco Martinetti</i>	»	236
1.1. Quali compiti?	»	237
1.2. Quali metodi?	»	243
1.3. Conclusioni	»	251
Bibliografia	»	253
2. Metodi e strumenti per promuovere politiche giovanili nella comunità,		
<i>di Alberto Baccichetto, Nicola Muraro, Andrea Pozzobon, Benedetta Talon</i>	»	254
2.1. Lavorare nella relazione fra giovani e comunità	»	254
2.2. La comunità che si riconosce: la fase di promozione	»	256
2.3. Interdipendenza fra individuo e contesto: il lavoro sui processi	»	259
2.4. La meta progettazione	»	262
2.5. Il lavoro di gruppo	»	265
Bibliografia	»	270
3. Il gruppo tra partecipazione, senso e conflitto: strumenti per la costruzione di un ruolo di "cura",		
<i>di Daniela Del Colle e Mirko Freni</i>	»	271
3.1. Il coraggio della felicità: le competenze per le professioni di cura	»	271
3.2. Linguaggio e innovazione	»	274
3.3. Conflitto, gruppo e relazione	»	276
3.4. Apprendimento e metodologie formative	»	280
3.5. L'approccio clinico	»	283
3.6. Il metodo degli autocasi	»	284
3.7. Il processo	»	285
3.8. L'oggetto di lavoro: la trasformazione della domanda	»	287
3.9. Finalità e prospettive: i diversi livelli coinvolti	»	290
3.10. La percezione dei partecipanti	»	292
Bibliografia	»	294
4. Valutare e monitorare le politiche pubbliche: metodologia e strumenti di analisi,		
<i>di Loris Vergolini e Slavica Zec</i>	»	295
4.1. Introduzione	»	295

4.2. Il linguaggio della valutazione	»	296	1.4. Le influenze e la rete	»	361
4.3. Il monitoraggio	»	297	1.5. Le priorità sono nell'aria. Il sogno e l'autonomia	»	361
4.4. La valutazione	»	299	1.6. Premessa	»	362
4.5. I dati a disposizione	»	307	1.7. Le azioni svolte	»	362
4.6. Esempi pratici	»	309	1.8. Scenari	»	363
4.7. Conclusioni	»	315			
Bibliografia	»	317			
5. Comunicazione formale informale,			2. Il lavoro con il volontariato come risorsa		
<i>di Elke Moeltner</i>	»	318	per il territorio: l'esperienza del Centro di Servizi		
5.1. La comunicazione	»	318	per il Volontariato di Belluno,		
5.2. I modelli di riferimento della teoria della comunicazione	»	320	<i>di Nevio Meneguz</i>	»	366
5.3. Tecniche di comunicazione	»	323	2.1. Premessa	»	366
5.4. La comunicazione scritta	»	327	2.2. Il contesto in cui il Csv di Belluno opera	»	367
5.5. Gli strumenti di comunicazione scritta	»	332	2.3. Csv come promotore di iniziative per i giovani	»	370
5.6. La lettera	»	333	2.4. I servizi di 1° livello	»	371
5.7. I messaggi di posta elettronica – e-mail	»	335	2.5. I servizi di 2° livello	»	372
5.8. La comunicazione scritta: gli stili e i tipi di carattere	»	336	2.6. Servizio Civile Nazionale e Regionale	»	380
5.9. Scrivere slide efficaci	»	338	2.7. La visibilità	»	383
Bibliografia	»	340	2.8. Altre progettualità	»	383
			2.9. L'impegno interregionale e nazionale	»	388
6. Il marketing sociale territoriale			2.10. La prospettiva Europea. Una concreta realtà	»	388
per le politiche giovanili,					
<i>di Luca Fazzi</i>	»	341	3. Dall'individuo al contesto, e ritorno:		
6.1. Introduzione	»	341	uno studio sulle politiche per l'autonomia		
6.2. Politiche giovanili e marketing sociale territoriale	»	342	dei giovani in Puglia e Toscana,		
6.3. L'analisi strategica per le politiche giovanili	»	344	<i>di Giulia Cordella e Sara E. Masi</i>	»	390
6.4. La costruzione dei progetti di intervento	»	348	3.1. Introduzione	»	390
6.5. Il finanziamento dei progetti: fund raising, sponsorizzazioni e investimenti sociali	»	352	3.2. Dipendenza, indipendenza o interdipendenza?	»	391
6.6. Conclusioni	»	355	3.3. Le <i>policy</i> in Puglia e Toscana	»	395
Bibliografia	»	357	3.4. Quale autonomia nelle politiche regionali?	»	398
			3.5. Conclusioni	»	404
			Bibliografia	»	406
			Gli Autori	»	409

Quarta Parte

ALCUNI ESEMPI DI POLITICHE TERRITORIALI

1. Ricordiamoci del futuro: le politiche giovanili		
nella Provincia Autonoma di Trento,		
<i>di Luciano Malfer e Debora Nicoletto</i>	»	360
1.1. I giovani nel tempo	»	360
1.2. Studiare l'oggetto di interesse e averne passione	»	360
1.3. Le politiche pubbliche	»	361

Premessa

‘Nessuno può essere libero se costretto ad essere simile agli altri’: la folia lucida di Alda Merini racchiude il sentire di molti giovani di oggi. Voglia di libertà smarcata da etichette, con l’ambizione di non uniformarsi ad una società omologata. Per il mondo adulto non è immediato inserirsi in questo modo di sentire e agire per riuscire a capire, accudire, orientare e proporre. È facile cadere nella miope convinzione di essere in grado di ascoltare e creare agende politiche efficaci, siano esse di promozione o prevenzione.

La Provincia Autonoma di Trento con l’*Agenzia per la famiglia, la natalità e le politiche giovanili* è da anni impegnata in azioni rivolte ai giovani e costruite con loro e nel 2012 ha voluto osare di più, organizzando il primo corso strutturato a livello nazionale per esperti in politiche e dinamiche giovanili. Un corso di 170 ore dedicato a ragazzi che lavorano con i giovani o che vi si relazionano in ambiti diversi: parrocchiali, associazionistici, cooperativistici. Una nuova scommessa, una sperimentazione della Pubblica Amministrazione verso il mondo più fluido esistente nel corpo sociale: quello dei giovani.

Il corso si è articolato in oltre sei mesi di incontri con un centinaio di partecipanti che hanno seguito assiduamente le lezioni e le esercitazioni in accordo con il TSM, *Trentino School of Management*, l’ente di formazione della Provincia Autonoma di Trento responsabile organizzativo dell’iniziativa. L’idea di fondo è stata quella di creare una ‘cultura’ intorno al tema delle politiche giovanili, edificare una palestra di esperienze per poter fornire strumenti di ascolto e di lettura ai giovani per i loro coetanei. Una sperimentazione con la velleità di dare il via ad un effetto valanga di relazioni, emozioni, sostegno e lavoro *con e per* i giovani; consolidare e sostenere uno spirito costruttivo e innovativo che ha prodotto il proprio *spin off* nell’articolazione di questo corposo volume, ideato con una molteplicità di contributi dei maggiori esperti di politiche giovanili a livello nazionale.

Il testo racchiude infatti alcuni dei preziosi interventi presentati durante il ciclo di lezioni da studiosi universitari e da esperti 'sul campo', ma in un'ottica ampliata rispetto a quel contesto. Ne è nata una miscellanea di riflessioni destinate all'intero mondo sociale, sia esso rappresentato da decisori politici, insegnanti, educatori, genitori o giovani stessi. È così un prezioso e utile strumento per poter osservare il mondo di oggi con lenti diverse da quelle tradizionali, senza la pretesa di dare risposte, ma di conoscere il modo di porsi le domande appropriate.

Un'esperienza che ha mostrato come la Pubblica Amministrazione possa essere efficace propulsore per la trasmissione e l'attivazione di nuovi processi e nuove politiche, a partire dal variegato e difficile mondo giovanile.

*Sara Ferrari
Assessore all'università e ricerca, politiche giovanili,
pari opportunità, cooperazione allo sviluppo
della Provincia Autonoma di Trento*

Introduzione

di Carlo Buzzi

Pur se la letteratura sulla condizione giovanile è vasta e ricca di spunti e riflessioni interpretative, quella sulle politiche rivolte ai giovani lo è assai meno. Manca ad esempio un contributo sistematico che affronti il tema in modo generale, e non settoriale, con un taglio operativo, utile per tutti coloro che, a vario titolo, si dedicano alla cura e all'accompagnamento delle nuove generazioni. Questo volume colma la lacuna perseguendo tre obiettivi di fondo: il primo tende a fornire una cornice contestuale della realtà giovanile agli inizi del nuovo millennio, in un periodo dove la crisi sociale ed economica ha profondamente influenzato la vita e le prospettive future dei giovani; un secondo obiettivo si pone lo scopo di individuare le peculiarità, le caratteristiche dei modelli d'intervento e delle politiche indirizzate ai giovani che riescano ad interpretare e rispondere ai loro bisogni di crescita; un ultimo obiettivo è focalizzato sugli strumenti operativi, bagaglio necessario per chiunque sia implicato nel lavoro con i giovani.

La struttura del volume ricalca i suoi obiettivi. La prima parte introduce infatti ad alcuni temi di fondo per meglio inquadrare la condizione giovanile in Italia attraverso dati strutturali quantitativi e chiavi di lettura qualitative, la seconda parte è dedicata agli approcci e ai modelli delle politiche giovanili, la terza ha una valenza metodologica ed operativa. Si aggiunge infine una quarta parte che offre esempi di politiche attuate in specifici territori. Nel complesso il volume si compone di 22 capitoli, cui hanno collaborato esperti di diversa provenienza, da docenti universitari a ricercatori, da formatori ad operatori coinvolti in politiche sociali. La multidisciplinarietà, la diversa professionalità ed esperienza, l'approccio teorico di alcuni e quello più pratico di altri hanno contribuito ad un risultato ricco di spunti di riflessione e stimolante dal punto di vista operativo.

Il capitolo 1.1, curato da Arianna Bazzanella, ha un taglio introduttivo presentando da un punto di vista demografico e sociale la condizione giovanile sia attraverso una illustrazione diacronica, nel suo sviluppo nel tempo, sia attraverso un'analisi sincronica, comparando il dato italiano con quello degli altri paesi europei. Ne esce un quadro che dà conto della forte contrazione numerica delle nuove generazioni prodotta dal declino demografico nel nostro Paese, della difficoltà dei giovani italiani di percorrere le tappe verso l'acquisizione dei ruoli adulti, della conseguente lunga permanenza dei figli nella famiglia d'origine, del ritardo con cui in Italia si strutturano politiche attive a favore dei giovani.

Alessandro Rosina, nel capitolo 1.2, si interroga sugli strumenti e le strategie su cui puntare per promuovere il protagonismo dei giovani. Il punto iniziale della sua riflessione riguarda il cosiddetto fenomeno del "degiornamento", che si riferisce alla paradossale condizione di una popolazione giovanile sempre più scarsa e, nel contempo, sempre meno tutelata e valorizzata. L'analisi prosegue sul piano culturale gettando uno sguardo sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei giovani italiani del nostro tempo, i cosiddetti *millennials*, che hanno sviluppato strategie adattive per convivere con la crisi. Le nuove forme di "intraprendenza" e di "partecipazione" che rifuggono i vecchi schemi ma mettono in campo interessanti risposte concludono la riflessione.

Le problematiche della socializzazione adolescenziale sono poste all'attenzione del capitolo 1.3. Tania Scodreggio, con un approccio psicoanalitico, affronta il passaggio dalla centralità della famiglia e del rapporto con i genitori a quello del gruppo dei pari e del rapporto con gli amici, in concomitanza con lo sviluppo fisico e mentale dell'adolescente. Si approfondiscono le differenze del ruolo esercitato dall'amicizia maschile e da quella femminile e si individuano le modalità con cui nel gruppo si struttura la nuova identità sociale del giovane, con i suoi nuovi ideali e le nuove forme di identificazione individuale e collettiva.

Uno sguardo sulla scuola. Come è organizzato il sistema d'istruzione nazionale; le disuguaglianze che ancora persistono in base alla classe sociale d'origine; alcuni aspetti tipici: differenze di genere, disomogeneità territoriali, studenti stranieri; le performance deludenti della scuola italiana nel confronto internazionale sugli apprendimenti; le difficoltà di raccordo scuola-lavoro e il ruolo dell'orientamento. Questi sono gli argomenti presentati da Erica Raimondi nel capitolo 1.4 allo scopo di evidenziare peculiarità e criticità di questa importante agenzia socializzatrice, sotto la cui cura i giovani passano per molti anni gran parte del loro tempo organizzato.

Sonia Marzadro, nel capitolo 1.5, affronta il passo successivo all'uscita dei

giovani dal circuito scolastico descrivendo le peculiarità della partecipazione al mercato del lavoro delle nuove generazioni, sia in una prospettiva diacronica nel suo sviluppo nel tempo, sia nel confronto con alcuni paesi europei. Gli elementi che emergono sono i bassi tassi di attività e di occupazione e gli elevati tassi di disoccupazione all'interno di un quadro contrattuale sempre più instabile. In particolare l'ingresso nel mercato si caratterizza, pur a fronte di una maggiore scolarizzazione, per condizioni di impiego più precarie e per retribuzioni più basse rispetto al passato.

Il capitolo 1.6 di Monia Anzivino tratta di impegno politico e sociale. In particolare si sottolinea la diversa accezione con la quale la partecipazione dei giovani alla vita della comunità debba essere considerata rispetto a quella tradizionale, avulsa com'è da inquadramenti partitici istituzionali. Le forme con cui si esplicita l'impegno delle nuove generazioni si indirizza verso obiettivi diversi ed utilizza strumenti espressivi differenti.

Le problematiche giovanili si prestano a divergenti letture a seconda dei parametri di riferimento. Il genere è un attributo che differenzia in modo rilevante l'esperienza di bambine e bambini, ragazze e ragazzi. È questo il filo conduttore del capitolo 1.7, curato da Francesca Sartori. Analizzare i dati strutturali come i comportamenti e gli atteggiamenti, i valori e le aspirazioni dei giovani attraverso il genere è dunque fondamentale per meglio capire l'origine delle disparità sociali tra maschi e femmine. Dalla socializzazione in famiglia iniziano a strutturarsi gli stereotipi di genere che poi troveranno conferma nella scuola, per concretizzarsi in vera e propria disuguaglianza all'ingresso del mondo del lavoro.

Il capitolo 2.1 introduce alla seconda parte del volume dedicata ai modelli di politiche giovanili. Tiziano Salvaterra dapprima affronta la complessa segmentazione che caratterizza l'universo giovanile nella convinzione che le politiche indirizzate ai giovani non possano essere generiche ma debbano rivolgersi a specifici gruppi definiti da età, ruoli, momenti peculiari del percorso di crescita. È inoltre fondamentale circoscrivere il contesto nel quale gli interventi si sviluppano e le funzioni degli *stakeholders*. Inquadrate i problemi concettuali di fondo, il capitolo si addentra nella natura e negli obiettivi delle politiche giovanili e, in particolare, nelle caratteristiche che dovrebbe avere un modello efficiente di piano giovani di comunità.

Roberto Maurizio, nel capitolo 2.2, fa il punto sull'evoluzione concettuale dei modi con cui la società ha letto negli ultimi decenni la condizione giovanile. Individuando le ultime tendenze, vengono presentate in sintesi le prospettive verso le quali le politiche giovanili dovrebbero muoversi per poter interpretare al meglio il cambiamento sociale e le nuove realtà giovanili, assai diverse da quelle di qualche anno fa.

La tesi di Alberto Baccicchetto, Andrea Pozzobon, Nicola Muraro e Benedetta Talon è che le politiche giovanili e le connesse iniziative poste in atto, pur tendendo alla *partecipazione*, ottengono al più il mero *coinvolgimento* che spesso è puramente passivo. Nel capitolo 2.3, dopo aver definito l'esatto significato di questi due concetti, si illustrano le tappe necessarie per lo sviluppo di un processo concretamente partecipativo e il ruolo che in questo contesto assume lo *youth worker*, ovvero quell'operatore con un profilo e una competenza particolare in grado di esercitare un'azione generativa che induce alla reale partecipazione dei giovani.

La ricerca-azione – al centro del capitolo il 2.4 a cura dei medesimi autori – applicata all'ideazione e alla realizzazione di politiche giovanili ha come obiettivo il cambiamento sociale proprio attraverso la partecipazione dei soggetti coinvolti; ciò implica la necessità di una riflessione sulle modalità con le quali le politiche giovanili, che si rifanno a questo modello operativo, possano raggiungere gli obiettivi di coinvolgimento diretto che si propongono. È inoltre importante definire gli indicatori di controllo che siano in grado di valutare il grado di cambiamento sociale ottenuto.

Che le nuove generazioni, nate e cresciute nell'epoca digitale, siano protagoniste indiscusse delle nuove forme di comunicazione e di utilizzo informativo e ricreativo delle nuove tecnologie è un fatto assodato. Nel capitolo 2.5 di Mauro Cristoforetti si cerca di individuare le caratteristiche della fruizione dei nuovi media, dagli enormi vantaggi che essi offrono ai giovani in termini di socialità, partecipazione ed apprendimento ai non pochi rischi che un loro uso poco consapevole e critico può comportare. Ne consegue che le politiche giovanili non possono esimersi dall'aprire un filone che valorizzi le potenzialità comunicative e partecipative insite nelle nuove tecnologie ma che nel contempo trasferisca competenza e capacità di controllo in modo da garantire la necessaria sicurezza *online*.

Giancarlo Orsingher e Alessandro Cavagna ci propongono, nel capitolo 2.6, un excursus sui programmi europei a favore dei giovani. Vengono illustrate le linee guida dell'Unione europea e le azioni sottese nel programma "Gioventù in azione 2007-13" con le relative priorità e con esemplificazioni di progetti concreti realizzati in Trentino.

Le competenze dello *youth worker* è il tema del capitolo 3.1, che introduce alla parte del volume dedicata agli strumenti operativi delle politiche sociali. L'argomento sviluppato da Marco Martinetti è di grande interesse perché il successo delle politiche risiede anche nella capacità di chi lavora con i giovani di coinvolgerli per raggiungere gli obiettivi prefissati. Oltre a compiti e funzioni di questa figura vengono esplicitati anche i metodi per realizzarli. Ne emerge un elenco di competenze essenziali: dalla capacità di connessione

con il contesto alle doti di accompagnamento, dalle competenze progettuali alle doti personali di relazione.

Il capitolo 3.2 di Benedetta Talon, Nicola Muraro, Alberto Baccicchetto e Andrea Pozzobon presenta metodi e strumenti per realizzare le politiche giovanili ripercorrendo le problematiche che caratterizzano le fasi di un progetto: la promozione ovvero il coinvolgimento della comunità, il lavoro sui processi ovvero l'interdipendenza tra individui e contesto, la meta-progettazione ovvero le domande di ricerca che precedono l'azione, l'individuazione degli obiettivi ovvero il fulcro che guiderà l'azione, il lavoro di gruppo ovvero le modalità con le quali l'azione si sviluppa. Il lavoro che attende chi si occupa di interventi sociali, come per tutte le iniziative che tendono ad innovare una situazione in senso migliorativo, è irto di vincoli ed ostacoli. La prima parte del capitolo 3.3, di Mirko Freni e Daniela Del Colle, affronta queste questioni con particolare riferimento al linguaggio e al conflitto; la seconda propone una metodologia per il lavoro di gruppo, basata sul rafforzamento delle competenze relazionali a livello individuale e a livello collettivo.

Nel capitolo 3.4, Loris Vergolini e Slavica Zec ci parlano del monitoraggio e della valutazione dell'*outcome*, azioni che ogni progetto di politica sociale deve prevedere per render conto ai decisori pubblici, ma anche alla collettività, delle risorse finanziarie impiegate e dei risultati ottenuti. Questo momento di un progetto d'intervento non può essere improvvisato, ma deve essere previsto fin dall'inizio e necessita di competenze specifiche. Il capitolo presenta, in modo semplice ed accessibile, le metodologie e gli strumenti di analisi per monitorare e valutare le politiche pubbliche, arricchendo la descrizione con esempi pratici.

Elke Moeltner nel capitolo 3.5 propone una descrizione dei principi generali della comunicazione formale ed informale. In particolare si dedica alle modalità, agli strumenti e ai consigli operativi della comunicazione scritta, attraverso la quale si veicolano le idee progettuali e l'esposizione dei risultati conseguiti da un progetto sociale.

I modelli attuativi a cui fanno riferimento le politiche giovanili richiedono un ripensamento dei percorsi e dei processi che un tempo, attraverso il finanziamento pubblico, rendevano possibili gli interventi sul territorio. L'attenzione del capitolo 3.6 di Luca Fazzi si concentra sulle nuove forme di *marketing* sociale che introducono modelli innovativi nella creazione e nella gestione delle politiche a favore dei giovani. Basato sulla partecipazione, sul coinvolgimento responsabile e sulla condivisione progettuale e finanziaria, questo nuovo modello evidenzia il valore sociale degli investimenti pubblici e privati. Nel contributo vengono anche suggerite alcune modalità di arrivare ad una loro concretizzazione.

Prima Parte

Condizione giovanile: dati strutturali e chiavi di lettura

Luciano Malfer e Debora Nicoletto nel capitolo 4.1, il primo della quarta parte del volume, con un'originale modalità narrativa, ripercorrono sinteticamente l'esperienza delle politiche giovanili in Provincia di Trento, rilanciando le tematiche ritenute cruciali nella contingenza attuale, particolarmente critica per le nuove generazioni.

Nevio Meneguz, nel capitolo 4.2, riporta il ruolo e l'azione del Centro Servizi per il Volontariato di Belluno. Vengono presentate in particolare le iniziative volte a promuovere l'ingresso di giovani volontari nel tessuto associativo del territorio.

Giulia Cordella e Sara E. Masi offrono, nel capitolo 4.3, un dettagliato excursus sulle politiche attivate nelle regioni Puglia e Toscana per favorire l'autonomia dei giovani rispetto alla famiglia d'origine. In termini comparativi vengono analizzati i due modelli d'intervento che partono da presupposti diversi e che danno occasione di riflettere sui possibili approcci al problema.

Come si può vedere anche solo da questa breve presentazione sintetica dei contenuti, il volume appare assai ricco di stimoli proponendosi come utile base conoscitiva per funzionari pubblici, operatori, animatori, educatori, responsabili di associazioni e per tutti coloro che sono coinvolti nelle politiche giovanili. Come in tutti i lavori collettanei, e nonostante le operazioni di coordinamento, l'attento lettore rintraccerà, tra i numerosi contributi che costituiscono il volume, qualche ridondanza e qualche disomogeneità d'approccio; riteniamo tuttavia che il rischio di incorrere in leggere sfasature o anche in qualche contraddizione sia abbondantemente compensato dalla ricchezza di argomentazione offerta da ogni tematica trattata.

1. *Giovani del Terzo Millennio: un quadro generale*

di Arianna Bazzanella

1.1. Premessa

Questo capitolo ha l'obiettivo di introdurre alcuni dati strutturali atti a contestualizzare meglio i contributi successivi, più focalizzati su alcune tematiche che in modo specifico riguardano la vita dei giovani e le politiche loro rivolte.

L'intento è di definire con maggiore dettaglio l'oggetto di questo volume: quanti sono i giovani? Come si situano all'interno della società? Quali dinamiche subiscono e contribuiscono a creare attraverso le loro relazioni e i loro stili di vita?

Per tentare di dare una prima risposta a questi quesiti, si sono consultati alcuni dataset ufficiali al fine di tracciare un profilo (per quanto sommario) delle nuove generazioni italiane e, laddove possibile, di inserirle nel più ampio contesto internazionale. In particolare, le fonti dati utilizzate sono due: Istat e Eurostat¹.

L'Istituto nazionale di Statistica ha reso intellegibile e di facile consultazione una notevole quantità di dati raccolti nel corso del tempo. A partire da quanto disponibile sul sito, è infatti possibile ricostruire una rilevante mole di informazioni. In particolare, in questa sede si è fatto ricorso a:

- dati demografici aggiornati²;
- dati demografici in un'ottica diacronica³;

¹ Le ultime consultazioni sono avvenute a metà giugno 2014.

² <http://www.demo.istat.it/pop2013/index.html> per la popolazione italiana e <http://www.demo.istat.it/strasa2013/index.html> per la popolazione straniera.

³ <http://seriestoriche.istat.it/>.

- dati su abitudini e comportamenti⁴;
- dati di sfondo inerenti scuola e lavoro⁵.

Per quanto riguarda Eurostat – l'ufficio di statistica della Commissione Europea – si è fatto ricorso al database pubblico⁶, con particolare riferimento alla sezione “Youth” che raccoglie indicatori specificatamente riferiti ai giovani⁷.

Nel complesso, gli elementi selezionati e raccolti se pur (per loro natura) non consentiranno di spiegare la vita dei singoli, permetteranno però di definire alcune caratteristiche strutturali del contesto che inevitabilmente orientano le scelte di ciascuno (quando non le determinano).

1.2. Giovani: chi sono?⁸

Quando parliamo in generale di ‘giovani’ a chi ci riferiamo esattamente? Nel 1994 Alessandro Cavalli sottolineava come le diverse discipline (biologia, medicina, psicologia...) utilizzino diversi criteri per definire *i giovani*, rivelando in ogni caso la difficoltà di tracciare confini e punti di rottura netti tra infanzia, giovinezza e età adulta, tanto più dal punto di vista sociale che definisce e ridefinisce di continuo nello spazio e nel tempo il concetto di età: mentre in passato alcuni momenti di passaggio erano preordinati, attesi e prevedibili, oggi questi confini sono fluidi, dinamici, dilatati nel tempo e non di rado avvengono secondo una consequenzialità non scontata.

In generale, si possono includere nella categoria ‘giovani’ *coloro che hanno davanti a sé la maggior parte della vita* (Buzzi, Cavalli, de Lillo 2002, 520) e che si trovano in una situazione di transizione tra la dipendenza dalla famiglia e la piena autonomia.

Pur con questi limiti, la letteratura di riferimento ha proposto cinque tappe fondamentali di transizione all'età adulta (Cavalli 1994; e si vedano le diverse pubblicazioni nazionali e locali di Istituto IARD) che coincidono con altrettanti elementi strutturali (tradizionali) cui tutti erano soggetti, secondo una successione difficilmente alterabile:

- la fine del percorso di istruzione e formazione;

⁴ Indagine sugli Aspetti della vita quotidiana (anno 2013 – riferito all'anno 2012): <http://www.istat.it/it/archivio/96427> e, nello specifico per i minori, Infanzia e adolescenza e vita quotidiana (dati 2011): <http://www.istat.it/it/archivio/45646>.

⁵ <http://noi-italia.istat.it/>.

⁶ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database.

⁷ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

⁸ Parte di questo paragrafo è tratto da A. Bazzanella, 2010a.

- l'entrata nel mercato del lavoro (e il raggiungimento dell'autonomia economica);
- l'indipendenza abitativa dalla famiglia d'origine;
- la costituzione di una relazione stabile di coppia (con la coabitazione);
- l'esperienza della genitorialità.

A partire da questi riferimenti, le prime indagini sulla condizione giovanile in Italia condotte negli anni Ottanta da Istituto IARD consideravano 'giovani' coloro che avevano un'età compresa tra i 15 e i 24 anni: questo perché la maggior parte dei passaggi sopra descritti avveniva in questa fascia di età e quindi studiare questo target permetteva di cogliere la dinamica della transizione verso "l'adulthood".

Ma non è più così: per quanto in linea teorica sia possibile identificare un processo lineare, nella realtà questo oggi si caratterizza per arresti, riprese, ritorni successivi cosicché ricerche e statistiche ufficiali ne hanno palesato sia il progressivo procrastinamento sia l'ordine non più prevedibile a seguito di scavalcamenti frequenti e non necessariamente definitivi. Sempre per citare i lavori pionieristici di Istituto IARD, già tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta le indagini sulla condizione giovanile segnalavano come la maggior parte di coloro che per età sarebbero potuti rientrare nella categoria "giovani-adulti" presentassero, in realtà, uno status sociale più vicino a quello dell'adolescente che non dell'adulto, caratterizzandosi, in particolare, per una ancora persistente dipendenza dalla famiglia d'origine. Fu così che la fascia di età «giovane» in queste ricerche salì prima fino ai 29 anni e poi ai 34⁹.

Questo anche perché il processo di omologazione e uniformazione di consumi e stili di vita in corso tra le nuove generazioni (come tra i generi e tra le generazioni) rende i diversi segmenti giovanili molto più omogenei tra loro di quel che ci si potrebbe aspettare ad una prima riflessione generica sul «mondo giovanile». E ciò non riguarda solo aspetti accessori della vita quotidiana, come il divertimento, la moda, ecc. bensì anche dimensioni cruciali per l'identità: la formazione, per esempio, non è data una volta per tutte chiudendosi a ridosso dei venti o venticinque anni, ma è un processo permanente che riguarda anche i lavoratori affermati, soprattutto laddove è il posto di lavoro stesso a dover essere conquistato e riconquistato di continuo.

Al contempo, compaiono nuove frammentazioni che a volte comprendono, altre volte contrappongono i tradizionali gruppi definiti in base a età, sta-

⁹ Si vedano i sei rapporti di Istituto IARD sulla condizione giovanile pubblicati tra il 1984 e il 2007 dalla casa editrice il Mulino (Bologna). In particolare, il quinto – edito nel 2002 – presenta una corposa appendice con il trend ventennale degli indicatori comuni.

tus sociale, titolo di studio, consumi, rapporto con la famiglia, etc. Mentre le analisi tradizionali potevano contare su interpretazioni consolidate a partire da alcune caratteristiche strutturali o socio-anagrafiche con un forte valore predittivo, oggi si assiste a uno scardinamento di questi punti di riferimento a favore di una segmentazione del tessuto giovanile che rende più difficile la classificazione e l'interpretazione dei fenomeni e delle culture relativi alle nuove generazioni. Si parla così di *tribù*, *sub-culture*, *pluri-appartenenze*... a indicare nuovi contesti di creazione di cultura, stili, consumi che risultano contaminati e ibridi se guardati a partire da classificazioni mutualmente esclusive del passato ma, al contempo, caratterizzati da tratti identificativi nuovi.

Si diffondono culture parallele, sovrapposte, intercambiabili che danno vita a un caleidoscopio di continui sovrapporsi e distinguersi a seconda del punto di vista adottato. Gli stessi giovani aderiscono a diversi codici di comportamento a seconda del contesto contingente in cui si trovano ad agire: si parla allora di *diverse rappresentazioni del sé* piuttosto che di *pluri-appartenenze* o *codici a moralità multipla* a indicare la molteplicità di prospettive che possono abitare anche in un singolo individuo senza che questo le viva come contraddittorie, conflittuali o problematiche.

Uno scenario fluido e dinamico, dunque, ma che, d'altro canto, per poter essere analizzato richiede di essere delimitato. In questo contributo, anche in virtù degli indicatori trattati, ci si riferirà alle definizioni sopra riprese considerando 'giovani' coloro che hanno un'età compresa tra i 15 e i 34 anni, introducendo laddove necessario delle sottocategorie.

1.3. Quanti sono i giovani in Italia: cenni demografici

Partiamo da un dato di base: quanti sono i giovani in Italia oggi. Le tabelle 1 e 2 e la figura 1 che le riassume presentano sia i *valori assoluti* sia le *percentuali* di alcune fasce di età della popolazione residente, italiana e straniera: mentre i primi ci indicano quanti sono i maschi e le femmine, le seconde ci dicono quanto "pesano" i diversi gruppi anagraficamente contigui.

Considerando il segmento di cittadinanza italiana, il 1° gennaio 2013 nel nostro Paese risiedevano circa sessanta milioni di abitanti con una leggera preminenza della componente femminile (52%). Ma ciò che conta evidenziare in questa sede è che, di questi, ben il 34% avevano più di 54 anni a fronte del 24% di cittadini con meno di 25 anni e del 29% con meno di 30: già questo primo dato ci consente di evidenziare come nel nostro Paese i giovani pesino poco in termini numerici, prima ancora che nelle arene pubbliche o nel sistema economico. Non a caso sono stati definiti un "peso piuma" (Ambrosi e

Rosina 2009) e di questo è necessario tenere conto anche nelle scelte di *policy* per le implicazioni che comporta.

Innanzitutto perché se i giovani pesano poco nella società anche il loro ruolo nel mercato elettorale diventa secondario e ciò, a sua volta, rischia di favorire un orientamento della classe politica poco proiettato al futuro e molto concentrato invece sul mantenimento dello *status quo* che tutela i segmenti adulti e anziani della popolazione. Non è un caso che le riforme del mercato del lavoro e della previdenza sociale degli ultimi anni, pur numerose, siano state parziali¹⁰ e comunque meno impattanti di quello che avrebbero dovuto essere per garantire una sostenibilità dell'apparato socio-economico e del welfare state nel lungo periodo.

Infatti, un'ulteriore conseguenza dello sbilanciamento tra le generazioni è proprio lo squilibrio nella redistribuzione delle risorse che rischia di crearsi nel momento in cui aumenta la quota di persone anziane, il cui mantenimento in termini di previdenza, servizi socio-assistenziali e sanitari diventa sempre più oneroso per le casse pubbliche, a fronte di una classe produttiva sempre più ridotta. Meno giovani e giovani-adulti, infatti, significa meno lavoratori e, in ultima istanza, meno contributi a disposizione dello Stato che vede invece aumentare i costi per le pensioni e la sanità anche per l'allungamento della speranza di vita. E questo è tanto più vero se si considerano (come si vedrà più avanti qui e nel capitolo dedicato al mercato del lavoro) gli elevati tassi di disoccupazione giovanile: giovani che non lavorano o lavorano sottopagati o con carriere discontinue generano inevitabilmente meno risorse pubbliche.

Tab. 1 - Popolazione residente al 1° gennaio 2013 per sesso e classe d'età - valori assoluti e percentuali

Classe di età	Maschi	Femmine	Totale	%
Fino 6 anni	1.985.216	1.879.509	3.864.725	6,5
7-14 anni	2.304.707	2.178.906	4.483.613	7,5
15-24 anni	3.031.105	2.880.192	5.911.297	9,9
25-29 anni	1.636.492	1.615.138	3.251.630	5,4
29-34 anni	1.850.736	1.852.542	3.703.278	6,2
35-44 anni	4.609.588	4.643.239	9.252.827	15,5
45-54 anni	4.489.094	4.634.945	9.124.039	15,3
55-64 anni	3.601.324	3.852.665	7.453.989	12,5
Oltre 65 anni	5.381.335	7.258.494	12.639.829	21,2
	28.889.597	30.795.630	59.685.227	100

Fonte: <http://www.demo.istat.it/pop2013/index.html> - ultima consultazione 16 luglio 2014

¹⁰ La stessa riforma Biagi è stata spesso definita "la riforma incompiuta".

Tab. 2 - Popolazione non italiana residente al 1° gennaio 2013 per sesso e classe d'età - valori assoluti e percentuali

Classe di età	Maschi	Femmine	Totale	%
Fino 6 anni	241.662	233.038	474.700	10,8
7-14 anni	193.767	186.317	380.084	8,7
15-24 anni	269.474	259.111	528.585	12,0
25-29 anni	213.431	241.402	454.833	10,4
29-34 anni	258.982	282.875	541.857	12,3
35-44 anni	468.371	509.850	978.221	22,3
45-54 anni	269.280	359.239	628.519	14,3
55-64 anni	99.682	183.280	282.962	6,4
Oltre 65 anni	45.104	72.856	117.960	2,7
	2.059.753	2.327.968	4.387.721	100

Fonte: <http://www.demo.istat.it/strasa2013/index.html> - ultima consultazione 16 luglio 2014

Guardando al dato relativo alla popolazione straniera, possiamo rilevare che nel complesso risultano residenti circa quattro milioni e mezzo di cittadini pari al 7% della popolazione che vive in Italia. In questo caso, però, si

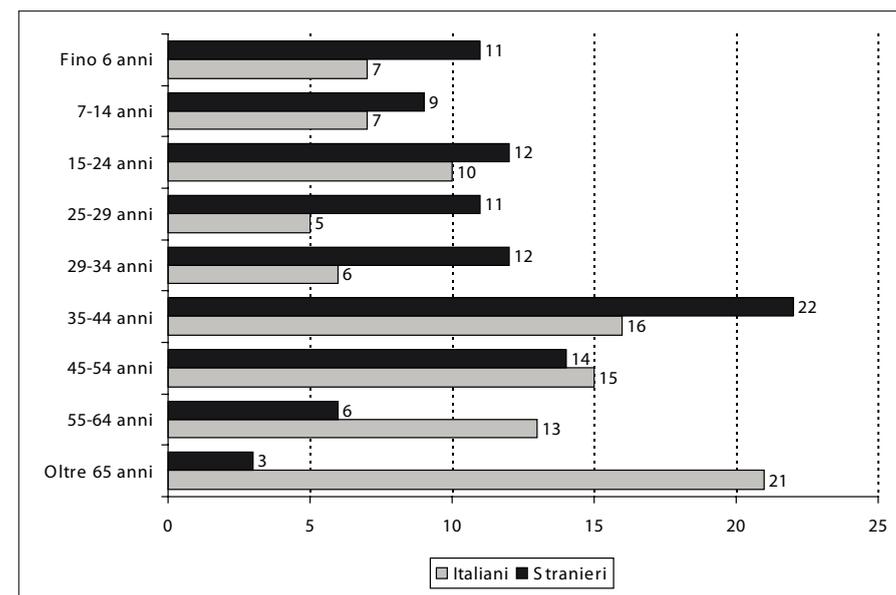


Fig. 1 - Confronto popolazione italiana e non italiana residente al 1° gennaio 2013 per classe d'età - percentuali

può notare come la composizione sia molto diversa e come bambini e giovani siano molto più rappresentati rispetto alla compagine autoctona: i cittadini stranieri al di sotto dei 25 anni sono il 32% del totale e quelli al di sotto dei 30 il 42%, mentre gli over 54 sono appena il 9%. Un profilo generale molto diverso, dunque, da quello degli Italiani: la figura 1 dà evidenza del confronto tra le due popolazioni.

Per concludere questa breve panoramica, consideriamo anche il dato di trend per la popolazione italiana. Istat mette a disposizione non solo dati correnti e aggiornati ma anche le serie storiche relative agli andamenti nel tempo. Così possiamo vedere che dal 1861 a oggi, la popolazione italiana è cresciuta da circa 22 milioni ai 60 attuali¹¹. E se vogliamo limitarci al Dopoguerra, quando anche i confini politici si sono definiti come sono oggi, possiamo vedere che dal 1951 la popolazione è cresciuta da 47,5 milioni ai 60 attuali.

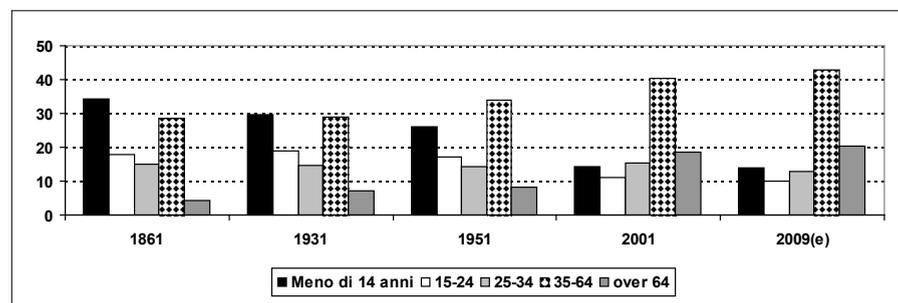


Fig. 2 - Trend demografico per alcune classi di età - anni 1861, 1931, 1951, 2001, 2009¹²

Fonte: Istat - Serie Storiche - Ministero di agricoltura, industria e commercio (1861-1921); Istat, Censimento generale della popolazione (1931-2001), Rilevazione del movimento e calcolo della popolazione residente (anno 2009).

In oltre 150 anni di storia, la popolazione del nostro Paese ha quindi assistito a drastici mutamenti che in parte sono “fisiologici”, connessi alla transizione demografica (calo della mortalità, aumento della longevità, riduzione della natalità, etc.), e che hanno generato trasformazioni radicali, in particolare per quanto riguarda la composizione e il profilo generale. E ciò anche in anni recenti. La Figura 2 presenta l’andamento in percentuale di alcune classi di

¹¹ <http://seriestoriche.istat.it/> à popolazione à Popolazione per classe di età quinquennali e sesso, indicatori di vecchiaia e di dipendenza strutturale ai censimenti 1861-2001 e anno 2009, ai confini dell’epoca.

¹² <http://seriestoriche.istat.it/> à popolazione à Popolazione per classe di età quinquennali e sesso, indicatori di vecchiaia e di dipendenza strutturale ai censimenti 1861-2001 e anno 2009 (i dati riguardano l’intero territorio nazionale, ma secondo i confini territoriali vigenti).

età ed esemplifica il concetto di *degiovanimento*¹³ del nostro Paese (Rosina 2009; Balduzzi, Rosina 2010) che si connette a quanto detto sopra: siamo una società che ha pochi giovani che nel tempo sono andati diminuendo sempre più rispetto alla popolazione complessiva.

1.4. Famiglie, vita in famiglia e transizione

Dopo aver considerato i giovani dal punto di vista numerico, passiamo ora in rassegna alcuni indicatori che, pur non essendo riferiti esclusivamente ai giovani, consentono di contestualizzarne l’esistenza e alcuni aspetti quotidiani, soprattutto nella fase dell’adolescenza (quindi nella fascia dei 14-19 anni).

1.4.1. Nuclei famigliari e minori

Cominciamo considerando la composizione delle famiglie italiane: per il 2011-2012 Istat registra quasi 25 milioni di famiglie. Di queste, il 32% è senza nucleo (prevalentemente persone sole), il 66% è composto da nuclei e l’1% da due o più nuclei. Ma, anche in questo caso, il dato più interessante è quello diacronico: la Tabella 3 mostra come tra il 2000 e il 2012 siano aumentate le famiglie composte da una sola persona, le coppie senza figli, le famiglie monogenitoriali, le coppie non coniugate e le famiglie ricostituite, mentre sono diminuite le coppie con figli e le famiglie numerose.

Il dato è significativo per il tema qui considerato, perché questi cambiamenti influiscono sui contesti di vita degli individui modificandoli: un conto, infatti, è crescere in una famiglia con uno o più fratelli e sorelle (e molti cugini) un altro da figlia/figlio unica/o (con pochi o assenti zii e cugini). Già questo elemento può condizionare in modo considerevole il modello educativo di riferimento e il processo di socializzazione e di interazione con gli altri. E in questo non va sottovalutato che esistono delle differenze tra macro-regioni del Paese (Tabella 4) che, se anche non determinano veri e propri modelli di famiglia diversi, generano comunque contesti di crescita differenti.

¹³ Questo termine è un neologismo coniato da Alessandro Rosina e collaboratori per identificare un fenomeno che, pur connesso all’invecchiamento della popolazione, vuole porre maggiore attenzione sul processo di riduzione del segmento giovanile. Si vedano i lavori dell’autore citati in bibliografia nonché il sito www.degiovanimento.com e i diversi contributi sul tema apparsi su www.lavoce.info e www.neodemos.it.

Tab. 3 - Famiglie e nuclei familiari per tipologia - Medie per i diversi anni di riferimento

Anni	Persone sole (a)	Famiglie di 5 componenti e più (a)	Famiglie con aggregati o più nuclei (c)	Coppie con figli (b)	Coppie senza figli (b)	Monogenitori (b)	Coppie non coniugate (d)	Famiglie ricostituite (d) (e)	Figli celibi o nubili di 18-30 anni (f)
2000-2001	23,9	7,1	5,1	60,2	27,8	12,0	3,1	4,3	73,5
2001-2002	25,0	6,8	5,2	59,4	28,6	12,0	3,5	4,7	73,5
2002-2003	25,3	6,8	5,3	58,9	29,2	11,9	3,9	4,8	72,7
2003-2005	25,9	6,5	5,1	57,6	30,2	12,3	4,1	4,7	72,7
2005-2006	26,1	6,5	4,9	57,2	30,2	12,6	4,3	5,3	72,9
2006-2007	26,4	6,2	4,8	56,8	30,6	12,7	4,6	5,6	72,8
2007-2008	27,3	5,9	4,6	56,4	30,8	12,8	4,9	5,6	72,7
2008-2009	28,1	5,9	4,6	56,3	30,7	13,0	5,5	6,1	72,5
2009-2010	28,4	5,7	4,7	55,3	31,4	13,3	6,1	6,4	72,0
2010-2011	29,4	5,6	4,8	54,4	31,4	14,2	6,6	6,0	71,8
2011-2012	30,1	5,8	4,9	53,8	30,9	15,3	6,9	6,3	73,0

(a) Per 100 famiglie; (b) Per 100 nuclei familiari; (c) Famiglie composte da due o più nuclei o da un nucleo familiare con altre persone aggregate; (d) Per 100 coppie; (e) Famiglie in cui almeno uno dei due partner ha avuto un precedente matrimonio; (f) Per 100 giovani di 18-30 anni. Fonte: Istat, Indagine annuale "Aspetti della vita quotidiana" 14 – Prospetto 1.3 Famiglie.

Questo diventa più evidente se si considera nello specifico il contesto familiare in cui vivono i minori (0-17 anni). Osservando la Tabella 5 si può vedere come al Nord e al Centro i nuclei si caratterizzano mediamente per la presenza di genitori entrambi lavoratori occupati e, al massimo, di un fratello/una sorella mentre al Sud e nelle Isole è maggiormente rappresentato il nucleo tradizionale e quello in altra condizione (probabilmente per l'elevato tasso di disoccupazione anche dei maschi capifamiglia). Il "figlio unico" è più presente al Nord dove tale status riguarda quasi un terzo dei minori mentre al Sud, quasi al contrario, la presenza di 2 figli o più riguarda il 27,3% delle famiglie.

¹⁴ <http://www.istat.it/it/archivio/96427>.

Tab. 4 - Famiglie, nuclei familiari e persone per tipologia e ripartizione geografica - Media 2011-2012

Regioni ripartizioni geografiche tipo di comune	Persone sole (a)	Persone sole di 60 anni e più (b)			Famiglie di 5 componenti e più (a)	Famiglie con aggregati o più nuclei (c)	Nuclei familiari (d)			Figli celibi o nubili 18-30 anni (e)	Numero medio di componenti di componenti familiari
		Maschi	Femmine	Totale			Coppie con figli	Coppie senza figli	Monogenitori		
Nord-ovest	32,9	34,9	66,7	53,1	4,1	3,8	51,0	34,5	14,5	68,7	2,3
Nord-est	30,0	32,9	67,5	53,2	5,1	5,2	50,9	34,9	14,2	69,3	2,4
Centro	31,7	35,1	64,8	52,1	4,5	6,1	51,1	31,2	17,7	73,2	2,4
Sud	25,8	37,3	72,8	59,0	9,5	5,7	59,7	24,8	15,4	78,3	2,7
Isole	28,7	38,7	70,1	57,1	6,8	3,6	59,1	26,2	14,6	74,4	2,5
Italia	30,1	35,3	68,0	54,4	5,8	4,9	53,8	30,9	15,3	73,0	2,4

(a) Per 100 famiglie della stessa zona; (b) Per 100 persone sole dello stesso sesso e zona; (c) Famiglie composte da due o più nuclei o da un nucleo familiare con altre persone aggregate; (d) Per 100 nuclei familiari della stessa zona; (e) Per 100 giovani di 18-30 anni della stessa zona. Fonte: Istat, Indagine annuale "Aspetti della vita quotidiana" – Tavola 1.1 Famiglie.

Tab. 5 - Bambini e ragazzi di 0-17 anni per tipo di famiglia e numero di fratelli conviventi per ripartizione geografica - Anno 2011 (per 100 bambini e ragazzi di 0-17 anni della stessa zona)

	Tipologia familiare			Numero di fratelli conviventi			
	Coppia			Un solo genitore	Nessuno	1 fratello	2 o più fratelli
	Coppia ambedue genitori occupati	Padre occupato e madre casalinga	Coppia in altra condizione				
Nord-ovest	51,6	25,1	10,4	12,9	30,8	50,4	18,8
Nord-est	54,8	22,0	12,6	10,5	30,1	50,7	19,3
Centro	48,8	22,0	14,9	14,3	26,4	56,7	16,8
Sud	24,3	39,1	24,3	11,9	18,6	54,2	27,3
Isole	23,3	35,0	31,9	9,3	21,6	55,2	23,2
Italia	41,5	28,7	17,7	12,0	25,7	53,1	21,2

Fonte: Istat, Indagine Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011¹⁵ - Tavola 1.

Si registra invece una sostanziale omogeneità territoriale per quel che riguarda la custodia dei minori poiché quasi ovunque otto bambini su dieci vengono assegnati abitualmente alla cura di adulti quasi sempre di famiglia: nonni, fratelli/sorelle maggiorenni e altri parenti, infatti, vanno quasi a saturare la casistica anche se non mancano *altri adulti retribuiti e non* (Tabella 6).

¹⁵ Istat, Infanzia e vita quotidiana: <http://www.istat.it/it/archivio/45646>.

Tab. 6 - Bambini di 0-13 anni affidati abitualmente ad adulti (quando non sono con i genitori o a scuola) per persone a cui vengono affidati, per ripartizione geografica – Anno 2011 (per 100 bambini e ragazzi di 0-13 anni della stessa zona)

	Bambini affidati abitualmente ad adulti	Persone a cui vengono affidati almeno qualche volta a settimana (a)					Bambini non affidati ad adulti/non si verifica la necessità di affidarli
		Nonni conviventi e/o non conviventi	Fratelli, sorelle maggiorenni	Altri parenti conviventi e/o non conviventi	Altri non retribuiti	Altri retribuiti	
Nord-ovest	78,1	63,2	6,2	12,2	7,7	4,4	21,9
Nord-est	80,6	64,7	6,3	12,5	8,7	4,8	19,4
Centro	79,3	67,0	6,4	10,9	4,9	5,6	20,7
Sud	80,3	69,2	8,1	9,4	4,1	3,0	19,7
Isole	79,4	69,4	7,1	12,5	2,8	3,9	20,6
Italia	79,5	66,4	6,8	11,4	5,9	4,3	20,5

(a) Possibili più risposte. Fonte: Istat, Indagine Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011 - Tavola 2

Tab. 7 - Bambini e ragazzi di 6-17 anni per attività svolte abitualmente in famiglia per ripartizione geografica - Anno 2011 (per 100 bambini e ragazzi di 6-17 anni dello stesso sesso e zona)

	Bada ai fratelli più piccoli	Va a fare la spesa/commissioni	Si rifà il letto	Riordina le sue cose	Annaffia le piante	Aiuta a cucinare	Apparecchia e/o sparecchia la tavola	Aiuta nelle pulizie
Nord-ovest	20,8	28,6	33,9	63,7	13,9	29,1	61,8	25,7
Nord-est	25,7	28,6	40,2	68,4	18,3	38,1	67,1	30,8
Centro	20,7	24,1	33,0	59,2	14,7	25,6	54,3	24,0
Sud	24,7	26,5	30,8	62,0	10,7	16,1	44,0	23,5
Isole	21,2	31,6	34,6	60,7	9,5	19,5	52,6	21,7
Italia	22,7	27,6	34,2	62,9	13,5	25,6	55,7	25,3

	Aiuta a fare qualche lavoretto	Va all'ufficio postale	Va a buttare la spazzatura	Lava i piatti o li mette in lavastoviglie	Si occupa degli animali domestici	Stira	Bada a nonno, nonna, altra persona anziana	Non svolge attività in famiglia
Nord-ovest	17,6	3,4	29,9	23,7	24,4	3,8	4,0	9,9
Nord-est	20,9	4,4	32,3	26,2	26,4	5,6	4,3	6,7
Centro	17,9	3,9	30,4	17,7	19,7	3,0	3,7	12,8
Sud	10,3	3,5	26,7	13,4	8,9	3,1	2,8	15,2
Isole	12,2	3,4	24,3	14,3	14,3	2,9	3,2	13,9
Italia	15,7	3,7	28,9	19,3	18,6	3,7	3,6	11,7

Fonte: Istat, Indagine Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011 – Tavola 10.

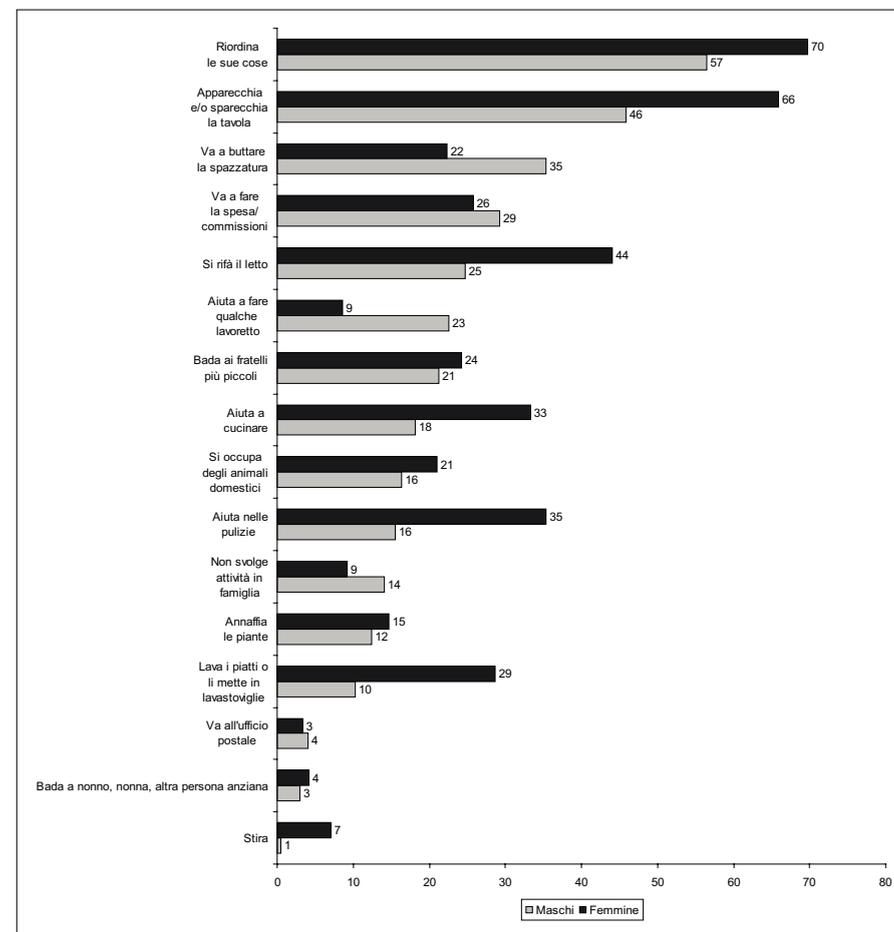


Fig. 3 - Bambini di 6-17 anni per attività svolte abitualmente in famiglia per sesso - Anno 2011 (per 100 bambini di 6-17 anni dello stesso sesso e zona)

Fonte: Istat, Indagine Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011 - Tavola 10

Concludiamo questa sezione sulla vita in famiglia dei più piccoli considerando il loro coinvolgimento in alcune tra le attività domestiche più diffuse. La Tabella 7 e la Figura 4 mostrano un elenco di azioni e la percentuale di bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni che le svolgono abitualmente, rispettivamente distinti per ripartizione geografica e per genere.

Dal punto di vista delle macro-regioni, le singole attività presentano in alcuni casi dati anche molto diversi, ma andando a vedere il profilo complessivo (ultimo dato) si può rilevare che in generale i ragazzi tendono a essere

meno coinvolti al Sud e più coinvolti nel Nord-Est. Come visto più sopra, è più facile riscontrare in questa zona famiglie in cui entrambi i genitori lavorano: questo può influire sui modelli di socializzazione alle attività domestiche che necessariamente richiedono una maggiore organizzazione e suddivisione interna alla famiglia rispetto a contesti in cui predomina invece la famiglia tradizionale con la madre casalinga a occuparsi della casa. Ciò lo si riscontra, in particolare, osservando le attività da svolgersi in cucina: cucinare e apparecchiare/sparecchiare la tavola coinvolgono rispettivamente il 38% e il 67% dei minori nel Nord-Est e il 16% e il 44% del Sud e anche lavare i piatti riguarda il 26% dei minori del Nord-Est contro il 13% al Sud.

Ma un altro elemento molto significativo si trae dalle differenze tra maschi e femmine che evidentemente vengono socializzati presto a ruoli di impegno molto diversi: osservando la Figura 3, infatti, si può riscontrare come esistano (ancora) modelli di comportamento in famiglia fortemente connessi al genere, nonostante stili di vita ormai molto simili tra ragazzi e ragazze. Queste ultime sono mediamente più partecipi e superano i coetanei in quasi tutto il campionario di attività proposto ma, in particolare, si può rilevare che le femmine più facilmente fanno ordine (letto e cose personali), puliscono, lavorano in cucina (cucinare, apparecchiare/sparecchiare la tavola, lavare i piatti), stirano. I maschi, invece, sono più presenti nelle coetanee nel caso di lavoretti manuali e nel buttare la spazzatura: ma il primo caso riguarda azioni saltuarie e il secondo un'attività di scarso impegno.

Da questi dati, seppur sommari, si può trarre la conferma che il ruolo di maschile e femminile comincia a costruirsi molto presto.

1.5. Nuclei famigliari e giovani adulti: la lenta e difficile transizione verso l'indipendenza

Negli ultimi anni si è assistito a un intensificarsi di inchieste giornalistiche e di discorsi pubblici attorno al tema dei cosiddetti “bamboccioni”¹⁶ che identificherebbero un *nuovo* modello di transizione verso l'età adulta molto rallentato e caratterizzato da un differimento di quelle che sopra si sono definite le tappe cruciali del diventare “grandi”. Tuttavia questo fenomeno non è affatto nuovo per il nostro Paese (come per altri): come riportato, anche le ricerche sui giovani già negli anni Novanta avevano alzato l'età dei soggetti

¹⁶ Quest'espressione entrò in uso dopo che venne utilizzata in un discorso pubblico nel 2007 dall'allora Ministro Tommaso Padoa-Schioppa.

campionati proprio perché in gran parte non si erano ancora emancipati dalla famiglia d'origine.

Già nel 1996 Galland per classificare il comportamento dei giovani europei di fronte al «diventare grandi» proponeva una tipologia che prevedeva il *modello mediterraneo* e quello *nordico* (Cavalli e Galland 1996; Bazzanella 2010a). Il primo – cui apparteneva anche l'Italia – si caratterizzava per un generale ritardo dovuto all'innalzamento della scolarità, alla lunga fase di inserimento professionale (che già cominciava a caratterizzarsi da precarietà), alla prolungata permanenza in casa dei genitori, all'innalzamento dell'età media al matrimonio. Il secondo si distingueva, al contrario, per la precocità dei giovani nell'abbandonare la famiglia d'origine, nonostante matrimonio e fecondità fossero comunque posticipati. In altre parole: i Paesi del Nord Europa si distinguevano per la maggiore diffusione di una più lunga fase di vita (da single o in coppia) tra l'uscita dalla casa d'origine e la (eventuale) nuova famiglia o relazione di coppia stabile.

Francia e Gran Bretagna costituivano delle eccezioni: la prima perché aveva caratteristiche di entrambi i modelli con la particolarità della maggiore diffusione dell'esperienza da *single*; la seconda perché si caratterizzava per una maggiore anticipazione di tutti i passaggi (a eccezione della fecondità).

Un fenomeno quindi tutt'altro che nuovo (e non solo per l'Italia). E infatti i dati Istat che considerano il periodo compreso tra il 2001 e il 2012 mostrano una generale stabilità della percentuale di giovani 18-34enni che vivono ancora con almeno un genitore (Tabella 8). E, in aggiunta, la crisi non sembra aver acuito questi aspetti.

Ciò che muta – seppur lievemente – in coerenza con i fenomeni già richiamati è la composizione della popolazione di giovani che rimangono a lungo in famiglia: dal 2008, infatti, tendono a calare gli occupati e ad aumentare le quote di coloro che sono in cerca di occupazione e degli studenti (per maschi e femmine indistintamente).

Scendendo più nel dettaglio, le tabelle 9, 10 e 11 presentano i giovani ancora in famiglia (sempre nella fascia 18-34 anni) distinti per classi di età, genere e macro-regione di residenza.

Dal punto di vista anagrafico, possiamo rilevare che – prevedibilmente – sono soprattutto i più giovani a vivere con i genitori: essenzialmente tutti i 18-19enni e la quasi totalità dei 20-24enni. Tuttavia, seppur largamente contenuta rispetto a quella dei 18-24enni, è significativamente elevata anche la percentuale degli over 30 che supera abbondantemente il terzo: tra i 30 e i 34 anni quasi due giovani su cinque vivono ancora con i genitori.

Considerando il genere, le ragazze si confermano più precoci dei maschi nell'abbandonare il nido e le differenze sono piuttosto marcate, soprattutto

Tab. 8 - Giovani di 18-34 anni celibi e nubili che vivono con almeno un genitore per condizione e sesso - Anni 2001-2012 (per 100 giovani di 18-34 anni dello stesso sesso)

Anni	Giovani celibi e nubili di 18-34 anni che vivono con almeno un genitore	Condizione (a)				
		Occupati	In cerca di occupazione	Casalinghe	Studenti	In altra condizione
<i>Maschi</i>						
2001	68,0	52,4	18,6	-	25,2	3,7
2002	66,7	54,1	17,8	-	24,5	3,6
2003	66,2	53,6	16,4	-	25,8	4,2
2005	66,2	54,8	16,5	-	25,8	2,8
2006	67,3	53,3	18,7	-	25,9	2,1
2007	65,8	53,6	18,3	-	26,4	1,7
2008	66,2	51,3	19,3	-	28,3	1,2
2009	66,0	48,6	21,8	-	28,4	1,2
2010	64,6	45,8	21,9	-	30,4	1,9
2011	65,2	43,8	22,7	-	31,8	1,7
2012	68,3	42,1	25,3	.	30,8	1,8
<i>Femmine</i>						
2001	52,6	39,7	18,7	3,8	35,7	2,2
2002	52,6	39,3	19,1	3,4	36,3	1,9
2003	52,9	37,7	19,2	2,6	38,7	1,8
2005	52,5	38,6	16,6	3,2	39,7	1,9
2006	52,6	37,8	18,4	2,3	39,6	1,9
2007	52,4	39,6	18,1	2,1	38,2	2,0
2008	53,4	35,3	18,0	3,6	42,2	1,0
2009	50,9	34,1	20,5	3,6	40,2	1,6
2010	52,2	32,8	19,5	2,7	42,8	2,2
2011	53,1	32,5	21,1	2,0	42,5	2,0
2012	53,9	30,5	24,9	1,6	41,6	1,5
<i>Maschi e femmine</i>						
2001	60,4	46,9	18,6	1,6	29,8	3,1
2002	59,7	47,6	18,4	1,5	29,7	2,9
2003	59,6	46,5	17,6	1,1	31,5	3,1
2005	59,5	47,7	16,5	1,4	31,9	2,4
2006	60,1	46,7	18,5	1,0	31,7	2,1
2007	59,1	47,4	18,2	0,9	31,6	1,8
2008	59,9	44,3	18,7	1,6	34,3	1,1
2009	58,6	42,5	21,3	1,5	33,4	1,4
2010	58,6	40,1	20,9	1,2	35,8	2,0
2011	59,2	38,8	22,0	0,9	36,5	1,8
2012	61,2	37,0	25,1	0,7	35,5	1,6

(a) Per 100 giovani di 18-34 anni celibi e nubili che vivono con almeno un genitore.

Fonte: Istat, Indagine annuale "Aspetti della vita quotidiana" – prospetto 3.1 Giovani.

nella fascia di età maggiore: i maschi 30-34enni ancora in casa sono quasi il doppio delle coetanee. Inoltre, per quanto attiene lo status sociale, sono soprattutto gli occupati ad anticipare l'uscita di casa rispetto a inoccupati e studenti, anche se l'avere un lavoro non è evidentemente determinante: quasi un occupato su due, infatti, vive ancora in famiglia. Come detto, questo non è una conseguenza della crisi, ma un elemento coerente con il processo di transizione nel nostro Paese in cui si abbandonano i genitori tardi e per lo più in concomitanza con la formazione di una nuova famiglia. E questo – come più volte ricordato in contributi relativi alla condizione giovanile – è l'esito di più elementi, culturali e strutturali: semplificando, i primi influenzano l'idea secondo cui "ha senso" andare ad abitare per conto proprio quando ci si sposa o si va a convivere; i secondi riguardano soprattutto assenza di ammortizzatori sociali universali in caso di perdita di lavoro e mercato immobiliare difficilmente sostenibile per un single o per persone che non abbiano garanzia di continuità di reddito. Considerando che in Italia abbiamo un tasso di disoccupazione giovanile al 40% e che quando lavorano i nostri giovani spesso hanno contratti che li rendono fragili nel breve periodo (per durata, retribuzione e assenza di coperture previdenziali), non stupisce che rimanere a casa con i genitori, almeno fino a quando non si ha qualcuno con cui condividere le spese, diventi non tanto una scelta quanto una necessità.

Tab. 9 - Giovani di 18-34 anni celibi e nubili che vivono con almeno un genitore per sesso, classe di età e condizione - Anno 2012 (per 100 giovani di 18-34 anni con le stesse caratteristiche)

	Maschi	Femmine	Maschi e femmine
<i>Classi di età</i>			
18-19	99,4	95,5	97,5
20-24	91,6	83,9	87,9
25-29	69,0	53,1	61,1
30-34	38,6	20,7	29,6
<i>Condizione</i>			
Occupati	52,5	40,4	47,4
In cerca di occupazione	78,9	62,5	70,9
Casalinghe	-	6,9	3,5
Studenti	95,9	93,1	94,4
Altra condizione	82,5	64,5	74,5
Totale	68,3	53,9	61,2

Fonte: Istat, Indagine multiscopo sulle famiglie Aspetti della vita quotidiana – Tavola 3.1 Giovani

Tab. 10 - Giovani di 18-34 anni celibi e nubili che vivono con almeno un genitore per sesso, classe di età e ripartizione geografica - Anno 2012 (per 100 giovani di 18-34 anni con le stesse caratteristiche)

	Maschi			Femmine			Maschi e femmine		
	18-24	25-34	Totale	18-24	25-34	Totale	18-24	25-34	Totale
Nord-ovest	93,4	45,6	64,2	85,7	29,1	47,9	89,9	37,0	56,1
Nord-est	94,0	51,5	67,1	86,0	28,9	49,9	90,1	40,6	58,8
Centro	93,7	47,8	64,6	83,6	37,8	54,6	88,9	43,0	59,8
Sud	95,5	61,0	75,0	91,6	41,8	61,3	93,6	51,5	68,3
Isole	90,3	55,8	69,4	86,4	38,0	55,2	88,4	46,5	62,2
Italia	93,8	52,3	68,3	87,1	35,0	53,9	90,6	43,6	61,2

Fonte: Istat, Indagine annuale "Aspetti della vita quotidiana" – Tavola 3.2 Giovani

Tab. 11 - Giovani di 18-34 anni celibi e nubili che vivono con almeno un genitore per sesso, condizione e ripartizione geografica - Anno 2012 (per 100 giovani di 18-34 anni con le stesse caratteristiche)

	Maschi			Femmine			Maschi e femmine							
	Occu pati	In cerca di occupazione	Stu denti	Altra condizione	Occu pate	In cerca di occupazione	Casa linghe	Studen tessse	Altra condizione	Occu pati	In cerca di occupazione	Casa linghe	Stu denti	Altra condizione
Nord-ovest	51,8	16,7	30,0	1,5	42,7	18,2	0,8	37,4	0,9	47,9	17,3	0,3	33,1	1,2
Nord-est	54,5	13,7	30,3	1,5	39,8	12,7	0,7	45,0	1,8	48,5	13,3	0,3	36,3	1,6
Centro	44,7	19,6	34,7	1,0	31,9	23,1	0,3	43,8	0,9	39,1	21,1	0,1	38,6	1,0
Sud	30,2	37,1	30,0	2,6	21,2	33,2	2,3	41,0	2,4	26,2	35,4	1,0	34,8	2,5
Isole	29,3	39,5	29,3	2,0	17,0	35,5	4,3	42,6	0,5	23,7	37,7	2,0	35,3	1,3
Italia	42,1	25,3	30,8	1,8	30,5	24,9	1,6	41,6	1,5	37,0	25,1	0,7	35,5	1,6

Fonte: Istat, Indagine annuale "Aspetti della vita quotidiana" – Tavola 3.3 Giovani

Infine, prendendo in esame la macro-regione di residenza, si può notare che mediamente i giovani che vivono ancora con i genitori sono una quota più elevata al Sud (quasi sette giovani su dieci) rispetto al Nord e al Centro più simili tra loro (con meno di sei giovani su dieci). Tuttavia, va anche notato che se si considera congiuntamente lo status, si può riscontrare che nel caso degli occupati è il Sud a segnalare l'anticipo dell'uscita.

1.6. Giovani italiani e giovani europei

Concludiamo questo capitolo introduttivo riconsiderando in un'ottica comparativa gli aspetti appena descritti, allo scopo di inserire il nostro Paese nel più ampio quadro europeo.

Innanzitutto, osservando la figura 4, emerge come ancor più evidente

quello che si è sopra definito il *degiovanimento*¹⁷ del nostro Paese: non tanto il progressivo crescere dell'età (che pur avviene), quanto il graduale contenimento della componente giovanile. Se dal punto di vista diacronico questo fenomeno riguarda molti altri Paesi (Repubblica Slovacca e Ceca, Irlanda, Romania, Finlandia, Spagna...), al confronto sincronico è l'Italia a mostrare la più bassa quota di giovani (in questo caso 15-29enni).

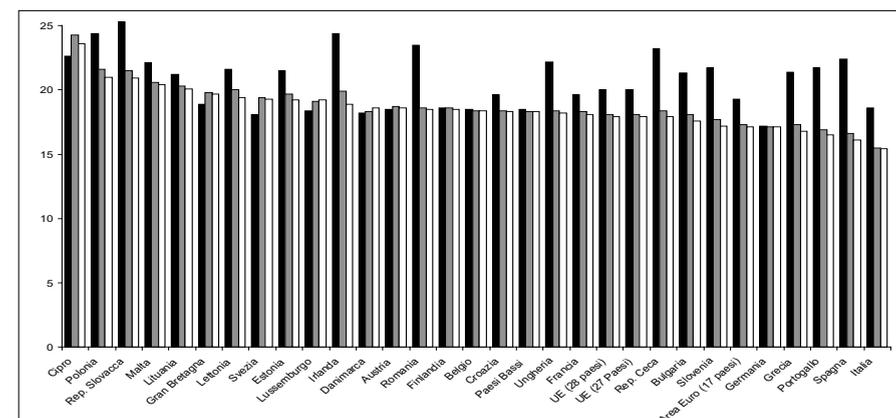


Fig. 4 - Giovani tra i 15 e i 29 anni sul totale della popolazione - Anni 2002, 2003, 2013 - percentuali. Fonte: Elaborazione da Banca dati Eurostat¹⁸.

Anche il lento e ritardato processo di emancipazione e indipendenza dalla famiglia d'origine si conferma una peculiarità, anche se non del tutto italiana. La Tabella 12 mostra la percentuale di giovani che vivono ancora con la famiglia d'origine per alcune classi di età, con i dati ordinati in modo decrescente secondo la terza colonna, cioè in riferimento alla classe complessiva dei 16-29 anni per il 2012, ultimo anno disponibile. Si può notare come l'Italia in questa sorta di graduatoria si trovi al 4° posto assieme ai nuovi Paesi dell'area Euro e a quelli mediterranei in cui oltre sette giovani su dieci risiedono ancora con mamma e/o papà. All'opposto, troviamo, invece, i Paesi scandinavi (Svezia, Norvegia, Finlandia, Danimarca) in cui circa quattro giovani su dieci (quasi la metà) vivono ancora in famiglia. A distanza di tempo, quindi, si ritrova ancora un'evocazione dei due tipi della tipologia proposta da Galland (1996) e sopra richiamata¹⁹. Anche i casi allora considerati "outlier" di Francia e Gran Bretagna si confermano contesti a rapida emancipazione (posizionandosi immediatamente dopo i Paesi scandinavi).

¹⁷ Si veda la nota 12.

¹⁸ Si veda: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

¹⁹ Si veda il paragrafo 3.2.

Tab. 12 - Giovani che vivono con la famiglia d'origine per sesso e classi di età – Anni 2005, 2008, 2012 - Percentuali

Classe di età	16 – 29 anni						20 – 29 anni						25 – 29 anni					
	Totale			Maschi			Femmine			Totale			Totale					
Anno di riferimento	2005	2008	2012	2005	2008	2012	2005	2008	2012	2005	2008	2012	2005	2008	2012			
Rep. Slovacca	81,4	84,5	88,7	85,3	88	91,9	77,5	80,9	84,8	74,8	79,2	85,1	58	65,9	74,2			
Croazia	:	:	84	:	:	90,5	:	:	77,3	:	:	79,2	:	:	70,1			
Malta	79	86,7	82,9	85,5	91,3	87,2	72,2	81,9	78,2	73	83,1	78,5	53,4	68,9	63,4			
Italia	78,8	78,4	81,4	83,2	83,2	86,1	74,2	73,4	76,4	73,8	72,8	76,4	60,3	59,7	63			
Slovenia	84,5	86,6	80,2	89,9	90,5	84,6	78,7	82,4	75,3	79,9	82,7	74,8	66,3	71,2	60,3			
Ungheria	64,2	69,5	80,1	71,1	77,2	85,2	57,2	61,5	74,8	55,3	61,6	74,7	40,4	48,4	61,1			
Romania	:	74,1	78,4	:	83,9	87	:	64,1	71,2	:	66,9	72,6	:	49,4	59,6			
Grecia	73,5	73,1	78,2	80,5	81,1	85,5	66,4	65,1	70,6	67,2	67,1	73,3	58,4	61,6	69,6			
Portogallo	73,9	80	77,9	78,8	83,8	81,8	68,8	76	74	68,1	75	72,4	53,5	64,5	60,9			
Bulgaria	:	73,6	76,1	:	84,7	84,8	:	62,2	66,6	:	67,2	71,7	:	54,6	62,2			
Polonia	71,9	74,9	75,8	77,6	79,9	80,6	65,9	69,7	70,8	63,8	67,7	69,6	47,5	52,6	56,1			
Spagna	77,7	73,2	75,8	81,1	75,9	79,1	74,2	70,4	72,3	72,7	66,8	69,6	59,4	52,4	55,6			
Lituania	66,1	69,1	73,1	69,1	74,7	78,2	63,1	64,3	67,5	53,3	59,1	65,8	32,6	38,8	46,9			
Repubblica Ceca	64,9	73,5	72,9	71,1	79,6	79,2	57,8	66,9	65,9	55	64,7	64,7	37,1	46,9	48,6			
Lussemburgo	69,3	67,8	72,3	74,5	74,5	79,4	63,7	61	65	59,9	58,2	61,5	35,4	35,9	38,9			
Cipro	71,2	70,1	72	78,3	77,7	77,2	63,8	62,3	66,7	62,4	60,7	64,3	39,2	37,6	44,7			
Lettonia	68,5	70,3	67,3	74,4	75,4	72,9	62,4	65,1	61,6	58,7	62,4	59	42,4	46	40,1			
Germania	75,3	63,5	66,1	82	71,2	73,8	66,3	54,9	57,3	59,1	46,1	51,2	37,4	23,1	28,6			
Svizzera	:	61,2	64,8	:	68,3	70	:	53,7	59,2	:	47,6	53,6	:	20,1	24			
Belgio	61,4	60,9	64,5	67,4	67	70	55,4	54,9	59	45,5	47,5	51,6	22,5	21,8	24,7			
Austria	61,6	64,1	63,1	67,6	69,2	71,9	55,4	58,8	53,5	51,2	52,5	49,9	31,8	35,5	29,6			
Estonia	66,4	60,4	54,4	70,6	65	60,9	62	55,7	47,8	55	48	44,8	35,4	26,5	26,1			
Paesi Bassi	52,3	52,8	53,5	59,9	60,3	61,1	44,6	45,3	45,9	36,6	37,1	39,2	14,6	14,7	16,9			
Islanda	47,9	51,6	53,5	54,4	57,9	58,5	41,1	44,9	48,3	31,5	35	37,4	14,2	18,2	16,7			
Gran Bretagna	48,5	59,1	52,6	53,8	66	57,7	43,2	52,3	47,5	30,8	41,7	38,3	17,5	23,9	19,7			
Francia	49,6	48,6	51,3	56,2	52,5	56,3	42,8	44,6	46,2	33,4	34,3	36,6	13,6	14,3	17,4			
Svezia	41,8	40,5	42,3	46,4	43,9	46,1	37,1	36,9	38,4	18,9	20	22,9	5,2	5,2	6,7			
Norvegia	35,7	35,2	40	40,4	38,5	44	30,5	31,8	35,6	17,7	15,1	20,2	5,8	5,6	6,3			
Finlandia	38,1	38,2	38,1	44,8	44,3	43,8	31,1	31,8	32,1	19,1	17,9	16,9	7,3	6,1	5,4			
Danimarca	33,2	33,3	34,7	37,4	37,8	39,2	28,9	28,9	30	13,5	9,8	13,5	4	2,8	2,6			
Irlanda	74,3	70,3	:	80,3	76,2	:	67,7	64	:	62,6	57,8	:	38,7	35,6	:			
UE 27 paesi	65,8	65,3	:	72	71,1	:	59,1	59,2	:	54,3	54	:	37,9	36,8	:			

Fonte: Elaborazione da Banca dati Eurostat²⁰.

²⁰ Si veda: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

Questo scenario è ampiamente confermato anche se si considera un altro indicatore: la stima dell'età media di uscita dalla famiglia d'origine (Tabella 13 e Figura 5). Ancora una volta è possibile riscontrare la presenza di una sorta di *due grandi famiglie* di Paesi che ricalcano la tipologia di Galland.

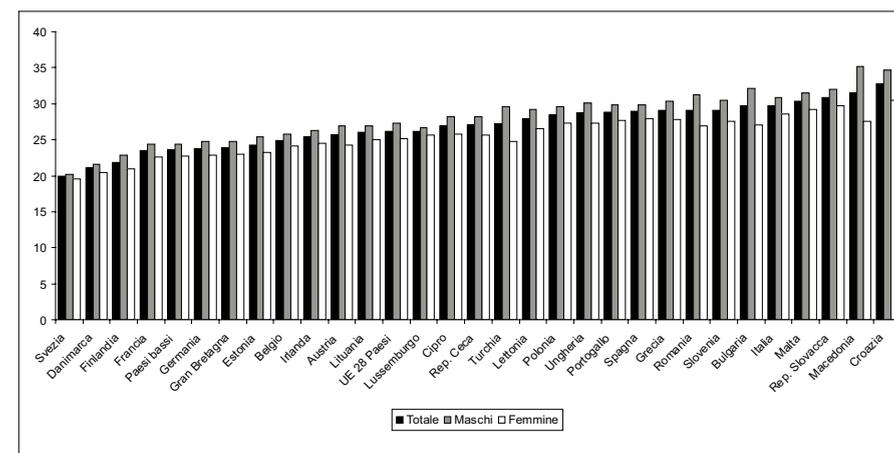


Fig. 5 - Stima dell'età media di uscita dalla famiglia d'origine (anno 2012)

Fonte: Elaborazione da Banca dati Eurostat²¹.

In questo caso, accanto alla conferma della lentezza di diventare grandi in Italia, se si considerano i dati di 2000 e 2008 per i due macro-raggruppamenti (Area Euro e UE), è possibile notare anche il progressivo e generale innalzamento dell'età media. Infine, altro elemento trasversale all'Europa, si rileva un'evidente differenza di genere che vede le ragazze anticipatrici rispetto ai coetanei.

Come accennato, almeno per quanto riguarda l'Italia, gli studi sulla condizione giovanile²² hanno ampiamente dibattuto le cause di questi fenomeni ascrivendole sostanzialmente a due ordini di ragioni: la tradizione culturale che si attende l'abbandono del nido contestualmente alla creazione di una nuova famiglia (a prescindere dalla forma) e gli aspetti strutturali legati principalmente a mercato del lavoro (continuità di reddito, anche in caso di disoccupazione) e mercato immobiliare.

²¹ Si veda: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

²² Si vedano, tra gli altri, i lavori di Istituto IARD già citati; Schizzerotto (2002) e Sartor, N., Schizzerotto A., Trivellato U. (2011); www.rapportogiovani.it.

Tab. 13 - Stima dell'età media di uscita dalla famiglia d'origine per sesso - Anni 2000, 2004, 2008, 2012

Anno	Totale				Maschi				Femmine			
	2000	2004	2008	2012	2000	2004	2008	2012	2000	2004	2008	2012
Croazia	:	30,1	31,2	32,7	:	32,4	33,3	34,7	:	27,7	28,8	30,5
Macedonia	:	:	30,8	31,5	:	:	35,4	35,2	:	:	26,1	27,5
Rep. Slovacca	:	29,5	30,4	30,9	:	30,7	31,7	32,0	:	28,3	29,1	29,7
Malta	:	29,0	30,0	30,4	:	29,9	31,2	31,5	:	28,3	28,7	29,2
Bulgaria	:	28,3	29,3	29,7	:	30,6	31,5	32,1	:	25,8	27,0	27,1
Italia	:	29,9	29,7	29,7	:	31,2	30,8	30,9	:	28,6	28,5	28,6
Grecia	28,6	27,7	28,5	29,1	30,6	29,4	30,0	30,4	26,7	25,9	27,0	27,8
Romania	:	27,7	28,4	29,1	:	29,8	30,5	31,2	:	25,5	26,2	26,9
Slovenia	:	30,8	30,0	29,1	:	31,9	31,4	30,5	:	29,6	28,5	27,5
Spagna	29,4	29,0	28,3	28,9	30,3	29,9	29,2	29,9	28,6	28,0	27,4	27,9
Portogallo	28,2	28,2	28,8	28,8	29,0	29,1	29,9	29,9	27,3	27,3	27,7	27,7
Ungheria	26,5	27,5	28,2	28,7	27,8	28,8	29,5	30,1	25,2	26,2	26,9	27,3
Polonia	:	28,5	28,6	28,5	:	29,5	29,6	29,6	:	27,5	27,5	27,3
Lettonia	:	28,0	27,7	27,9	:	28,7	28,5	29,2	:	27,3	27,0	26,5
Turchia	:	:	26,5	27,2	:	:	29,0	29,6	:	:	24,1	24,8
Rep. Ceca	:	26,8	27,3	27,0	:	28,0	28,4	28,2	:	25,4	26,0	25,6
Cipro	25,3	26,1	26,4	26,9	26,2	27,3	27,5	28,2	24,4	25,0	25,5	25,8
UE 28 Paesi	:	26,2	26,2	26,2	:	27,4	27,4	27,3	:	25,0	25,0	25,1
Lussemburgo	25,5	26,3	26,3	26,2	26,8	27,1	26,9	26,7	24,2	25,5	25,8	25,7
UE 27 Paesi	20,3	26,2	26,2	26,1	20,8	27,3	27,3	27,2	19,7	25,0	25,0	25,0
Area Euro 17 Paesi	21,2	26,2	26,1	26,1	21,8	27,3	27,2	27,2	20,5	25,1	25,0	25,1
Lituania	:	28,3	26,7	26,0	:	29,4	27,9	26,9	:	27,2	25,6	25,0
Austria	:	25,2	25,6	25,6	:	26,6	26,9	26,9	:	24,0	24,3	24,3
Irlanda	:	:	24,8	25,4	:	:	25,9	26,3	:	:	23,7	24,5
Belgio	24,4	25,6	25,5	24,9	25,4	26,7	26,5	25,8	23,4	24,5	24,4	24,1
Estonia	26,1	25,3	24,6	24,3	27,0	26,4	25,5	25,4	25,2	24,3	23,8	23,3
Gran Bretagna	23,3	23,6	23,8	23,9	24,4	24,7	24,8	24,7	22,1	22,5	22,7	23,0
Germania	24,1	24,1	23,9	23,8	25,2	25,2	25,0	24,8	22,9	22,9	22,7	22,8
Paesi Bassi	23,1	23,5	23,4	23,6	24,1	24,6	24,5	24,4	21,9	22,3	22,4	22,7
Francia	:	23,7	23,4	23,5	:	24,6	24,2	24,4	:	22,8	22,6	22,6
Finlandia	:	22,4	22,0	21,9	:	23,6	23,1	22,8	:	21,1	20,9	21,0
Danimarca	:	:	:	21,1	:	:	:	21,6	:	:	:	20,5
Svezia	:	:	:	19,9	:	:	:	20,2	:	:	:	19,6

Fonte: Elaborazione da Banca dati Eurostat²³.

²³ Si veda: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

Non potendo accedere a fonti dati aggiornate inerenti gli aspetti culturali e di tradizione, concludiamo questa panoramica riconsiderando anche per l'Europa alcuni elementi strutturali.

Innanzitutto, la Figura 6, riporta il dato sulla disoccupazione giovanile distinto per genere mostrando – ancora una volta in modo coerente rispetto ai profili già tracciati – come il nostro Paese si contraddistingua per una posizione sfavorevole ai nostri giovani. Peggio di noi solo Grecia e Bulgaria. Ancora una volta, poi, possiamo osservare come l'essere maschi o femmine faccia la differenza.

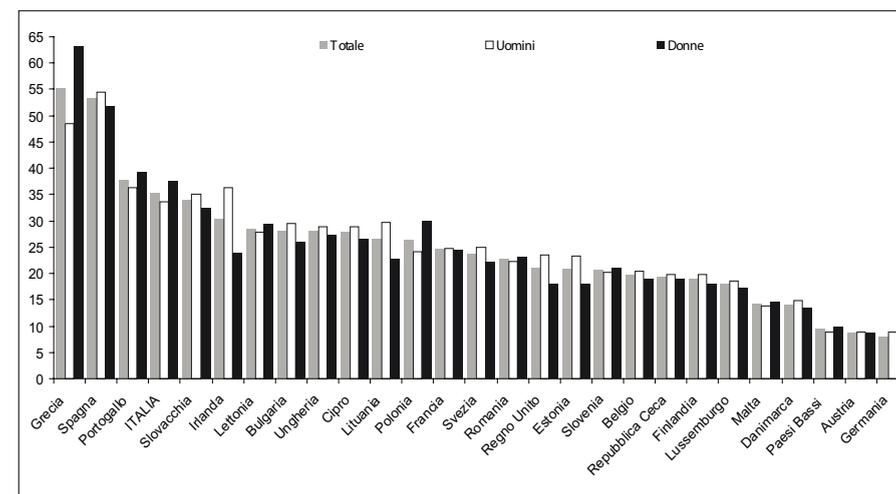


Fig. 6 - Tasso di disoccupazione giovanile (15-24 anni) per sesso (anno 2012)

Fonte: <http://noi-italia.istat.it/> a mercato del lavoro a tasso di disoccupazione giovanile - Dati Eurostat, Labour force survey

Infine, anche il dato relativo ai NEET²⁴ (Tabella 14 e Figura 7) fornisce conferme. In generale, si è assistito a un aumento di questa categoria di giovani, in alcuni casi anche molto consistente (Cipro, Spagna, Irlanda), tanto che l'espressione stessa è entrata di recente e in modo frequente nel vocabolario quotidiano degli addetti ai lavori.

²⁴ NEET è l'acronimo inglese di Not in Education, Employment or Training: sta a indicare coloro che non sono impegnati in alcuna attività di istruzione, formazione o lavoro.

Tab. 14 - Giovani 15-24enni non occupati né impegnati in percorsi di istruzione o formazione (NEET) per sesso – Anni 2004 e 2013 - percentuali

	Totale		Maschi		Femmine	
	2004	2013	2004	2013	2004	2013
Italia	16,6	22,2	14,9	22,8	18,4	21,5
Bulgaria	26,4	21,6	26,2	22,1	26,7	21,1
Grecia	16,8	20,6	12,4	20,9	21,3	20,3
Cipro	9,4	18,7	6,3	20,6	12,2	17,0
Spagna	12,5	18,6	10,7	19,4	14,4	17,8
Croazia	17,1	18,6	15,9	19,5	18,3	17,6
Romania	19,8	17,2	18,9	15,5	20,8	18,9
Irlanda	11,9	16,1	10,7	16,5	13,1	15,8
Ungheria	12,7	15,4	10,9	13,9	14,5	17,1
Portogallo	11,1	14,2	10,3	14,3	12,0	14,1
Rep. Slovacca	17,9	13,7	16,9	14,2	18,8	13,1
Gran Bretagna	8,4	13,3	7,2	12,2	9,6	14,5
UE 28 Paesi	12,8	13,0	11,8	12,7	13,9	13,2
Lettonia	10,9	13,0	9,1	12,6	12,8	13,4
UE 27 Paesi	12,8	12,9	11,7	12,7	13,9	13,2
Belgio	15,4	12,7	14,7	13,2	16,0	12,1
Polonia	15,0	12,2	14,4	12,1	15,6	12,3
Estonia	12,5	11,3	10,5	10,8	14,7	11,8
Francia	10,6	11,2	9,9	11,0	11,2	11,5
Lituania	10,6	11,1	9,8	11,6	11,3	10,6
Malta	13,1	10,0	11,0	9,8	15,3	10,1
Finlandia	9,1	9,3	8,8	10,6	9,3	8,1
Slovenia	7,5	9,2	7,0	9,8	8,1	8,6
Rep. Ceca	13,7	9,1	12,0	7,5	15,5	10,8
Svezia	7,6	7,5	8,3	7,7	6,8	7,2
Austria	8,6	7,1	8,4	6,9	8,9	7,3
Germania	10,1	6,3	9,9	5,6	10,3	7,0
Danimarca	5,1	6,0	4,8	6,3	5,5	5,8
Paesi Bassi	5,3	5,1	5,0	4,9	5,6	5,3
Lussemburgo	6,3	5,0	4,6	5,9	7,9	4,0

Fonte: Elaborazione da Banca dati Eurostat²⁵.

In questo caso l'Italia si presenta come il vero e proprio fanalino di coda rispetto al resto dell'Europa, registrando un'altissima proporzione di giovani non attivi su alcun fronte e, quindi, di risorse sprecate sia per il sistema sia per loro stessi. I giovani che nel periodo di maggiore energia non sono inseriti in alcun contesto di acquisizione di competenze, reddito o esperienza, infatti, rischiano di perdere un momento cruciale per l'investimento nella propria crescita professionale, personale, culturale e quindi per il proprio successo sociale futuro. Non avere accesso a un mercato del lavoro efficiente, rischia di ipotecare non solo risorse nel presente ma anche progetti di vita di più ampio respiro che richiedono investimenti di lungo periodo.

I dati di Tabella 14 e Figura 7, pur riferendosi ad anni (rispettivamente 2004/2013 e 2012) e a segmenti di età (15-24 anni; 15-29 anni) diversi, mostrano tuttavia profili assai ben delineati.

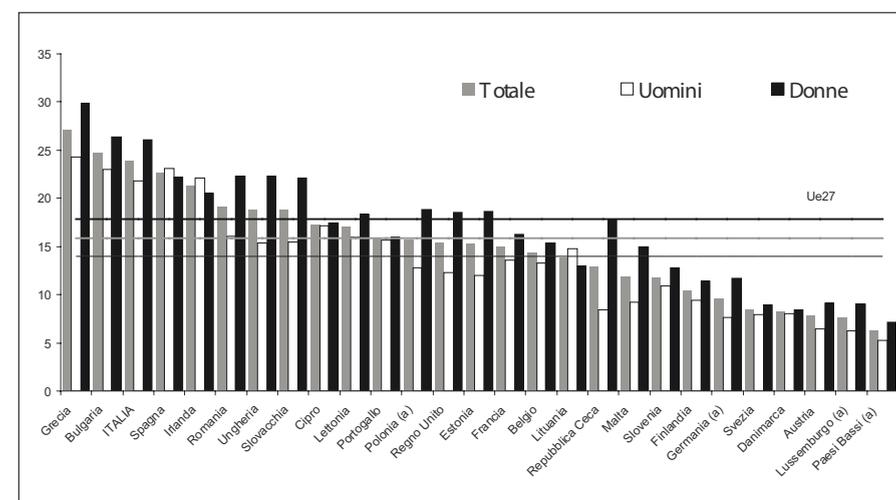


Fig. 7 - Giovani Neet di 15-29 anni per sesso - Anno 2012 - percentuali (a) Dati provvisori. Fonte: <http://noi-italia.istat.it/> à Istruzione à Giovani che non lavorano e non studiano – Dati Eurostat, Labour force survey

Sicuramente per far fronte a un contesto di questa complessità servono politiche strutturali di ampia portata, ma in molti casi sarebbe sufficiente rendere effettive ed efficaci politiche “tradizionali”. Un esempio ci è offerto dalla Figura 8 che riporta il tasso di laureati nella fascia di età 30-34 anni: è noto che gli indicatori di benessere di un Paese crescono laddove esiste un sistema socio-economico funzionale e produttivo e questo, a sua volta, si connette a un capitale umano e sociale elevati. Inoltre, laurea e titoli superiori non solo servono come “passaporto” per entrare nel mercato del lavoro

²⁵ Si veda: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>.

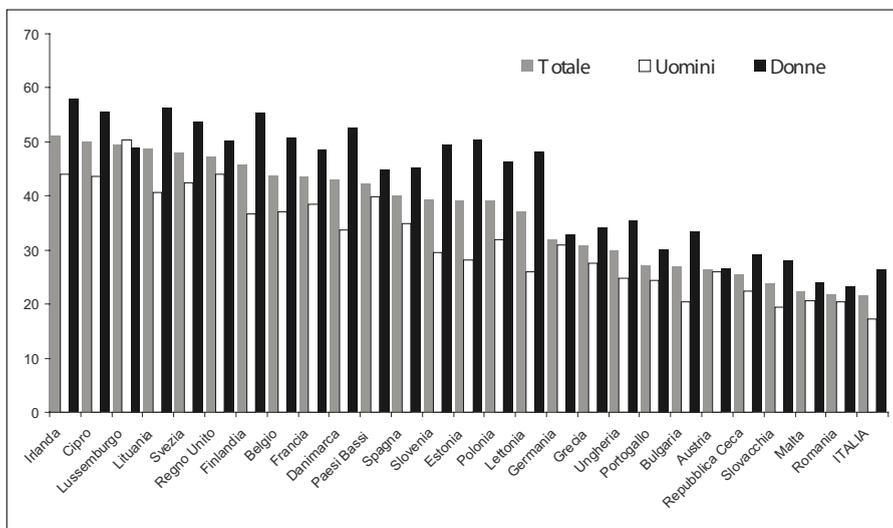


Fig. 8 - Popolazione in età 30-34 anni che ha conseguito un titolo di studio universitario - Anno 2012 - percentuali. Fonte: <http://noi-italia.istat.it/> à Istruzione à 30-34enni con istruzione universitaria - Dati Eurostat, Labour force survey

(che, nonostante tutto, nel lungo periodo premia i titoli di studio elevati), ma offrono anche strumenti di protezione sociale poiché chi ha un alto livello culturale più raramente incorre in una serie di rischi – salute compresa – e più facilmente accede a risorse tecnologiche e informazioni utili al benessere e alla piena cittadinanza attiva. In sintesi: più si studia, più ci si attrezza per realizzarsi nella vita da tutti i punti di vista.

Non è un caso, dunque, che un obiettivo di Europa 2020 sia arrivare al 40% di giovani laureati a fronte dell'attuale 22% in Italia²⁶ (che ha già rivisto il target, abbassato a 26-27%). Anche se – bisogna aggiungere – non ci si deve limitare a un investimento massiccio nello studio tout court, bensì è necessario interrogarsi su quali percorsi abbia più senso investire per la competitività personale e del sistema produttivo.

Quindi l'investimento in un'istruzione diffusa e di qualità si palesa come un passo fondamentale per la crescita sia dei singoli sia dei Paesi come sistema. Il fatto che l'Italia si trovi a essere il Paese con il più basso tasso di laureati, già da sé svela la necessità di alcuni specifici interventi.

²⁶ Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home>.

1.7. Conclusioni

I nostri giovani sono un peso «piuma» (Ambrosi e Rosina 2009): è una mera questione di numeri. Se nel 1964 sono nati 1.016.120 bambini (apice del *baby boom*) nel 2013 siamo scesi a 514.308²⁷; se nel 1980 hanno compiuto 15 anni quasi un milione di giovani, ventotto anni dopo, nel 2008, tale numero è passato a 590.000 (Livi Bacci 2008). Nuove generazioni sempre meno consistenti, da un lato, e sempre più marginali nelle politiche pubbliche, dall'altro.

Ma il problema è che i giovani non possono contare poco: essendo l'avvenire di ogni nazione, devono necessariamente essere al centro degli investimenti, perché solo un Paese che li sostiene costruisce futuro. I giovani non possono né devono essere vittime impotenti di uno *status quo* immobile, gestito e protetto dai «padri», bensì devono essere proiettati in un domani costruito con lungimiranza. E questo non come imperativo etico “dovuto”, ma come unica via verso la sostenibilità di un intero sistema-Paese.

Invece, in Italia, le nuove leve sono ai margini: in assenza di sistemi di orientamento consolidati ed efficienti, studiano poco e non di rado ottenendo titoli scarsamente competitivi; entrano tardi e male in un mercato del lavoro rigido e poco innovativo che li irretisce in una spirale di incertezze priva di garanzie di lungo periodo che fa disperdere risorse ed energie preziose per sé e per l'Italia tutta, soprattutto se se ne vanno. Anche la *fuga dei cervelli* o dei *talenti*²⁸ – entrata ormai nel vocabolario delle analisi sui giovani – è un fenomeno che rimane per lo più imprecisato, ma è in crescita e determina una grande perdita per il nostro Paese che si priva di capitale umano qualificato, competitivo, proattivo senza attrarne dall'estero.

Periodicamente, poi, torna in voga il dibattito circa la gerontocrazia italiana²⁹ per l'età media molto elevata di politici, professionisti, accademici e, in generale, della classe dirigente³⁰, appannaggio della generazione dei padri (se non dei nonni). Ma se c'è una cosa su cui tutti gli analisti concordano è che un Paese che non “sfrutta” i suoi giovani facendone protagonisti innovatori e propulsori è un Paese destinato al declino o, nel migliore dei casi, alla

²⁷ Per il trend si veda <http://seriestoriche.istat.it/> à Popolazione à Popolazione residente e dinamica demografica e per il 2013 <http://www.demo.istat.it/> à bilancio demografico.

²⁸ Si veda il blog dedicato a questo tema <http://fugadeitalenti.wordpress.com/> a cura del giornalista Sergio Nava autore anche del libro *La fuga dei talenti*, Edizioni San Paolo, Milano, 2009. Tra i contributi più recenti si veda *Rassegnarsi o andarsene? La fin troppo facile scelta dei giovani italiani* di Alessandro Rosina e su www.noedemos.it.

²⁹ Lo stesso Premier attualmente in carica (giugno 2014), Matteo Renzi, ha fatto della “rottamazione” un suo argomento di competizione politica.

³⁰ Si veda: <http://eurispes.eu/content/classe-dirigente-il-profilo-del-potere-italia-0>.

mera sopravvivenza (Ambrosi e Rosina 2009; Boeri e Galasso 2007; Iezzi e Mastrobuoni 2010; Livi Bacci 2008).

Come sommariamente riportato in questo contributo, non è la recente contingenza economica sfavorevole ad aver causato tutto questo. Semmai, ne ha palesato l'entità e la gravità non più ignorabili e che, anzi, richiedono interventi urgenti.

Bibliografia

- Balduzzi P., Rosina A. (2010), *I giovani italiani nel quadro europeo. La sfida del «degiornamento»* in *Ricercazione*, Volume 2, numero 2.
- Bazzanella A. (2010), *Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia*, in *Ricercazione*, Volume 2, numero 2.
- Bazzanella A. (2010a), *La condizione giovanile in Italia: una rassegna* in Bazzanella A., a cura di, *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*, IPRASE, Trento.
- Bazzanella A., a cura di (2010b), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*, IPRASE, Trento.
- Boeri T., Galasso V. (2007), *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*, Mondadori, Milano.
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cavalli A. (1994), *Giovani*, in *Enciclopedia delle Scienze sociali*, Roma.
- Cavalli A., Galland O. (1996), *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*, Liguori, Napoli.
- Iezzi, M. e Mastrobuoni T. (2010), *Gioventù spreca. Perché in Italia si fatica a diventare grandi*, Laterza, Roma.
- Livi Bacci, M. (2008), *Avanti giovani, alla riscossa*, il Mulino, Bologna.
- Nava S. (2009), *La fuga dei talenti*, Edizioni San Paolo, Milano.
- Rosina, A. (2008), *L'Italia nella spirale del «degiornamento»* su <http://www.lavoce.info>, ultima consultazione: 31 agosto 2014.
- Rosina, A. (2009), *Il posto dei giovani nella rivoluzione demografica. Polis, 1* (Anno XXIII).
- Sartor N., Schizzerotto A., Trivellato U., a cura di (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di oggi e di ieri: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A. (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna.

Rapporti sulla condizione giovanile a cura di Istituto IARD

- Cavalli A., Cesareo V., de Lillo A., Ricolfi L., Romagnoli G. (1984), *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., de Lillo A., a cura di (1988), *Giovani anni '80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cavalli A., de Lillo A., a cura di (1993), *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.

Ambrosi E., Rosina A. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio Editori, Venezia.

www.lavoce.info

www.nelmerito.it

www.neodemos.it

<http://fugadeitalenti.wordpress.com/>

<http://www.rapportogiovani.it/>

www.degiovanimento.com

<http://www.demo.istat.it>

<http://seriestoriche.istat.it/>

<http://www.istat.it/it/archivio/96427>

<http://www.istat.it/it/archivio/45646>

<http://noi-italia.istat.it/>

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/youth/data/database>

Rapporti dell'Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani della Provincia Autonoma di Trento (scaricabili gratuitamente da www.iprase.tn.it)
Bazzanella A. e Buzzi C., a cura di (2014), *Giovani in Trentino 2013. Quinto Rapporto biennale OGI*, IPRASE, Trento.

Bazzanella A., a cura di (2013), *Indagine esplorativa sulla devianza giovanile in Trentino e il ruolo del gruppo*, IPRASE, Trento.

Bazzanella A., a cura di (2012), *Giovani in Trentino 2011. Quarto rapporto biennale*, IPRASE, Trento.

Bazzanella A., Beltrame L., Giovanetti S. (2011), *Scienza e nuove generazioni: i dati ROSE in Trentino*, IPRASE, Trento.

Bazzanella A., a cura di (2010), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa. Uno studio comparativo*, IPRASE, Trento.

Amistadi V., Bazzanella A. e Buzzi C., a cura di (2010), *Giovani in Trentino 2009. Analisi e letture della condizione dell'infanzia e dei giovani. Terzo rapporto biennale*, IPRASE, Trento.

Amistadi V., Buzzi C. e Zanutto A., a cura di (2007), *Giovani in Trentino 2007. Analisi e letture della condizione giovanile. Secondo rapporto biennale*, IPRASE, Trento.

Osservatorio Giovani IPRASE (2005), *Giovani in Trentino 2005. Analisi e letture della condizione giovanile. Primo rapporto biennale*, IPRASE, Trento.

2. Il ruolo delle nuove generazioni: strumenti e strategie di promozione della partecipazione attiva

di Alessandro Rosina

2.1. Introduzione

“Nonostante le opportunità senza precedenti offerte dall'Europa moderna, i giovani incontrano delle difficoltà – aggravate dalla crisi economica – nel sistema di istruzione e di formazione e nell'accesso al mercato del lavoro”. Una condizione da superare con politiche adeguate, perché “la prosperità futura dell'Europa dipende dai suoi giovani”, scrive la Commissione europea nel Rapporto “Youth on the Move: Un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea”.

Non è solo enunciazione di principio, non è scontata retorica, non è questione di “giovanilismo”. Una società composta da esseri con durata infinita di vita, da uomini e donne immortali, ha molte meno possibilità di cambiare e progredire rispetto ad una società che evolve con il succedersi delle generazioni. Senza l'innovazione che ciascuna nuova generazione porta con sé, senza l'inclinazione dei figli a non accontentarsi delle risposte dei genitori, a rimettere in discussione le loro certezze, ad osare qualcosa di più, vivremo ancor oggi nelle caverne.

Una società funziona bene, cresce e prospera, quanto è più in grado di produrre nuovi individui che siano dotati di capacità, spazio e strumenti adeguati per rispondere al meglio alle sfide del proprio tempo. Al contrario, meno si investe sui giovani e si incoraggia un loro ruolo attivo, meno essi possono giovare al proprio paese, contribuire fattivamente al suo sviluppo. Questo è ancor più importante nelle epoche di maggior mutamento, come quella attuale.

Ecco allora che se l'Italia da troppo tempo non cresce, appare un paese rigido, economicamente e socialmente immobile, è soprattutto perché le nuo-

ve generazioni sono diventate una forza debole e timida. È perché i giovani contano troppo poco e quando contano è più per quanto viene loro concesso dall'alto che per quanto riescono ad ottenere in funzione delle loro specifiche doti e capacità.

Cosa frena e depotenzia la spinta propulsiva delle nuove generazioni in Italia? Non c'è un unico motivo, ma un insieme di fattori (demografici, economici, istituzionali e culturali) intrecciati assieme in un nodo inestricabile. Esito del fatto che – per scarsa lungimiranza, egoismo, difesa di interessi di parte – tutti hanno finora tirato nel verso sbagliato: la politica, il sistema produttivo, le famiglie. Con l'effetto di imbrigliare anziché liberare le potenzialità dei giovani. Ma risulta sempre più evidente che è tutto il sistema paese che ora ne paga i costi, perdendo dinamismo, capacità innovativa, competitività. Senza sciogliere questo nodo non c'è speranza di invertire la rotta del declino e costruire una società più ricca ed equa.

2.2. Degiovanimento

Da un punto di vista quantitativo, il contributo dei giovani nella società italiana risulta ridimensionato, in modo inedito rispetto al passato, dal loro alleggerimento demografico. Un equilibrato ricambio generazionale, in termini strettamente numerici, si ottiene quando la generazione dei figli ha una consistenza equivalente a quella dei genitori. Quando invece i primi risultano sistematicamente inferiori ai secondi, non solo la popolazione diminuisce, ma soprattutto altera la sua struttura. L'Italia è uno dei paesi in cui si è prodotto uno dei maggiori squilibri tra popolazione matura, sempre più longeva e quindi tendenzialmente in aumento, e popolazione più giovane, sempre meno consistente per la persistente bassa natalità italiana.

Dagli anni '60 ad oggi gli under 25 sono passati da una incidenza di oltre il 40% a meno del 25% sulla popolazione totale. Nello stesso periodo gli over 65 sono più che raddoppiati: salendo da meno del 10% a oltre il 20%. Entro il 2025 è previsto il sorpasso dei secondi sui primi. Mai nella storia italiana i giovani sono stati relativamente così pochi. L'effetto è analogo a quello che producevano nell'antico regime una guerra o una grande epidemia molto selettiva. Con la differenza che dopo l'impatto di eventi così devastanti s'innescava una nuova fase di crescita che liberava spazi e opportunità proprio alle nuove generazioni. Difficilmente, anche guardando al passato, si può quindi trovare una riduzione demografica così rilevante sulla popolazione più giovane associata a uno scadimento, in rapporto relativo ai più maturi, di condizioni e prerogative (Livi Bacci 2005).

Anche le implicazioni non sono scontate. Ci si potrebbe aspettare, che generazioni meno numerose si possano trovare più favorite in termini di spazi ed opportunità nell'entrata nella vita adulta. Questo però non è avvenuto nel nostro paese. È mancata sia la capacità di leggere i cambiamenti in corso che la lungimiranza di un'azione politica in grado di rispondere riducendo, da un lato, i rischi prodotti dal decremento quantitativo e cogliendo, dall'altro, l'opportunità di un potenziamento qualitativo.

Ci troviamo così oggi di fronte al paradosso di avere pochi giovani che si trovano però anche con meno aiuti e meno incentivi ad essere attivi e partecipativi. Un "degiovanimento" quindi non solo demografico, ma che corrisponde ad una perdita generalizzata di peso in ambito politico, sociale ed economico (Rosina 2008; Balduzzi, Rosina 2010).

Le conseguenze negative hanno ricadute sia micro che macro. Oltre, infatti ad essere frustrata la capacità individuale di realizzare i propri obiettivi di vita, viene anche compressa la possibilità che i giovani diano un contributo di qualità allo sviluppo del Paese e alla sostenibilità del suo stato sociale.

Per capire i limiti e i rischi della situazione italiana è interessante il confronto con due grandi paesi europei: Francia e Germania. Il primo si è caratterizzato da sempre per la sua particolare attenzione alle misure a favore delle famiglie e al sostegno delle coppie con figli. La conseguenza della solidità di tali politiche è che ora il ricambio generazionale è sostanzialmente in posizione di equilibrio, con una fecondità attorno ai due figli per donna. Un paese, quindi, che presenta un solido contributo quantitativo delle nuove generazioni. È infatti interessante osservare come Italia e Francia abbiano un profilo demografico simile in età adulta e anziana, mentre è ampio il divario tra gli under 30, con il nostro paese sotto di circa 4,5 milioni di abitanti.

Caso opposto quello della Germania, che ha subito una riduzione delle nascite simile alla nostra, ma a cui ha corrisposto un forte investimento qualitativo delle nuove generazioni. Secondo i dati disponibili nel database Eurostat il tasso di occupazione in età 25-29 risultava nel 2011 pari a 77,4% in Germania, al 72,1 nella Ue-27 e appena a 58,8% in Italia. Nel secondo trimestre 2013 i valori sono rispettivamente pari a 78,1, a 70,5 e a 53,3%, con quindi una ulteriore accentuazione del divario tra i due paesi. L'Italia si trova nella peggiore condizione, con pochi giovani, come la Germania, ma con l'aggiunta di prospettive decisamente minori nel mercato del lavoro.

Guardando al rovescio della medaglia, questo significa che il nostro paese può presentare ampi margini di miglioramento proprio per il fatto che i giovani sono stati finora una risorsa largamente sottoutilizzata. A patto però di combinare strumenti adeguati per renderli attivi nei tempi e nei modi giusti, con una disponibilità dei membri delle nuove generazioni a mettersi in gioco;

uscendo quindi dalla combinazione devastante dell'alibi dei pochi giovani con quello che siano "bamboccioni", ovvero essi stessi causa della propria condizione perché poco propensi a rendersi parte attiva di un paese che vuole tornare a crescere (Rosina 2013).

2.3. Millennials

Ma è anche del tutto lecito chiedersi quale sia l'atteggiamento dei giovani stessi rispetto al loro ruolo nella società. Hanno davvero capacità e voglia di essere attivi e conquistare un ruolo da protagonisti se si offre ad essi spazi, occasioni e strumenti adeguati?

I giovani non sono sempre uguali in tutte le fasi storiche. Più che identificare una categoria di persone, la giovinezza è una fase della vita che ciascuna generazione reinterpreta in modo unico e irripetibile, in base ai vincoli e alle opportunità del proprio tempo. Sotto l'influsso di tali grandi mutamenti chi è giovane oggi vive quindi in modo diverso la sua condizione rispetto alla generazione dei propri genitori. Questo non solo perché il sistema di vincoli ed opportunità cambia nel tempo con le trasformazioni economiche e sociali, ma mutano, sottotraccia, anche desideri, bisogni, obiettivi di vita, modo di relazionarsi con gli altri.

Proprio per sottolinearne le specificità in connessione con le sfide di questo secolo, gli attuali under 30 sono stati indicati, da una letteratura oramai consolidata, con il nome di "Millennials" (Howe, Strass 2000). Si tratta di una generazione che, come mostrano molte ricerche internazionali, ha un proprio profilo ben definito con caratteri distintivi da quelle precedenti. Uno dei principali aspetti che li contraddistingue è l'essere la prima generazione di "nativi digitali". I suoi appartenenti possiedono una grande padronanza dell'uso delle nuove tecnologie che li ha resi consapevoli di essere più in sintonia con linguaggi e competenze del XXI secolo rispetto alle generazioni più mature.

Come mostrano del resto anche i dati Istat rilevati periodicamente sul tema, l'uso della rete è del tutto generalizzato tra gli under 30 e in linea con i coetanei europei, mentre sensibilmente più bassa rispetto alla dei paesi più sviluppati è la frequenza di connessione online degli over 50 italiani. Non si tratta però solo di una questione quantitativa, anche la qualità della fruizione è diversa. I millennials considerano l'informazione online più libera e autorevole non solo rispetto a quella televisiva ma anche a quella cartacea. È soprattutto tra di essi che stanno crescendo i cittadini 2.0, quelli cioè che non usano il web solo per informarsi ma anche come forma di interazione e di *e-participation*.

Tutto questo stimola e consolida una grande fiducia nelle proprie capacità, unita però anche ad impazienza di dimostrare, in concreto, a se stessi e agli altri quanto davvero valgono. Come se considerassero sé medesimi un innovativo prodotto tecnologico e morissero dalla voglia di provarlo e vedere come funziona.

Un ritratto in ogni caso, ben diverso, da quello proposto nel dibattito pubblico italiano che li vede passivi e remissivi. Oltre ad essere molto sensibili alle esigenze di cambiamento, di rimessa in discussione di vecchi schemi ed equilibri; sono molto disponibili a mobilitarsi per obiettivi di interesse comune. La loro partecipazione è però fluida, legata a temi specifici e poco irregimentabile nell'appartenenza alla tradizionale forma partito. Con loro funziona quindi molto di più il movimento. Il mettersi in moto tutti assieme per creare un'onda (e vedere l'effetto che fa, quanto può diventare travolgente). Sono anche meno disposti ad accettare una condizione che non li convince e non li soddisfa. Tendono pertanto a demotivarsi facilmente e a non rendere adeguatamente nei contesti (aziende o paesi) che non sanno riconoscere le loro specificità e mettere adeguatamente a frutto i loro talenti.

Le ricerche condotte confermano queste caratteristiche anche per il caso italiano, pur con alcune specificità. La possibilità di emergere è qui frenata da meccanismi più rigidi di ricambio generazionale, con una classe dirigente che rimane una delle più anziane. Sotto molti aspetti la resistenza al cambiamento è maggiore rispetto al resto d'Europa, con margini più ridotti per pesare sui processi decisionali.

Come mostrano, tra gli altri, i risultati dell'Indagine "Rapporto giovani" promossa dall'Istituto Toniolo¹, gli attuali under 30 nonostante la recessione, la sfiducia nelle istituzioni, le difficoltà occupazionali e le persistenti carenze del welfare pubblico, non demordono. Stanno cercando di reagire mettendo in campo strategie adattive per fronteggiare la crisi in attesa di tempi migliori. Ecco allora che se oltre il 90% continua a considerare, in prospettiva, il lavoro come mezzo per autorealizzarsi, è anche vero che, nella contingenza attuale, un giovane su due si adegua ad un salario sensibilmente più basso rispetto a quello che considera adeguato e oltre il 45% si adatta a svolgere un'attività che non è coerente con il suo percorso di studi.

Forte rimane anche la convinzione di essere una ricchezza misconosciuta per il paese (concorda con questa affermazione oltre il 95%). Non si considerano un problema sociale, un'emergenza, una categoria svantaggiata da proteggere, ma il meglio che questo paese può (ma non sa) esprimere. Vogliono, prima di tutto, essere messi nelle condizioni di dimostrarlo senza il surplus

¹ www.rapportogiovani.it.

di vincoli e ostacoli che frenano nel nostro paese la loro piena partecipazione attiva nella società e nel mercato del lavoro.

2.4. Intraprendenza

Se nei giovani prevale una visione positiva del proprio ruolo – con la grande maggioranza di essi convinta di poter dare un contributo di rilievo per il proprio paese – in Italia si trovano però con meno strumenti ed opportunità per dimostrare quanto valgono. Gran parte di quanto è previsto nei paesi più avanzati per mettere le nuove generazioni nelle condizioni di essere attive e intraprendenti, da noi manca.

La conseguenza della carenza ed inadeguatezza delle politiche giovanili realizzate negli ultimi decenni è l'elevato numero di NEET, acronimo inglese che indica coloro che né studiano e né lavorano (*Not in Education, Employment or Training*). Difficile trovare in Europa un paese con più alta incidenza del nostro. Sono quasi il 20% in età 15-24, contro una media europea del 13% (in Germania sono meno dell'8%). È l'aspetto più eclatante di come stiamo sprecando le capacità e le competenze delle nuove generazioni, trasformandole dalla risorsa potenziale più preziosa per la crescita a problema sociale. I motivi alla base di questo record negativo sono vari, sia economici che culturali (Micheli 2011). C'è senz'altro un malfunzionamento del raccordo tra formazione e lavoro, ma tale fenomeno si intreccia anche con un'assuefazione alla lunga dipendenza passiva dei giovani italiani dalla famiglia di origine che, in assenza di adeguate politiche di welfare pubblico, diventa l'unico ammortizzatore sociale.

Gli interventi sul versante dell'occupazione dovrebbero quindi utilmente inserirsi in un sistema più ampio di misure che potenzino in modo integrato e coerente, l'orientamento formativo, l'integrazione tra scuola e lavoro, ma anche la conquista dell'autonomia, il mantenimento di una condizione attiva, la realizzazione di scelte di vita che impegnano positivamente verso il proprio futuro (Rosina et al, 2013).

Coerentemente con questo, un indicatore che, più di altri, dovrebbe preoccuparci e divenire la cartina di tornasole della nostra capacità di rimuovere gli ostacoli che frenano i giovani, è la percentuale di over 25 che dipendono economicamente dai genitori. Ridurre la quantità di chi si trova in tale condizione non solo significa aver agito con successo sugli strumenti di welfare attivo e sulle opportunità nel mercato del lavoro, ma produce in sé implicazioni positive. Essere autonomi responsabilizza, incentiva a contare più sulle proprie capacità che sulle risorse dei genitori, mette nelle condizioni di rea-

lizzare proprie scelte di vita. Dalla dipendenza dal passato, che pesa su chi si affida alla prolungata protezione dei genitori, ci si proietta verso il futuro, con la trasformazione piena da figli assistiti a cittadini attivi e responsabilizzati. La costruzione di basi solide per una società che vuole crescere e diventare più giusta non può che partire da qui.

A frenare l'intraprendenza delle nuove generazioni non c'è solo il fatto che noi investiamo di meno in politiche attive (meno della metà rispetto a Francia e Germania), ma anche la mancanza di una politica industriale in grado di espandere, in particolare, i settori più competitivi e maggiormente in grado di valorizzare il capitale umano delle nuove generazioni. Si tratta dei settori più legati all'investimento in ricerca e sviluppo, voce sulla quale noi investiamo l'1,25% del Pil contro una media europea attorno al 2% (database Eurostat, Europe 2020 indicators). Anche riguardo alle start up e, più in generale, all'imprenditoria giovanile nei settori più innovativi, siamo arrivati tardi. Più come compensazione dello scadimento del lavoro dipendente che partendo, invece, da una visione strategica delle nuove opportunità che si stavano aprendo in sintonia con le specifiche caratteristiche delle nuove generazioni.

Testimonia il fatto che i giovani non si considerino un problema – non cerchino protezione passiva o assistenzialismo – ma si percepiscono come la risorsa principale da attivare, il dato sulle priorità che secondo loro dovrebbe avere la politica. La frequenza più alta va alle misure per la crescita e l'innovazione, come emerge dall'indagine "Rapporto giovani". Riguardo più specificamente alle azioni da intraprendere per migliorare la condizione delle nuove generazioni, la priorità viene data, come ci si poteva aspettare, all'occupazione (47,8%), seguita dalla necessità di miglior raccordo tra istruzione e mercato del lavoro (18,3%). Al terzo posto si colloca la richiesta di maggiori investimenti in ricerca e sviluppo (12,4%) e subito dopo gli incentivi all'imprenditoria giovanile (6,5%). Solo al quinto posto si collocano i, pur importanti, strumenti di sostegno al reddito.

2.5. Partecipazione

La combinazione tra riduzione quantitativa dei giovani e scarsa valorizzazione del loro capitale umano è uno dei principali fattori di depressione sociale ed economica del paese. Ma molto ridotta è anche la presenza delle nuove generazioni nella politica, ai vertici delle professioni, nell'università, nella classe dirigente italiana in generale. Scrive Carlo Carboni (2010), uno dei maggiori esperti sul tema: "le nostre élites appaiono non solo aver bloccato i boccaporti di un loro ricambio regolato, ma ostentare scarso vitalismo

e dinamicità (ad eccezione di alcune componenti economiche imprenditoriali di ‘quarto capitalismo’). Insomma comanda la gerontocrazia”. Secondo i suoi dati, nel 1990 l’età media dell’élite era di 51 anni, nel 2005 di circa 62. Un aumento di 11 anni a fronte di una crescita della speranza di vita, nello stesso periodo, di circa 4 anni. La riduzione dello spazio verso le nuove generazioni rende la società meno dinamica, fa prevalere forze arroccate “sulla difesa delle posizioni e dei ruoli acquisiti (...) avverse al rischio e a coloro (i giovani) che sarebbero più propensi a correrlo” (Livi Bacci 2008).

Una politica che esclude le nuove generazioni e fa scelte a difesa degli interessi del presente senza investire sul futuro, non solo non produce crescita ma vede cadere la sua credibilità nei confronti dei giovani allontanandoli ulteriormente dalla possibilità di un coinvolgimento positivo.

Sempre facendo riferimento al “Rapporto giovani” (Istituto G. Toniolo 2013) che ha previsto vari approfondimenti sul tema della partecipazione, la percentuale di intervistati che assegnano una valutazione positiva ai partiti arriva a malapena al 7%. Non si illudono sulla possibilità di veder migliorare in modo incisivo le condizioni del paese se a governarlo continuano ad essere le forze politiche che hanno ottenuto modesti risultati negli ultimi vent’anni. Non c’è però una chiusura rispetto a sviluppi positivi. Non viene del tutto escluso che misure utili possano essere realizzate, ma l’atteggiamento di fondo è di perplessità. Le nuove generazioni sono poco ideologiche e molto pragmatiche: quello che conta sono soprattutto i fatti.

Delusi e scontenti, quindi, ma non remissivi e rassegnati. Più che antipolitica emerge una forte domanda di buona politica e voglia di partecipazione, ovvero di essere direttamente coinvolti nelle scelte per il proprio futuro e quello del paese. Sempre secondo i dati del “Rapporto giovani”, alto è il numero degli intervistati (oltre l’85%) convinti che gli spazi per emergere siano limitati dalle generazioni precedenti indisponibili, indipendentemente dai risultati conseguiti, a rimettersi in discussione e cedere responsabilità e ruoli di prestigio e potere. Quando si chiede però se dando più spazio ai giovani le cose in Italia potrebbero davvero cambiare, i giovani si dividono a metà. Le risposte positive prevalgono di poco (54,6%) a conferma che il dato anagrafico è utile ma non fa di per sé la differenza se non accompagnato da un effettivo salto di qualità nel modo di fare politica.

Cambiare e dar spazio alle nuove generazioni, rimuovendo gli ostacoli che attualmente ne limitano la partecipazione sociale e politica, è considerato comunque utile. Si augura uno svecchiamento della classe dirigente negli enti locali e nelle aziende pubbliche locali l’82% degli intervistati. Per il 66% dei giovani vanno, infine, abbassate definitivamente le attuali soglie per entrare in Parlamento, che continuano ad essere tra le più alte in Europa (25

anni per la Camera e 40 per il Senato) in un paese in cui il peso demografico ed elettorale delle nuove generazioni è, come abbiamo detto, tra i più bassi.

Per riattivare meccanismi virtuosi di ricambio non basta però che aumenti la domanda di nuovo, liberando posizioni al vertice, deve migliorare anche l’offerta di nuovo, attraverso una formazione di qualità delle nuove generazioni e l’incoraggiamento a mettersi in gioco con le proprie capacità e il valore delle proprie idee. Questo, certo, richiede l’impegno dei giovani, ma anche dei membri delle generazioni più mature che devono riscoprire l’orgoglio e il piacere di contribuire a formare e a lasciare dopo di sé qualcuno che possa arrivare ancora più lontano. Il concetto di crescita che ci deve guidare non è la quantità disponibile e consumabile oggi ma la qualità possibile di domani, ovvero le opportunità di scelta e azione (di poter essere e fare) delle nuove generazioni. Solo così si pongono le condizioni perché domani tenda a essere migliore di oggi. Un impegno che ogni generazione dovrebbe assumersi nei confronti delle successive.

2.6. Apologo

Chiudiamo con un apologo² che forse, più di dati e argomenti scientifici, può aiutare a capire la necessità di un cambiamento culturale nell’atteggiamento della società italiana, con qualche passo indietro rispetto alla viscosa protezione dei figli di stampo familista e qualche passo rilevante in avanti rispetto all’investimento pubblico sulle nuove generazioni all’interno di un contesto che incoraggia l’innovazione continua.

C’era un tempo un villaggio nel quale, a partire da un certo anno, iniziarono a nascere bambini con un secondo occhio. Alla nascita del primo bambino fatto in tal modo si pensò ad uno scherzo della natura. Ma poi, dopo il secondo, il terzo e tutti gli altri, divenne evidente che si trattava di qualcosa di sistematico, che riguardava tutti i nuovi nati. All’inizio i genitori rimasero interdetti, ma poi la questione estetica venne subito superata. In fondo il secondo occhio non rendeva i propri figli più brutti, erano solo un po’ diversi rispetto ai genitori che ne avevano solo uno al centro della fronte. E comunque anche i figli degli altri erano nelle stesse condizioni, quindi tutti i genitori se ne fecero ben presto una ragione.

² Una precedente versione si trova in Rosina (2011). Prende spunto dal racconto “Il paese dei ciechi” di H.W. Wells.

Cosa poi servisse quel secondo occhio non era chiaro. In fondo fino ad allora si era vissuti bene solo con uno. I vecchi saggi sentenziarono che non serviva a nulla e che anzi i membri delle nuove generazioni rischiavano di crescere distratti e confusi. Nessuno si preoccupò, invece, di trovare il modo migliore di vedere con un occhio in più. Così i bambini crescendo si abituarono presto a tenere il secondo occhio chiuso accontentandosi di osservare il mondo come facevano le vecchie generazioni.

In un villaggio vicino avvenne la stessa cosa, ma i vecchi erano lì più saggi e considerarono un dono per tutta la comunità il fatto che le nuove generazioni si trovassero con potenzialità visive aggiuntive rispetto ai padri. Cercarono di capire come aiutare le nuove generazioni a sviluppare meglio tale dotazione innovativa e si trovarono alla fine con giovani che sapevano cacciare con più destrezza e costruire prodotti più raffinati rispetto ai loro genitori.

Il primo villaggio lo potremmo chiamare “conservazione del vecchio”. Il secondo, invece, “promozione del nuovo”. Quale dei due villaggi crescerà con più prosperità? Quale dei due somiglia di più all’Italia di oggi?

Bibliografia

- Balduzzi P., Rosina A. (2010), “I giovani italiani nel quadro europeo. La sfida del degiovanimento”, *Ricercazione*, 2.
- Carboni C. (2010), “Potere stravecchi, i giovani fuori”, *Reset*, marzo-aprile 2010.
- Eurostat (2009), *Youth in Europe. A Statistical Portrait*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Howe N., Strass W. (2000), *Millennials Rising: the Next Great Generation*, Vintage Books, New York.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2013, a cura di), La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013. il Mulino, Bologna.*
- Livi Bacci M. (2005) *Il paese dei giovani vecchi*, in «il Mulino», n. 3.
- Livi Bacci M. (2008) *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Micheli G.A. (2011), *L’Italia salvata o persa dai giovani?*, in “Queste istituzioni”, n. 160-161.
- Rosina A. (2013), *L’Italia che non cresce. Gli alibi di un paese immobile*, Laterza, Bari-Roma.
- Rosina A. (2008), “L’Italia nella spirale del degiovanimento”, testo disponibile al sito: www.neodemos.it; ultima consultazione: 16 settembre 2014
- Rosina A. (2011), “Aiutare i giovani a guardare lontano”, testo disponibile al sito: www.lavoce.info; ultima consultazione: 16 settembre 2014
- Rosina A., Albertini M., Bazzanella A., Cordella G., Giubileo F., Raitano M., Voltolina E. (2013), “I giovani sono risorse, non categoria da proteggere”, testo disponibile al sito: Linkiesta, 29 giugno 2013. ultima consultazione: 16 settembre 2014*

3. Crescere tra la famiglia e i pari: adolescenti e processi di socializzazione

di Tania Scodiggio

Esiste un dato empirico di facile percezione per chiunque lavori a vario titolo nell'area dell'adolescenza e cioè che il gruppo dei pari, il legame di amicizia con i coetanei, è una realtà ampiamente diffusa che occupa gran parte della vita dell'adolescente e che negli ultimi decenni ha acquisito sempre più importanza.

Tale fenomeno può essere in parte spiegato facendo riferimento ai cambiamenti avvenuti nei modelli educativi e famigliari e a una specificità del percorso di sviluppo adolescenziale.

La consegna del figlio al mondo sociale avviene sempre più precocemente: fin dall'infanzia il bambino passa molte ore al giorno in gruppi di coetanei con i quali costruisce relazioni molto intense e significative capaci di esercitare un'influenza nello sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale.

Con l'ingresso in pubertà, il soggetto sente una spinta naturale a inserirsi in una piccola comunità di coetanei. È lo statuto di adolescente che avvia il decollo di intensi vincoli con i pari età e la costruzione dei nuovi oggetti d'amore: l'amico del cuore e il gruppo che accompagneranno il giovane sulla strada della crescita e lo sosterranno nella realizzazione dei compiti evolutivi fase-specifici contribuendo a diminuire l'importanza del legame affettivo famigliare.

Tra la famiglia naturale e la famiglia sociale si crea molto spesso una sorta di alleanza: entrambe concorrono alla realizzazione di un comune obiettivo e cioè il supporto del processo di soggettivazione verso la nascita di un nuovo soggetto sociale e sessuato, un adulto dotato di competenze e capace di assumersi la responsabilità di sé e del proprio futuro. Tuttavia la relazione tra la famiglia e il gruppo dei pari età può caricarsi di timori, ansie e conflitti attivati dall'estrema influenza che i coetanei esercitano sulla mente dell'adolescente così permeabile agli stimoli e ai messaggi provenienti dal mondo esterno.

Jeammet (1992) parla di "spazio psichico allargato" per spiegare l'importanza dell'ambiente e delle risposte che eroga al soggetto in esso inserito. Secondo l'autore, l'altro è cercato come oggetto a cui cedere parte delle proprie istanze personali e perché svolga funzioni supplementari o di contenimento del mondo interno dell'adolescente.

Egli, alla ricerca di una nuova identità, è molto sensibile ai suggerimenti provenienti dal mondo circostante e all'immagine che l'altro gli restituisce in una continua interazione nella quale può sperimentare le varie proposte e possibilità identitarie fino a che potrà scegliere e operare una sintesi coerente con la rappresentazione di sé. Si espone quindi all'influenza dei vari ambiti relazionali che assumono un'importanza cruciale nell'orientare i processi di crescita.

La famiglia e il gruppo dei coetanei assumono quindi un ruolo specifico nel percorso di sviluppo adolescenziale esercitandolo secondo nuove direttrici e determinate funzioni.

3.1. Socializzazione precoce

I cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi decenni nei modelli sociali e culturali hanno profondamente influenzato e modificato il modo di intendere la declinazione del ruolo materno e paterno e la rappresentazione del bambino e della crescita.

La vecchia "famiglia etica", agenzia educativa basata su modelli etico-normativi e orientata a formare buoni cittadini da inserire nella società, ha ceduto il passo alla famiglia "affettiva" che si caratterizza come luogo di appartenenza orientato a costruire e a mantenere buone relazioni tra i suoi membri. Nella famiglia odierna viene così enfatizzata la capacità di identificazione con le motivazioni e i bisogni dell'altro promuovendo la creazione di vincoli ad alta intensità piuttosto che l'interiorizzazione delle regole. I genitori di nuova generazione svolgono una *funzione ostetrica* nel senso che l'esercizio del proprio ruolo è regolato dall'obiettivo di intercettare le potenzialità e i talenti del figlio affinché egli possa essere sostenuto nella realizzazione della sua più profonda vocazione. Sulla base di questo mito affettivo i genitori hanno abbassato notevolmente la quota di dolore mentale che è consentito somministrare ai figli a fini educativi: preferiscono organizzare un'infanzia che sia il più lontano possibile dal dolore e dalla frustrazione, coltivando relazioni pacifiche e di grande intesa e promuovendo la socializzazione e l'espressione di sé.

In questo contesto la rappresentazione del bambino si è profondamente modificata in una direzione che pone maggiore enfasi sugli aspetti di compe-

tenza e capacità rilevati fin dalla più tenera età, piuttosto che su aspetti istintuali caratteristici di una rappresentazione del “cucciolo” ormai appartenente al passato.

Il bambino non viene più considerato come un “piccolo selvaggio”, incompetente e dominato dagli istinti e dalle pulsioni che è necessario controllare e incanalare attraverso la trasmissione di regole utili a far crescere un soggetto in grado di adattarsi alle richieste della società. Questa rappresentazione di un bambino eccessivamente istintuale, che richiede un controllo e una regolamentazione, è stata sostituita dalla rappresentazione di un “cucciolo prezioso”, unico, dotato di una natura intrinsecamente buona e provvisto di talenti e competenze che vanno intercettati e sostenuti affinché possano pienamente realizzarsi.

Il bambino viene rappresentato come un soggetto sociale fin dalla più tenera età: dotato di competenze relazionali precoci è in grado di percepire il mondo circostante, emettere e riconoscere i segnali comunicativi e muoversi alla ricerca di affetti e relazioni. Non più quindi un contenitore vuoto, una “tabula rasa” da riempire di stimoli e contenuti ma un individuo a tutti gli effetti con specifici bisogni e talenti che chiedono di essere riconosciuti e rispecchiati all’interno di una relazione fortemente empatica.

Le competenze relazionali del bambino fanno di lui un soggetto sociale precoce che viene sospinto, da molteplici segnali provenienti dall’ambiente circostante, a intrecciare legami con altri coetanei in contesti extra-famigliari nei quali poter esprimere e condividere le sue risorse. La consegna del figlio al sociale non si basa esclusivamente sul bisogno di delega delle funzioni di accudimento ad altre figure adulte da parte delle madri sempre più impegnate nel lavoro e nella realizzazione di sé a livello sociale e non più esclusivamente nell’ambito della maternità e della coniugalità, ma trova solide basi nella rappresentazione attuale di un bambino competente, capace di trarre nutrimento affettivo e identitario all’interno delle relazioni orizzontali.

Il legame intrecciato con i coetanei si configura come un elemento significativo all’interno dello sviluppo affettivo, cognitivo e sociale del bambino: è un laboratorio relazionale nel quale si realizzano importanti apprendimenti che riguardano sé, gli altri, la possibilità di elaborare pacificamente i conflitti, di collaborare e di identificarsi con l’altro.

Fin dall’infanzia la relazione tra pari si configura come uno strumento utile alla crescita, capace di sostenere l’esplorazione della propria e altrui mente, l’elaborazione di nuove strategie e l’accrescimento delle proprie competenze costituendosi come un essenziale sostegno ai processi di crescita soprattutto in adolescenza quando rivestirà un’importanza specifica nella definizione della propria soggettività.

3.2. Il legame di amicizia in adolescenza: nascita sociale e nuovi oggetti d’amore

L’adolescenza da un punto di vista psicologico può essere descritta come una fase del ciclo di vita caratterizzata dalla realizzazione di specifici compiti evolutivi: la mentalizzazione del corpo che consiste nell’integrare nell’immagine di sé le trasformazioni innescate dalla pubertà, attribuendo significato evolutivo, relazionale, sessuale ed etico ai cambiamenti di un corpo sessualmente maturo; il compito di separazione-individuazione che richiede al soggetto di separarsi dalla nicchia affettiva primaria dando origine a una mente autonoma in grado di produrre pensieri originali e di rielaborare le antiche appartenenze infantili in forme di dipendenza matura; la definizione dei nuovi valori di riferimento e degli ideali che orienteranno la costruzione del sé futuro; la nascita sociale cioè la capacità di investire nel gruppo dei pari e nel contesto per la creazione di nuovi legami e l’assunzione di un ruolo socialmente riconosciuto.

A partire dai cambiamenti attivati dallo sviluppo puberale l’adolescente è chiamato a un intenso lavoro di risimbolizzazione, di donazione di senso alle trasformazioni e di integrazione di diversi aspetti della propria identità che lo condurranno a una ridefinizione complessiva del senso di sé.

L’adolescenza può quindi essere intesa come una seconda nascita: si tratta a tutti gli effetti della comparsa sulla scena sociale di un nuovo soggetto impegnato a riorganizzare la propria dipendenza dalle figure genitoriali e a ridefinire il senso di sé e della propria identità in un progressivo allontanamento dal ruolo di figlio-bambino per assumere un nuovo ruolo come soggetto sociale. Gradualmente il bambino lascia spazio all’adolescente fortemente orientato a investire energie psichiche e affettive nel mondo esterno e desideroso di costruire nuovi legami con i coetanei.

Lo statuto di adolescente muove il soggetto a esplorare lo spazio sociale, lo motiva a stabilire vincoli e relazioni di amicizia, di coppia, di gruppo, a ottenere visibilità e a cercare riconoscimenti non più solo nell’ambito familiare ma anche nel contesto sociale allargato e in particolare nelle relazioni con i pari.

La spinta a intrecciare legami orizzontali viene avvertita come un bisogno profondo, una sorta di pressione interna che orienta il soggetto a rivolgere la propria attenzione al mondo dei coetanei. Il noto e rassicurante ambiente familiare perde gradualmente di interesse agli occhi dell’adolescente che sente crescere una pulsione di tipo sociale che lo spinge alla ricerca di coetanei con i quali costruire nuove relazioni che saranno di supporto alla crescita. La fame di relazioni orizzontali in adolescenza ha le caratteristiche di una ingiunzione interna che sembra richiamare a un comportamento innato, in-

scritto nella mente biologica che prescrive al soggetto di volgersi alla ricerca di coetanei con i quali costruire nuovi legami.

L'adolescente "sa" che deve ampliare il suo orizzonte relazionale: sente che è costretto ad abbandonare la sicurezza del legame infantile con il genitore, per muoversi verso nuovi vincoli affettivi, tanto desiderati e intensamente ricercati perché sentiti come profondamente utili per la propria crescita.

La costruzione del legame di amicizia sembra avvenire sulla base di una cooptazione reciproca che si fonda sul riconoscimento di caratteristiche comuni o complementari che partono dall'aspetto esteriore e dal corpo ma che intercettano elementi del mondo interno che dichiarano uno stesso modo di intendere la crescita. L'adolescente invia al mondo circostante uno sciame di messaggi verbali servendosi principalmente del corpo che adorna, abbellisce, veste e traveste e attraverso il quale comunica le scelte che ha compiuto in termini di ideali e di valori, riguardanti anche l'identità di genere. Nell'incontro con i coetanei tali messaggi vengono captati e decodificati: i coetanei ne intercettano il significato evolutivo, intuiscono la possibilità di sottoscrivere un patto di crescita con quell'adolescente con il quale si intravede la possibilità di condividere la realizzazione dei compiti fase-specifici, l'interpretazione del percorso di sviluppo e la costruzione dell'insieme di valori che orienteranno la definizione di sé.

Il riconoscimento reciproco di avere un destino comune, fondato sull'idea di poter condividere un tratto lungo la strada della crescita, istituisce il legame di amicizia che si muove alla ricerca della verità su questioni evolutive centrali nel tentativo di fare chiarezza circa la propria identità.

Il decollo del legame di amicizia avvia laboriosi processi mentali e riflessivi all'interno della relazione che diventa l'ambito per produrre nuove rappresentazioni di sé e del mondo. Infatti la crescita comporta una profonda risimbolizzazione e un complesso lavoro di elaborazione degli affetti e dei pensieri profondi: è un lavoro mentale tanto intenso che risulta molto difficile affrontarlo in solitudine perché i nuovi pensieri possono essere dolorosi e difficilmente sostenibili in assenza di un amico. Occorre quindi qualcuno con cui condividere l'ardua impresa e che sostenga la realizzazione di tale compito: l'amicizia offre uno spazio nel quale poter formulare nuovi pensieri ed esplorare il mondo interno ed esterno alla ricerca della propria verità affettiva profonda che guiderà la realizzazione del Sé. Grazie alla presenza dell'amico è possibile avventurarsi alla scoperta di rappresentazioni del tutto inedite capaci di sostenere l'elaborazione delle nuove dotazioni corporee, la formulazione di ipotesi circa l'utilizzo del nuovo corpo nella relazione sessuale e amorosa, la rivisitazione delle immagini interne dei genitori dell'infanzia e la ricerca dei valori della virilità e della femminilità che guideranno l'interpretazione della propria identità di genere.

L'amico rappresenta quindi uno strumento indispensabile per la crescita perché è nella relazione con il coetaneo che il soggetto trova un valido sostegno alla realizzazione dei compiti evolutivi in quanto è uno spazio che consente di donare senso ai cambiamenti in corso, rendere più nitide le rappresentazioni di sé, del mondo, della crescita, diminuendo la confusione e l'incertezza insite nel processo di sviluppo.

3.3. L'amicizia maschile e femminile

Nell'ambito della relazione di amicizia nella quale vengono prodotti nuovi pensieri che sostengono la crescita, è possibile rintracciare alcune specificità e determinate caratteristiche che ne descrivono più precisamente il ruolo svolto nello sviluppo. In particolare, tra le funzioni dell'amicizia, vi è quella di aiutare l'adolescente a definire i valori dell'identità di genere maschile e femminile.

Soprattutto in preadolescenza questo compito sembra essere particolarmente urgente e la costruzione di piccoli gruppi monosessuali appare funzionale alla ricerca dei valori che orienteranno la definizione della propria identità. In generale, il legame di amicizia che si viene a costruire in questa fase di sviluppo risponde a un bisogno esplorativo del preadolescente e incentiva le condotte di sperimentazione e scoperta contribuendo a soddisfare il desiderio di allontanarsi dall'ambiente familiare, dal mondo infantile, per avventurarsi in territori e spazi della mente del tutto sconosciuti.

Nello specifico, l'amicizia maschile ha tra i suoi compiti fondamentali l'esplorazione dello spazio esterno, fisico, sociale. Il legame virile spinge all'azione e all'organizzazione di condotte che consentano di soddisfare il bisogno di esplorare il mondo esterno e di realizzare l'apprendimento nella vita concreta. I preadolescenti maschi sono meno interessati delle loro coetanee all'introspezione e ai meandri dell'animo umano, preferiscono ciò che c'è fuori, nel territorio che ancora non è stato scoperto. Si muovono quindi alla ricerca di nuovi ambiti di sperimentazione, organizzando vere e proprie perlustrazioni di un mondo geografico e sociale fino a quel momento ignoto. La pulsione sociale suggerisce al gruppo maschile di ampliare i confini del contesto familiare, allargare gli ambiti delle proprie conoscenze, abbattere i limiti e le prescrizioni imposte dai genitori, promuovendo in questo modo l'avventura e il progressivo distacco dal mondo infantile.

La condotta esplorativa, finalizzata a conoscere il territorio, a perlustrare l'ambiente umano nella sua complessità, sembra concretizzare ciò che accade nel mondo intrapsichico del preadolescente che si trova alle prese con la

necessità, determinata dai compiti fase-specifici, di operare una rottura della tutela parentale e dell'appoggio adulto.

Le condotte organizzate dal gruppo maschile consentono di verificare la capacità dei suoi membri di muoversi nel mondo senza la protezione e la rassicurazione erogata dalle figure genitoriali, fornendo esperienze nelle quali poter sperimentare la progressiva diminuzione della dipendenza infantile e, in questo modo, configurandosi come sostegno al processo di separazione.

Le imprese avventurose, che talvolta assumono la forma di esperienze rischiose, sembrano essere funzionali alla possibilità di testare il livello di dipendenza dalle figure genitoriali e il bisogno delle magiche rassicurazioni da parte della mamma capaci di sconfiggere la paura e l'angoscia: tanto più elevato sarà il timore di essere dei piccoli bambini ancora dipendenti dalla figura materna e dalla sua protezione, tanto più elevato sarà il bisogno di misurarsi in prove di coraggio che testimoniano l'avvenuta separazione.

L'amicizia maschile fornisce un ambito di sperimentazione che promuove una rappresentazione di sé coraggiosa, come giovane maschio audace, dotato di competenze e forza. L'impresa realizzata nel piccolo gruppo allora rappresenta una sorta di rito iniziatico perché simbolicamente rappresenta la morte del figlio-bambino e la nascita di un soggetto virile, autonomo e in grado di affrontare nuovi rischi e sfide.

Un'ulteriore funzione svolta dall'amicizia virile riguarda il corpo: i giovani maschi devono attribuire senso alle nuove dotazioni corporee, alle masse muscolari che regalano una forza da poter utilizzare e di cui godere ma che richiede di essere messa alla prova per poterne verificare potenzialità e limiti.

Il gruppo maschile appare impetuoso: le esternazioni chiassose, l'irruenza nei gesti e nei movimenti, le lotte corpo a corpo caratterizzano l'impeto dei giovani maschi dotati di grande vitalità e di una nuova forza da integrare nell'immagine di sé. La potenza regalata dallo sviluppo puberale chiede di essere elaborata e di poter trovare un canale relazionale nel quale esprimersi. La forza fisica che ora il giovane maschio possiede è allo stesso tempo fonte di orgoglio e di timore: chiede di essere sperimentata, di poter far mostra di sé e di consentire visibilità e successo, ma allo stesso tempo le nuove dotazioni corporee devono essere allenare e sollecitano l'adolescente sul piano della capacità di autocontrollo e del timore di essere coinvolto in sfide troppo minacciose. Il piccolo gruppo maschile si configura come una sorta di laboratorio relazionale nel quale è possibile misurare la propria forza, imparare a gestire l'aggressività in sfide e lotte che consentono l'allenamento del nuovo corpo che può così trovare canali socialmente condivisi e sintonici al sé attraverso i quali poter esprimere la propria nascente virilità.

Il gruppo offre uno spazio di sperimentazione di sé che sostiene l'adolescente nella definizione dei valori dell'identità di genere e fa da specchio all'immagine sociale del giovane uomo che, seppellito il bambino dell'infanzia, fa la sua comparsa sulla scena sociale.

Il piccolo gruppo femminile, per poter realizzare i compiti di sviluppo fase-specifici, si muove su binari diversi rispetto ai coetanei maschi.

Le adolescenti sono orientate all'esplorazione del mondo interno, all'introspezione e alla comprensione di affetti profondi che riguardano i meandri dell'animo umano.

Se l'amicizia maschile, come abbiamo descritto, è organizzata intorno al "fare" e all'azione, quella femminile è di tipo espressivo e fondata sulla parola.

Interminabili discussioni, accesi dibattiti, racconti dettagliati occupano gran parte del tempo e delle energie della coppia di amiche che produce molte rappresentazioni, formula ipotesi sofisticate circa il funzionamento di sé e dell'altro e traduce in parole pensieri confusi spesso difficili da decifrare. È evidente l'esigenza di approfondire, scendere nei dettagli, capire bene e per farlo è necessario un intenso lavoro di simbolizzazione che consente di raggiungere una maggiore nitidezza delle rappresentazioni degli stati mentali e degli affetti, di sé e degli altri.

Il piccolo gruppo femminile è laboriosamente impegnato nel tentativo di definire i valori che orienteranno la realizzazione di sé: è un lavoro complesso perché richiede di operare una sintesi dell'insieme delle proposte che provengono dal mondo sociale scegliendo quelle coerenti con la propria verità affettiva profonda. Attualmente l'identità di genere femminile è frutto di una complessa elaborazione di valori e ideali diversi che promuovono la realizzazione di Sé in svariati ambiti: non sono più solo la coniugalità e la maternità le direttrici lungo le quali orientare il proprio progetto futuro, ma anche la realizzazione in ambito sociale e lavorativo.

Le giovani donne sono spinte a giocare la costruzione della propria identità in più campi: da quello scolastico a quello sportivo, da quello amoroso a quello amicale che le sollecitano a operare una complessa sintesi.

L'amicizia femminile consente di condividere e analizzare la complessa questione della definizione della propria identità: si tenta di capire se è consigliabile privilegiare la bellezza e il fascino, l'intelligenza e la bravura, la sottomissione o la competizione. Sono faccende complicate ma fondamentali per la crescita che possono essere studiate a fondo in compagnia di una coetanea con la quale progettare e decidere una nuova interpretazione della propria identità all'interno di un contesto sociale allargato che promuove valori molto diversi tra loro, apparentemente incompatibili e non integrabili.

La relazione con l'amica del cuore consente di donare senso ad affetti profondi ed è capace di fornire una funzione di rispecchiamento empatico reciproco che è funzionale all'esplorazione e alla comprensione di sé.

3.4. Il gruppo: promotore della separazione e dei nuovi ideali

Abbiamo visto che il gruppo dei coetanei è una presenza tipica del periodo centrale dell'adolescenza. È un organismo spontaneo e massimamente informale, dai contorni e dalla morfologia imprecisati, istituito senza uno scopo specifico e dichiarato. I gruppi delle ultime generazioni di adolescenti non sembrano essere nati con intenti sociali o politici: il loro obiettivo non è lo scardinamento delle regole condivise o la deposizione dell'autorità. Il loro principale interesse non sembra essere orientato tanto alla società quanto a ciò che succede all'interno del gruppo stesso, alla relazione tra i suoi membri e alle informazioni e agli stimoli provenienti dalla loro generazione.

Il gruppo pone l'attenzione e l'interesse su di sé in una dinamica autoreferenziale capace di offrire uno spazio di condivisione e contenimento affettivo e relazionale e di garantire il benessere della vita psichica dei suoi componenti.

Ogni membro è impegnato nella realizzazione di questo obiettivo: ognuno si occupa della vita del gruppo, presta cura e attenzione ai legami con grande devozione e senso di appartenenza ricevendo molto in cambio nei termini di un importante sostegno nel processo di crescita.

L'adolescente è impegnato a riorganizzare le antiche appartenenze infantili, rielaborando le rappresentazioni di sé e dei genitori idealizzati dell'infanzia in un complesso processo di rimodulazione dei legami che porterà alla nascita di un nuovo soggetto dotato di una mente autonoma capace di produrre proprie rappresentazioni di sé e del mondo.

La rottura del vincolo e dell'appartenenza alla nicchia affettiva primaria attiva intensi sentimenti di perdita e vuoto che chiedono di poter essere tollerati e trasformati. Si tratta di elaborare il lutto per la perdita della sicurezza offerta dalla relazione di dipendenza dalle figure genitoriali e il senso di colpa derivante dalla loro uccisione simbolica.

L'esperienza di intimità, condivisione, appartenenza che l'adolescente sperimenta nella relazione di gruppo offre un fondamentale nutrimento affettivo e identitario capace di configurarsi come alternativo a quello familiare.

L'appartenenza alla nuova famiglia sociale consente di avanzare nel processo di separazione perché l'adolescente può sperimentare la possibilità di amare ed essere amato mentre sta distruggendo i genitori idealizzati dell'in-

fanzia: il gruppo legittima e incoraggia la crescita fornendo importanti esperienze di valorizzazione e rispecchiamento, condividendo l'impresa e il dolore.

La funzione esercitata dal gruppo non si esaurisce nel sostegno dei processi separativi ma si realizza anche nell'influenza esercitata dalla famiglia sociale sulla mente dell'adolescente che è molto attento e curioso nei confronti delle influenze provenienti dal mondo dei coetanei. L'interesse dell'adolescente si indirizza al mondo sociale voltando le spalle al contesto domestico: la voce dei genitori si fa flebile alle orecchie dell'adolescente che non sperimenta alcuna attrazione né interesse nei confronti delle ingiunzioni e dei suggerimenti provenienti dal mondo degli adulti. La sua mente è disponibile ad accogliere informazioni e proposte suggerite dalla sua generazione alla quale si rivolge in cerca di proposte e spunti utili alla realizzazione di sé. All'interno del gruppo ferve l'esplorazione e il confronto tra i diversi miti, usi, costumi e modelli valoriali delle altre famiglie alla ricerca di una sintesi con cui identificarsi e da assumere come coerente rispetto alla propria soggettività.

La relazione grupppale consente di studiare a fondo le materie fondamentali della vita producendo rappresentazioni ed elaborando teorie circa l'uso del nuovo corpo, la sessualità, l'amore, la definizione di nuove distanze relazionali con le figure genitoriali, la propria identità e il progetto futuro.

Il complesso processo di elaborazione operato dalla mente del gruppo comporta l'esplorazione e la sintesi di quei valori e ideali di riferimento che una volta scelti verranno assunti come guida nel percorso di soggettivazione.

Essi si sedimenteranno nella mente dell'adolescente partecipando alla definizione di una nuova struttura psichica, l'ideale dell'io che sarà il testimone del contributo offerto dalla famiglia sociale nella formazione del sé.

La costruzione dell'ideale dell'io viene da lontano: parte dall'infanzia ed è influenzata dalle aspettative idealizzanti dei genitori, ma in adolescenza riceve un importante impulso e un determinante contributo alla sua definizione grazie al legame con il gruppo dei pari.

3.5. Il gruppo classe

Gli adolescenti attuali passano gran parte del loro tempo inseriti in un gruppo istituzionale, la classe, che intreccia aspetti formali e informali.

Il gruppo "classe scolastica" è infatti un gruppo organizzato e presidiato dagli adulti per perseguire obiettivi specifici, dotato di regole e obblighi da rispettare, nel quale è chiaramente definita la finalità e la modalità per il suo raggiungimento.

A tale componente formale si aggiunge una ulteriore dimensione che fa del gruppo classe un gruppo informale a tutti gli effetti, caratterizzato quindi da vincoli di amicizia e dinamiche relazionali da cui gli adulti sono esclusi e che organizzano la quotidianità della vita scolastica.

La scuola è il luogo dell'apprendimento: è all'interno del gruppo classe che avviene la trasmissione del sapere e l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie alla realizzazione dell'obiettivo scolastico.

Tuttavia gli adolescenti utilizzano solo parzialmente il gruppo classe nella sua dimensione istituzionale perché il lungo tempo trascorso tra le mura scolastiche, al fianco di coetanei viene sfruttato per far nascere importanti vincoli affettivi trasformando la scuola nel luogo della socializzazione, dell'incontro e della relazione nella quale fare esperienze funzionali al percorso di sviluppo perché capaci di offrire confronti e rispecchiamenti del nascente sé adolescenziale e in grado di influenzare la costruzione dell'identità.

La scuola propone l'assunzione del ruolo di studente e quindi la condivisione dei valori e delle finalità dell'istituzione scolastica attraverso l'adesione alle aspettative degli adulti così che il ruolo di studente possa consentire all'adolescente di apprendere nuove conoscenze, gestire i propri impulsi e la relazione con il potere e l'autorità. Tuttavia spesso il ruolo di studente viene soppiantato dal ruolo affettivo di adolescente con le sue motivazioni e i suoi compiti evolutivi. Nelle aule scolastiche si è assistito progressivamente a un processo di "affettivizzazione della scuola" che consiste nel fatto che gli studenti portano a scuola non solo il ruolo di studente, il sistema cognitivo e l'apprendimento ma altre dimensioni che hanno a che fare con la loro specifica età: il corpo, la sessualità, gli aspetti espressivi del sé, i bisogni sociali e le relazioni orizzontali.

Parallelamente la scuola è diventata sempre più lo scenario dell'informalità: ha perso le caratteristiche del passato nel quale predominavano gli aspetti istituzionali, le punizioni, l'obiettivo scolastico di acquisizione di conoscenze per lasciare lo spazio alla teatralità e all'espressione di sé non solo negli aspetti legati all'esibizione e alla ricerca dello sguardo dei coetanei che regala valore, ma anche nell'espressione del disagio.

La separazione tra il ruolo di studente e adolescente è per lo più legata alla fragilità narcisistica degli adolescenti attuali, molto sensibili alla qualità di relazioni e di rispecchiamento che viene loro fornito, che può essere ferita da qualche evento scolastico. Se l'esperienza scolastica è fonte di mortificazione per il sé allora è frequente che il ruolo di studente venga anestetizzato, reso muto e silente, marginale e il sistema motivazionale dell'adolescente si sposti su altre aree tra cui la relazione con i coetanei e la ricerca di quote di visibilità sociali capaci di fornire valore al sé.

I ragazzi cercano di organizzare buone relazioni orizzontali e intensi scambi che possano erogare nutrimento affettivo e identitario, in modo da poter almeno in parte ripagare alla delusione e alla mortificazione vissuta nell'esercizio del ruolo di studente.

La profonda motivazione a socializzare e a creare intense relazioni orizzontali contribuisce alla nascita di una classe "segreta" che vive insieme alla classe istituzionale e promuove scambi, fa circolare affetti, talvolta attiva conflitti e trame relazionali di straordinaria intensità.

L'esperienza di una relazione quotidiana, caratterizzata da contiguità, vicinanza e intensità degli scambi talvolta produce la nascita di sottogruppi e di ruoli sociali che possono interferire con il funzionamento dell'intero gruppo classe e influenzare il soggetto stesso. In certi casi alcuni membri del gruppo diventano ricettori di una sorta di pressione da parte del gruppo che li spinge ad interpretare un certo personaggio sociale. In un complesso gioco di identificazioni proiettive che amplificano alcune caratteristiche del soggetto, viene costruito un certo personaggio di cui il gruppo ha bisogno e ognuno va a occupare il ruolo che gli è stato assegnato interpretando i bisogni del gruppo e dando vita alle sue rappresentazioni.

Il gruppo classe dà così vita a dei personaggi (il bullo, il trasgressivo, il somaro, il giullare) di cui alcuni soggetti diventano gli interpreti, da un lato sottomettendosi alle pressioni del gruppo, dall'altro ricavandone un certo vantaggio relazionale, visibilità, notorietà, consenso e la possibilità di definirsi socialmente.

In molti casi tali ruoli vengono dimessi con la conclusione del ciclo scolastico e soprattutto grazie alla crescita del gruppo stesso che può elaborare i propri bisogni e il proprio funzionamento ritirando le proiezioni e lasciando più spazio alla dialettica dei veri sé.

3.6. Quando la nascita sociale è in scacco

La nascita sociale è un processo che presenta alcune insidie per l'adolescente. La spinta interna a costruire relazioni orizzontali muove l'adolescente alla ricerca di coetanei con i quali dare vita a legami di amicizia, sperimentare il nuovo corpo e la sessualità, formulare nuove rappresentazioni di sé e del mondo in un intreccio relazionale che prevede che l'adolescente sia capace di catturare lo sguardo dei coetanei e ottenere visibilità e riconoscimento. Il processo di crescita spinge l'adolescente a un cambiamento di "specchio sociale": non più l'ambiente domestico e lo sguardo dei famigliari ma quello dei pari, di nuovi interlocutori dai quali si cerca conferma e approvazione.

Il parere e il plauso dei genitori perdono di interesse e valore mentre ciò che pensano i coetanei, la possibilità di essere apprezzati e ottenere riconoscimento è fortemente cercata dall'adolescente che insegue e desidera fortemente il loro sguardo di ritorno capace di rifornirlo di valore e preziosità.

Lo sguardo dei coetanei acquisisce una potenza straordinaria capace di erogare esperienze di valore e unicità al nascente sé adolescenziale ma è in grado anche di somministrare un dolore profondo. Infatti il debutto sul palcoscenico sociale si carica di insidie e pericoli: può capitare che lo sguardo dei coetanei rimanga indifferente oppure svaluti e disconfermi, derida, allontani e somministri così una mortificazione talmente intensa da rappresentare una ferita narcisistica di notevole impatto sul fragile sé adolescenziale.

Il fallimento sperimentato nel momento del debutto può rappresentare un'esperienza traumatica di tale intensità da mettere a rischio la rappresentazione di sé e della propria identità vissuta come profondamente inadeguata e incapace di stabilire buone relazioni, ontologicamente diversa dal mondo dei pari e irrimediabilmente esclusa dai segreti e dalla magia dell'amore e dell'amicizia.

La vergogna è il sentimento più frequente in adolescenza e in particolare nel processo di socializzazione: sempre in agguato, pronto a fare la sua comparsa quando il fragile sé dell'adolescente cerca il contatto con l'altro e capace di produrre una profonda esperienza di annichilimento che blocca la mente e il corpo. La nascita sociale impone la presentazione di sé nei suoi aspetti corporei, nella necessità di condividere nuove parti della propria identità ed espone l'adolescente a quote di visibilità che implicano il rischio che il sentimento di vergogna prenda il sopravvento. La vergogna è un sentimento insidioso che si colloca nella divaricazione tra aspettative ideali e reale ed effettiva prestazione. Nel corso dell'infanzia sono state interiorizzate determinate aspettative su di sé e su quali siano le prestazioni e i comportamenti auspicabili per ottenere successo. Se tali aspettative sono vissute dall'adolescente come elevate e irraggiungibili, allora sarà destinato a sentirsi inadeguato e a vergognarsi della mediocrità della sua personalità e della irrimediabile banalità della sua prestazione.

La necessità di presentarsi e in un certo modo di esibirsi sulla scena sociale implica che l'adolescente debba fare i conti con la sensazione di non essere adeguato, di non corrispondere alle aspettative ideali. Deve cioè imparare a gestire la vergogna affinché essa non lo paralizzi e non lo costringa a ritardare di troppo il momento del debutto contribuendo a un importante scacco nel processo di crescita determinato dal fallimento del processo di socializzazione. A fare da regia all'impossibilità a nascere socialmente è di solito un'intensa fragilità narcisistica del soggetto che è alla ricerca di approvazione da parte

dell'altro, capace di donare senso e identità a un soggetto indefinito e bisognoso di continue conferme circa il proprio valore.

Per alcuni adolescenti infatti nascere socialmente sembra essere impossibile, un compito per loro troppo arduo, dal quale si sentono irrimediabilmente esclusi e che li porta a un progressivo ritiro dalla scena sociale e alla sperimentazione di un dolore mentale molto intenso.

Il blocco nel processo di socializzazione implica l'assenza nel percorso di sviluppo dell'importante funzione svolta dai coetanei e dal legame di amicizia nel sostegno e nella promozione della realizzazione dei compiti evolutivi fase-specifici: l'adolescente a nascita sociale bloccata attraversa la strada della crescita in solitudine, compie un percorso molto angoscioso e ricco di insidie perché mancante dello straordinario potere evolutivo garantito dai coetanei.

Bibliografia

- Buday, E., Lancini M., Turuani L. (2009), *Ragioni del modello evolutivo* in Pietropoli Charmet, G. e Piotti A., *Uccidersi. Il tentativo di suicidio in adolescenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Cirillo L., Buday E., Scodreggio T. (2013), *La terza famiglia*, San Paolo Edizioni, Milano.
- Jeammet P. (1999), *Psicopatologia dell'adolescenza*, Borla, Roma.
- Lancini M. (2003), *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Franco Angeli, Milano.
- Maggiolini A., Pietropoli Charmet G. (2004), *Manuela di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (1997), *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (2006), *Non è colpa delle mamme*, Mondadori, Milano.
- Pietropoli Charmet G. (2009), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- Pietropoli Charmet G. (2012), *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*, Laterza, Bari.
- Piotti A. (2012), *Il banco vuoto*, Franco Angeli, Milano.
- Rosci E., (2007), *Mamme acrobate*, Rizzoli, Milano.
- Scabini E., Cigoli V. (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Vegetti Finzi S., Battistin A.M. (1996), *I bambini sono cambiati*, Mondadori, Milano.

4. Il mondo della scuola

di Erica Raimondi

4.1. Il ruolo della scuola

La scuola¹ svolge un ruolo decisivo nel definire sia la vita delle singole persone sia della società nel suo complesso. In primo luogo, a scuola si imparano valori, regole e comportamenti da rispettare per fare parte integrante (e integrata) della società.

In secondo luogo, la scuola trasmette conoscenze generali e astratte: dalla capacità di leggere e scrivere, alle nozioni relative a specifiche materie (storia, geografia, matematica, scienze, etc.). Agli studenti² viene chiesto di apprendere informazioni e concetti a diversi gradi di difficoltà, approfondimento e specificità a seconda della classe che stanno frequentando.

Un altro compito della scuola, specialmente ai livelli d'istruzione più alti e nel ramo della formazione professionale, è preparare gli studenti al lavoro: la scuola dovrebbe fornire la passerella per attraversare il fiume che separa il mondo dell'istruzione dal modo del lavoro. Ha quindi la funzione di trasmettere competenze pratiche e professionalizzanti in relazione all'indirizzo seguito, come scrivere un articolo, fare un bilancio, provocare ed osservare una reazione chimica, fare un'iniezione.

In generale la scuola porta avanti, insieme alla famiglia e ad altri agenti (dai mezzi di comunicazione di massa, al gruppo di amici, alle associazioni sportive e ricreative), il processo di socializzazione attraverso il quale si ap-

¹ In questa accezione uso il termine scuola in senso ampio, a partire dall'istruzione pre-primaria fino all'istruzione terziaria di secondo livello (come i dottorati di ricerca).

² In molti casi utilizzerò il maschile come neutro. Quindi quando scriverò studenti intenderò studenti e studentesse, quando scriverò bambini intenderò bambini e bambine e così via, senza specificarlo ogni volta per semplicità di esposizione.

prendono le competenze necessarie per essere inseriti nella società e, da un punto di vista collettivo, permette il funzionamento e la continuità nel tempo della società stessa (Barone e Schizzerotto 2006³).

Infine vi è una quarta funzione della scuola, meno conosciuta e non sempre riconosciuta come tale: la selezione e l'allocazione delle persone in diverse posizioni sociali. L'istruzione acquisita è una delle maggiori determinanti del successivo lavoro e guadagno: in base al titolo di studio raggiunto una persona occuperà un determinato ruolo nella società. L'istruzione serve quindi come strumento per dislocare le persone all'interno di quella che può essere considerata la 'gerarchia delle posizioni sociali': in generale, chi raggiunge titoli di studio più elevati trova un lavoro più retribuito, più prestigioso, più stimolante, mentre chi studia di meno ha un lavoro meno remunerativo, meno ammirato e più ripetitivo.

Queste quattro 'funzioni', che possiamo chiamare educazione (la prima), istruzione (la seconda), formazione (la terza) e selezione (la quarta) assumono diversa importanza a seconda di come è strutturata la scuola e non mancano discussioni riguardo a quale di esse dovrebbe essere preminente e quale invece dovrebbe essere più marginale.

In ogni caso, per assolvere questi compiti il sistema di istruzione è solitamente dotato di una precisa struttura che comporta una differenziazione sia verticale sia orizzontale. Gli studenti sono suddivisi verticalmente, a seconda dell'età, in diversi ordini (generalmente, primario, secondario e terziario) e gradi (es. secondario di primo grado e secondario di secondo grado): più bambini e ragazzi vanno avanti nel sistema scolastico, dalla scuola dell'infanzia fino all'università, più viene loro richiesto di apprendere conoscenze complesse ed approfondite. Dopo un certo grado scolastico gli studenti vengono anche suddivisi in senso orizzontale: specifiche scuole approfondiscono determinate materie (basti pensare alla differenza tra un liceo scientifico, linguistico o artistico) e forniscono un diverso orientamento al mondo del lavoro (ad esempio il diverso grado di formazione professionalizzante di un liceo, un istituto tecnico e un istituto professionale).

Data l'importanza della scuola per i giovani (sia in termini di tempo speso tra i banchi, sia in termini di esperienza vissuta, sia in termini di conseguenze per il futuro) e data la necessità di tenere conto di ciò che accade nel modo della scuola per l'elaborazione di politiche giovanili, questo contributo cerca di fare luce sul sistema scolastico italiano.

³ Questo libro di testo è particolarmente consigliato per chi vuole avvicinarsi alla sociologia dell'istruzione.

Senza pretese di esaustività, viene dato un inquadramento generale della struttura del sistema scolastico e dei tassi di partecipazione nei diversi gradi di istruzione (primo paragrafo), si affrontano brevemente i temi delle differenze di genere, territoriali e della recente presenza di studenti stranieri (secondo paragrafo), vengono comparati i risultati del sistema scolastico italiano rispetto a quelli internazionali (terzo paragrafo), sono discussi il ruolo della scuola nel produrre o limitare le disuguaglianze sociali (quarto paragrafo), vengono accennate le questioni e le posizioni che emergono quando si parla del ruolo che la scuola deve avere nei confronti del mercato del lavoro (quinto paragrafo) ed infine viene presentata qualche considerazione conclusiva.

Le fonti da cui sono prese le informazioni spaziano da libri ed articoli accademici a quelli più divulgativi. I dati riportati derivano principalmente da indagini condotte dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), in particolare dai rapporti 'L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia' (2012) e 'La scuola e le attività educative' (2011), dal capitolo 'Istruzione' dell'annuario statistico italiano 2012 e dal volume Istat 'L'Italia in 150 anni'. Accanto a questi, sono stati usati anche la pubblicazione del MIUR 'Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.s. 2011/2012' (2012), i rapporti nazionali Invalsi 'Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13', 'Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze' e PISA 2009 'Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani' e il libro di M. Dei 'Il mondo della scuola' (2012). Infine sono stati consultati alcuni siti internet, quali eurydice e indire, riportati in bibliografia.

Ovviamente la realtà è molto più articolata e complessa di quello che emerge da queste pagine. I numeri e le generalizzazioni attinenti le caratteristiche dei sistemi di istruzione sono estremamente utili (e forse indispensabili) per farsi un'idea generale, ma non bisogna dimenticare che nelle singole realtà scolastiche entrano in gioco una molteplicità di aspetti non rappresentabili né sintetizzabili con facilità. L'obiettivo di questo contributo è tracciare una cornice entro cui inserire le diverse specificità.

4.2. Il sistema d'istruzione italiano

Il sistema scolastico italiano si articola in quattro principali ordini:

- l'istruzione pre-primaria, che consiste nelle scuole dell'infanzia;
- l'istruzione primaria che comprende le scuole primarie (o elementari);
- l'istruzione secondaria, che include le scuole secondarie di primo grado (scuole secondarie inferiori o scuole medie), le scuole secondarie di se-

condo grado (scuole secondarie superiori o semplicemente superiori)⁴ e i percorsi di istruzione e formazione professionale;

- l'istruzione superiore o terziaria, che racchiude i corsi post-secondari e l'università (figura 1).

Bisogna però tenere conto di un'altra suddivisione, quella ufficiale utilizzata dal Ministero dell'istruzione e dall'Istat, che accorpa le scuole primarie e secondarie di primo grado nel primo ciclo di istruzione e le scuole secondarie di secondo grado e la formazione professionale nel secondo ciclo di istruzione (figura 1).

Dal 2007 (legge Fioroni, L. 27/2006, D.M. 139/2007) la frequenza scolastica è obbligatoria per 10 anni, dai 6 ai 16 anni d'età. Gli studenti che hanno un percorso scolastico regolare⁵ devono quindi andare a scuola almeno per tutta l'istruzione primaria e secondaria di primo grado e per i primi due anni d'istruzione secondaria di secondo grado. Accanto all'obbligo di istruzione, vi è il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che dura 12 anni: gli studenti devono proseguire la formazione fino a 18 anni o fino al conseguimento del diploma di istruzione secondaria di secondo grado⁶ o di una qualifica professionale di almeno tre anni.

4.2.1 Asilo nido e scuola dell'infanzia

L'istruzione primaria è preceduta dagli *asili nido e dalla scuola dell'infanzia*. Gli asili nido (o le forme analoghe come il nido famiglia, il micro nido, il nido aziendale, etc.) sono rivolti a bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni, mentre la scuola dell'infanzia, più comunemente chiamata *scuola materna*, è destinata a bambini dai 3 ai 6 anni d'età⁷. Pur non essendo obbligatori (l'asilo nido non è neppure inserito tra le vere e proprie istituzioni scolasti-

⁴ La riforma Moratti (L. 53/2003) ha cambiato la denominazione dei gradi scolastici: da scuola elementare a scuola primaria, da scuola secondaria inferiore a scuola secondaria di primo grado, da scuola superiore a scuola secondaria di secondo grado. Il cambio di nome da scuola materna a scuola dell'infanzia è stato proposto precedentemente dagli Orientamenti del 1991, confermato dalla legge 30/2000 e mantenuto dalla riforma Moratti. Nel corso del capitolo ricorrerò anche ai termini colloquialmente utilizzati nel linguaggio comune, sebbene non più legislativamente corretti.

⁵ Per 'studenti con un percorso scolastico regolare' si intendono gli studenti che hanno iniziato la scuola primaria a 6-7 anni e hanno frequentato tutte le classi scolastiche senza bocciature o altri tipi di interruzioni.

⁶ Il termine "esame di maturità" è stato sostituito da "esame di Stato conclusivo" o da "diploma di istruzione secondaria di secondo grado", ma colloquialmente si continua ad utilizzare "maturità" (e lo userò anch'io nel resto del capitolo).

⁷ È possibile chiedere l'inserimento anche a 2 anni e mezzo.

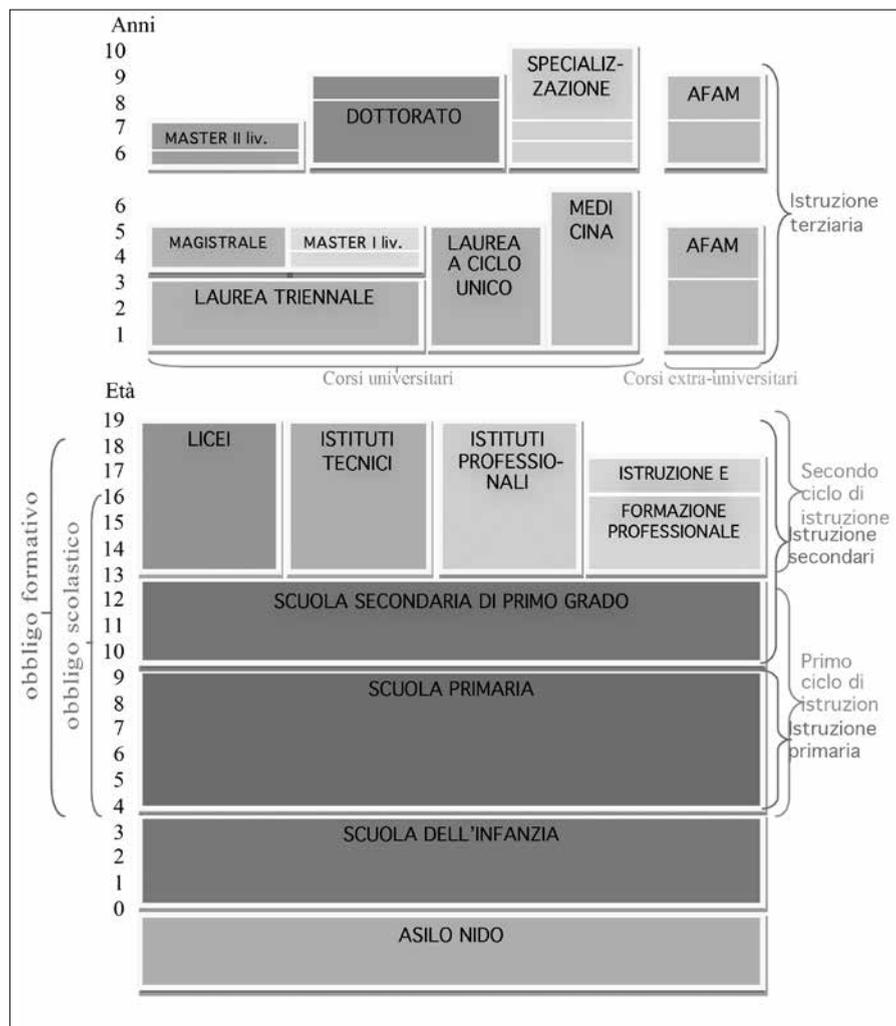


Fig. 1. Differenziazione verticale e orizzontale del sistema di istruzione italiano

che), questi due tipi di scuola si propongono di favorire l'espressione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali e di preparare alla scuola primaria (soprattutto la scuola dell'infanzia), oltre a svolgere una funzione di sostegno alle famiglie, in particolare per facilitare la conciliazione famiglia-lavoro.

I servizi per la prima infanzia sono tuttora scarsamente diffusi in Italia: nell'anno scolastico 2010/2011 solo 14 bambini su 100 erano iscritti ad *un asilo nido* o ad un servizio equivalente. Sebbene vi sia stato un miglioramento rispetto all'11,4% del 2003/2004, la percentuale di famiglie che usufruiscono

degli asili rimane bassa. In Italia, accanto ai problemi di scarsità di offerta, di rette elevate e di polarizzazione territoriale (sono maggiormente presenti nelle regioni del Centro Nord), vi è anche una reticenza 'culturale' nei confronti degli asili: per i primi anni d'età si considera l'educazione e la formazione ricevuta in famiglia migliore rispetto a quella esterna. È quindi auspicabile che bambini e bambine rimangano a casa con i genitori (quasi sempre la mamma) o con i nonni appena possibile. Quest'opinione trova conferma nella ricerca scientifica? Sì e no⁸. Alcuni studi mostrano che le capacità cognitive degli studenti sono più elevate quando questi hanno frequentato servizi per la prima infanzia (Burger 2010; Brilli et al. 2011). Altri tuttavia supportano la tesi opposta: chi va all'asilo nido è in seguito meno bravo a scuola (Bernal 2008). Risultati non univoci si trovano anche rispetto alle competenze relazionali dei bambini. Sembra tuttavia che ricevere un'istruzione esterna alla famiglia d'origine in giovane età sia particolarmente utile per i bambini con famiglie più svantaggiate (i cui genitori hanno studiato meno e fanno lavori meno prestigiosi e redditizi). In generale, ciò che sembra fare la differenza al netto dei problemi metodologici di molte ricerche⁹, è la qualità dei servizi a cui i bambini vengono iscritti. L'assenza di risultati chiari spinge alcuni scienziati sociali italiani a rivendicare la necessità di maggiori ricerche e sperimentazioni in questo ambito. Ciò permetterebbe di far luce sia sugli effetti degli asili nido sui bambini sia sull'incremento che una maggiore offerta di asili nido potrebbe avere sulla partecipazione femminile al mercato del lavoro, anch'essa particolarmente bassa in Italia (Del Boca e Vuri 2007).

La *scuola dell'infanzia*, pur non essendo obbligatoria, è la prima tappa del percorso d'istruzione ed è molto più diffusa e utilizzata: nel 2011 dei bambini che avevano tra i 6 e i 10 anni solamente 6 su 100 (5,7%) non hanno frequentato in passato la scuola dell'infanzia e anche tra i ragazzi più grandi (dagli 11 ai 17 anni) le cifre sono simili. Sia l'offerta pubblica e privata sia la domanda da parte delle famiglie sono ampiamente maggiori rispetto agli asili: sembra che l'istruzione fuori casa non rappresenti più un problema e sia anzi ampiamente accettata, una volta superati i 2-3 anni d'età. Abbiamo nominato l'offerta privata poiché in questo ordine scolastico (più che in qualsiasi altro)

⁸ Studi di questo tipo sono scarsamente diffusi in Italia, per cui la maggior parte dei riferimenti riguardano ricerche fatte su asili nido (o equivalenti) di altri paesi.

⁹ Le famiglie che decidono di iscrivere i bambini nei servizi della prima infanzia e le famiglie che decidono di non farlo sono spesso diverse tra loro per una serie di caratteristiche che possono influenzare le capacità cognitive e relazionali dei bambini. Per questo motivo una comparazione tra i risultati degli uni e degli altri bambini potrebbe essere spuria, ossia dovuta ad aspetti diversi dall'essere andati o meno all'asilo nido.

le scuole private sono particolarmente utilizzate: circa il 20% delle famiglie iscrivono i bambini ad istituti privati.

4.2.2. Il primo ciclo di istruzione

Il primo ordine di istruzione obbligatoria del sistema italiano è la *scuola primaria*. Dura 5 anni, solitamente dai 6-7¹⁰ anni ai 10-11 anni, ed ha lo scopo di fornire le basi conoscitive fondamentali per l'apprendimento di qualsiasi altra materia. Insegna infatti a leggere, a scrivere, ad avere a che fare con i numeri, ad imparare nozioni semplici e a riportarle sia in forma orale sia in forma scritta. È articolata in un primo anno di raccordo con la scuola dell'infanzia e in due periodi biennali. I bambini possono rimanere a scuola un numero di ore settimanali molto diverso: 24 (maestro unico), 27, 30 o 40 (tempo pieno).

Già tra gli anni '20 e gli anni '30 del 900 tutti i bambini residenti tra i 6 e i 10 anni frequentavano la scuola primaria (Checchi 1996). La mancata partecipazione a questo livello scolastico è al giorno d'oggi un'eccezione, anche se purtroppo le informazioni sui bambini non residenti sono spesso carenti (soprattutto rispetto ai bambini con genitori stranieri, che potrebbero essere più a rischio di non frequentare la scuola anche in questa giovane età). Le bocciature sono teoricamente possibili (anche alla scuola primaria gli studenti possono non essere ammessi alla classe successiva), ma ciò accade solo in casi eccezionali (solitamente dovuti a ritardi cognitivi degli alunni, alla mancata conoscenza della lingua italiana o ad un numero eccessivo di assenze che non ha permesso l'apprendimento basilare delle conoscenze richieste).

Da quando è stato istituito il primo ciclo d'istruzione (dall'anno scolastico 2004/2005, D.L. 59/2004) i bambini non devono più svolgere l'esame di licenza elementare: hanno un unico esame di Stato conclusivo del primo ciclo, alla fine della scuola secondaria di primo grado (l'esame di terza media). Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado avviene quindi sulla base della valutazione degli insegnanti della quinta elementare.

La *scuola secondaria di primo grado* è anch'essa obbligatoria e ha durata di 3 anni, dagli 11-12 anni ai 13-14 anni. Si articola in un biennio e in un terzo anno di orientamento e raccordo con la secondaria superiore. Mira all'approfondimento delle conoscenze nelle diverse materie, a far crescere le capacità di studio autonomo e a rafforzare le competenze relazionali. L'ora-

¹⁰ Possono iscriversi anche i bambini che compiono 6 anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento.

rio scolastico settimanale varia tra le 30 e le 36 ore, con eventuali laboratori aggiuntivi facoltativi e gratuiti.

Oggi il tasso di partecipazione a questo grado scolastico è, come per la scuola primaria, intorno al 100%, ma prima che tutti gli studenti di questa fascia d'età andassero a scuola si è dovuto aspettare il 1976, dopo la riforma di unificazione della scuola media del 1962¹¹ e i suoi successivi effetti. Gli studenti non ammessi alla classe successiva sono più che alle scuole primarie: nell'anno scolastico 2010/2011 tra i 4 e i 5 studenti su 100 sono stati bocciati alla scuola secondaria inferiore (4,5%). Gli studenti non ammessi all'esame di terza media sono stati il 4,2% e degli ammessi il 99,7% ha conseguito il diploma conclusivo del primo ciclo d'istruzione.

4.2.3. Il secondo ciclo di istruzione

Una volta passato l'esame di terza media gli studenti accedono alla *scuola secondaria di secondo grado* o ai *percorsi di istruzione e formazione professionale* (Ifp). La prima dura solitamente 5 anni, dai 14-15 ai 18-19 anni, i secondi durano tre o quattro anni (dai 14-15 ai 16-17 o ai 17-18 anni). Contrariamente al ciclo precedente, non vi è più un percorso uguale per tutti: studenti e famiglie devono scegliere tra scuole superiori o percorsi professionali e tra i diversi orientamenti presenti all'interno di ciascuna ramificazione.

Tra le scuole secondarie superiori vi sono licei, istituti tecnici e istituti professionali, che a loro volta si suddividono in ulteriori indirizzi¹².

I *licei* sono scuole orientate a fornire un'istruzione che permetta di proseguire gli studi all'università o in altri corsi superiori (*'academic track'*); insegnano quindi conoscenze generali più che competenze specifiche utili per il mercato del lavoro. Possono essere di 6 tipi: artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico e delle scienze umane. Ciascun liceo può poi a sua volta avere ulteriori opzioni.

Gli *istituti tecnici* hanno l'obiettivo di dare una formazione di carattere scientifico e tecnologico che, essendo più tecnica, permetta l'inserimento nel mercato del lavoro, pur senza trascurare la preparazione necessaria per permettere l'accesso all'istruzione terziaria. Le scuole si dividono in due settori,

¹¹ Alcuni autori riportano come anno della riforma il 1963 poiché è l'anno di effettiva applicazione. Questa riforma è spesso definita come uno spartiacque o come una frattura decisiva in quanto ha offerto un corso secondario, gratuito e unificato per tutti fino al 14-esimo anno d'età ed ha posto le condizioni per il completamento dell'obbligo scolastico che fino al 1999 era appunto fissato a 14 anni.

¹² Il numero e i tipi di scuole secondarie superiori sono stati ridefiniti dalla riforma degli studi secondari superiori che ha preso avvio nell'anno scolastico 2010/2011.

economico e tecnologico. Il settore economico si separa nuovamente nell'indirizzo di amministrazione, finanza e marketing e turismo, mentre il settore tecnologico ha 9 indirizzi (meccanica, mecatronica ed energia; trasporti e logistica; elettronica ed elettrotecnica; informatica e telecomunicazioni; grafica e comunicazione; chimica, materiali e biotecnologie; sistema moda; agraria, agroalimentare e agroindustria; costruzioni, ambiente e territorio). Al loro interno vi possono essere articolazioni aggiuntive.

Gli *istituti professionali* si caratterizzano per una formazione tecnica-professionale che fa riferimento a filiere produttive di rilevanza nazionale. Gli studenti, oltre ad una base di istruzione generale, sviluppano quindi le competenze necessarie per rispondere alle esigenze del settore produttivo di riferimento; laboratori e tecnologie applicate assumono importanza cruciale nella didattica. Questi istituti sono divisi in due settori: il settore servizi, con 4 ulteriori indirizzi (servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale; servizi socio-sanitari; servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera; servizi commerciali) e il settore industria e artigianato che si suddivide in produzioni industriali e artigianali o manutenzione e assistenza tecnica. Fino a pochi anni fa negli istituti professionali era possibile scegliere di fermarsi dopo un triennio di studi (ottenendo una qualifica). Oggi questa possibilità è stata eliminata e sostituita dai percorsi del sistema di istruzione e formazione professionale di competenza regionale (ifp). Gli istituti professionali svolgono una funzione integrativa rispetto agli ifp permettendo il passaggio degli studenti che vogliono conseguire la maturità. Può accadere anche viceversa: studenti che vogliono abbreviare la loro carriera scolastica possono passare ai percorsi di istruzione e formazione professionale per conseguire una qualifica triennale o un diploma quadriennale.

Gli studenti che frequentano le scuole superiori sono incrementati notevolmente negli ultimi decenni e ormai il 90% dei quattordici-diciottenni è iscritto alle secondarie di secondo grado. Tuttavia i tassi di non ammissione alla classe successiva sono elevati: viene bocciato più di uno studente ogni 10 (13,7% nell'a.s. 2010/2011). I non ammessi arrivano ad essere quasi 2 su 10 (19,1%) se si guarda solo al primo anno di superiori: tra il primo e il secondo ciclo d'istruzione gli studenti riscontrano difficoltà legate ai cambiamenti sia didattici e di contenuto sia relazionali (oltre a cambiare gli insegnanti, il metodo d'insegnamento e l'impegno richiesto, cambiano anche la maggior parte dei compagni di classe, se non tutti). L'ammissione all'esame di maturità avviene per il 97,9% degli studenti. Gli esiti positivi sono più frequenti ai licei classici e scientifici dove solo 1 studente su 100 viene bloccato (99% promossi), un po' meno ai licei linguistici (95,2% promossi) e agli istituti tecnici e professionali (97% promossi).

Le differenze tra scuole non si vedono solo da queste percentuali: ai licei vanno più spesso gli studenti che hanno ottenuto voti migliori alle scuole medie, che hanno genitori con titoli di studio più alti e lavori più prestigiosi e remunerativi, mentre agli istituti professionali succede l'opposto. La scelta del tipo di scuola a 14 anni comporta conseguenze non trascurabili sui successivi percorsi di vita. Infatti, sebbene tutte queste scuole consentano, dopo il superamento dell'esame di maturità, l'accesso all'istruzione terziaria, sono i licei che preparano specificamente al proseguimento degli studi: i liceali vanno più spesso all'università e, oltretutto, hanno una maggiore probabilità di laurearsi (questo discorso verrà ripreso nel paragrafo 'L'orientamento verso il mondo del lavoro').

Accanto alle scuole secondarie di secondo grado c'è il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale*. Dal 2003 in fase sperimentale e dal 2010 come ordinamento di rilievo nazionale, gli studenti possono decidere di iscriversi agli *Ifp* (percorsi di istruzione e formazione professionale) gestiti dalle regioni e dalle province autonome. Privilegiano insegnamenti applicati e pratici e sono dedicati soprattutto ai giovani che desiderano un inserimento rapido nel mondo del lavoro. Qui gli studenti possono conseguire qualifiche triennali o diplomi quadriennali riconosciuti a livello nazionale, accanto alla possibilità di passare alle scuole secondarie superiori per ottenere il diploma di maturità. Al contrario di tutte le scuole secondarie di secondo grado, non permettono l'accesso all'università (a meno di frequentare un corso di preparazione organizzato d'intesa con l'università stessa). I corsi sono comunque sufficienti per assolvere l'obbligo d'istruzione e il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. I percorsi sono volti a formare 21 figure professionali riconosciute dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero del Lavoro¹³. Dalla loro introduzione in via sperimentale la partecipazione agli Ifp è aumentata di anno in anno e nell'a.s. 2010/2011 ha raccolto il 6,2% dei giovani tra i 14 e i 18 anni. Perciò il 96,2% (90% delle scuole secondarie superiori + 6,2% degli Ifp) dei giovani tra i 14 e i 18 anni partecipano al secondo ciclo di istruzione nel suo complesso.

¹³ Le 21 figure professionali sono: operatore dell'abbigliamento; operatore delle calzature; operatore delle produzioni chimiche; operatore edile; operatore elettrico; operatore elettronico; operatore grafico; operatore di impianti termoidraulici; operatore delle lavorazioni artistiche; operatore del legno; operatore del montaggio e della manutenzione di imbarcazioni da diporto; operatore alla riparazione dei veicoli a motore; operatore meccanico; operatore del benessere; operatore della ristorazione; operatore ai servizi di promozione ed accoglienza; operatore amministrativo-segretariale; operatore ai servizi di vendita; operatore dei sistemi e dei servizi logistici; operatore della trasformazione agroalimentare; operatore agricolo.

4.2.4. L'istruzione terziaria: università e Afam

L'istruzione terziaria si divide in corsi universitari e corsi extra-universitari. Dall'anno accademico (a.a.) 2001/2002¹⁴ i corsi universitari sono strutturati in due livelli: una laurea di primo livello (di 3 anni, anche detta laurea triennale) seguita, per chi decide di proseguire, da una laurea di secondo livello (di altri 2 anni, anche detta laurea magistrale o specialistica). Accanto ai due livelli che riguardano la maggior parte delle facoltà, ci sono ancora dei corsi di laurea a ciclo unico: architettura-ingegneria edile, farmacia, odontoiatria, veterinaria e giurisprudenza con durata di 5 anni, medicina con durata di 6 anni. Una volta conseguito il diploma di laurea magistrale (o a ciclo unico) è possibile continuare con i corsi di dottorato, di perfezionamento o di specializzazione. In aggiunta i laureati hanno la possibilità di frequentare master universitari di primo livello (dopo la laurea triennale) o di secondo livello (dopo la laurea magistrale o a ciclo unico).

Su 10 studenti che si sono diplomati nell'a.s. 2009/2010 circa 6 si sono immatricolati all'università nell'anno accademico 2010/2011 (61,3%) e nell'a.a. 2012/2013 questa proporzione si è ulteriormente ridotta (57,7%)¹⁵. L'iscrizione all'università negli ultimi anni sta infatti diminuendo: subito dopo la riforma del '3+2' c'è stato un aumento delle immatricolazioni con un picco nel 2003/2004 in cui più di 7 diplomati su 10 si iscrivevano all'università (72,6%); tuttavia dall'anno accademico successivo è iniziata una costante flessione che è tuttora presente. Questo calo viene interpretato negativamente sia dai referenti politici sia dai mezzi di comunicazione di massa (un esempio è l'articolo di Repubblica.it del 24 aprile 2013 "sempre meno diplomati all'università: nel 2012 il record negativo con il 57,7%"), mentre come vedremo più avanti alcuni studiosi hanno opinioni discordanti in proposito.

Proseguendo con i dati relativi all'università, i venticinquenni che hanno almeno una laurea sono, nel 2010/2011, il 31,6% dei giovani della stessa età, dato superiore a quelli riscontrati precedentemente alla riforma del '3+2' (in cui i corsi di laurea duravano almeno 4 anni), ma comunque in continuo calo rispetto al 40,2% dell'a.a. 2006/2007.

Come le scuole secondarie di secondo grado anche all'università è presente una differenziazione orizzontale (più vasta della precedente): gli studenti

¹⁴ Le sperimentazioni sono partite nell'a.a. 2000/2001, mentre la riforma del '3+2' è entrata a regime dall'a.a. 2001/2002. Nel 2004 un successivo decreto ministeriale (D.M. 270/2004) ha apportato ulteriori modifiche pur lasciando la distinzione del primo triennio più il secondo biennio.

¹⁵ Queste percentuali tuttavia non tengono conto degli studenti che prendono un anno sabbatico dopo la maturità o che comunque decidono di iscriversi all'università qualche anno più tardi rispetto all'anno di conseguimento dell'esame di Stato. Inoltre il dato del 2012/2013 è provvisorio.

possono scegliere tra un ampio numero di facoltà e, al loro interno, tra differenti corsi di laurea. Nell'anno accademico 2010/2011 i corsi triennali più gettonati sono stati quelli afferenti ai gruppi economico-statistico (16,8%), ingegneristico (13,7%) e politico-sociale (12,8%). I primi due gruppi vedono anche il numero più elevato di iscrizioni alle lauree magistrali (17,1% il primo e 17,9% il secondo). All'interno di questa proporzione non vengono conteggiate le numerose iscrizioni alle facoltà giuridiche e mediche, in quanto corsi di laurea a ciclo unico.

La facilità di inserimento professionale dei laureati è diversa a seconda del corso frequentato: a circa 4 anni dal conseguimento del titolo per le lauree triennali risultano maggiormente occupati i laureati in facoltà sanitarie, infermieristiche e ostetriche (oltre il 90% degli occupati), mentre gli esiti peggiori si hanno tra i geologi, biologi e giuristi (intorno al 45%); per le lauree magistrali sono i laureati nei gruppi difesa e sicurezza, medico, ingegneristico ed economico-statistico a trovare più lavoro (più del 90%) e il gruppo geo-biologico presenta nuovamente una percentuale bassa di occupati (55% circa).

Accanto ai corsi universitari vi sono quelli extra-universitari, principalmente sotto il sistema dell'Alta formazione artistica e musicale (Afam): accademie di belle arti, conservatori di musica e istituti musicali pareggiati, accademia nazionale di arte drammatica, accademia nazionale di danza e istituti superiori per le industrie artistiche. Sono equiparati alle lauree universitarie e hanno corsi triennali di primo livello seguiti da corsi biennali di secondo livello e da master e altri corsi di perfezionamento o specializzazione. Nel 2010/2011 gli iscritti nel complesso erano circa 44'000, ossia tra gli studenti che hanno deciso di intraprendere un'istruzione terziaria poco più di 1 su 10 ha scelto uno di questi corsi (13%).

Corsi extra-universitari sono promossi, a livello regionale, anche dal sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS) e dagli Istituti Tecnici Superiori (ITS), ai quali possono accedere sia i diplomati alla scuola secondaria di II grado sia, per gli IFTTS, coloro che hanno conseguito un diploma quadriennale di formazione professionale. I corsi, di durata di un anno per gli IFTTS e di due anni per gli ITS, hanno lo scopo di facilitare i giovani ad entrare nel mondo del lavoro, di riqualificare le persone che stanno già lavorando e, in generale, di formare figure professionali ad alta specializzazione tecnica. Danno ampio spazio alle esperienze pratiche di laboratorio e all'interno di aziende e si sviluppano attorno a settori economici e aree tecnologiche specifiche (per gli IFTTS agricoltura, industria e artigianato, turismo, trasporti, servizi pubblici e privati di interesse sociale, servizi assicurativi e finanziari; per gli ITS efficienza energetica, mobilità sostenibile, nuove tecnologie della vita, nuove tecnologie per il *made in Italy*, tecnologie innovative per i beni e le

attività culturali, tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Costituiscono il ramo più professionalizzante (e meno accademico) della formazione superiore, ma non hanno ancora avuto ampio successo in Italia (per esempio, gli ITS attivi nell'a.s. 2011/2012 sono stati 58, con 75 corsi e 1614 studenti).

4.3. Dall'organizzazione del sistema ai suoi esiti: differenze di genere, territoriali e di cittadinanza

Dopo aver visto com'è articolato il sistema di istruzione e formazione nel nostro Paese, consideriamo ora tre questioni che emergono come cruciali ogni qualvolta si parla di scuola e dei suoi esiti: le differenze tra maschi e femmine; quelle tra Nord, Centro e Sud Italia; l'inclusione di studenti di origine straniera la cui numerosità, in tempi recenti, è cresciuta molto rapidamente.

4.3.1 Le differenze di genere

Ormai da parecchi anni la presenza femminile nella scuola ha raggiunto e in alcuni casi superato, quella maschile. Non bisogna però dimenticare che il sistema d'istruzione era un mondo prevalentemente maschile fino agli anni '50-'60 quando la percentuale di ragazze ha iniziato a crescere alle secondarie di primo grado e poi a quelle di secondo grado, proseguendo all'università.

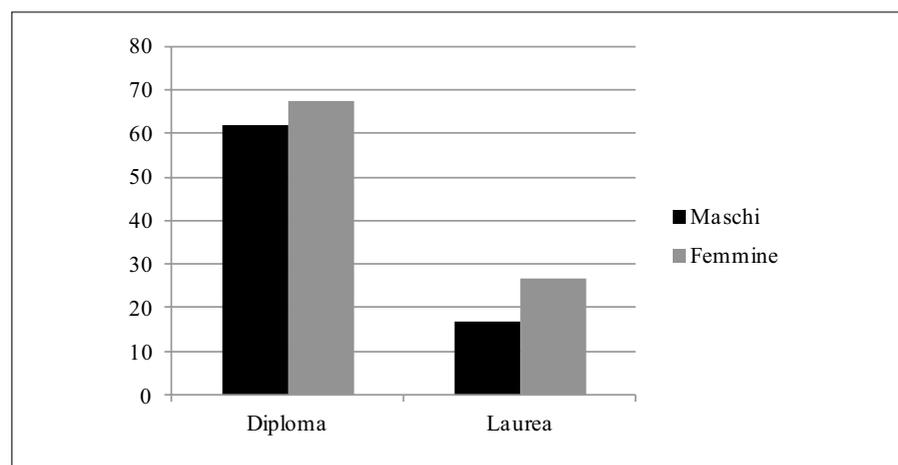


Fig. 2 - Percentuale di femmine e maschi tra i 20 e i 24 anni che hanno conseguito il diploma di secondaria di secondo grado e la laurea triennale o a ciclo unico.

Fonte: Annuario statistico italiano 2012, capitolo 7

Oggi non solo la popolazione scolastica si è altamente femminilizzata, le ragazze hanno pure un rendimento più alto in tutti i gradi scolastici: hanno una minore probabilità di essere bocciate, concludono i cicli d'istruzione più rapidamente (ad esempio tra i giovani di 20-24 anni la percentuale di maschi con diploma e laurea è rispettivamente 61,7% e 17% mentre cresce a 67,6% e 26,6% per le femmine) e conseguono in generale voti più alti (figura 2).

Vi è tuttavia una materia in cui i maschi continuano ad essere più bravi: la matematica. Sia i test internazionali¹⁶ sia i test Invalsi¹⁷ mostrano che mentre le femmine surclassano i maschi nelle prove di lettura, i maschi superano le femmine in matematica. Nei test Invalsi le differenze sembrano crescere dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, pur non superando mai i 10 punti percentuali (nell'a.s. 2011/2012). La maggior parte degli studiosi concordano che tale scarto non sia dovuto ad attitudini intrinseche diverse tra maschi e femmine, ma ad una diversa socializzazione, interazione con la didattica e con gli insegnanti e attribuzione di significati all'esperienza scolastica dei due sessi (per questo si parla di differenze di genere e non di sesso¹⁸). Lo stesso si può dire per gli indirizzi e le facoltà universitarie scelte: le femmine continuano ad essere sovra rappresentate nei licei delle scienze umane e nelle facoltà umanistiche, ampiamente sottorappresentate nelle scuole tecniche e nelle facoltà ingegneristiche.

4.3.2 Le differenze territoriali

Sia le migliori performance femminili nel complesso sia i più alti voti maschili in matematica sono presenti abbastanza uniformemente sul territorio italiano. Sono uno dei pochi aspetti che non varia tra Nord, Centro e Sud Italia. Infatti, le *differenze territoriali* sono una delle caratteristiche più evi-

¹⁶ Per test internazionali si intendono le indagini IEA (PIRLS e TIMSS) e OCSE (PISA) di cui parlerò più approfonditamente nel paragrafo successivo.

¹⁷ I test Invalsi sono rilevazioni degli apprendimenti in italiano e matematica sottoposte a tutti gli studenti del sistema scolastico italiano nelle classi seconda e quarta primaria, prima e terza secondaria di primo grado e seconda secondaria di secondo grado. I dati del rapporto nazionale (a cui faccio riferimento) sono basati su un campione di classi in cui la somministrazione delle prove è stata seguita da un osservatore esterno per assicurare una maggiore attendibilità. Essendo dei test standardizzati forniscono una panoramica solo parziale degli apprendimenti degli studenti italiani, ma sono dati che permettono di farsi un'idea globale e comparabile sugli studenti e sulle scuole di tutto il territorio nazionale. Sulla validità, l'utilità e l'appropriatezza dei test Invalsi sorgono ogni anno molte polemiche e discussioni: non sono accettati di buon grado da una parte consistente sia del corpo insegnante sia del corpo studentesco italiano.

¹⁸ Il sesso è inteso come la differenza fisica tra uomini e donne, il genere come la costruzione culturalmente definita creata sul sesso.

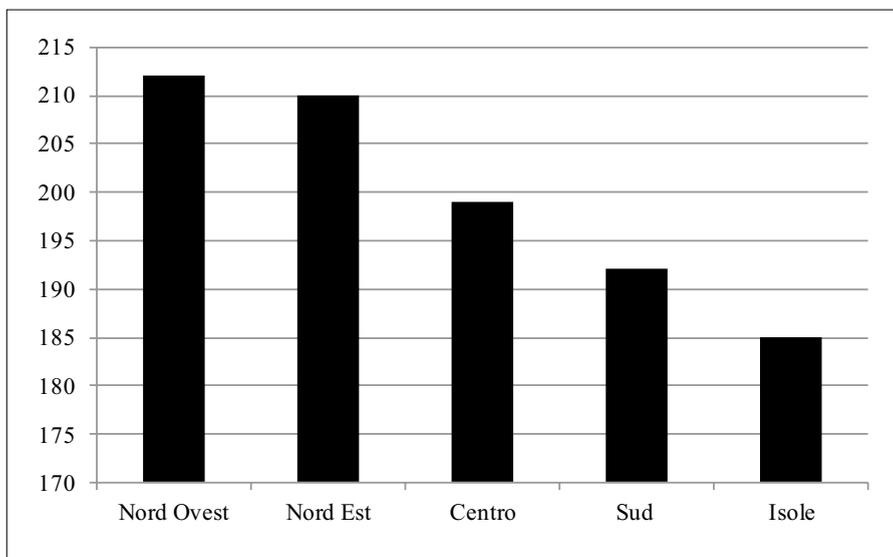


Fig. 3. Punteggio nella prova di italiano alla scuola secondaria di II grado per ripartizione geografica. Fonte: Invalsi, Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13, Sintesi.

denti e costanti del nostro sistema scolastico. Dai test Invalsi, oltre che dalle indagini internazionali, appare chiaro che i risultati degli studenti variano molto a seconda dell'area geografica in cui studiano, in tutti i gradi scolastici.

Gli studenti del Nord-Ovest e del Nord-Est conseguono in generale risultati più elevati della media nazionale, gli studenti del Centro intorno alla media e gli studenti del Sud e del Sud e Isole al di sotto della media¹⁹. Questi ultimi studenti ottengono i punteggi più bassi; in particolare nelle regioni Calabria e Sicilia i punteggi sono significativamente inferiori alla media nazionale sia per italiano sia per matematica in tutti i gradi scolastici. L'altra regione con risultati particolarmente bassi è la Campania: senza tali regioni il punteggio dell'area Sud non sarebbe molto più basso di quello delle regioni del Centro Italia. Parte degli svantaggi nella preparazione scolastica vengono giustificati dal minore status socio-economico di queste regioni; tuttavia, ragion di più, sarebbero necessari interventi mirati e oculati a livello regionale e sulle

¹⁹ La ripartizione geografica Invalsi è fatta nel seguente modo: il Nord Ovest comprende le regioni Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia; il Nord Est comprende le province autonome di Trento e di Bolzano, il Veneto, il Friuli-Venezia Giulia e l'Emilia-Romagna; il Centro comprende la Toscana, l'Umbria, le Marche e il Lazio; il Sud comprende l'Abruzzo, il Molise, la Campania e la Puglia; il Sud e Isole comprende la Basilicata, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna.

singole scuole nello specifico. Il rapporto Invalsi evidenzia come, invece, la Provincia Autonoma di Trento spicchi per punteggi particolarmente elevati, quasi sempre significativamente più alti della media italiana.

Gli scarti tra i punteggi medi degli studenti a livello territoriale non sono costanti in tutti i gradi scolastici: sono tenui alla scuola primaria, mentre crescono alla secondaria inferiore e, ancora di più, alla secondaria superiore. Ciò significa che mentre gli studenti delle elementari sembrano avere una preparazione simile al di là della zona in cui vanno a scuola, alle medie e alle superiori la regione in cui studiano fa la differenza. Questo problema è annoso e caratterizza la scuola italiana dai suoi albori. Sembra che nessuna politica sia finora riuscita ad appianare le differenze tra le diverse aree geografiche, sebbene la questione sia ormai ampiamente conosciuta e riconosciuta.

4.3.3 Gli studenti non-italiani

Vi è un'altra questione cruciale per il sistema d'istruzione italiano, sorta in anni più recenti ma anch'essa di non facile soluzione: la gestione dell'ingente presenza nelle scuole di *studenti con cittadinanza non italiana*. Da un paese di emigrazione l'Italia è diventata un paese di immigrazione; negli ultimi decenni l'immigrazione ha iniziato ad assumere dimensioni consistenti e ha continuato a crescere. Con essa anche le scuole italiane hanno visto aumentare incessantemente la presenza degli studenti stranieri. Nell'anno scolastico 2011/2012 su 100 studenti presenti nella scuola dell'obbligo 9 sono stranieri. Dall'anno scolastico 2003/2004 il numero degli studenti stranieri è raddoppiato alle elementari e alle medie e triplicato alle superiori (figura 4). Inoltre più di 7 scuole su 10 hanno ormai studenti stranieri al loro interno (73%). La complessità del fenomeno è aumentata dal fatto che gli studenti provengono da aree geografiche molto diverse: i paesi di provenienza sono circa 200. Accanto agli studenti che arrivano da un paese estero in età scolare, oggi, diversamente dagli anni in cui il fenomeno migratorio stava nascendo, ci sono anche molti studenti di seconda generazione, ossia nati in Italia (ma che nonostante ciò non hanno la cittadinanza italiana).

Anche in questo caso le differenze territoriali sono consistenti, in quanto gli studenti con cittadinanza non italiana risultano più presenti nelle regioni del Nord Italia che in quelle del sud Italia e nelle isole: si trovano in numero maggiore in Emilia Romagna, Lombardia e Piemonte, e meno in Campania, Sardegna e Sicilia.

La scuola italiana non sembrava pronta ad un tale flusso e le differenze tra studenti italiani e studenti con cittadinanza non italiana, a svantaggio di

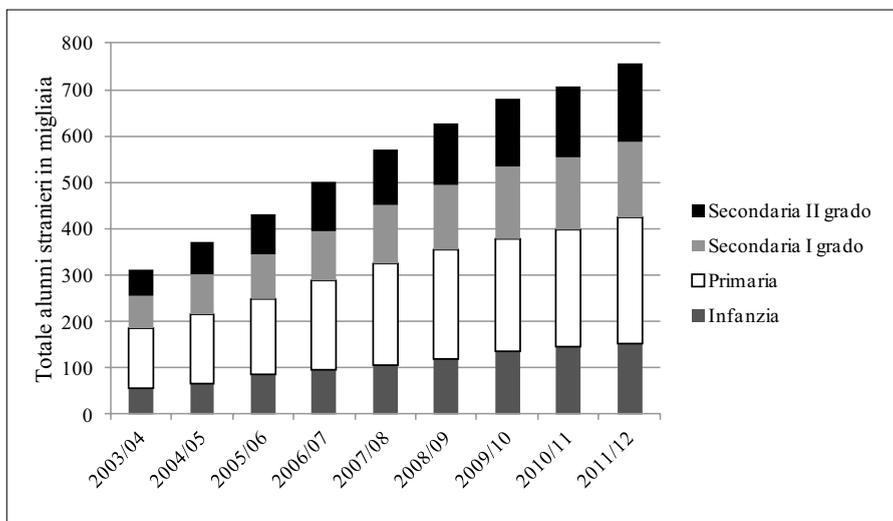


Fig. 4 - Alunni con cittadinanza non italiana (in migliaia) per livello scolastico – anni scolastici 2003/2004-2011/2012.

Fonte: Miur 2012 - Ufficio di Statistica, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*.

questi ultimi, si vedono a tutti i livelli di istruzione: ad esempio, nell'anno scolastico 2011/2012 il numero di studenti stranieri non ammessi alla classe successiva è maggiore già alle scuole primarie (1% contro lo 0,2% degli studenti italiani), per poi aumentare alle secondarie di primo grado (8% contro il 3,4%) e di secondo grado (7,8% contro il 6%).

Gli esiti dei test Invalsi 2012/2013 sembrano tuttavia dipingere un quadro un poco più positivo di quello a cui siamo abituati: sebbene gli studenti italiani abbiano nel complesso performance migliori degli stranieri, alla fine del primo ciclo d'istruzione questa distanza si attenua in italiano e scompare in matematica. Tuttavia tale risultato non dura: lo scarto tra studenti con e senza cittadinanza italiana riprende alla scuola secondaria di secondo grado.

Negli ultimi anni si è sviluppata una maggiore attenzione nei confronti di questo tema e anche dal punto di vista legislativo si sta iniziando ad intervenire. La circolare ministeriale 2/2010, per esempio, prevede che in ogni classe la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana non sia superiore al 30%, in modo da evitare la polarizzazione 'classi straniere/classi italiane' e da favorire l'inclusione degli studenti stranieri nella realtà scolastica italiana.

Tuttavia, più parti affermano che quello che si sta facendo non sia ancora lontanamente sufficiente. La scuola dovrebbe non solo garantire un'adeguata formazione agli studenti senza cittadinanza italiana, ma anche fare tesoro delle diversità portate da questi studenti, per arricchire le lezioni e far conosce-

re l'esistenza di diverse culture e di diversi punti di vista anche agli studenti italiani. Sicuramente l'incremento così rapido e senza precedenti ha colto il sistema scolastico italiano impreparato e rende arduo il compito, ma qualche passo (come visto dai risultati Invalsi) si sta iniziando a fare. Vedremo se le scuole (e più in generale il paese) riusciranno ad affrontare e vincere questa sfida in futuro.

4.4. Il confronto internazionale

Per farsi un'idea dello stato del sistema scolastico italiano è utile anche accennare un confronto con altri paesi. Il modo più semplice ed immediato è il riferimento alle principali indagini internazionali a cui l'Italia partecipa:

- PIRLS, promossa dalla IEA (International association for the Evaluation of educational Achievement), rileva le performance nella comprensione della lettura degli studenti al quarto anno della scuola primaria e viene condotta ogni 5 anni;
- TIMSS, anch'essa promossa dalla IEA, rileva le performance in matematica e scienze degli studenti al quarto anno della scuola primaria e al terzo anno della scuola secondaria di I grado, viene condotta ogni 4 anni;
- PISA, promossa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), rileva gli apprendimenti degli studenti quindicenni in italiano, matematica e scienze con un'attenzione specifica alla loro applicazione nella vita reale²⁰, viene condotta ogni 3 anni.

I paesi che partecipano alle rilevazioni stanno aumentando di anno in anno per tutte le indagini, dando la possibilità di una comparazione sempre più ampia ma anche più difficile da interpretare. Per rendere i risultati più intelligibili faremo riferimento alla posizione dell'Italia solo rispetto ai più conosciuti paesi dell'Unione Europea e OCSE che vi partecipano.

Dalle rilevazioni del 2009 di PISA²¹ e del 2011 di PIRLS e TIMSS emerge che l'Italia, rispetto al panorama internazionale, ottiene risultati abbastanza buoni alle scuole primarie (ad eccezione di matematica), mentre perde punti nel passaggio alle secondarie di primo e di secondo grado. Infatti, gli studenti

²⁰ Gli studenti che rispondono alle prove PISA, diversamente da PIRLS e TIMSS, sono selezionati in base alla loro età (15 anni) e non alla classe a cui sono iscritti. A rotazione ogni indagine è incentrata specificamente su una delle tre materie, seppure vi siano domande relative anche alle altre due. In questo modo, ad ogni ciclo, si ha una stima dei punteggi per tutti gli ambiti, con informazioni più ricche per ciascuna materia ogni 9 anni.

²¹ L'ultima indagine PISA è stata effettuata nel 2012, ma al momento della stesura del capitolo (giugno-luglio 2013) i risultati non sono ancora disponibili.

al quarto anno di elementari riportano un buon livello di comprensione della lettura rispetto ai loro colleghi internazionali, superiore sia alla media OCSE sia alla media dei paesi europei. Questo vantaggio è meno ampio per quanto riguarda scienze, in cui comunque l'Italia si posiziona bene, con un punteggio medio uguale alla media dei paesi OCSE e di poco superiore a quella UE. Invece le performance degli studenti italiani in matematica sono più basse già alle scuole primarie (figura 5).

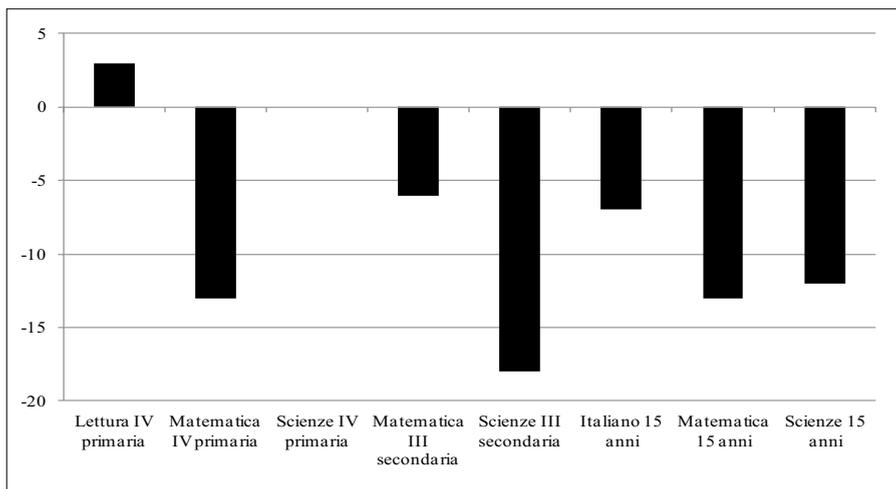


Fig. 5 - Differenze dei punteggi medi degli studenti italiani dai punteggi medi nei paesi OCSE (posti a 0) - indagini PIRLS e TIMSS 2011, PISA 2009.

Fonte: rapporti PIRLS e TIMSS 2011, rapporto PISA 2009, elaborazioni proprie.

Alle scuole secondarie di primo grado gli studenti ottengono risultati ancora inferiori sia in scienze sia in matematica (l'indagine riguardante la lettura è assente in questo grado). Tuttavia, mentre le performance in scienze crollano rispetto a quelle conseguite alle scuole primarie e si distanziano in negativo dagli altri paesi, in matematica sembra che il problema dell'insegnamento-apprendimento sia diffuso: i punteggi diminuiscono ulteriormente rispetto a quelli già bassi della primaria, ma una forte diminuzione avviene anche negli altri paesi per cui, comparativamente, l'Italia si trova poco più in basso rispetto all'UE e ai paesi OCSE²² (figura 5).

Guardando i risultati dei quindicenni il quadro non è più confortante: gli studenti italiani ottengono in media risultati significativamente inferiori ai

²² Evidentemente anche negli altri paesi si ha in media una difficoltà maggiore di insegnamento-apprendimento della matematica all'ottavo anno d'istruzione (terza media).

paesi OCSE sia in matematica e scienze sia in lettura (nella quale, almeno alla scuola primaria, c'era uno scarto positivo rispetto alla media degli altri paesi) (figura 5).

I test PISA mettono anche in evidenza gli scarti che vi sono tra i diversi percorsi del secondo ciclo d'istruzione: mentre i liceali hanno punteggi che superano sia la media italiana sia quella OCSE in tutte le materie, gli studenti iscritti ai tecnici sono allineati alla media italiana e quelli iscritti ai professionali e alla formazione professionale ottengono risultati ampiamente peggiori. Ciò conferma una delle caratteristiche del sistema italiano: anche se gli studenti vengono divisi in percorsi differenti a 14 anni, dopo 8 anni di scuola unitaria (altri paesi europei li separano prima), questa divisione è informalmente selettiva. Da un lato accade una sorta di 'ghettizzazione' degli studenti—i più bravi si iscrivono ai licei e i meno bravi ai professionali o alla formazione professionale —, dall'altro le scuole e la formazione professionale faticano a dare una buona preparazione di base a tutti gli studenti.

Nel complesso il sistema scolastico italiano non si posiziona bene rispetto alle altre nazioni (di livello socio-economico simile), fatta eccezione delle competenze in lettura e scienze per la scuola primaria. Dobbiamo tuttavia tener presente che la distanza non è così elevata e che le comparazioni internazionali sono fatte su test scritti standardizzati i quali, sebbene frutto di attenti studi e valutazioni, si focalizzano necessariamente solo su alcuni dei contenuti acquisiti dagli studenti e misurano certe abilità e non altre (ad esempio non possono valutare le capacità di espressione orale, di argomentazione e di riflessione degli studenti). Nonostante tali limiti, i risultati che emergono da queste indagini forniscono utili indicazioni sulla scuola italiana e delle altre nazioni.

4.5. Uguaglianza o disuguaglianza di opportunità?

Quando si parla di scuola è difficile non sentire nominare le espressioni 'meritocrazia' e 'uguaglianza di opportunità'. La scolarizzazione di massa è stata spesso accompagnata dall'idea che più scuola avrebbe significato più uguaglianza, giustizia e/o merito. L'istruzione avrebbe dovuto sostituire il meccanismo di trasmissione delle posizioni sociali dai genitori ai figli e promuovere la mobilità sociale, ossia limitare il fatto che i figli ottenessero lavoro, ricchezza e prestigio in base al lavoro, ai soldi e al prestigio dei loro genitori, permettendo anche ai figli delle famiglie più svantaggiate di 'salire' all'interno della scala delle ricompense sociali. L'esito desiderato sarebbe stato o l'uguaglianza dei risultati (distribuzione delle ricompense sociali in modo uguale per tutti) o l'uguaglianza di opportunità (distribuzione differenziata

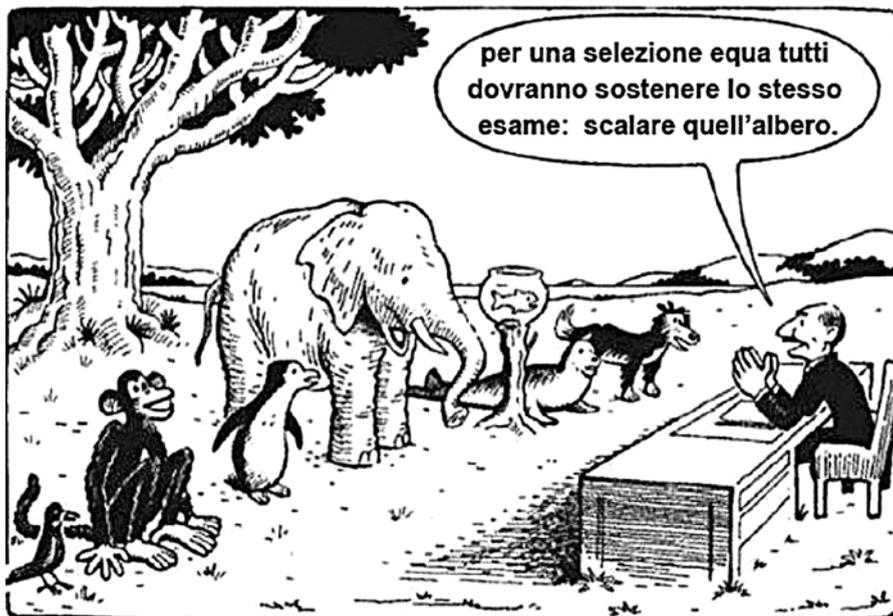


Fig. 6 - Vignetta sarcastica sulla meritocrazia e sull'uguaglianza di opportunità.
Fonte: IL CORSARO. L'altra informazione.

delle ricompense ma in modo che tutti abbiano la stessa opportunità di ottenerle, una sorta di gara ad armi pari). Lo strumento per realizzare entrambi era appunto (almeno in parte) l'espansione dell'istruzione.

Nessuno di questi due esiti è stato lontanamente raggiunto: il primo è sempre meno nominato e viene spesso spregiativamente considerato come un retaggio comunista, il secondo è sempre più nominato e collegato al termine 'merito', ma anche la sua realizzazione non sembra prossima. Infatti, la scuola sembra a cavallo tra la possibilità potenziale di promuovere uguaglianza e la realtà di strumento che continua a riprodurre le disuguaglianze sociali esistenti. Gli studenti che hanno genitori con titoli di studio e classe sociale più elevata sono tendenzialmente più bravi a scuola e proseguono fino ai gradi più alti del sistema formativo, per poi trovare lavori più remunerativi e prestigiosi. Viceversa accade agli studenti che provengono da famiglie più svantaggiate in termini di titoli di studio, ricchezza, lavoro. Allo stesso tempo si continua a credere (e a sperare) che attraverso la scuola si possano attenuare le disuguaglianze tra gli studenti o attribuire le ricompense in base all'impegno anziché alla famiglia di provenienza. L'idea è che anche se la scuola contribuisce a riprodurre le disuguaglianze, lo fa comunque meno della trasmissione diretta delle posizioni sociali da parte della famiglia (la gara non è ad armi pari ma

almeno si gareggia e i premi non vengono già dati prima della partenza sulla base delle sole caratteristiche familiari).

La riproduzione delle disuguaglianze per mezzo della scuola avviene principalmente attraverso due meccanismi: da un lato i figli di famiglie più abbienti ottengono risultati scolastici migliori (i genitori li possono aiutare e sostenere di più, di solito danno maggiore importanza alla scuola, fanno fare loro attività culturali nel tempo libero, ma anche semplicemente sentono e imparano quotidianamente un linguaggio e un modo di comportarsi che la scuola valorizza e premia); dall'altro le famiglie più benestanti e acculturate spingono i figli verso scelte scolastiche che garantiscano loro una posizione sociale elevata al di là del rendimento scolastico (a parità di voti scolastici uno studente di classe alta viene mandato più spesso al liceo e poi all'università rispetto ad uno studente di classe bassa, la cui famiglia si accontenta più spesso di un diploma di istituto tecnico o professionale o di un corso che permetta di trovare velocemente lavoro).

Le facili affermazioni a favore della promozione del merito e della meritocrazia non possono quindi prescindere da una spiegazione di cosa s'intenda per merito e per uguali opportunità (Barone 2012²³). Se la condizione di partenza degli individui è differente, premiare quelli che ottengono risultati migliori significa giustificare e riprodurre tali differenze, come sarcasticamente espresso dalla vignetta (figura 6).

Ciò non per dire che sia sbagliato o viceversa giusto premiare il merito, si vuole qui solo sottolineare che la questione è molto più complessa di quello che si crede e si fa credere e che bisogna essere consapevoli e chiedere di esplicitare gli assunti sottostanti tali questioni.

4.6. L'orientamento verso il mondo del lavoro

Come scuola e università debbano svolgere la funzione di orientamento e formazione nei confronti del mercato del lavoro è una questione dibattuta: si trova chi sostiene che già nel sistema scolastico e universitario si debbano imparare le principali competenze pratiche che serviranno nella vita lavorativa, chi afferma che il compito della scuola sia fornire conoscenze ge-

²³ Questo libro di facile lettura è particolarmente indicato per chi voglia approfondire i diversi significati che possono avere le espressioni 'meritocrazia', 'pari opportunità', 'uguaglianza' riferite al contesto italiano. Affronta inoltre molti dei dibattiti in corso sul sistema scolastico (ma anche sul mercato del lavoro) italiano. Per approfondire come funzionano i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze sociali sono utili i capitoli 4 e 5 del libro 'Sociologia dell'istruzione' (Barone e Schizzerotto 2006).

nerali e che l'insegnamento delle competenze specifiche spetti direttamente ad aziende e organizzazioni, chi asserisce che debbano esistere entrambe le opzioni e che studenti e famiglie dovrebbero avere la possibilità di scegliere. Il dibattito contrappone quindi due diversi ruoli della scuola: quello della formazione e quello dell'istruzione. Scuola e università sono luoghi in cui si deve apprendere un mestiere o devono dare una formazione prevalentemente teorica? Il nostro sistema d'istruzione è più orientato verso la seconda opzione: i percorsi brevi e professionalizzanti sono poco diffusi e solitamente visti come dei ripieghi, anche se dall'introduzione degli Ifp la partecipazione alla formazione professionale sta aumentando. Anche le lauree triennali, seguite spesso da quelle magistrali, danno tendenzialmente una formazione più generalista; vi sono facoltà più orientate al lavoro, come infermieristica, con attività pratiche e tirocini obbligatori, ma la distinzione tra istruzione terziaria orientata al lavoro *versus* istruzione universitaria in senso più classico non ha preso piede in Italia.

Inoltre il sistema scolastico italiano è formalmente poco selettivo (altro ruolo dell'istruzione): tutte le scuole superiori garantiscono l'accesso all'università. Ciò tuttavia non previene dall'esistenza di una forte selezione informale: anche se i diplomati degli istituti professionali possono iscriversi a un corso di laurea, la probabilità che abbandonino gli studi senza conseguire il titolo è più alta dei diplomati agli istituti tecnici e ancora di più di quella dei liceali (Checchi 2010). Il problema della selezione informale è spesso evidenziato da scienziati sociali e in generale da esperti d'istruzione, sebbene le soluzioni non siano sempre chiare e spingano verso direzioni diverse: da un lato sembra auspicabile ridurre le differenze tra i tipi di scuole e spingerle a preparare tutti gli studenti in modo adeguato per andare all'università al di là dell'indirizzo scelto, dall'altro pare invece più giusto governare e regolare la selezione scolastica definendo e valorizzando percorsi scolastici che insegnino un mestiere e differenziandoli dai corsi che spingono gli studenti a proseguire all'università (Barone 2012).

Questo discorso si collega quindi ad un altro tema caldo e attuale: è importante far studiare tutti tanto al di là del lavoro che poi svolgeranno o è più sensato avere tanti diplomati/laureati quanti sono richiesti dal sistema produttivo del paese? L'Unione Europea e in generale le istituzioni internazionali, ma anche buona parte dell'opinione pubblica, sembrano orientati verso la prima opzione: si sente spesso dire che in Italia (o in altre nazioni) il numero di laureati è troppo esiguo e negli ultimi anni alcuni esponenti del governo e mezzi di comunicazione di massa hanno evidenziato con preoccupazione la diminuzione del numero di diplomati che scelgono di proseguire gli studi all'università. Le motivazioni retrostanti l'importanza di far crescere il numero delle persone con titolo di studio elevato sono diverse a seconda

di chi le porta avanti: dall'associazione positiva tra livello d'istruzione dei cittadini e benessere economico del paese (più le persone sono istruite più il PIL nazionale è elevato), a quella tra istruzione e salute (più le persone sono istruite più godono di buona salute), al fatto che maggior istruzione significa anche minor propensione alla criminalità e maggior partecipazione alla vita politica e sociale (l'istruzione fa diventare cittadini migliori). Una molteplicità di studi e ricerche si sono susseguiti per mostrare i benefici sia individuali sia collettivi, di raggiungere livelli più alti di scolarità (Oreopoulos 2007; Anderson 2010; Braga et al. 2011; Eide and Showalter 2011). Non è tuttavia da trascurare neppure l'opinione contraria che mette in luce come la maggior parte di questi studi asserisca una relazione di causa-effetto (più istruzione causa conseguenze positive) ove potrebbe essere anche viceversa (per esempio potrebbe essere l'economia fiorente di un paese che permette alle famiglie di stare meglio e di far proseguire i figli più a lungo negli studi piuttosto che viceversa) o ove potrebbero esserci molti altri fattori (non tenuti in considerazione) che contribuiscono a far trovare il nesso individuato (ad esempio la minor criminalità dei più istruiti potrebbe essere legata alla propensione ad essere più ligi al dovere, la stessa che li ha anche portati a conseguire titoli di studio più alti). L'argomentazione portata avanti riguarda la necessità di mantenere un equilibrio tra i livelli di istruzione raggiunti dalle persone e il fabbisogno economico del paese: «non basta espandere l'istruzione per espandere i lavori da diplomato e da laureato» e «l'espansione della scolarità alimenta l'inflazione dei titoli di studio [...] che] indebolisce il valore dell'istruzione come canale di mobilità sociale» (Barone 2012, 110-112). Nello specifico caso italiano, in cui i diplomati e i laureati sono di più rispetto ai bisogni effettivi dell'economia italiana, viene quindi suggerito di regolare e circoscrivere gli accessi all'istruzione terziaria e di «spostare l'attenzione dai traguardi di natura meramente quantitativa [aumentare il numero dei laureati] agli obiettivi di qualità formativa, equità sociale [curare il problema della disuguaglianza di opportunità] ed efficacia professionalizzante [sostenere un sistema efficace di formazione professionale]» (Barone 2012, 113).

4.7. Conclusioni

Alla luce di quanto illustrato nelle precedenti pagine, chiudiamo questo contributo evidenziando alcune delle criticità più evidenti del sistema scolastico italiano.

Sebbene l'istruzione italiana sia formalmente centralizzata (è concessa una certa autonomia a livello regionale e di singola scuola, ma le leggi e la struttura del sistema scolastico sono generalmente applicate e condivise su tutto il territorio nazionale) ed uguale per tutti, vi sono numerose linee lungo le quali

si creano differenze sostanziali, per non dire fratture, che separano la porzione della popolazione studentesca più 'svantaggiata' da quella con condizioni e risultati migliori. È il caso del mezzogiorno rispetto al centro e ancora di più al nord Italia, ma anche degli studenti di nazionalità non italiana rispetto a quelli di nazionalità italiana e degli studenti che provengono da famiglie meno istruite e meno abbienti rispetto agli studenti con genitori laureati ed occupati in posizioni sociali elevate. Tali studenti non solo ottengono esiti tendenzialmente inferiori agli altri, ma a parità di risultati scelgono anche percorsi di studio che li portano ad ottenere una posizione sociale meno elevata. Infatti, un altro problema rilevante del sistema scolastico italiano è l'informale selettività: sebbene tutti gli indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado dovrebbero ufficialmente dare una preparazione basilare di uguale livello, che permetta di affrontare adeguatamente i corsi universitari, di fatto gli studenti dei tecnici e soprattutto dei professionali sono ampiamente svantaggiati poiché, oltre ad andare meno spesso all'università, hanno anche alte probabilità di abbandonarla una volta iscritti. Il fatto che la scuola superiore frequentata influenzi largamente il successivo percorso sia scolastico sia lavorativo non è necessariamente un problema di per sé, ma lo diventa nel momento in cui tale differenziazione è ufficiosa e non ufficiale: in mancanza di informazioni chiare ed esplicite sono le famiglie che conoscono meno il sistema di istruzione a compiere scelte che, con informazioni trasparenti, avrebbero potuto essere diverse. Un problema simile si riscontra anche nella scelta del corso di laurea: la consapevolezza degli esiti occupazionali dei laureati deriva più da conoscenze personali e familiari che da un efficace orientamento, avvantaggiando ancora una volta le persone con un intorno sociale più ricco ed acculturato. Un orientamento adeguato potrebbe appunto essere una delle risposte più semplici e immediate da dare alla scarsa limpidezza del nostro sistema, che si fa di fatto complice della riproduzione delle disuguaglianze sociali. L'istruzione non è quindi ancora diventata lo strumento perfetto di promozione dell'uguaglianza di opportunità (né tanto meno di risultati) in Italia (ma nemmeno negli altri paesi) e se si vuole andare in questa direzione la strada sembra ancora lunga e piena di ostacoli.

La competitività dell'istruzione italiana rispetto a quella internazionale è un ulteriore punto dolente: sebbene i test standardizzati forniscano solo una rappresentazione parziale delle effettive competenze acquisite dagli studenti, sono quelli che formano l'opinione sul nostro sistema scolastico negli altri stati, influenzando il riconoscimento estero della qualità della formazione e dei titoli di studio. Il tasto più dolente sembra essere la matematica, al di sotto dei risultati internazionali in tutti gli ordini di istruzione. Anche nelle altre materie, tuttavia, i buoni esiti alla scuola primaria si abbassano drammaticamente

alla scuola secondaria di primo e di secondo grado. È perciò a questi livelli scolastici che dovrebbero concentrarsi le attenzioni e gli interventi.

Infine, criticità del sistema scolastico italiano si incontrano anche nel raccordo con il mercato del lavoro: ad esclusione del poco sviluppato ramo professionalizzante (ifp, ifts e its), le conoscenze fornite tra i banchi di scuola e nelle aule universitarie sono spesso tacciate di essere eccessivamente teoriche e scollegate dalle effettive esigenze del paese e dal suo tessuto produttivo. Ciò viene considerato un problema secondario da chi vede l'istruzione principalmente come mezzo per accrescere il livello culturale del paese – che vorrebbe quindi spingere per aumentare il numero di laureati lasciando ad organizzazioni ed imprese la funzione di fornire le competenze più pratiche e tecniche, mentre risulta preoccupante per chi considera l'allocazione delle persone nei futuri lavori come la funzione principale del sistema scolastico.

Comunque la si veda, la scuola svolge un ruolo indispensabile sia per la sopravvivenza della società sia per le singole persone, socializzando e formando bambini e bambine e traghettandoli verso la vita adulta. La sua rilevanza è da tenere in mente quando si promuovono interventi sui giovani: non si può parlare di giovani senza tener conto dello stato della scuola, in quanto è l'istituzione in cui passano più tempo e una di quelle che esercita maggiore influenza su quello che diventeranno. Purtroppo lo stato attuale della scuola italiana non è dei migliori e i continui tagli di risorse rischiano di essere un difetto di miopia che toglie respiro al futuro del paese. Anche per questo è essenziale che si sviluppino e si portino avanti interventi a livello locale che diano supporto e integrino il lavoro della scuola nel formare una generazione troppo spesso abbandonata a sé stessa.

Bibliografia

- Anderson D. M., (2010), *In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime*, University of Washington, Working paper.
- Barone C., (2012), *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna
- Barone C. e A. Schizzerotto, (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna
- Bernal R., (2008), "The Effect of Maternal Employment and Child Care on Children's Cognitive Development" in *International Economic Review*, 49, 1173-1209.
- Braga M., Checchi D. e Meschi E., (2011), *Institutional reforms and educational attainment in Europe: A long run perspective*, IZA, forthcoming in *Economic Policy*.
- Brilli Y., Del Boca D., Pronzato C., (2011), "Exploring the Impacts of Public Child-care on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?", IZA Discussion Paper, n. 5918.

Burger K. (2010), "How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds", in *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.

Cecchi D., (1997), *L'efficacia del sistema scolastico italiano in prospettiva storica*, in Rossi N., a cura di, *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta*, Il Mulino, Bologna.

Cecchi D., (2010), *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, Working Paper Fondazione Giovanni Agnelli, 25.

Dei M., (2012), *Il mondo della scuola*, Il Mulino, Bologna

Del Boca D. e Vuri D., (2007), *Ma fa paura l'asilo nido?*, testo disponibile al sito www.lavoce.info, ultima consultazione 31 agosto 2014

Eide E.R. and Showalter M.H., (2011), "Estimating the relation between health and education: What do we know and what do we need to know?", in *Economics of Education Review*, 30, 778-791.

Invalsi, (2011), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani, Rapporto Nazionale PISA 2009*, testo disponibile al sito www.invalsi.it, ultima consultazione 31 agosto 2014

Invalsi, (2012a), *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: sintesi dei risultati*, testo disponibile al sito www.invalsi.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Invalsi, (2012b), *Indagini IEA 2011 PIRLS e TIMSS: i risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze*, testo disponibile al sito www.invalsi.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Invalsi, (2013), *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13, Sintesi*, testo disponibile al sito www.invalsi.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Istat, (2011), *La scuola e le attività educative. Anno 2011*, testo disponibile al sito www.istat.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Istat, (2011), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, testo disponibile al sito www.istat.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Istat, (2012), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2010-2011*, testo disponibile al sito www.istat.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Istat, (2012), "Capitolo 7. Istruzione" in Istat, *Anuario statistico italiano*, Istat, Roma.

Miur, (2012), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. a.s. 2011/2012*, testo disponibile al sito www.istat.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Oreopoulos P. (2007), "Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling", in *Journal of Public Economics*, 91, 2213-2229.

<http://demo.istat.it/>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurydice_en.php
<http://www.indire.it/eurydice/index.php>
<http://www.indire.it/its/>
<http://www.orientascuola.it/riforma/licei/>
<http://www.orientascuola.it/riforma/professionali/>
<http://www.orientascuola.it/riforma/tecnici/>
<http://www.tuttitalia.it/statistiche/>

5. Giovani e mercato del lavoro

di Sonia Marzadro

5.1. Introduzione

Come oramai è ampiamente noto, il declino della natalità iniziato verso la metà degli anni Sessanta e proseguito ininterrottamente fino alla metà degli anni Novanta, e il contemporaneo aumento della speranza di vita hanno profondamente modificato la struttura demografica della popolazione. In particolare, i giovani di età compresa tra 15 e 34 anni che, nel 1970, costituivano il 28,6% della popolazione totale, trent'anni dopo erano scesi al 27,7% e nel 2012 risultano pari al 22,1%. In termini assoluti, ad oggi, ci sono circa 2,4 milioni di giovani in meno rispetto al 2000.

Concentrando l'attenzione solo sulla popolazione in età da lavoro (vale a dire 15-64 anni), si può notare come l'incidenza dei giovani tra di essa abbia iniziato a diminuire rapidamente dopo che le generazioni del baby boom hanno raggiunto la maturità¹. Secondo i dati delle forze di lavoro si è passati, infatti, dal 44,0% del 1995 al 33,8% del 2012.

I cambiamenti intervenuti nella struttura per età della popolazione si riflettono evidentemente sull'evoluzione dell'occupazione. In Italia, l'indice di ricambio (ossia il rapporto tra la popolazione residente in età 60-64 anni e quella in età 15-19 anni) ha sfiorato, nel 2008, quota 120 per cento: ciò significa che le persone potenzialmente in uscita dal mercato del lavoro sono il 20% in più di quelle potenzialmente in entrata (Istat 2013).

Oltre ad essere numericamente meno, rispetto al passato, i giovani d'oggi sono anche più a lungo inseriti nel sistema formativo. Negli ultimi vent'anni la loro partecipazione al sistema scolastico ha, infatti, mostrato una continua crescita: basti dire che nell'anno scolastico 2010/2011 poco più di 92 ragazzi

¹ Il fenomeno è stato solo in parte frenato dall'afflusso della componente straniera.

di età 14-18 anni su 100 risultavano iscritti alla scuola secondaria di II grado, rispetto ai 68 rilevati nell'anno scolastico 1990/1991 (Istat 2013).

In seguito al progressivo invecchiamento della popolazione e all'aumento della scolarità media l'offerta potenziale di giovani sul mercato del lavoro ha pertanto subito un rilevante calo. Ciononostante, essi sono diventati, per così dire, "sovrabbondanti" rispetto alle capacità di assorbimento da parte del mercato del lavoro (Abburrà 2012, Villa 2010).

Nelle pagine che seguono si cercherà di fornire alcuni sostegni empirici a questa affermazione. Per l'esattezza, nel prossimo paragrafo verrà illustrata la dinamica della partecipazione al mercato del lavoro negli ultimi 30 anni dei giovani italiani di età compresa tra 15 e 34 anni raffrontandola con le parallele dinamiche di alcuni paesi europei. Laddove possibile, si cercherà di distinguere quattro classi di età con cadenza quinquennale visto il diverso comportamento dei 15-19enni rispetto ai 20-24enni, ai 25-29enni e soprattutto ai 30-34enni. Successivamente, si tratterà il processo di ingresso nel mercato del lavoro evidenziando che, pur essendo maggiormente scolarizzati, i giovani che entrano nel mercato del lavoro sperimentano condizioni radicalmente diverse dalle generazioni precedenti e, in particolare, condizioni d'impiego meno rassicuranti e retribuzioni più basse.

5.2. La (scarsa) partecipazione al mercato del lavoro

I cambiamenti demografici e, ancor più, la crescita della scolarizzazione oltre l'obbligo di cui si è dato brevemente conto si sono tradotti in forti variazioni nei valori assoluti e nella composizione per età delle forze di lavoro. Malgrado il tasso di attività (ovvero il rapporto percentuale tra la somma degli occupati e dei soggetti in cerca di occupazione sul totale della corrispondente classe di età) dell'intera popolazione in età 15-64 anni sia cresciuto gradualmente, passando dal 59,1% del 1983 al 63,7% del 2012², quello specifico della popolazione giovanile ha seguito un andamento tendenzialmente negativo (Fig. 1).

Escludendo i trentenni, per i quali la partecipazione al mercato del lavoro è stata regolare e in (lieve) crescita, per gli altri si nota un calo sempre più marcato man mano che diminuisce l'età anagrafica. Segnatamente, per la classe dei 25-29enni la riduzione del tasso di attività è stata piuttosto contenuta (da 74,8% nel 1983 al 69,9% del 2012) mentre ben più marcata lo è stata per la classe dei 20-24enni. Tra questi ultimi, nel 2012 poco meno della

metà (47,2%) partecipa al mercato del lavoro a fronte di più di due terzi del 1991. Proprio a partire da quella data si registra, peraltro, un inesorabile incremento del divario dagli adulti in età centrale (40-59 anni) ad oggi pari a 27,4 punti percentuali.

Tra i giovanissimi, che già muovevano da livelli marcatamente più bassi, il tasso in parola si è ridotto negli ultimi trent'anni del 70% passando dal 32,1% del 1983 all'8,6% del 2012.

In conclusione, il peso dei giovani, almeno di quelli under 30, nell'offerta di lavoro si è ridotto considerevolmente nel corso degli ultimi tre decenni. Dal punto di vista assoluto si è, infatti, passati da circa 6,7 milioni di unità nel 1983 a poco più di 4 milioni nel 2012.

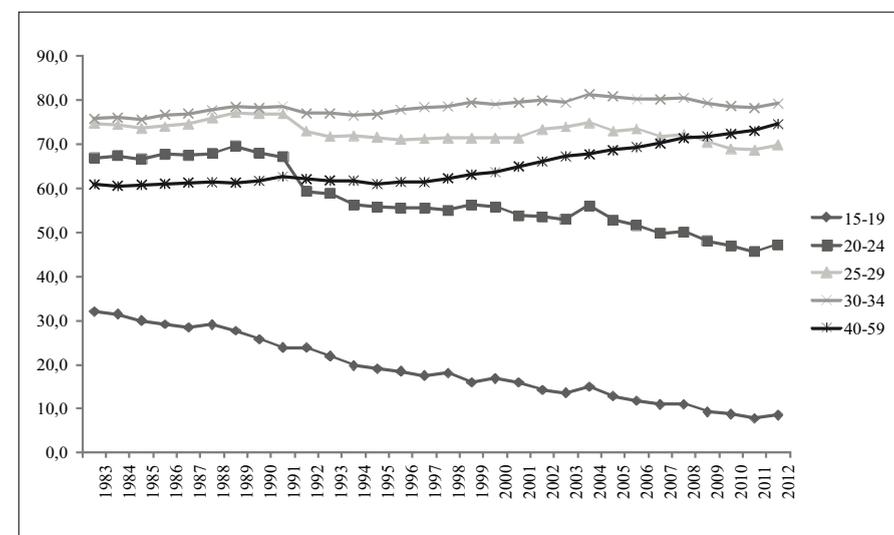


Fig. 1 - Tasso di attività per alcune fasce d'età. Italia. Fonte: Eurostat

Per quanto riguarda la presenza sul mercato del lavoro, i giovani italiani si collocano in una posizione di notevole distanza dai loro coetanei della gran parte dei paesi europei. In effetti, per ciascuna delle fasce d'età considerate, al 2012, la condizione di inattività risulta, tra i primi, assai più diffusa (Tab. 1).

Agli ingressi più tardivi nel mercato del lavoro non corrisponde però una maggiore scolarità. Il nostro Paese presenta, infatti, una quota fra le più basse di soggetti con almeno un diploma sulla popolazione fra 20 e 24 anni (il 76,9% nel 2011 rispetto ad una media europea pari a 79,5%), e la più bassa di laureati sui soggetti di età compresa tra 30-34 anni (21,7% nel 2012 contro ben il 51,1% dell'Irlanda e il 35,8% dell'EU-27).

² Questo incremento è dovuto essenzialmente alla componente femminile.

Tab. 1 - Tasso di attività giovanile per fascia d'età in alcuni paesi europei. Anno 2012.

	Fascia d'età			
	15-19 anni	20-24 anni	25-29 anni	30-34 anni
Danimarca	55,5	72,6	80,7	89,3
Germania	28,5	69,5	83,0	87,1
Spagna	14,1	61,0	86,9	90,0
Francia	14,4	60,2	86,0	88,2
Italia	8,6	47,2	69,9	79,3
Paesi Bassi	61,1	78,3	88,2	90,1
Svezia	31,1	71,5	85,3	90,3
Regno Unito	40,5	75,5	84,3	85,9
Media EU-27	21,1	61,6	82,5	86,0

Fonte: Eurostat.

Molto più diffuse sono, invece, le uscite precoci dal sistema d'istruzione-formazione. La proporzione dei cosiddetti *early school leavers* – convenzionalmente data dalla percentuale di 18-24enni con solo titolo dell'obbligo e non più in istruzione (Eurostat) – pur in diminuzione nel corso degli anni, al 2012 è risultata pari al 17,6% contro il 12,8% dell'EU-27, il 7,5% della Svezia, l'8,8% dei Paesi Bassi, il 9,1% della Danimarca.

Un altro triste primato italiano che aiuta ad interpretare il basso tasso di attività italiano riguarda la frazione dei cosiddetti Neet (*Not in Employment, Education or Training*) ovvero di coloro che non hanno un lavoro, non studiano e non partecipano ad attività di formazione (Fig. 2). Al 2012, circa 3,3 milioni di giovani di età compresa tra 15 e 34 anni (vale a dire il 25%, a fronte dei 17,1% medio dell'EU-27) risulta in tale condizione³. Più nello specifico, mentre tra i più giovani il fenomeno interessa circa un soggetto su dieci, tra i ventenni e i trentenni esso coinvolge quasi tre soggetti su dieci. È evidente che quanto più prolungato è l'allontanamento dal mercato del lavoro o dal sistema formativo tanto più elevato è il rischio di una maggiore difficoltà di inserimento professionale. Non stupisce, dunque, che malgrado i (consistenti) aiuti forniti dalle famiglie di origine (data l'assenza di sostegni di welfare universalistici), i giovani d'oggi ritardino i passaggi alla vita adulta (Schizzerotto 2002, Mencarini e Solera 2011).

³ Dopo una leggera regressione manifestatasi tra il 2005 ed il 2007, l'incidenza di Neet è, peraltro, tornata a crescere durante la fase ciclica negativa.

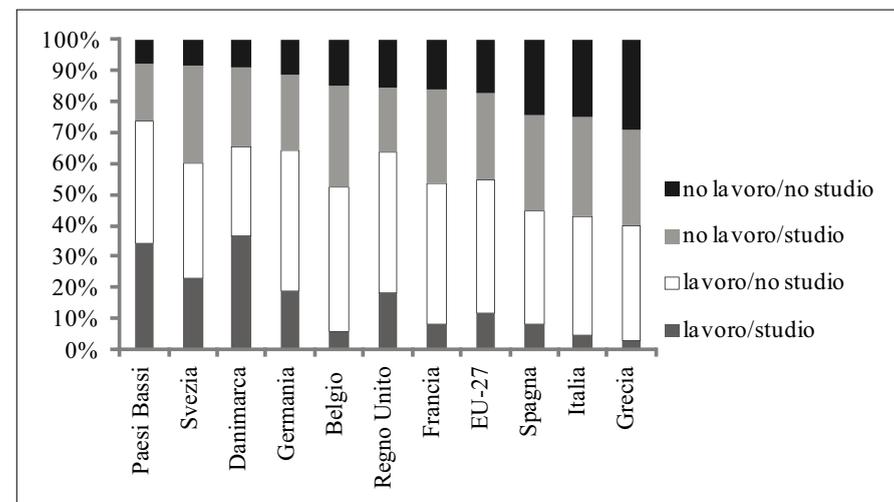


Fig. 2 - Composizione della popolazione giovanile 15-34 anni secondo la partecipazione al percorso scolastico/formativo e lo svolgimento di un'attività lavorativa in alcuni paesi europei. Anno 2012. Fonte: Eurostat.

Un altro elemento interessante che emerge dalla figura in parola riguarda la quasi totale assenza di coloro che contemporaneamente studiano e hanno esperienze di lavoro (solo il 4% degli italiani a fronte del 37% dei danesi e del 34% degli olandesi). Ben sintetizzato dalla formula *first study then work* (OECD) il modello italiano di transizione al lavoro prevede, infatti, che, all'ampia diffusione della partecipazione ai corsi di istruzione superiore, sia corrisposto un altrettanto massiccio allontanamento dal mercato del lavoro.

Al contrario, l'anticipo dell'entrata nel mondo del lavoro, in una prospettiva di *learnfare*, vale a dire di forte investimento in *life long learning*, è la caratteristica del modello che, in Europa, favorisce l'occupazione in tutte le classi di età, sostenendo i livelli di istruzione ma al tempo stesso evitando il rischio di una disoccupazione concentrata sui più giovani⁴ (Colasanto 2013).

Passando al tasso di occupazione, rappresentato dalla quota di occupati sul totale della popolazione della stessa fascia d'età, è necessario tenere conto, oltre che della dinamica dell'offerta di lavoro poc'anzi delineata, anche dell'an-

⁴ Nel nostro Paese uno degli strumenti più diffusi per percorrere la transizione scuola-lavoro viene identificato nel tirocinio di orientamento post-diploma o post-laurea. Ciononostante, in molti casi non pare affermarsi come esperienza propriamente professionalizzante. Inoltre, se si esclude la formazione professionale di alcune realtà territoriali, appaiono in stallo i tirocini di carattere curriculare, limitati a pochi percorsi di formazione ed istruzione (Colasanto 2013).

damento dell'economia e dei riflessi che hanno avuto le diverse fasi del ciclo economico sulla domanda di lavoro (Anastasia, Paggiaro, Trivellato 2011).

A fronte di un progressivo rallentamento della crescita economica, il mercato del lavoro ha visto aumentare le difficoltà nella creazione di occupazione fino alla metà degli anni '90. Successivamente, in concomitanza con l'avvio delle riforme del mercato del lavoro che hanno esteso le possibilità di ricorrere ad un'ampia gamma di contratti di lavoro a termine o a forme di impiego parasubordinato⁵, le opportunità dei giovani di ottenere o mantenere un impiego hanno poi fatto registrare una progressiva ripresa. Successivamente, col sopraggiungere della recessione del 2008-09, il tasso di occupazione giovanile è tornato a scendere dal momento che la crisi economica ha riversato i suoi effetti innanzitutto sui soggetti posti al margine del mercato del lavoro, appartenenti, in gran parte, alle fasce d'età più giovani.

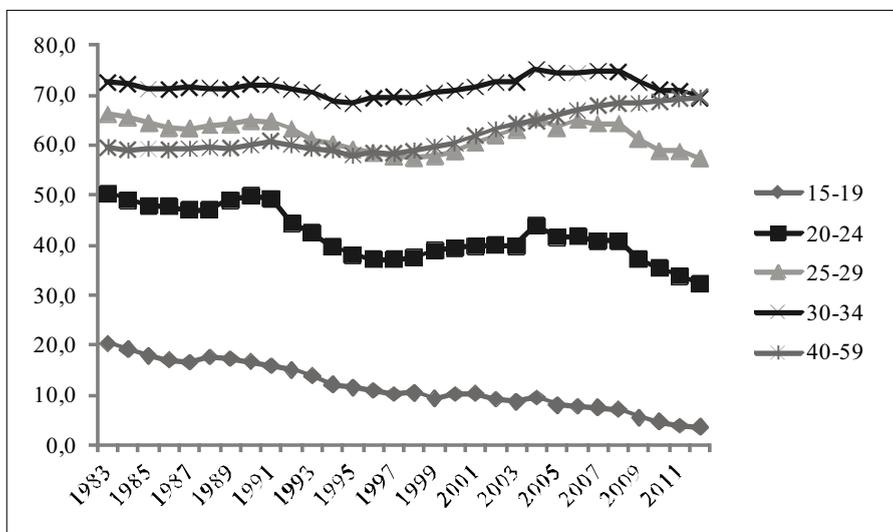


Fig. 3 - Tasso di occupazione per alcune fasce d'età. Italia. Fonte: Eurostat

In particolare, la riduzione delle opportunità occupazionali è stata più accentuata per gli uomini rispetto alle donne e ha interessato tutto il territorio nazionale sebbene in maniera più marcata le regioni settentrionali e centrali incrementando il già ampio divario territoriale con il Mezzogiorno.

⁵ La legge 196 del 1997 nota come «pacchetto Treu» ha introdotto una serie di nuove forme contrattuali a costi ridotti per le imprese liberalizzando la possibilità di ricorrere al lavoro a termine. Ulteriori modifiche legislative sono state introdotte nel 2001, nel 2002 e con la legge n.30 del 2003 (nota come «Legge Biagi»).

Il peggioramento è avvenuto anche tra le fasce più istruite seppur in maniera meno marcata (Tab. 2). Dal 2005 al 2012 il tasso di occupazione dei laureati si è ridotto del 2%. Ben più consistente è stata, invece, la contrazione che ha interessato i soggetti con un basso titolo di studio.

Tab. 2 - Tasso di occupazione giovanile secondo il livello di istruzione e la fascia d'età. Italia. Anni 2000, 2005 e 2012

Classe di età per livello di istruzione	Anno			Var.:% 2005-2012
	2000	2005	2012	
<i>15-19 anni</i>				
Bassa istruzione	8,3	6,5	2,4	-63
<i>20-24 anni</i>				
Media istruzione	50,1	52,9	37,4	-29
Alta istruzione	34,3	38,3	31,4	-18
<i>25-29 anni</i>				
Bassa istruzione	56,1	62,3	53,6	-14
Media istruzione	60,3	66,2	60,4	-9
Alta istruzione	62,2	56,1	54,7	-2
<i>30-34 anni</i>				
Bassa istruzione	63,2	66,8	57,4	-14
Media istruzione	76,7	78,4	72,9	-7
Alta istruzione	81,7	79,5	78,2	-2

Fonte: Eurostat. Nota: il livello di istruzione basso comprende la scuola primaria e quella secondaria inferiore, il livello medio la scuola secondaria superiore e post-secondaria non universitaria, il livello alto l'istruzione terziaria.

Nella graduatoria dei paesi europei il tasso di occupazione giovanile vede l'Italia in una delle posizioni peggiori. Se si considera la fascia d'età compresa tra 20 e 24 anni, la proporzione di occupati, al 2012, è pari a circa la metà di quella osservata nei Paesi Bassi, in Germania, Danimarca e Regno Unito; a un terzo di questi se si limita l'attenzione alla sola componente femminile.

Forse, però, il dato più preoccupante riguarda il fatto che, malgrado i laureati italiani siano, secondo le comparazioni internazionali, relativamente pochi, essi non sono stati avvantaggiati dalla domanda di lavoro. La prova di ciò sta nei livelli drammaticamente bassi del tasso di occupazione dei 25-29enni in possesso di una qualifica terziaria (Fig. 4). A tal proposito è necessario considerare che da vent'anni a questa parte il processo di espansione della classe superiore e di quella media impiegatizia, dove più si concentrano i laureati,

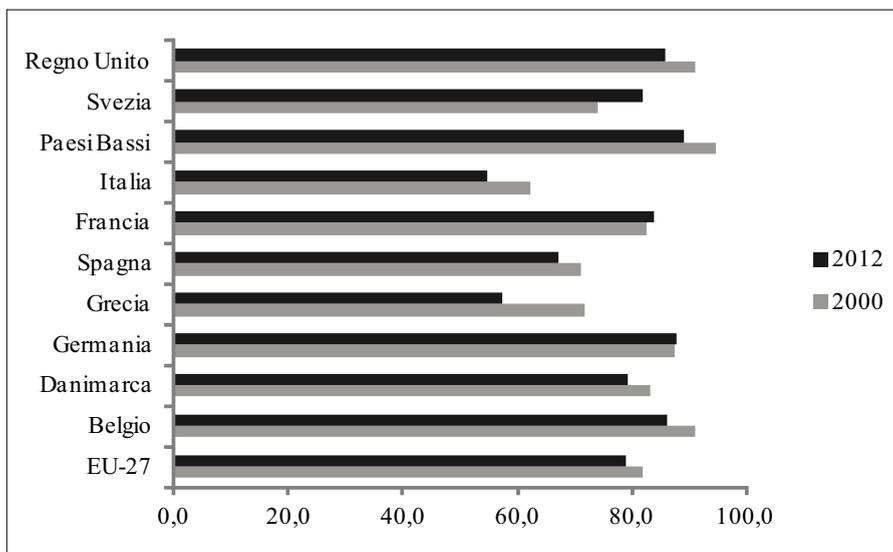


Fig. 4 - Tasso di occupazione dei giovani laureati di età compresa tra 25 e 29 anni in alcuni paesi europei. Anni 2000 e 2012. Fonte: Eurostat

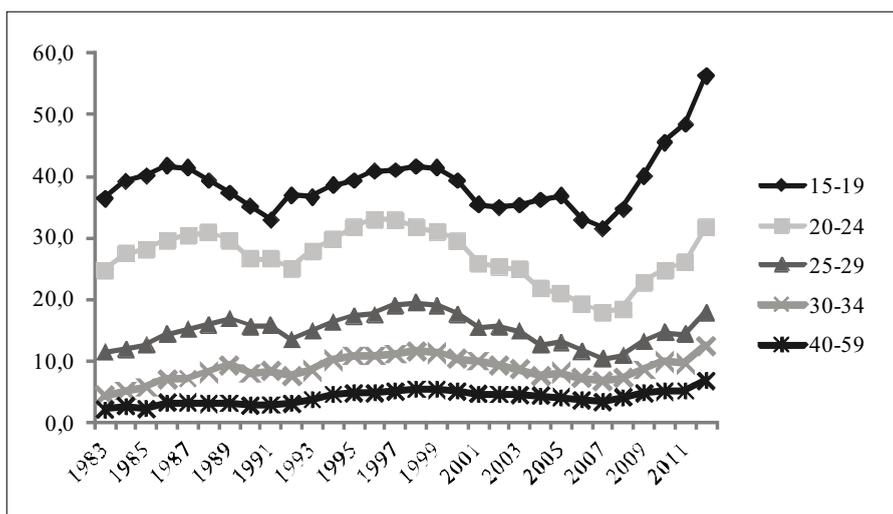


Fig. 5 Tasso di disoccupazione per fascia d'età. Italia. Fonte: Eurostat

si è fortemente rallentato (Marzadro e Schizzerotto 2011, Ballarino e Schizzerotto 2011). In queste aree, l'offerta di lavoro è diventata, pertanto, ancora più ridondante rispetto alla domanda.

Venendo ora al tasso di disoccupazione – rappresentato dalla quota di soggetti in cerca di prima o nuova occupazione sul totale delle forze di lavoro (occupati e persone in cerca di lavoro) della corrispondente classe di età – si nota, tra le classi di età giovanile, una dinamica molto simile seppur con intensità diverse (Fig. 5). Segnatamente, il lungo periodo di sviluppo senza crescita dell'occupazione ha contribuito ad accrescere il tasso il parola almeno fino alla fine degli anni '90. Nel 1997 la disoccupazione tra i giovanissimi era otto volte più elevata di quella della popolazione adulta (40-64 anni); tra i 20-24enni la stessa era pari a 6,7 volte.

Successivamente, l'avvio di un fase di crescita dell'occupazione senza sviluppo, riconducibile alla progressiva terziarizzazione dell'economia e sostenuta dall'introduzione di misure atte a favorire la flessibilità dei contratti di lavoro, facilita l'inclusione dei giovani nell'occupazione riducendo le differenze tra le varie classi di età (Anastasia, Paggiaro, Trivellato 2011).

A partire dal 2008 questa dinamica positiva ha registrato un'inversione di tendenza allargando il gap tra giovani e adulti, questi ultimi protetti proprio dall'esistenza di una forza lavoro altamente flessibile su cui scaricare le conseguenze delle fluttuazioni del ciclo economico.

Tab. 3 - Rapporto percentuale dei soggetti in cerca di occupazione sul totale della popolazione secondo la fascia d'età. Anno 2012

	Fascia d'età			
	15-19	20-24	25-29	30-34
EU-27	5,9	13,0	11,4	9,3
Belgio	2,4	9,7	9,4	7,0
Danimarca	9,2	8,9	8,9	7,3
Germania	2,6	5,4	5,4	4,8
Grecia	5,3	27,3	32,1	24,3
Spagna	10,2	30,0	28,0	22,8
Francia	4,7	13,1	11,1	8,8
Italia	4,8	15,0	12,5	9,9
Paesi Bassi	7,7	5,6	4,8	4,0
Svezia	11,3	13,4	8,1	5,8
Regno Unito	12,2	12,6	7,3	5,5

Fonte: Eurostat

Per definire la situazione italiana rispetto al resto dei paesi europei, data la grande variabilità nei tassi di attività (Tab. 1), è interessante confrontare la quota di soggetti in cerca di occupazione non sul totale degli attivi quanto sul totale della popolazione della rispettiva classe di età.

L'immagine che ne deriva appare meno drammatica rispetto a quella ottenuta calcolando il tasso di disoccupazione nel modo convenzionale. Tale considerazione porta quindi a concludere che il grosso problema dei giovani italiani rispetto ai coetanei europei è la loro ancora scarsa partecipazione al mercato del lavoro.

5.3. L'ingresso nel mercato del lavoro: tra minore stabilità e basse remunerazioni

All'interno della più generale problematica rappresentata dalla consistenza e dalle variazioni dei tassi globali di partecipazione al mercato del lavoro di cui si è fin qui discusso, acquista un particolare interesse l'analisi dei tempi di ingresso nel mercato del lavoro. Ciò è reso possibile grazie alla disponibilità di dati longitudinali che raccolgono informazioni complete sulle carriere lavorative, quali quelli dell'indagine longitudinale sulle famiglie italiane (ILFI) svoltasi tra il 1997 e il 2005 (Schizzerotto 2002).

Sulla base di questi, si stima che la più lunga durata mediana della ricerca del primo impiego⁶, pari a 2,2 mesi, è quella dei più giovani nati tra il 1967 e il 1988. Le nuove generazioni, da questo punto di vista, appaiono pertanto effettivamente più svantaggiate di quelle più anziane. Lo svantaggio è ancora più accentuato se si guarda al genere di appartenenza: le donne presentano infatti un tempo mediano tre volte superiore rispetto ai coetanei. All'innalzamento dei livelli di partecipazione al mercato del lavoro è, dunque, corrisposto un inasprimento delle loro difficoltà di inserimento professionale.

I dati mostrano inoltre che, nel volgere delle generazioni, le difficoltà di inserimento interessano tutto il territorio nazionale benché siano più consistenti al sud e nelle isole.

Per aiutare a comprendere il significato di quanto detto può essere utile osservare la proporzione di soggetti che hanno cercato il loro primo lavoro per 1, 3, 6, 12 e 24 mesi (Tab. 5). Tra i giovani (1968-79), il 51% dei maschi e il 61% delle femmine è ancora alla ricerca di un impiego a un mese dall'inizio della ricerca. Questa proporzione raggiunge dopo 6 mesi rispettivamente

⁶ L'inizio del processo di ricerca del primo impiego corrisponde alla data in cui gli intervistati hanno dichiarato di essersi messi alla ricerca attiva.

Tab. 4 - Durata mediana (in mesi) della ricerca del primo impiego (stime di Kaplan-Meier, secondo la coorte di nascita, il genere di appartenenza e l'area di residenza. Italia, 2005.

	Coorte						Totale
	Fino al 1927	1928-37	1938-47	1948-57	1958-67	1968-87	
<i>Genere</i>							
Uomini	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	1,1	4659
Donne	0,6	0,7	0,8	0,8	1,0	3,2	4325
<i>Area di residenza</i>							
Nord-ovest	0,6	0,7	0,7	0,8	0,8	1,2	2641
Nord-est e Centro	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	1,5	3516
Sud e Isole	0,7	0,8	0,8	0,9	1,0	6,7	2827
Totale	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	2,0	8984

Fonte: elaborazioni su dati ILFI, 1997-2005.

Tab. 5 - Proporzioni di soggetti appartenenti al/e coorti di nascita 1928-37 e 1968-79 che hanno cercato (o stanno ancora cercando) il loro primo lavoro per 1, 3, 6, 12 e 24 mesi; secondo il sesso e l'area di residenza (complementi a 1 dei valori delle ordinate della funzione di sopravvivenza). Italia, 2005

	Durata della ricerca del primo impiego				
	1 mese	3 mesi	6 mesi	12 mesi	24 mesi
<i>1928-37</i>					
Uomini	0,37	0,27	0,15	0,06	0,04
Donne	0,31	0,22	0,15	0,05	0,02
<i>1968-79</i>					
Uomini	0,51	0,39	0,32	0,24	0,18
Donne	0,61	0,51	0,43	0,34	0,28
<i>Coorte e area di residenza</i>					
<i>1928-37</i>					
Nord-Ovest	0,27	0,17	0,11	0,05	0,01
Nord-Est e Centro	0,35	0,26	0,13	0,04	0,01
Sud e Isole	0,41	0,32	0,21	0,09	0,07
<i>1968-78</i>					
Nord-Ovest	0,52	0,36	0,27	0,18	0,14
Nord-Est e Centro	0,55	0,42	0,34	0,24	0,18
Sud e Isole	0,60	0,55	0,49	0,42	0,33

Fonte: elaborazioni su dati ILFI, 1997-2005.

il 32% e il 43%. Le giovani donne sono inoltre maggiormente discriminate anche per quanto riguarda l'incidenza della disoccupazione di lungo periodo (convenzionalmente 12 mesi o più di ricerca). Inoltre, al momento della rilevazione il 28% delle intervistate e il 18% erano in cerca di un'occupazione da più di due anni.

All'effetto di genere si aggiunge poi quello legato alla zona geografica di residenza. Infatti, l'incidenza della disoccupazione di lungo periodo è due volte più diffusa al sud e nelle isole.

Che la deregolamentazione del mercato del lavoro non abbia accelerato l'ingresso lavorativo, mancando così uno degli obiettivi che si era posta, è, peraltro, dimostrato anche da Barbieri e Scherer (2007) attraverso l'analisi degli individui che hanno lasciato il sistema scolastico dal 1980 al 2005.

Oltre alle variazioni tra coorti riguardo i tempi di inserimento lavorativo è interessante esaminare la composizione delle storie lavorative dei soggetti che hanno fatto ingresso nel mercato del lavoro. Sulla base dei dati della già citata indagine ILFI è possibile osservare per i nati fino al 1979 il segmento di vita compreso tra l'ingresso nel mercato del lavoro e il compimento del trentesimo anno d'età calcolando la proporzione di tempo ricoperta da quattro principali eventi in cui possono articolarsi le storie lavorative, ricerca del primo impiego, occupazione, disoccupazione e inattività (Tab. 6).

In linea con quanto visto finora, la durata della ricerca del primo impiego occupa una proporzione tendenzialmente crescente nel volgere delle generazioni. Questo vale sia per le donne sia per gli uomini. La parte di vita lavorativa spesa alla ricerca di un nuovo lavoro, invece, scende in corrispondenza dei nati negli anni '30 per poi salire nelle coorti successive e, in particolare, per i nati dopo gli anni '60.

Diversi autori hanno sottolineato come il processo di flessibilizzazione del mercato del lavoro italiano sia stato realizzato attraverso forme di «deregolamentazione parziale e selettiva⁷» (Esping-Andersen e Regini 2000) che hanno originato una netta segmentazione della forza lavoro – creando una configurazione *insider-outsider*⁸ – e ridotto drammaticamente i diritti di cittadinanza sociale delle giovani coorti di lavoratori, i più esposti alle nuove forme atipiche

⁷ Parziale perché incide solo sul sistema degli accessi, attraverso contratti più deboli e meno costosi; selettiva perché dedicata ai giovani.

⁸ In un mercato del lavoro cosiddetto duale vengono contrapposte le sicurezze di cui godono gli *insider*, ossia i dipendenti tutelati (dipendenti pubblici e titolari di contratti a tempo indeterminato, specialmente nelle grandi imprese) alla precarietà che subiscono gli *outsider*, vale a dire gli occupati flessibili (apprendistato, contratti a tempo determinato, lavori temporanei, formalmente autonomi e precari in genere) rappresentati principalmente dai giovani, oltre che dalle donne, dagli immigrati e dalla forza lavoro poco qualificata.

di impieghi (Barbieri e Scherer 2005). Per effetto di questa peculiare modalità di deregolamentazione del mercato del lavoro, è aumentato il rischio che le coorti più giovani entrino nel mercato del lavoro con contratti a tempo determinato. Basti dire che tra i 15-24enni la proporzione di questi sul totale degli occupati nella stessa fascia d'età è passata dall'18,7% nel 1995, al 26,2% nel 2000, al 52,9% nel 2012. A questa quota elevata vanno poi aggiunti i giovani occupati come parasubordinati (collaboratori e lavoratori a progetto) e quelli che lavorano senza contratto.

Tab. 6 - Incidenza percentuale della durata degli episodi di ricerca del primo impiego, di occupazione, di disoccupazione e di inattività sulla storia lavorativa compresa tra l'ingresso nel mercato del lavoro e il compimento del trentesimo anno di età, secondo la coorte di nascita e il sesso (soggetti con almeno un episodio occupazionale). Italia 2005

	Coorte					
	Fino al 1927	1928-37	1938-47	1948-57	1958-67	1968-79
<i>Uomini</i>						
Ricerca di primo impiego	4,0	5,2	4,6	5,3	7,4	7,9
Occupazione	89,1	91,6	92,7	91,3	88,4	84,3
Disoccupazione	1,9	1,6	1,0	1,7	2,9	4,1
Inattività	5,2	1,6	1,9	2,3	2,1	4,1
N	440	559	745	854	879	1.095
<i>Donne</i>						
Ricerca di primo impiego	3,3	3,6	4,0	5,7	8,1	9,4
Occupazione	80,3	81,4	78,2	79,1	77,0	77,7
Disoccupazione	2,0	1,4	2,4	2,7	5,1	6,3
Inattività	14,4	13,7	15,9	13,2	11,3	6,8
N	394	393	612	694	772	979
<i>Totale</i>						
Ricerca di primo impiego	3,6	4,5	4,3	5,5	7,7	8,6
Occupazione	84,9	87,4	86,2	85,8	83,1	81,2
Disoccupazione	2,0	1,5	1,6	2,1	4,0	5,1
Inattività	9,6	6,6	8,2	7,2	6,4	5,4
N	834	952	1.357	1.548	1.651	2.074

Fonte: elaborazioni su dati ILFI, 1997-2005.

Se per una cospicua quota di giovani i lavori “atipici” costituiscono una porta di ingresso nel mondo del lavoro, non pare trovare conferma empirica l’ipotesi del trampolino, secondo cui un lavoro atipico possa favorire o comunque velocizzare il passaggio al mercato del lavoro primario (Barbieri e Scherer 2005). A tal proposito, Istat ha rilevato che dopo 5 anni dall’ingresso con un lavoro a termine, solo metà degli occupati ha un lavoro a tempo indeterminato (Istat 2010).

Inoltre, aver avuto una precedente esperienza di lavoro “atipico” esercita un forte effetto negativo sulle probabilità di transizione in un impiego garantito, sia al nord che al sud (Barbieri e Scherer 2005).

È comunque interessante notare, a tal proposito, che gli strumenti di attivazione del mercato del lavoro, come i contratti di apprendistato, esercitano un effetto positivo sulle carriere lavorative individuali: in un recente studio Barbieri e Scherer (2007) mostrano, infatti, che chi entra nel mercato con contratti formativi/professionalizzanti presenta maggiori opportunità di accedere a posizioni permanenti e maggiori probabilità (circa il 25-30% in più) di essere ancora occupati a due, tre e a quattro anni di distanza dal primo ingresso nel mercato del lavoro rispetto a quanti entrano con un contratto a tempo determinato (non formativo).

Va detto che l’instabilità dei rapporti di lavoro potrebbe non essere un problema se i trattamenti economici e gli ammortizzatori sociali previsti in caso di disoccupazione fossero adeguati a garantire un minimo di sicurezza materiale.

Tuttavia, come mostrano Rosolia e Torrini (2007) attingendo a dati longitudinali, il salario relativo dei lavoratori dipendenti più giovani si è effettivamente ridotto nel corso degli anni ‘90. Secondo i dati dell’indagine sulle famiglie condotta dalla Banca d’Italia, alla fine degli anni ‘80 le retribuzioni nette medie mensili degli uomini tra i 19 e i 30 anni erano del 20% più basse di quelle degli uomini tra i 31 e i 60 anni; nel 2004 la differenza era quasi raddoppiata in termini relativi, salendo al 35%.

Inoltre, considerando un campione di lavoratori dipendenti del settore privato, estratto dagli archivi dell’Inps, gli stessi autori stimano che nel decennio 1992-2002 il salario mensile iniziale sia diminuito di oltre l’11% per i giovani entrati sul mercato del lavoro tra i 21 e 22 anni, presumibilmente diplomati (da 1.200 euro mensili a meno di 1.100); dell’8 per cento per i lavoratori tra i 25 e i 26 anni, potenzialmente laureati (da 1.300 a 1.200 euro mensili). I più bassi salari d’ingresso per le coorti più giovani non sono peraltro compensati da percorsi di carriera più veloci (Giorgi *et al.* 2011, Rosolia e Torrini 2007).

In un altro recente contributo riguardante i disoccupati nel Veneto nel 2009 è stato, inoltre, evidenziato che, tra i giovani fino ai 30 anni, i due terzi non soddisfano i requisiti di ammissibilità all’indennità di disoccupazione ordinaria (Anastasia, Paggiaro, Trivellato 2011).

Oltre a ciò, Istat ha segnalato che nel 2010 i giovani (in età 15-29 anni) sono stati meno dell’8% dei soggetti che hanno avuto accesso alla Cassa integrazione guadagni.

5.4. Conclusioni

Come si è potuto evincere dai dati presentati la popolazione giovanile sembra sempre più una risorsa rara e mal utilizzata. Oltre al problema della transizione dalla scuola al lavoro, attestato dai bassi tassi di attività e di occupazione e dagli elevati tassi di disoccupazione giovanile, va aggiunta l’accesa instabilità contrattuale in un contesto caratterizzato da limitate attenzioni delle politiche del lavoro, previdenziali e familiari. A ciò si aggiungono gli effetti negativi della crisi economico finanziaria degli ultimi anni che ha contribuito ad accentuare l’acutezza dei problemi.

Bibliografia

- Abburà L. (2012), “Giovani e lavoro: la questione italiana”, in *Informaires*, 41.
- Anastasia B., Paggiaro A. e Trivellato, U. (2011), *Gli effetti sulle disuguaglianze generazionali delle riforme nella regolazione e nel welfare del lavoro*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor, *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Ballarino G. e Schizzerotto A. (2011), *Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione* in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor, *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Barbieri P. e Scherer S. (2005), “Le conseguenze sociali della flessibilizzazione del mercato del lavoro in Italia”, in *Stato e mercato*, 74, 2, 291-321.
- Barbieri P. e Scherer S. (2007), “Vite svendute” in *Polis*, 21, 3, 431-459.
- Colasanto M. (2013), *Suggerimenti di policy*, in C. Gianesin e S. Marzadro (a cura di) *I giovani e il mercato del lavoro*, FBK-Press, Trento.
- Gianesin C. e Marzadro S., a cura di (2007), *I giovani e il mercato del lavoro*, FBK-Press, Trento.
- Esping-Andersen G. e Regini M., a cura di (2000), *Why Deregulate Labour Markets?*, Oxford University Press, Oxford.
- Giorgi F., Rosolia A., Torrini R. e Trivellato U. (2011), *Mutamenti tra generazioni nelle condizioni lavorative giovanili*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor, *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Istat (2013), *Rapporto annuale - La situazione del Paese*, disponibile al sito: <http://www.istat.it/it/archivio/89629> - Ultima consultazione: 31 agosto 2014.
- Marzadro S. e Schizzerotto A. (2011), *Le prospettive di mobilità sociale dei giovani italiani nel corso del XX secolo*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor, *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Mencarini L. e Solera C. (2011), *Percorsi verso la vita adulta tra lavoro e famiglia: differenze per genere, istruzione e coorte*, in A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor, *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Rosolia A. e Torrini R. (2006), *The Generation Gap: An Analysis of the Decline in the Relative Earnings of Young Male Workers in Italy*, Roma, Bank of Italy, discussion paper disponibile al sito: http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td07/td639_07/td639/en_tema_639.pdf - Ultima consultazione: 4 settembre 2014.
- Schizzerotto A. a cura di (2001), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N., a cura di (2011), *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, il Mulino, Bologna.
- Villa P. (2010), “I giovani e il mercato del lavoro in Italia”, in *Enaip Formazione & Lavoro*, 1.

6. I giovani tra impegno politico e sociale

di Monia Anzivino

6.1. L'importanza della partecipazione

La partecipazione dei cittadini alla vita politica delle società contemporanee ha implicazioni rilevanti sulla qualità stessa della democrazia. Basti ricordare che molte ricerche empiriche mostrano che i leader politici sono più ricettivi nelle comunità con alti livelli di partecipazione (Nie e Verba, 1975): c'è quindi una chiara relazione tra la capacità di *responsiveness* di un sistema politico e la partecipazione dei cittadini. Inoltre, considerando che sono i segmenti culturalmente, socialmente ed economicamente centrali che normalmente partecipano di più, si pone un problema di eguaglianza politica tra cittadini dovuto alla possibile distorsione nella selezione dei rappresentanti, in favore di chi è in grado di esprimere meglio i propri interessi (Nie e Verba, 1972). D'altra parte, se chi non partecipa politicamente “rinuncia” alla tutela dei propri interessi, una cittadinanza informata e capace di formarsi ed esprimersi criticamente e consapevolmente è insieme fonte di legittimazione delle decisioni politiche e garanzia di controllo dell'azione dei governanti.

In Italia la partecipazione dei cittadini alla vita pubblica è stata caratterizzata, dagli anni del dopoguerra alla fine degli anni Settanta, da alti livelli di coinvolgimento nei partiti e nei sindacati e da grandi mobilitazioni politiche e sociali a fronte di bassi livelli di interesse e informazione e una profonda e radicata sfiducia per le istituzioni. Questi tratti della cultura politica italiana, noti fin dai tempi di Almond e Verba (1963), si aggiungevano a un diffuso familismo (Banfield, 1958) e a una situazione di scarsissima partecipazione sociale con una sostanziale povertà di associazioni presenti sul territorio (Putnam, 1995).

I giovani italiani, che fino agli anni Settanta registravano livelli di partecipazione molto elevati tanto da contribuire ad annullare il gap con gli adulti e

a ridurre quello tradizionalmente esistente con le altre democrazie, sono ora indicati come il segmento sociale segnato da apatia e disinteresse nei confronti della politica.

Certamente i giovani sono quelli che maggiormente sono stati interessati dalle trasformazioni che investono la società. Inglehart (1977) riferendosi ai mutamenti sociali intervenuti sul piano dei valori nei decenni post-bellici sottolinea come la “rivoluzione silenziosa” abbia coinvolto prima di tutto le prospettive in chiave generazionale. I giovani, socializzati in una condizione di benessere e prosperità, hanno mutato progressivamente il loro sistema di valori (da materialista a post-materialista), le loro aspettative rispetto al mondo esterno e alla politica, con inevitabili effetti anche sulla sfera partecipativa. Con l’evolversi della società, si trasformano le problematiche, gli obiettivi, le issues, i target verso cui rivolgersi; gli ambiti, le arene e i contesti di azione e le pratiche messe in atto dai cittadini (Bettin Lattes 1999).

In questo capitolo vogliamo offrire una panoramica dell’impegno giovanile in Italia, partendo dai problemi definitivi di cosa s’intende per partecipazione politica e sociale e arrivando a delineare quelli che sono i nuovi repertori d’azione che permettono di superare, almeno in parte, le categorie utilizzate in passato per cogliere il rapporto dei giovani con la politica. Ricorrendo a diverse fonti di dati cercheremo di quantificare le diverse dimensioni dell’impegno giovanile, sottolineando i fattori che producono disuguaglianze sociali in tema di partecipazione e gli elementi che invece contribuiscono in parte a superarli.

6.2. Le forme della partecipazione

Il rapporto dei giovani con la politica è un rapporto controverso, dalle molteplici interpretazioni che sono spesso non soltanto diverse, ma del tutto opposte. Le spiegazioni variano infatti da considerazioni che vedono i giovani come del tutto marginali rispetto all’impegno pubblico e quindi in gran parte disinteressati alla politica, ad altre, più ottimiste che ritengono che il distacco dalla politica sia in realtà da leggere in termini di disaffezione verso le forme tradizionali in cui la politica si esprime (Inglehart 1997; Norris 2002, 2007). Dietro queste divergenze vi è in realtà un problema concettuale e di difficoltà di definizione di cosa si deve intendere con impegno politico. In sostanza: cosa vuol dire partecipare alla politica? La domanda implica due distinte questioni: *come* si prende parte e a *cosa* si prende parte (Sani 1996).

Quanto al *come* si partecipa, è ormai condiviso tra gli studiosi il riconoscimento di molteplici forme di partecipazione politica a seconda degli aspetti che si vogliono analiticamente privilegiare. Si parla quindi di partecipazione:

- diretta o indiretta,
- tradizionale (o istituzionalizzata) o non convenzionale,
- pacifica o violenta,
- manifesta o latente.

Sulla prima distinzione, abbiamo le forme dirette che riguardano tutte quelle azioni che prevedono forme di coinvolgimento attivo dei cittadini senza l’intermediazione di altri soggetti nel processo decisionale, mentre le forme indirette riguardano gli atti volti a selezionare dei delegati che opereranno nel processo decisionale. Per partecipazione tradizionale o istituzionale si intende quella che “si svolge nell’ambito di strutture a ciò predisposte, comunemente percepite come canali di espressione e di azione e quindi in forme socialmente previste e ampiamente accettate” (Sani, 1996); al contrario, per forme di partecipazione non convenzionali si intendono quelle che “si svolgono al di fuori delle strutture esplicitamente previste” (ibidem). Queste ultime variano al mutare dei tempi, nascono spesso in concomitanza con la nascita di nuovi movimenti collettivi e naturalmente perdono il carattere non convenzionale nel momento in cui si trasformano in esperienze acquisite e legittime e finiscono per entrare nel repertorio della partecipazione istituzionalizzata (ibidem). Tra le forme di partecipazione non convenzionale occorre poi fare un’ulteriore distinzione rispetto al carattere più o meno pacifico delle azioni politiche messe in atto dai cittadini. Le forme violente nelle democrazie stabili sono rare e circoscritte a periodi limitati e spesso coinvolgono i gruppi di antagonisti e le forze dell’ordine a loro contrapposte (ibidem).

Infine, la classificazione che forse è stata più innovativa dal punto di vista concettuale è quella operata da Barbagli e Maccelli (1985) che distingue tra il puro coinvolgimento cognitivo e affettivo nella politica che non necessariamente porta i cittadini a compiere atti concreti e l’esercizio di una qualche azione politica esteriore. Nella partecipazione latente rientrano quindi condizioni quali l’essere interessato alla politica, seguire le vicende politiche mantenendosi informati, valutare le decisioni, i dibattiti, i rappresentanti; nella partecipazione manifesta rientrano chiaramente tutte quelle forme di impegno che si esprimono in azioni: firmare una petizione, partecipare ad un corteo, votare, raccogliere fondi per un partito e così via.

6.3. I confini della politica

La difficoltà di definire a livello teorico la partecipazione politica risiede anche nella determinazione di cosa sia da considerarsi politica. Da questo punto di vista, la questione è stata affrontata in riferimento ai confini concettuali

che possono essere più o meno estesi, più o meno limitati. I comportamenti che sono da considerarsi partecipazione politica per alcuni sarebbero esclusivamente quelli che hanno il fine di incidere sul processo di produzione di decisioni vincolanti nell'ambito di un sistema politico (Sartori, 1987: cit. in Biorcio, 2008; Raniolo 2007). Questa impostazione di deriva funzionalista, risente tuttavia della particolare rilevanza che riveste la questione del consenso per il sistema politico e l'integrazione del cittadino nelle pratiche istituzionalizzate dei regimi democratici (Biorcio, 2008). Per gli studiosi che si rifanno a questo approccio, infatti, la partecipazione politica ed in particolare alcune sue forme rappresentano un potenziale pericolo per la stabilità della democrazia, essendo indicatori della presenza di conflitti e divisioni in seno alla società (Lipset, 1960). D'altra parte, sono evidenti i limiti insiti in una definizione così ristretta che tende ad escludere molti comportamenti che a seconda del contesto e della situazione politica possono essere rilevanti. Si pensi ad esempio alla partecipazione elettorale, ritenuta dagli studiosi americani dei primi anni del dopoguerra la forma per eccellenza di partecipazione politica. In Italia, una definizione così ristretta sarebbe stata fuorviante, poiché le elevatissime percentuali di voto in realtà erano dovute al fatto che il diritto di voto era al tempo obbligatorio. Parallelamente, però, in Italia, contrariamente agli Stati Uniti, era utile considerare come indicatore di partecipazione l'iscrizione ai sindacati visto l'alto livello di politicizzazione di queste organizzazioni (Biorcio, 2003).

Allargare il campo concettuale fino a comprendere nella definizione di partecipazione politica "ogni azione che direttamente o indirettamente mira a proteggere determinati interessi o valori (consolidati o emergenti) o sia diretta a mutare o a conservare gli equilibri di forza nei rapporti sociali" (Sani, 1996) significa allentare la specificità del campo della politica e includervi anche molti aspetti della vita sociale in senso ampio.

Sebbene infatti la distinzione tra partecipazione politica e partecipazione sociale poggia concretamente su ambiti diversi (lo Stato e le sue istituzioni, da una parte, e la società civile, dall'altra), analiticamente l'agire partecipativo ha in entrambi i casi come scopo quello di esercitare un'influenza sulle decisioni collettivamente vincolanti all'interno di uno specifico sistema sociale (Ceri, 1986). Ed è proprio lo scopo individuale e quindi le motivazioni che i partecipanti attribuiscono alle loro azioni che permettono di distinguere il contenuto politico dell'attività svolta in contesti che perseguono solo finalità culturali o ricreative (Sani, 1996).

È così che a fianco dei comportamenti e degli atteggiamenti rivolti principalmente al mondo delle istituzioni, trovano posto nella definizione di impegno pubblico anche altre forme di azione, non strettamente politiche, ma volte

a favorire il benessere della comunità, incrementandone il capitale sociale. D'altra parte, non è nuova l'idea che le associazioni possano rappresentare delle "scuole di democrazia" per i cittadini, diffondendo tra i partecipanti lo spirito della cooperazione e della solidarietà e garantendo quindi una socializzazione prepolitica (Biorcio 2008) ed è ormai acquisita da più parti l'idea che le attività rivolte alla creazione di capitale sociale possano favorire indirettamente una cultura civica e politica di tipo partecipativo (Cartocci 2007; Putnam 2000).

6.4. Chi partecipa e in che modo?

I cittadini che partecipano maggiormente alla vita politica e sociale sono quelli che dispongono di maggiori risorse economiche, culturali e relazionali. In altre parole, i tassi di partecipazione crescono al crescere del titolo di studio degli individui, della loro posizione professionale e del loro reddito. L'agire partecipativo è anche più diffuso tra chi abita in città, tra chi appartiene alle classi di età centrali e tra i maschi. L'altra faccia della medaglia della teoria della centralità sociale (Milbrath, 1965) a cui implicitamente si fa riferimento quando si considera la distribuzione delle risorse per la partecipazione, è l'esclusione di ampi settori della popolazione che evidentemente risultano periferici rispetto alle caratteristiche prima citate: le donne, gli abitanti delle periferie e delle aree rurali, i bassi titoli di studio, le categorie professionali meno qualificate, gli anziani e i giovani.

Le fasce di età giovanili registrano almeno dagli inizi degli anni Ottanta tassi di partecipazione inferiore rispetto alle classi di età adulte. Questo è tanto più vero tuttavia se, come si è accennato in precedenza, limitiamo il concetto di partecipazione alla sola politica intesa in senso stretto e alle sole forme istituzionalizzate di partecipazione. D'altra parte, non sono esclusivamente i giovani ad impegnarsi poco nei canali più tradizionali della politica. Il declino della partecipazione elettorale a partire dagli anni Ottanta ha riguardato tutte le fasce d'età, sebbene l'astensionismo giovanile fosse certamente superiore a quello delle altre classi di età. Lo stesso si può dire per il declino dell'impegno nei partiti politici, i soggetti istituzionali verso cui peraltro è minima la fiducia dei cittadini. Sia in termini partecipazione interna in qualità di iscritti, sia in termini di partecipazione affettiva rilevata attraverso il sentimento di vicinanza ad un partito, i giovani seguono il trend generale di allontanamento dalla politica istituzionale, non riconoscendo più evidentemente ai partiti il ruolo di mediatori tra lo stato e la società civile e di promotori del cambiamento sociale.

Ma se accettiamo di ricorrere a categorie più ampie e ormai accolte dalla letteratura per definire l'impegno pubblico, i giovani appaiono più differenziati rispetto alla distanza dalla politica e in alcuni casi allineati alle altre fasce di popolazione. Considerando la dimensione cognitiva della partecipazione, quindi quanto si informano di politica i cittadini, i dati dell'Istat rilevano una forte lontananza non tanto per i giovani in generale quanto per i giovanissimi, la fascia di età compresa tra i 14 e i 17 anni, mentre tassi di informazione quasi identici a quelli della popolazione in generale vengono registrati per la fascia dei giovani adulti, quelli tra i 25 e i 34 anni (Fig. 1). Il trend d'altra parte è simile per tutte le fasce di età, con un picco di frequenza di informazione nel 2007.

I dati sulla frequenza con cui i cittadini parlano di politica (nella Fig. 2 sono riportate le percentuali di quanti dichiarano di parlarne almeno una volta alla settimana) sebbene sembrino simili in termini di dinamica generale – la maggiore lontananza si registra per gli adolescenti – segnano alcune importanti differenze. In questa seconda forma di partecipazione infatti le classi di età che hanno la maturità elettorale, dunque anche i 18-24enni, sono molto più vicine di quanto non lo siano sul fronte dell'informazione, tanto che per l'ultimo anno rilevato – il 2010 – le differenze tra giovani e popolazione in generale sono sostanzialmente quasi nulle, mentre si amplia la forbice con i giovanissimi.

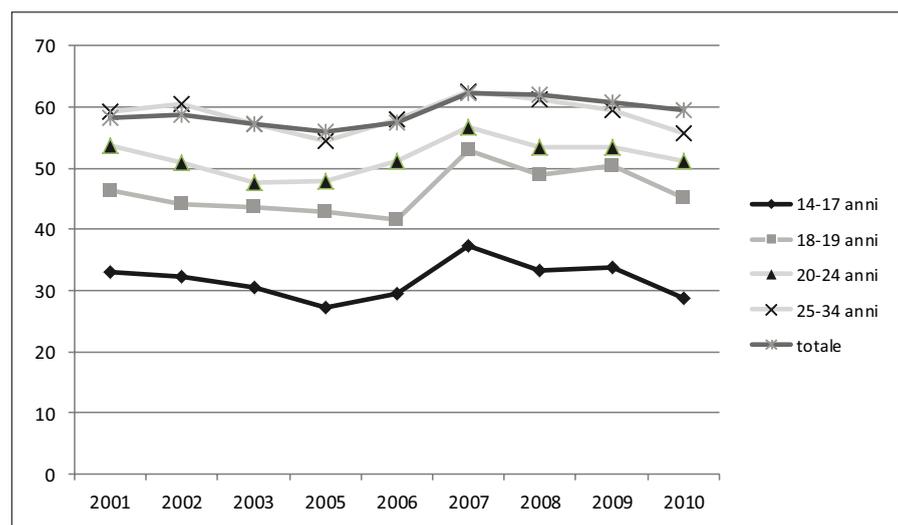


Fig. 1 - Individui che si informano di politica almeno una volta alla settimana per anno e classe di età (%). Nostre elaborazioni su dati Istat, Multiscopo sulle famiglie: aspetti della vita quotidiana

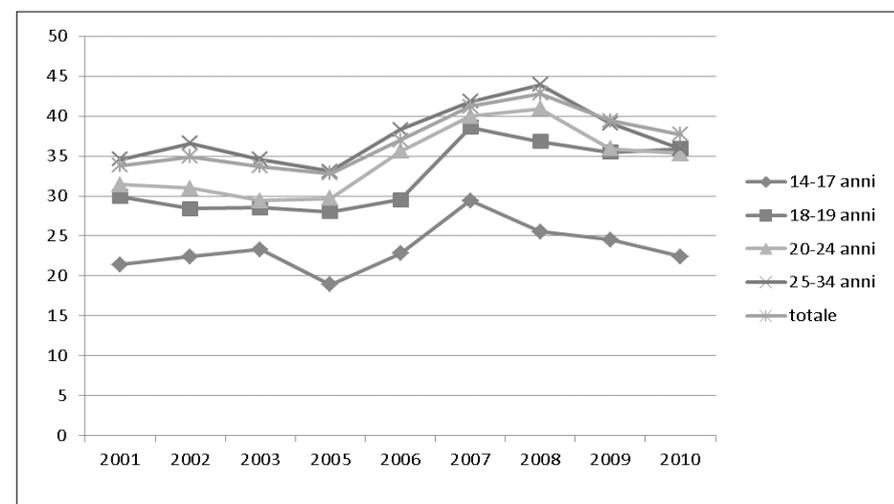


Fig. 2 - Individui che parlano di politica almeno una volta alla settimana per anno e classe di età (%).

Nostre elaborazioni su dati Istat, Multiscopo sulle famiglie: aspetti della vita quotidiana

Tab. 1 - Motivi per cui i giovani non si informano mai di politica (%)

	Non si informa mai di politica per disinteresse		Non si informa mai di politica per sfiducia	
	1999	2009	1999	2009
14-17 anni	69,4	78,2	5,5	9
18-19 anni	66,6	77,1	11,2	17,2
20-24 anni	64,4	72,9	15	24,8
25-34 anni	56,5	65,2	22	27,5

Fonte: dati Istat contenuti nel Rapporto Giovani, Golini et al. (a cura di), 2010

Seppure la dimensione cognitiva della partecipazione politica appare in buona salute tra i giovani (o quanto meno in miglioramento), quella affettiva è del tutto negativa. La serie storica IARD (Buzzi, Cavalli, de Lillo 2007) a questo proposito è interessante e rivela come in realtà ci sia una crescita molto imponente della quota di giovani che si sentono infastiditi dalla politica. L'affermazione "la politica mi disgusta" trova infatti l'accordo di quasi un quarto del campione dei 15-24enni del 2004 (23,1%) contro poco più di un decimo del 1983 (12%), a fronte di una sostanziale stabilità di quanti si dichiarano politicamente impegnati (3,8% nel 2004 contro il 3,2% del 1983). La crescente radicalizzazione tra il gruppo di interessati e quello dei disinteressati,

tra chi partecipa a vario titolo e chi invece adduce quali cause della mancata partecipazione il disinteresse e la sfiducia nella politica, è confermata anche dai dati Istat (tab.1).

Sul fronte delle forme di impegno politico definite visibili, quelle in cui i giovani risultano più coinvolti sono quelle meno istituzionalizzate rispetto alla classica militanza partitica (o sindacale): oltre la metà dei giovani tra i 18 e i 34 anni (tab. 2) ha infatti firmato un appello, un referendum, una candidatura, ha partecipato ad una manifestazione o ad un corteo. Rispetto al mondo degli adulti, in alcune forme di partecipazione, i giovani risultano maggiormente attivi, come per l'adesione a cortei e manifestazioni, l'utilizzare internet a fini partecipativi o mettere in atto pratiche di boicottaggio o di consumo critico (vedremo tra breve alcune note al riguardo). Questo tipo di partecipazione è in costante crescita (tab. 3)

Tab. 2 - Azioni di partecipazione politica per classe di età (%)

	18-24 anni	25-34 anni	35 anni e oltre
Firmato per leggi o referendum	24,2	24,3	24,5
Inviato lettere o reclami ad autorità pubbliche o scritto lettere ai giornali	10	9,7	10,2
Andato a sentire qualche dibattito politico	26,7	30,2	27,4
Partecipato ad un corteo, una manifestazione	21,7	17,4	13,4
Cercato di convincere qualcuno a votare per un determinato candidato o partito	25,8	20,8	22
Utilizzato internet o email per partecipare a dibattiti, forum politici o per inviare lettere di protesta	7,4	6,4	3,9
Acquistato o rifiutato di acquistare un prodotto per motivi politici, etici o ambientali	23,3	17,4	11,6

Nostre elaborazioni su dati Itanes 2006

Tab. 3 - Partecipazione politica dei giovani per classe di età (%)

	Partecipazione a un comizio		Partecipazione a un corteo		Ascolto di un dibattito politico	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
18-19 anni	6	6,3	12,4	17	13,7	24,6
20-24 anni	6,8	7,8	4,7	9,9	15,3	23,3
25-34 anni	5,4	6,8	3,2	5,2	15,6	21,7

Fonte: dati Istat contenuti nel Rapporto Giovani, Golini et al. (a cura di), 2010

Tab. 4 - Attività sociali nei 12 mesi precedenti l'intervista (%)

	14-17 anni	18-19 anni	20-24 anni	25-34 anni	35 anni e oltre
Associazioni ecologiche, per la pace, per i diritti civili	2	2,5	2,1	1,8	1,5
Associazioni ricreative, culturali	7,3	9,2	9,8	9,8	8,9
Associazioni di volontariato	9,3	12,7	12,3	10,5	9,4
Sindacati	0,1	0,3	0,2	0,6	1,5
Associazioni non di volontariato	3	4,1	5,1	4,3	3,2

Nostre elaborazioni su dati Istat, Multiscopo sulle famiglie: aspetti della vita quotidiana 2012

Vogliamo infine prendere in considerazione un altro ambito dell'impegno giovanile, quello della partecipazione associativa poiché spesso i partecipanti rivestono di significati politici e di impegno sociale la loro attività in questi contesti. Tra le motivazioni più forti che spingono le persone a dedicare le proprie risorse (di tempo soprattutto, ma non di rado anche di denaro) alle associazioni civiche, culturali, ricreative, di volontariato vi sono infatti quelle che esprimono il forte desiderio di impegno sociale (Indagine Iref 1993 e 2007).

Su questo aspetto, tuttavia, i dati di più fonti mostrano che, seppure si tratti di un ambito privilegiato dove giovani e adulti realizzano tassi di partecipazione simili, il coinvolgimento è in calo. Dai dati IARD emerge che dal 1992 al 2004 i giovani tra i 15 e i 29 anni non facenti parte di alcuna associazione sono passati dal 48,8% al 64,7% (La Valle, 2007), mentre i dati Eurobarometro segnalano che dal 1997 al 2001 i giovani associati (tra i 14 e i 25 anni) sono passati dal 54% al 44%, a fronte una media europea del 50% (ibidem).

Per avere una fotografia più recente, possiamo ricorrere ai dati Istat del 2012 (tab. 4), dai quali emerge che tra i giovani, quelli delle fasce centrali sono certamente i più impegnati nel mondo dell'associazionismo, benché anche la fascia degli adolescenti non sia molto distante. Tra i giovani e gli adulti inoltre non emergono grosse differenze rispetto ai tipi di associazione in cui sono impegnati: per entrambe le categorie le attività più svolte sono quelle all'interno di associazioni di volontariato seguite da quelle culturali e ricreative.

6.5. I nuovi repertori di azione: il mercato e i nuovi media

Accanto alle forme partecipative non convenzionali appena citate, ci sono poi altre forme partecipative emergenti, ancora poco studiate e i cui effetti

politici possono essere dirompenti almeno in termini di diffusione delle informazioni e della consapevolezza su determinate tematiche. Si tratta da una parte del *consumerismo politico* e dall'altra del ruolo dei social media, due nuovi repertori di azione che vedono nei giovani i naturali protagonisti.

Con consumerismo politico ci si riferisce a quelle azioni per cui i cittadini usano lo strumento del consumo per esprimere un'idea politica, come il consumo critico o il boicottaggio di determinati marchi o singoli prodotti per ragioni di tipo ambientale, etico o politico. In questi casi le scelte di consumo abbandonano la tradizionale razionalità economica, per assumere un altro tipo di razionalità che riguarda la sfera simbolica e dei significati di chi le attua; e il mercato diventa un'arena del tutto nuova, dove si esprimono identità politiche e si tenta di mettere in discussione e mutare gli equilibri esistenti. Sono soprattutto i giovani a rendere sempre più rilevante questa nuova forma di partecipazione ed espressione politica: dai dati Itanes del 2006 emerge che gli intervistati tra i 18 e i 24 che hanno acquistato o che si sono rifiutati di acquistare un prodotto per motivi etici, politici e ambientali erano il 23% e quelli tra i 25 e i 34 anni il 17%, contro il 12% del resto del campione (dai 35 anni in su).

In costante e rapida crescita negli ultimi anni è anche l'attivismo politico che si esprime attraverso la rete e i social media. L'utilizzo della rete per creare e diffondere informazione, dare vita a gruppi politici online offre la possibilità di affrontare la politica in modo interattivo, orizzontale e tra pari, aggirando o superando gli ostacoli istituzionali e potenzialmente permette di raggiungere anche i segmenti tradizionalmente più marginali. Tuttavia, proprio come strumento di diffusione della conoscenza, il cyber attivismo rischia di essere limitato ad un mero ruolo di protesta, senza generare una effettiva capacità di incidere sui processi politici (Sciolla, 2012). Certo è che proprio in tempi recentissimi i social media hanno svolto un ruolo fondamentale in quei regimi autocratici dove il controllo delle autorità sui mezzi di comunicazione di massa tradizionali è molto forte. Grazie all'uso dei blog e dei social network i manifestanti, i giornalisti e gli attivisti della "primavera araba" sono riusciti a superare i limiti imposti dai governanti e a coordinarsi, mobilitarsi e a dar voce alle proprie istanze diffondendo la protesta (e i soprusi e le violenze da parte dei regimi) anche al di fuori dei singoli contesti nazionali.

I dati relativi al nostro Paese su questo fronte sono ancora pochi e frammentati. E d'altra parte non è facile quantificare un fenomeno dalle moltissime sfaccettature e soprattutto in rapidissimo mutamento. Limitandoci al dato rilevato da Itanes nel 2006 possiamo avere una fotografia in bianco e nero (il dato è già troppo datato, se si parla di diffusione di internet: si pensi che in Italia nel 2006 ancora nessuno conosceva Facebook e Twitter nasceva in

quell'anno) della differenza di azione tra giovani e adulti relativa alla rete: l'utilizzo di internet o e-mail per partecipare a dibattiti, forum politici o inviare lettere di protesta ha riguardato il 14% dei 18-34 anni contro il 4% dei maggiori di 35 anni.

6.6. L'impegno giovanile: lontano dai partiti e individualizzato

Alla base delle forme con cui la partecipazione giovanile si esprime in via preferenziale, vi sono due tratti specifici: il primo è che riguardano arene che si situano preferibilmente lontano dalla politica istituzionale, dei partiti e degli organismi ad essi connessi; il secondo è che si tratta di forme di impegno meno collettive e più individualizzate. Sul primo aspetto, si è già accennato nelle pagine precedenti. La distanza dei giovani dalla politica sembra configurarsi prettamente come distanza dalla politica in senso stretto, quella delle organizzazioni di partito, dei gruppi di pressione, degli organismi collaterali. Vi è oggi una declinazione di politica che, passata attraverso almeno tre generazioni di giovani (quella degli anni Ottanta, quella degli anni Novanta ed infine, quella dei giovani del Duemila), si connota per essere percepita come del tutto autoreferenziale, degenerata e corrotta. Lo slittamento dell'impegno giovanile nel privato appare così come una ridefinizione dei confini della politica, che si allargano fino a coinvolgere e a privilegiare luoghi che appartengono alla società prima che alle istituzioni formali.

Oltre ai luoghi, agli ambiti, alle questioni, cambia anche il tipo di azione che da collettiva si fa prevalentemente individuale. Se in passato la partecipazione politica si incardinava su logiche identitarie tradizionali, legate alla collocazione degli individui nella struttura sociale, culturale ed economica e organizzata sul piano istituzionale, oggi la partecipazione si configura come un processo di scelta individuale dove la costruzione delle identità politiche non deriva dalle strutture sociali di appartenenza ma emerge dalle azioni sulle singole tematiche (Kaase e Newton, 1995; della Porta e Diani, 1997; Melucci, 1991; Millefiorini, 2002). Il tipo di agire *issue-oriented* è d'altra parte conforme alla condizione esistenziale attuale dei giovani e offre loro repertori d'azione non gerarchizzati, reversibili, a cui è possibile aderire "a tempo" e da cui è possibile entrare ed uscire senza vincoli. L'impegno non è sinonimo necessariamente di identificazione, di appartenenza collettiva, ma anzi impone identità multiple pronte ad adattarsi e a rispondere alla natura transitoria della condizione.

6.7. Gli ingredienti della partecipazione giovanile: socializzazione, capitale culturale, valori

Cosa può facilitare o inibire il coinvolgimento dei cittadini nella sfera politica? Abbiamo accennato prima alla teoria della centralità sociale (Milbrath, 1965) che riconduce al grado di centralità o di marginalità sociale degli individui la loro probabilità di partecipare. Per chi è dotato di maggiori risorse di tipo economico, culturale e relazionale sarà più facile prendere parte alla vita pubblica rispetto a chi ne è privo. Accanto alla questione delle risorse individuali vi sono poi alcune opportunità che rendono l'ambiente più o meno favorevole alla partecipazione soprattutto per quelle fasce sociali che, proprio perché povere di risorse, ne sarebbero altrimenti escluse. Un contesto ricco di strutture associative o reti organizzative può costituire un fattore facilitante a disposizione dei cittadini, i quali possono essere così mobilitati e stimolati a comportamenti partecipativi.

Vi sono poi i fattori legati agli orientamenti di valore degli individui. Da questo punto di vista, alcuni tratti culturali possono funzionare da forti elementi di sostegno e di stimolo alla partecipazione. Si è fatto riferimento nelle pagine precedenti alle ipotesi di Inglehart sul passaggio dai valori materialisti a quelli post-materialisti come fattore che avrebbe spostato la partecipazione giovanile su ambiti maggiormente connessi alla società e svincolati dalle identità collettive. Su altri fronti, gli orientamenti, gli ideali e le priorità degli individui possono costituire la spinta necessaria a svolgere delle attività che, è il caso di ricordarlo, hanno sempre un costo (seppur minimo come quello implicato nel seguire un dibattito politico alla tv) in termini di tempo, impegno, denaro, opportunità e identità.

In questo senso, la famiglia di origine e il contesto sociale risultano fondamentali per incentivare l'impegno pubblico dei giovani. Da una parte, infatti, la socializzazione familiare dove fondamentale è il ruolo del capitale culturale inteso non solo in termini di istruzione – indispensabile, anche perché fornisce gli strumenti per comprendere i contenuti e le prassi della politica – ma, in senso lato, come disposizioni di valore che dotano di senso e di significato la partecipazione. Dall'altra, la socializzazione in associazioni o gruppi sociali che offrono ai giovani la possibilità di imparare a cooperare per il raggiungimento di obiettivi comuni, diffondendo solidarietà e cultura civica.

Per quanto infatti, i nuovi repertori di azione possano contribuire a colmare il divario di partecipazione tra giovani e adulti che, come abbiamo visto è determinato più da una diversità di forme di impegno che da una vera e propria distanza dei giovani dalla politica ampiamente intesa, esiste il rischio concreto che all'interno del segmento giovanile si allarghi la forbice tra chi possiede

le risorse per usare queste nuove forme di azione e chi ne è sprovvisto. E, il segmento di questi giovani cittadini, escluso sia dai canali tradizionali sia da quelli più innovativi, escluso dai processi decisionali più rilevanti, anche in termini di orizzonti di possibilità, in assenza di soggetti mediatori capaci di raccogliere ed incanalare il potenziale di protesta insito in questa esclusione, potrebbe trasformare la propria apatia politica e la propria disaffezione in un'antipolitica più aggressiva ed estrema.

Bibliografia

- Almond G.A. e Verba, S. (1963), *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nation*, Princeton University Press, Princeton.
- Banfield E. (1976), *Le basi morali di una società arretrata*, il Mulino, Bologna.
- Barbagli M. e Maccelli A. (1985), *La partecipazione politica a Bologna*, il Mulino, Bologna.
- Bettin Lattes G. (1999), *Giovani e democrazia in Europa*, Cedam, Padova.
- Biorcio R. (2003), *Sociologia Politica. Partiti, movimenti sociali e partecipazione*, il Mulino, Bologna.
- Biorcio R. (2008), *Partecipazione politica e associazionismo* in *Partecipazione e Conflitto*, n. 0, pp. 67-93.
- Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (2007), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Cartocci R. (2007), *Mappe del tesoro. Atlante del capitale sociale in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Ceri P. (1986), *Partecipazione sociale*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, vol. VI, pp. 508-516.
- della Porta D. e Diani M. (1997), *I Movimenti Sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Inglehart R. (1977), *Modernization and postmodernization*, Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart R. (1997), *The silent revolution*, Princeton University Press, Princeton.
- Kaase M. e Newton K. (1995), *Beliefs in Government*, Oxford University Press, Oxford.
- La Valle D. (2007), *Il gruppo di amici e le associazioni*, in Buzzi, Cavalli, de Lillo (a cura di), il Mulino, Bologna.
- Lipset S.M. (1963), *L'uomo e la politica. Le basi sociali della politica*, Edizioni Comunità, Roma.
- Mellone A., a cura di (2002), *Il circuito politico-mediale*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Melucci A. (1991), *L'invenzione del presente. Movimenti sociali nelle società complesse*, II ed. il Mulino, Bologna.
- Milbrath L.W. (1965), *Political Participation*, Rand McNally, Chicago.
- Millefiorini A. (2002), *La partecipazione politica in Italia. Impegno politico e azione collettiva negli anni ottanta e novanta*, Carocci, Roma.

Nie N.h. e Verba S. (1975), *Political participation* in Greenstein e Polsby (a cura di), *Handbook of Political Science*, Reading (Mass.), Addison-Welsley, 1975

Nie N. H. e Verba S. (1972), *Participation in America: Political democracy and social equality*, Harper and Row, New York.

Norris P. (2002), *Un circolo virtuoso? L'impatto di partiti e mezzi di informazione sulla partecipazione politica e nelle campagne elettorali*, in Mellone A. (a cura di), *Il circuito politico-mediale*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Norris P. (2005), *Political activism: new challenger, new opportunities*, For the Oxford Handbook of Comparative Politics, Oxford University Press, Oxford.

Putnam R. (1995), *Bowling Alone: America's declining social capital* in *Journal of Democracy*, n.6, pp. 65-78.

Putnam R.D. e Bowling Alone (2002), *The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York.

Raniolo F. (2007), *La partecipazione politica*, il Mulino, Bologna.

Sani G. (1996), *Partecipazione politica*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, vol. VI, pp. 502-508.

Sartori G. (1987), *Elementi di teoria politica*, il Mulino, Bologna.

Sciolla L. (2004), *La sfida dei valori*, il Mulino, Bologna.

Sciolla L. (2012), *L'attiva impoliticità dei giovani*, Italiani Europei, vol. 32, n. 10.

7. Leggere le problematiche giovanili in un'ottica di genere

di Francesca Sartori

Nei capitoli precedenti vengono analizzate le principali tematiche collegate all'età giovanile secondo diversi approcci e varie prospettive: si affrontano gli aspetti educativi e socializzativi, gli atteggiamenti e i comportamenti in famiglia e con i pari, l'esperienza scolastica, le questioni riguardanti il lavoro, le modalità di partecipazione (o mancata partecipazione) alla politica.

Si coglie tuttavia una tendenza consolidata – trasversale agli oggetti di studio e di ricerca – che porta a parlare per lo più di giovani in generale tenendo conto in misura limitata delle variabili significative che ne differenziano il modo di vivere, di rappresentare la propria condizione esistenziale, le scelte e la visione del futuro.

Un dibattito ancora aperto vede d'altronde a confronto da una parte chi sottolinea quanto i giovani si riconoscano sempre più in modelli culturali omogenei, condividano maggiormente gusti, interessi, frequentazioni, utilizzo dei *social media* e delle nuove tecnologie e dall'altra coloro che ne mettono in rilievo le differenze di opportunità in base al censo, al livello culturale della famiglia d'origine, all'appartenenza territoriale e etnica. Tra queste, grande importanza ha l'influenza del genere ossia le differenze e le disuguaglianze determinate dall'essere femmine o maschi¹. Parlando di giovani in una prospettiva di genere non possiamo non ricordare come la strutturazione dell'identità sessuale si definisca negli individui fin dai primi mesi di vita in base alla costruzione sociale del sesso biologico e quindi all'influenza della cultura della famiglia d'origine e della società di appartenenza. Tali fattori definiscono le aspettati-

¹ Si coglie qui l'occasione di sottolineare come in generale la questione linguistica e più specificatamente l'uso nella lingua italiana del maschile al posto del neutro influenzi l'identità di genere; tuttavia per non appesantire la lettura non sempre vi sarà coerenza tra la consapevolezza dell'importanza dell'uso distinto del maschile e del femminile e la relativa pratica.

ve che convergono sul soggetto in termini di atteggiamenti, comportamenti, orientamenti e scelte esistenziali in base all'età e ai ruoli sociali che ricopre (Piccone Stella, Saraceno 1996; Ruspini 2003; Sartori 2009).

Procediamo dunque con l'approfondire in un'ottica di genere l'analisi del processo socializzativo e dei modelli proposti dalla famiglia e dalla scuola, che vengono confermati o meno dai pari, dai mass media e quindi dalle principali agenzie in cui il bambino/la bambina e poi il ragazzo/la ragazza entra in contatto nelle fondamentali fasi di crescita, infanzia, adolescenza e giovinezza². L'obiettivo è capire come diventare uomini e donne sia influenzato da dinamiche culturali ed esperienze personali vissute in vari contesti che possono creare disparità e porre ostacoli alla piena realizzazione delle potenzialità individuali.

7.1. Il processo socializzativo in famiglia

La famiglia fornisce l'imprinting culturale e agisce nei confronti di figli e figlie secondo specifici orientamenti educativi; questi incidono significativamente sui modi di intendere e interpretare la femminilità e la maschilità che si vanno via via formando e quindi su comportamenti, aspirazioni e scelte esistenziali. Il fatto stesso che la madre sia lavoratrice o casalinga non è irrilevante nell'acquisizione di un modello più o meno tradizionale di genere. E ancora le modalità di suddivisione dei compiti domestici tra i genitori influiranno sull'immagine dei ruoli tipici di maschi e femmine, come d'altronde le diverse modalità di rivolgersi a figli e a figlie e le differenti aspettative che convergono su di loro indirizzeranno secondo schemi di comportamento legati al genere (Sartori 2009).

Partendo dall'infanzia un elemento che significativamente differenzia l'educazione di maschi e femmine è il tipo di attività, di giochi e di giocattoli che vengono proposti come pure le storie e le fiabe lette o raccontate. Le attività maggiormente diffuse tra le bambine, e indicate come più opportune per loro, sono in gran parte sedentarie legate a spazi interni o a superfici circoscritte e consentono riflessività, scambio interpersonale e sviluppo di competenze relazionali: chiacchierare con amiche e compagne è un tipico modo di passare il tempo delle bambine ma anche delle ragazze. Dai bambini invece ci si aspetta che facciano giochi movimentati che necessitano di ampi spazi; vengono

² La psicologia dello sviluppo concorda sul fatto che lo "schema di genere" si sviluppa nell'infanzia; fin dai 3 anni di vita, i bambini si comportano in modo adeguato al genere di appartenenza per imitazione dei comportamenti genitoriali e per il desiderio di adeguarsi al gruppo dei pari (Banerije, Lintern, 2000).

stimolati a correre, a saltare, ad arrampicarsi, a competere con i compagni in giochi di squadra (il calcio è emblematico). Tali modalità di intrattenimento inducono i maschi a finalizzare le proprie scelte relazionali, a condividere regole, a raggiungere obiettivi piuttosto che attivare emozioni o riflessioni intime.

Fin dalla prima infanzia le bambine giocano ad imitare la madre – che per prima del resto le coinvolge nei lavori domestici – o a immedesimarsi nel ruolo materno tramite la cura nei confronti dei fratelli più piccoli o delle bambole. Tali passatempi – che col crescere possono trasformarsi in veri e propri doveri – raramente vengono proposti ai maschi o risultano attrattivi per loro. Quando ciò accade tali inclinazioni vengono considerate "strane", inadeguate o addirittura sono stigmatizzate da coetanei e adulti in quanto non corrispondenti allo stereotipo maschile e rischiose perché si teme possano compromettere il "naturale" orientamento sessuale. In generale i modelli di riferimento più diffusi e sperimentati tendono non solo a limitare la creatività di bambini e bambine ma a trasmettere il pensiero sessista che vincola entrambi a compiti e ruoli prestabiliti.

Giochi e giocattoli sono differenziati in base al sesso³ e soprattutto i loro significati lo sono: le bambine si divertono spesso facendo finta di cucinare (con strumenti mutuati dalla vita domestica), di servire il caffè alle amiche oppure vestono, svestono e pettinano le bambole che portano a passeggio in passeggini in miniatura; leggono, disegnano, ritagliano e colorano, fanno giochi da tavolo oppure si travestono e immaginano di essere fate, principesse assediate da orchi e salvate da principi. I maschi invece si mascherano da supereroi, giocano con camion, escavatrici, gru e automobiline ma anche con alieni, mostri di ogni genere che combattono con spade, pistole o armi spaziali. Viene a confermarsi dunque il modello femminile legato alla dimensione familiare, ai ruoli domestici o a mondi fatati in cui la bellezza – riproposta attraverso canoni estetici innaturali e fuorvianti – è un valore primario che spesso si accompagna ad un senso di fragilità, di dipendenza e di paura ad affrontare il mondo esterno. I tratti che caratterizzano il mondo ludico maschile sono eroismo, fantasia, coraggio ma anche simulazione di lavori o professioni

³ Le aziende produttrici di giocattoli consolidano e rafforzano l'immagine tradizionale di genere, basta cercare su internet le voci "giochi per maschi" e "giochi per femmine" per cogliere quanto l'offerta sia differenziata come anche osservare le vetrine dei negozi di giocattoli. Variano i colori (imperversa il rosa e i colori pastello per quelli femminili e tinte più forti e varie per quelli maschili), le forme, le immagini sulle confezioni oltre che i contenuti che esprimono i tipici modelli di genere: per quelli rivolti alle bambine tenerezza, morbidezza, estetica per ogni tipo di bambola o peluche; le attività proposte sono tipiche dell'ambiente domestico e familiare, o riguardano la cura e la bellezza del corpo (abiti, trucchi e oggetti con cui apparire belle o con cui vestire e agghindare le bambole); per quelli indicati come maschili lotte tra mostri, eroi che vincono sui nemici, battaglie tra dinosauri; costruzioni, attrezzi da lavoro ecc.

che richiedono ingegnosità, innovazione (il chimico, l'astronomo, conoscenze scientifiche), manualità (l'artigiano) o doti e preparazione tecnica (il pilota, l'astronauta) o capacità intellettuali (lo scienziato, l'ingegnere).

Quanto affermato fin qui viene in gran parte confermato da una recente indagine Istat (2011) che mette in evidenza come le preferenze di bambini e bambine riflettano orientamenti tradizionali, nonostante che – ricordiamolo – gli schemi di genere risultino sempre meno rigidi e stigmatizzanti soprattutto nelle famiglie e ambienti sociali più acculturati. I maschi più piccoli (3-5 anni) giocano infatti maggiormente con automobiline, trenini o similari (77%), disegnano (72%), fanno costruzioni e puzzle (72%), giocano a pallone (60%), con i video giochi (24%). Le bambine in età prescolare invece amano soprattutto le bambole (86%), il disegno (83%), i pupazzi e i peluche (63%), giocano con costruzioni e puzzle (57%) mentre i video giochi sono apprezzati solo dal 16%. Crescendo (6-10 anni) le differenze di genere aumentano: le bambine continuano a dedicarsi al disegno (78%) che attrae molto meno i bambini (50%) i quali si divertono invece sempre di più giocando al pallone (74%); in forte crescita è anche il loro interesse per i videogiochi (66%) che le bambine pongono meno al centro dei loro passatempi (47%) mentre continuano ad apprezzare le bambole (68%). Da aggiungere ancora che dall'età prescolare e successivamente in età scolare aumentano per le bambine i giochi di ruolo (mamma-figlia, venditore-cliente ad esempio) e in misura quasi doppia amano giocare imitando le attività domestiche, interesse che coinvolgono invece percentuali molto inferiori i maschi (dal 19% dei più piccoli all'11% dei più grandicelli); questi invece si dedicano a costruire e riparare oggetti (22% versus 6% delle femmine nella fascia 3-5 anni e 20% versus 8% tra i 6 e i 10 anni).

Ai maschi viene più spesso regalata la playstation e i videogiochi che rappresentano situazioni competitive, hanno come protagonisti coetanei o adulti intrepidi – in cui si possono facilmente identificare – capaci di affrontare situazioni pericolose, nemici crudeli o propongono gare sportive tipicamente maschili che prevedono la velocità, il rischio, l'abilità, la forza fisica. Essi mandano messaggi orientati a confermare i cliché del genere maschile quali la competizione, l'aggressività, la sfida, il coraggio necessario per superare ostacoli impossibili. I giochi elettronici non sono invece considerati passatempi tipicamente femminili; le bambine hanno a disposizione pochi videogame con protagoniste femminili e questi presentano più frequentemente scenografie fiabesche, situazioni sentimentali o la classica partita di pallavolo. Al di là dei contenuti – che non sono comunque neutrali rispetto al genere – l'attrazione per i giochi elettronici è indotta precocemente nei maschi rispetto alle femmine; tramite tali strumenti essi si avvicinano al mondo della tecnica e della

tecnologia che più avanti, come vedremo, li porterà con maggiore facilità e interesse ad apprezzare e ad orientarsi, più delle loro coetanee, verso gli studi e le professioni in tali campi. Sembra che gli ostacoli culturali che hanno frenato l'avvicinamento femminile alla tecnologia siano ancora presenti anche se il computer è usato oggi dalle ragazze in misura simile ai maschi, seppur spesso con finalità diverse⁴.

A differenza di un tempo molti personaggi femminili affollano e risultano i protagonisti di fumetti, video, libri, pubblicità e spettacoli televisivi rivolti ad un target post-adolescenziale che inviano però nella gran parte immagini seducenti e sexy (come del resto le bambole delle sorelle più piccole⁵). In particolare le riviste per preadolescenti e adolescenti insegnano tutti i trucchi per essere belle, eleganti, attraenti come se unicamente da ciò dipendesse il loro futuro. L'attenzione viene posta su abiti, acconciature, trucchi, e sui "gioielli" da indossare per assomigliare a cantanti e attrici che sono i loro idoli⁶. Da rilevare tuttavia che anche tra i ragazzi si va diffondendo una particolare attenzione all'aspetto esteriore: oltre all'apprezzamento per il fisico palestrato, una nuova tendenza propone immagini efebiche di *maschi* glabri; infatti la depilazione non appare più una prerogativa femminile come anche l'uso di creme e altri cosmetici. L'attenzione alle mode, agli abiti e alle pettinature riflettono un atteggiamento narcisista (non solo giovanile) e frivolo che tradizionalmente connotava le donne. Tale moda giovanile – che non sembra avere radici culturali consolidate ma ha a che fare con la tendenza consumi-

⁴ Secondo una non recentissima indagine svolta da Euridyce (2005) i ragazzi – indipendentemente dal paese europeo di appartenenza – sono maggiormente attratti dalle TIC (Tecnologie Informative e Comunicative), iniziano prima ad utilizzarle e lo fanno in modo autonomo o con gli amici. I quindicenni affermano di utilizzare il computer più frequentemente delle coetanee (ad eccezione però delle attività di comunicazione e di trattamento dei testi) per giocare ma sono anche in grado di compiere operazioni più complesse delle ragazze, le quali tuttavia recuperano soprattutto a scuola e utilizzano il computer con uguale abilità per quanto concerne le materie scolastiche.

⁵ Pensiamo in primis a Barbie, la bambola che ha accompagnato negli ultimi 50 anni le bambine del mondo occidentale e si è evoluta nel tempo presentandosi sempre all'ultima moda, in immagini patinate oggi anche in video e in internet; attenta al proprio look ma non per questo al di fuori delle innovazioni tecnologiche (computer e cellulare ad esempio).

⁶ Il fenomeno dilagante di Violetta, che attrae bambine e preadolescenti, ha avuto uno sviluppo notevole dall'America latina all'Europa mediterranea e si va diffondendo anche in alcuni paesi dell'est europeo. È diventato un cult: la serie Tv della Disney ambientata in Argentina, interpretata da una bella diciassettenne (che sembra più grande della sua età) che vuole realizzarsi come attrice e come cantante e vive la sua adolescenza affrontando questioni di cuore, i primi amori, le feste con i coetanei, argomenti a dire il vero poco adatti a bambine che frequentano ancora la scuola primaria. Tutte le sue fan vorrebbero assomigliarle, cercano di imitarne le pettinature, le espressioni, il suo modo di vestire; collezionano immagini che si trovano copiose su internet e con cui tappezzano le camere da letto. Recentemente folle di poco più che bambine e dei loro genitori hanno partecipato ai concerti di un tour che ha toccato varie città italiane ed europee.

stica – sembra avvicinare il modello estetico maschile a quello femminile, producendo una sorta di “de-polarizzazione”, almeno dal punto di vista esteriore, che potrebbe aiutare a ridurre gli stereotipi di genere se non altro dal punto di vista estetico.

Tornando ad analizzare i risultati di ricerche che indagano sulla costruzione dell’identità di genere (Istat 1988 e 1998) per quanto concerne la partecipazione alle attività domestiche di maschi e femmine (non più in forma di gioco), risulta chiaro che le bambine hanno un carico maggiore rispetto ai fratelli. Con il crescere dell’età aumenta la collaborazione per entrambi ma il contributo da parte femminile, e quindi l’asimmetria di genere, cresce ulteriormente (ad esempio riguardo al rifarsi il letto +38% e fare le pulizie +33% rispetto ai coetanei). In tali studi si rileva anche che entrambi i genitori si aspettano che siano le figlie a svolgere più volentieri tali compiti e a loro li richiedono pensando che i maschi siano anche meno capaci e disponibili. Anche un’indagine Istat successiva (2012) conferma la riproduzione delle disparità di genere nella divisione del lavoro domestico dai genitori ai figli: fin da piccole le figlie contribuiscono in misura notevolmente più rilevante al lavoro familiare rispetto ai figli maschi: le prime spendono mediamente un’ora e quattro minuti del loro tempo quotidiano in attività di lavoro familiare mentre i figli fanno altrettanto solo per 22 minuti, Tale divario già significativo nell’adolescenza s’accresce nel tempo per arrivare ad una differenza di un’ora e venti minuti dopo i 24 anni.

Un interessante approfondimento condotto dall’indagine Mc Kinsey (2013), e basato sulla rielaborazione dei dati Istat, porta a valorizzare l’ipotesi che sia “colpa” della madre se ciò avviene. Il padre infatti tende a svolgere attività similari con maschi e femmine (quali ad esempio disegno, giochi di movimento o da tavolo), le madri invece tendono a riprodurre gli stereotipi di genere dato che più della metà gioca con le figlie coinvolgendole nelle attività domestiche mentre con i figli maschi utilizzano altre modalità ludiche. Tale comportamento porta in seguito a dare per scontato che siano le femmine più adatte a svolgere tali compiti. Così avviene la trasmissione al femminile tra le generazioni del principio che interpreta come naturale per le ragazze ciò che invece è un costrutto culturale.

Altre indagini (Iard 2002; 2007) che hanno studiato tale fenomeno in età adolescenziale e giovanile rilevano che tale disuguaglianza di genere permane al crescere dell’età ed anzi si accentua, all’interno di un quadro generale di scarsa collaborazione delle nuove generazioni: le giovani (15-34 anni) che vivono in casa con i propri genitori continuano ad essere coinvolte maggiormente rispetto ai fratelli in compiti quali apparecchiare la tavola, tenere in ordine la propria stanza e soprattutto per quanto riguarda scadenze quotidiane

come lavare i piatti e fare le pulizie (Facchini 2002; Sartori 2007; Sartori 2009). Le stesse ricerche del resto rilevano come all’interno delle nuove e giovani famiglie siano le donne ad occuparsi prevalentemente delle faccende domestiche anche se lavorano come i loro partner e siano anche responsabili in gran parte della cura dei figli piccoli (Sartori 2002; Facchini 2007)⁷. I dati Iard fanno emergere la persistenza di altre differenze nell’educazione dal punto di vista del genere: all’interno di una tendenza all’uniformità di richieste e vincoli per entrambi le ragazze risultano avere complessivamente meno libertà dei loro fratelli; in particolare vengono maggiormente controllate per quanto concerne le attività che attengono più o meno direttamente alla sessualità e ai rapporti con l’altro sesso, infatti i maschi in misura molto superiore alle femmine possono godere di momenti di intimità tra le mura domestiche con la loro partner. E ancora alle ragazze vengono poste più limitazioni e divieti come quello di andare in vacanze con il proprio ragazzo, rientrare tardi la sera e dormire fuori casa (Sartori 2007, Sartori 2009).

7.2. La costruzione dell’identità di genere a scuola

Parlando di processo socializzativo nell’istituzione scolastica ed educativa non possiamo pensare che esso inizi solo con l’entrata nella scuola primaria. Oggi infatti in Italia l’esperienza della scuola dell’infanzia appartiene praticamente a tutti i bambini tra i 3 e i 6 anni ma anche la frequenza dell’asilo nido (0-3 anni) sta diventando sempre più diffusa dove esiste tale servizio (in particolare nelle regioni del Centro-Nord del paese). La vita di gruppo al di fuori della famiglia ha già nella prima infanzia forti valenze rispetto alla costruzione dell’identità di genere. Tuttavia ci si limiterà in tale contesto ad analizzare l’ambiente scolastico ed in particolare gli atteggiamenti e i comportamenti, il linguaggio verbale e non verbale, i punti di vista, gli interventi educativi e la valutazione degli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado per evidenziare i loro eventuali stereotipi e pregiudizi di genere.

Partiamo da un’indagine che mette in evidenza come gli strumenti utilizzati dalle maestre (sappiamo che sono in gran parte donne nella scuola primaria) nel loro lavoro con bambini e bambine, ossia i libri di testo sono poco attenti ad una rappresentazione equilibrata e corretta soprattutto del femminile ma anche del maschile (Biemmi 2010). Certamente rispetto ai primi studi in tale campo risalenti agli anni ’70 (Schizzerotto 1972; Giani Gallino 1973; Cazora

⁷ Tali dati vengono confermati dall’indagine Istat 2012.

Russo 1980) c'è maggiore consapevolezza e sensibilità da parte degli autori⁸ per le tematiche di genere tuttavia nei racconti ma anche nei testi dei problemi di matematica come nella presentazione di documenti storici e nelle pagine dedicate alla geografia e alle scienze sono ancora piuttosto diffusi gli stereotipi sessisti. I ruoli femminili vengono spesso rappresentati in termini tradizionali sia attraverso descrizioni o immagini infantili che adulte. Oltre ad essere un fattore negativo dal punto di vista educativo si deve sottolineare come la realtà femminile rappresentata non corrisponda a quella vissuta dalla gran parte dei bambini a cui i testi sono rivolti. La donna viene rappresentata principalmente in un ambiente domestico dove si occupa della casa e dei figli, del giardino o va a fare la spesa e quindi una mamma sempre disponibile a rispondere alle esigenze familiari mentre non viene adeguatamente raffigurata come lavoratrice più o meno soddisfatta del proprio lavoro e che fatica a conciliare la propria vita personale e familiare con il lavoro. Dai contenuti dei libri di testo sembra che poco sia cambiato eppure la realtà femminile è oggi molto più variegata. I ruoli femminili appaiono ancora corrispondenti all'immaginario collettivo maschile – donna-madre responsabile e instancabile nel suo ruolo organizzativo e di cura – ma anche relegata in una condizione lavorativa subordinata oltre che condizionata dall'invito a rispondere a canoni estetici difficili da imitare (Lipperini 2007).

La bambina, che si presenta graziosa, molto femminile nel vestire e vanitosa, fa i classici giochi femminili con le bambole o aiuta la mamma a fare i biscotti, si occupa dei fratellini oppure sta in casa mentre i fratelli o gli amici giocano all'esterno, usano la macchina fotografica o il computer, giocano a pallone. L'uomo viene normalmente presentato come lavoratore (svolge occupazioni molto più varie e socialmente apprezzate delle donne quando non eroiche e avventurose come l'astronauta). Nel caso invece sia presente in scene familiari, gioca con i figli e le figlie e si dimostra affettuoso ma al contempo forte e un riferimento sicuro per loro mentre la madre è raffigurata mentre sgrida per far rispettare a figli e figlie le regole e il corretto comportamento, fa richieste riguardo a compiti da svolgere e quindi è rappresentata come noiosa, ripetitiva se non “fastidiosa” nel suo compito educativo (Sartori 2009).

Uno studio approfondito sugli insegnanti della scuola primaria del Trentino e sul loro spesso mancato, distratto o inconsapevole rapporto con le pro-

⁸ È attivo un programma (Polite) di autoregolamentazione per l'editoria promosso dal Dipartimento per le Pari Opportunità presso la Presidenza del consiglio dei ministri in collaborazione con l'Associazione Italiana Editori (Cisem) e cofinanziato dalla Commissione Europea tra il 1998 e il 2001 che mira a rispettare regole antisessiste, fornire rappresentazioni equilibrate delle differenze tra maschi e femmine, promuovere una cultura della differenza di genere e ripensare al linguaggio in tale prospettiva.

blematiche di genere ha messo in evidenza come la scuola più che rafforzare le disuguaglianze di genere tenda a riprodurle o a non mettere seriamente in discussione gli stereotipi relativi al maschile e al femminile (Tamanini 2007).

Da molte affermazioni, giudizi e valutazioni degli insegnanti su alunni e alunne emergono in verità luoghi comuni, aggettivi e tratti caratteriali che rappresentano le immagini stereotipiche della bambina (o ragazza) gentile, disponibile, tranquilla, riflessiva, attenta alle relazioni, sensibile, controllata, insicura ma anche pettegola, piagnucolosa, dispettosa, umorale. I bambini/ragazzi vengono invece definiti come irruenti, incapaci di autocontrollo, insubordinati, aggressivi, competitivi e sicuri di sé. Le femmine appaiono più adeguate al contesto scolastico e alle richieste degli insegnanti rispetto ai compagni anche perché rispondono positivamente agli stimoli, dimostrano il senso del dovere, sono ordinate, diligenti, attente, a differenza dei maschi che vengono descritti come disattenti, distratti, superficiali, poco impegnati e incapaci di attenzione prolungata. Sono apprezzati però per la loro intelligenza brillante, per la capacità di trovare soluzioni innovative quanto le femmine vengono ritenute studiose, diligenti e legate al testo studiato (Sartori 2007b). Sembra che molti insegnanti pensino che tali caratteristiche siano semplicemente da attribuirsi a differenze naturali e che non derivino da fattori socializzativi che condizionano entrambi i sessi nel loro percorso esistenziale. Viene senz'altro sottovalutata l'importanza di riflettere e intervenire per sostenere da una parte l'impegno e la produttività dei maschi, che tendono maggiormente a intraprendere percorsi scolastici brevi e ad abbandonare precocemente gli studi, e a tutelare dall'altra le bambine, sollevandole dalle elevate aspettative che vengono loro rivolte e rafforzando la loro scarsa autostima che le ostacola nella possibilità di esprimersi al meglio e di emergere.

Passando ad analizzare i percorsi di studio e i titoli ottenuti si riscontra una forte segregazione verticale ossia una distribuzione disuguale in base al sesso dei titoli più elevati che oggi risulta a svantaggio maschile: nel 2009-2010 il 79% delle 19enni si è diplomata a fronte del 68% dei loro coetanei; per quanto riguarda le laureate nel 2011 il 25% delle giovani donne (30-34 anni) aveva conseguito una laurea mentre solo il 16% dei giovani uomini aveva ottenuto tale titolo (Istat 2013)⁹. La segregazione orizzontale in base al genere, che pur

⁹ Tale dato risulta particolarmente significativo osservando la serie storica dei laureati per sesso: nel 1926 le donne corrispondevano al 14,6% dei laureati, nel 1951 arrivavano al 31,5%, a distanza dei successivi quarant'anni nel 1991 sono passate al 50,2% e nel 2009 (ultimo dato disponibile) al 58%. Il trend di crescita continua: si iscrivono sempre più donne che uomini all'università e le prime dimostrano di studiare con maggiore continuità e efficienza, hanno un tasso di abbandono inferiore, si diplomano e si laureano in tempi regolari più dei maschi, ottengono voti migliori, non solo negli esami di licenza media e nell'esame di stato ma anche all'università.

è andata riducendosi nel tempo, risulta ancora evidente: le ragazze si iscrivono all'università in corsi di laurea a più o meno forte femminilizzazione quali l'area per l'insegnamento (9 su 10 sono donne) e in generale negli indirizzi letterario-umanistici (lettere, lingue, storia, filosofia) e in psicologia (circa 8 su 10), circa due su tre sono iscritte nelle aeree disciplinari mediche e giuridiche, farmaceutiche, biologiche e politico-sociali (Miur 2012). Equilibrati in termini di genere troviamo solo i corsi di laurea in architettura e nell'area economica. Le discipline tecnico scientifiche sono quelle in cui invece la presenza maschile prevale decisamente ed in particolare ingegneria (ma anche informatica) dove le donne sono una quota minoritaria pari a poco più di un quinto degli iscritti.

Potremmo attribuire tali rilevanti differenze nelle scelte post-diploma ai diversi interessi di maschi e femmine; tuttavia date le caratteristiche delle discipline studiate appare probabile l'influenza di fattori culturali che hanno condizionato le scelte e che abbiamo testé illustrato. Partendo dal fatto che le aree socio-umanistiche e per l'insegnamento sono altamente femminilizzate e che in quelle tecnico scientifiche c'è una presenza maschile decisamente preponderante non si può non risalire alla persistenza dello stereotipo della "naturale" inclinazione femminile all'educazione e alla cura e al contempo alla scarsa attitudine per le "scienze esatte", al contrario di quanto viene ritenuto valido per i maschi che vengono visti preferenzialmente come fisici, ingegneri, informatici, statistici piuttosto che educatori e letterati, psicologi o assistenti sociali. I dati Pisa e Invalsi vanno in qualche modo a confermare tale ipotesi in quanto i risultati dei test evidenziano risultati meno brillanti delle femmine rispetto ai maschi, in particolare nella matematica¹⁰. C'è anche da considerare però che il rendimento scolastico, soprattutto in determinate materie, è influenzato da una parte all'esperienza di apprendimento e quindi dagli atteggiamenti delle insegnanti della primaria – di cui nove su dieci sono donne – che per pregiudizi potrebbero non sostenere e stimolare a sufficienza le alunne nelle materie scientifiche (Rosenthal e Jacobson 1992¹¹). Anche le stesse madri, influenzate dai loro percorsi di studio, potrebbero dimostrare inadeguatezza e scarso interesse nei confronti di tali materie e pertanto raffor-

¹⁰ In Italia la media dei maschi (494) è superiore a quella delle femmine (476) di 18 punti, una differenza statisticamente significativa che si riscontra trasversalmente ai vari paesi europei seppur con differenze rilevanti al loro interno (Ocse, 2012).

¹¹ L'effetto Pigmalione, deriva dagli studi di psicologia sociale sulla "profezia che si auto adempie" il cui assunto di base può essere così sintetizzato: se gli insegnanti credono che un bambino sia meno dotato lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza; si instaura così un circolo vizioso per cui il bambino tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato.

zare lo stereotipo. Possiamo ipotizzare inoltre che l'insicurezza delle bambine cresca nel cimentarsi in queste discipline ritenute poco adatte a loro tanto da indurle a ridurre l'impegno (valutato come inutile) a cui conseguirà inevitabilmente un peggioramento del rendimento.

Anche gli sbocchi occupazionali e le prospettive lavorative degli indirizzi di studio tecnico-scientifici possono ostacolare l'iscrizione femminile in tali percorsi formativi. Prendiamo come emblematica la professione dell'ingegnere civile: pensare di lavorare in cantieri con solo colleghi maschi, di coordinare tecnici e operai oltre che avere orari e ritmi poco adatti alla conciliazione tra lavoro e vita privata può far rinunciare a quella che potrebbe essere un'opportunità per le giovani donne per trovare più facilmente lavoro e di intraprendere carriere interessanti e ben remunerate. Al di là di tutte le considerazioni e concause legate alla scarsa presenza di ragazze in campo tecnico-scientifico da sottolineare in generale che i diplomi ma soprattutto i titoli universitari da loro posseduti non sono particolarmente apprezzati sul mercato del lavoro, comportano maggiori difficoltà all'accesso (come ad esempio le lauree in lettere, in filosofia, in storia), le confinano, secondo tradizione, all'interno di professioni legate alla cura, all'assistenza, all'educazione (pensiamo all'insegnante, all'educatrice, all'assistente sociale).

7.3. Giovani e lavoro in un'ottica di genere

I dati statistici (Bes 2013) relativi al lavoro femminile sono molto eloquenti e palesano le disuguaglianze tra maschi e femmine a sfavore di queste ultime: il tasso di occupazione è del 50,5% per le donne a fronte del 71,6% per gli uomini, il tasso di disoccupazione è più elevato come del resto il tasso di inattività femminile. In termini più analitici le giovani hanno maggiori difficoltà di accesso; più frequentemente trovano un lavoro di qualità inferiore rispetto al titolo di studio posseduto¹²; risultano meno presenti in posizioni apicali e di responsabilità; hanno contratti temporanei e a tempo determinato in misura più elevata.

Se è vero che i contratti atipici hanno portato ad una maggiore entrata di donne nel mercato del lavoro, in quanto sono maggiormente disposte alla flessibilità per poter adempiere ai compiti familiari¹³, è altrettanto vero che

¹² D'altronde uno dei motivi per le giovani di studiare più a lungo per riuscire a competere con i giovani lavoratori, visto lo svantaggio legato ai condizionamenti familiari reali o presunti.

¹³ Bisogna tener conto inoltre che l'aumento riguarda in gran parte le donne immigrate che sono occupate in ambiti come i servizi alla famiglia (badanti, babysitter, colf) che di per sé hanno contratti atipici.

rimanere in una posizione instabile a lungo, ossia avere vari episodi lavorativi di carattere atipico, ha effetti negativi sul proseguo della vita lavorativa (Barbieri, Scherer, 2005). Il rischio di non poter ottenere un lavoro regolare è elevato per particolari tipi di occupazioni – legate ad esempio al lavoro stagionale ma anche al pubblico impiego come succede nella scuola – e soprattutto per le giovani donne che decidano di fare più figli e che quindi debbano interrompere per poi riprendere il lavoro; la discontinuità inciderà successivamente su tutti i parametri relativi alla qualità del lavoro (stabilità, reddito, carriera e pensione).

Un altro elemento da considerare è il *part-time*. Il lavoro a tempo parziale¹⁴ risulta in gran parte svolto dalle donne e questo non solo in Italia ma in tutti i paesi europei in quanto consente la conciliazione tra lavoro e vita personale. Proprio per questo viene apprezzato e richiesto dalle donne/madri ma tale scelta ha effetti negativi sulle opportunità lavorative femminili e sull'autonomia economica¹⁵.

Un ultimo aspetto da approfondire in quanto fonte di disuguaglianze tra uomini e donne è il fatto che queste ultime in generale guadagnano meno degli uomini; si calcola che la differenza – che dipende dalle fonti spesso discordanti e dai diversi criteri di calcolo utilizzati – vada dal 15 al 20% in meno rispetto ai primi (Ocse 2012; Villa 2008). Molte sono le variabili che incidono sul differenziale retributivo – quali l'età, il titolo di studio, il tipo di contratto, il numero di ore lavorate, la posizione nell'occupazione, il settore di lavoro: pubblico o privato ma anche primario, secondario o terziario – che viene riscontrato in modo sistematico in tutti i paesi Ocse seppur con notevoli differenze tra le vari paesi considerati (Ocse 2013), ma risulta sempre a svantaggio femminile.

AlmaLaurea (2014) ha raccolto interessanti dati occupazionali relativi ai giovani italiani in base al genere. Parliamo dunque di laureati e laureate. I fattori che evidenziano lo svantaggio femminile sul lavoro riguardano tutti i giovani ma in misura superiore i meno istruiti rispetto ai laureati: avere un titolo elevato risulta dunque un vantaggio, studiare rende in termini di occupazione e questo vale sia per le ragazze che per i ragazzi. Tuttavia vedremo che anche all'interno di questo settore “privilegiato” della popolazione giovanile permangono disuguaglianze sfavorevoli alle donne. Per quanto concerne l'occupabilità possiamo dire che appaiono ridursi, con il passare del tempo

¹⁴ Il lavoro part-time non può essere considerato atipico a tutti gli effetti perché pur prevedendo un orario ridotto è generalmente a tempo indeterminato.

¹⁵ Tale scelta viene spesso considerata dal datore di lavoro e dai dirigenti un segnale di scarso impegno e interesse nell'attività aziendale, inoltre la ridotta retribuzione riduce il potere di acquisto delle donne e la loro indipendenza e in prospettiva inciderà sulla pensione.

dalla conclusione degli studi, le disparità di accesso al mondo del lavoro, tuttavia rimane costante il problema dell'instabilità e del differenziale retributivo a svantaggio delle donne che, come rileveremo in seguito, si sommano agli effetti negativi della maternità sulla carriera femminile.

Risulta minima la disparità di genere, comunque a svantaggio femminile, rispetto al tasso di occupazione, dato che si rileva in leggera diminuzione a uno, tre e cinque anni dopo il conseguimento del titolo (4,5% di distanza nella rilevazione meno prossima alla laurea rispetto al 6% in quella più a ridosso). Più significativa invece la quota maggiore di donne che dichiara di essere alla ricerca del lavoro o si trova disoccupata. I maschi hanno in genere lavori stabili in misura più consistente delle femmine (64% versus 55%). Gli uomini risultano guadagnare a tre anni dalla laurea il 18% in più delle colleghe¹⁶. Tale dato viene confermato a cinque anni dalla laurea: l'aumento riguarda entrambi e in misura un po' superiore la componente femminile ma la distanza a sfavore delle donne permane simile. Altra conferma rispetto ad indagini precedenti: i maschi hanno stipendi superiori nei gruppi altamente femminilizzati. Attraverso uno studio più approfondito emerge che tenendo sotto controllo (quindi annullando le differenze determinate da percorso di studio, prosecuzione del lavoro precedente alla laurea, tempo pieno/parziale) gli uomini guadagnano 170 € in più al mese.

Passando a considerare i laureati con titolo magistrale ritroviamo una consistente differenza in termini occupazionali già ad un anno dalla laurea (7 punti percentuali in più per i maschi). A cinque anni dalla laurea la situazione non cambia sostanzialmente: sono occupate il 79% delle laureate quinquennali a confronto del 86,5% dei colleghi. Il tasso di disoccupazione risulta inoltre consistentemente più elevato per le donne (11% rispetto al 6% degli uomini). Come evidenziato per le lauree triennali anche per quelle di secondo livello il divario di genere si conferma e anzi aumenta tra i tre e i cinque anni post laurea per quanto concerne la stabilità del lavoro: da + 8 a + 13 punti percentuali a vantaggio maschile. Tale divario di genere è da computarsi alla maggiore presenza di uomini con lavori a tempo indeterminato rispetto alle donne (59% versus 47%). Il posto sicuro sembra dunque una prerogativa prevalentemente maschile. Gli uomini risultano consistentemente più favoriti anche nel reddito da lavoro indipendentemente dall'indirizzo di studi scelto. Il differenziale complessivo è pari al 22% (per il gruppo insegnamento è molto più elevato, pari al 38%). E infine a parità di condizioni ad un anno dalla laurea i laureati

¹⁶ Il guadagno medio è di 1263 € per gli uomini a fronte di 1134 € per le donne; ciò di rileva all'interno di ciascun percorso di studi ma raggiunge il 30% nei gruppi economico-statistici, ingegneria e insegnamento.

magistrali guadagnano 90€ in più delle colleghe, un divario ancora più elevato, pari a 172€ mensili, lo raggiungono a cinque anni dalla laurea.

Le difficoltà di conciliazione appaiono meno rilevanti per le laureate rispetto alle meno istruite. Nonostante ciò, analizzando ancora i dati Almalaurea (2013), si riscontrano notevoli disparità tra maschi e femmine in termini di presenza sul mercato del lavoro a cinque anni dalla laurea: le giovani in assenza di figli hanno uno scarto negativo rispetto ai giovani nella stessa condizione di 7,7 punti percentuali; la forbice si allarga ulteriormente se nel frattempo le neolaureate sono diventate madri: tale *gap* sale a 25,6 punti percentuali a svantaggio femminile. In termini più precisi il 75,8% delle femmine senza figli lavora contro l'83,5% dei maschi in tale condizione (dunque una differenza contenuta); la presenza di figli modifica sostanzialmente la condizione occupazionale delle madri che lavorano per il 63,3% mentre i padri per l'88,9%. La maternità risulta dunque un *handicap* rispetto alle opportunità lavorative, un freno alla carriera. D'altronde è noto come diventare padri si associ ad un aumento dell'impegno lavorativo, al contrario di quanto accade con la maternità che implica talvolta la scelta o necessità di lasciare il lavoro che poi non è facile riprendere se non in condizioni di instabilità e precarietà. Tale situazione lavorativa comporta ulteriori difficoltà e impedimenti ad eventuali nuove gravidanze in mancanza di garanzie economiche. Si procrastina dunque la maternità o le seconde gravidanze con ritardi che è difficile poi colmare anche perché l'età media al primo figlio è elevata (ben sopra i 30 anni).

Tali evidenze confermano quanto sia importante tener conto del sesso e del genere nel trattare l'argomento "giovani e lavoro" dato che al primo è strettamente connessa la dimensione riproduttiva oltre a quella occupazionale (influenzata dal secondo), soprattutto in un paese come il nostro dove il tasso di occupazione femminile (pari al 47,2%¹⁷) si colloca al terz'ultimo posto in Europa (soltanto prima della Grecia e di Cipro) e al contempo la natalità rimane ai livelli più bassi tra i paesi Ocse (1,42 nati ogni donna; Istat, Censimento 2011) e anzi in via di ulteriore riduzione.

Il basso tasso di occupazione delle donne comporta una scarsa valorizzazione del capitale umano – quando, come abbiamo visto, le giovani investono molto più dei loro coetanei in istruzione – e una perdita in termini economici e di sviluppo del paese. E non solo, inoccupazione e disoccupazione assieme alla precarietà del lavoro incidono anche sulla fecondità, ostacolando le donne nel raggiungere il numero di figli desiderato (Sabbatini 2008; Modena, Sabatini 2010) contribuendo così a mantenere basso il tasso di natalità complessivo. D'altronde è alquanto difficile – non solo ma particolarmente

in Italia rispetto agli altri paesi europei – conciliare lavoro remunerato e responsabilità familiari per mancanza di servizi per la prima infanzia, per la carenza di scuole a tempo pieno, per l'asimmetrica distribuzione del lavoro domestico e di cura nella coppia.

7.4. Conclusioni

Le differenze e le disparità di genere rilevate fin qui evidenziano l'importanza di un'attenzione specifica ad interventi che mirino ad offrire pari opportunità a maschi e femmine, ad attivare politiche giovanili che considerino gli effetti che possono avere su entrambi i sessi e che tengano conto delle differenze di genere. L'obiettivo generale è ridurre il *gap* tra maschi e femmine dando ad entrambi la possibilità di esprimersi e realizzarsi secondo le proprie attitudini che non corrispondono necessariamente alle costruzioni sociali legate al genere. Partendo dalle occasioni socializzative nei primi anni di vita di bambini e bambine per poi promuovere con continuità interventi nella scuola al fine di monitorare e ridurre gli stereotipi di genere e successivamente combattere la segregazione nell'istruzione tenendo conto di quanto questa incida su quella occupazionale.

Nonostante sia stata posta negli ultimi anni molta attenzione all'orientamento alla fine del percorso secondario di primo grado e secondario di secondo grado, esiste scarsa sensibilità rispetto all'intervenire in modo differenziato per sostenere ragazzi e ragazze a scegliere percorsi scolastici indipendentemente da ciò che si ritiene più o meno adatto al genere di appartenenza. Per spingere soprattutto le femmine verso progetti non stereotipici e per orientarle verso titoli di studio tecnico-scientifici che, oltre ad essere vantaggiosi da un punto di vista occupazionale, sono importanti per sopperire alle carenze di diplomati e laureati in tali ambiti.

Non si dovrà sottovalutare inoltre il fatto che il fenomeno dell'abbandono scolastico come anche la scelta di percorsi di studio brevi risulti più diffuso tra i maschi che necessitano quindi un sostegno specifico. Un disequilibrio di genere, come quello assai palese tra laureate e laureati va studiato per evidenziarne le cause e intervenire in modo opportuno.

¹⁷ Vedi Rapporto BES, Istat 2013.

Bibliografia

AlmaLaurea (2007), *IX Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati*, AlmaLaurea, Bologna.

AlmaLaurea (2014), *Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati*, AlmaLaurea, Bologna.

Banerje R. e And Lintern V. (2000), *Boys will be boys: the effect of social evaluation concerns on gender-typing in Social Development*, 9, 3, 397-408.

Biemmi I. (2010), *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., a cura di (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., a cura di (2004), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Buzzi C., Cavalli A. e de Lillo A., a cura di (2007), *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Cazora Russo G. (1980), *Essere donna. Inchiesta sullo status sociale della donna in Italia*, Rizzoli, Milano.

Eurydice (2005), *Le cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa* disponibile al sito http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/048IT.pdf. Ultima consultazione: 3 settembre 2014.

Facchini C. (2007), *Le giovani coppie*, in Buzzi, Cavalli e de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Facchini C. (2002), *La permanenza dei giovani nella famiglia di origine*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Gamberi C., Maio M. A. e Selmi G. a cura di (2009), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, Roma.

Giani Gallino T., (1973), *Stereotipi sessuali nei libri di testo* in Scuola e città, 4, 973

Invalsi (2013), *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13*, testo disponibile al sito www.invalsi.it, ultima consultazione 31 agosto 2014.

Istat (1988), *Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, Indagine campionaria multiscopo, Istat, Roma.

Istat (1998), *Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, Indagine campionaria multiscopo, Istat, Roma.

Istat (2003), *Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia*, Indagine campionaria multiscopo, Istat, Roma.

Istat (2011), *Infanzia e vita quotidiana*, Istat, Roma.

Istat (2012), *Indagine sulle Forze di Lavoro*, Istat, Roma.

Istat (2012), *Uso del tempo e ruoli di genere. Tra lavoro e famiglia nel ciclo di vita*, Istat Roma.

Istat (2013), *Serie storiche Istruzione*, Istat, Roma.

Istat (2014), *Rapporto sul benessere equo e sostenibile in Italia*, Istat, Roma. Disponibile al sito: <http://www.misuredelbenessere.it/>, ultima consultazione 3 settembre 2014.

Leonelli S. e Selmi G. (2013), *Genere, corpi e televisione: sguardi di adolescenti*, Ets, Pisa.

Lipperini L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.

McKinsey & Company – Valore D, (2014), *Occupazione-Istruzione-Educazione: le trappole nascoste nel percorso delle ragazze verso il lavoro* disponibile al sito <http://www.mckinsey.it/>. Ultima consultazione: 3 settembre 2014.

Miur (2012), *Ufficio Statistica*, Roma.

Modena F. e Sabatini F., (2010), *I would if I Could: Precarious Employment and Childbearing Intentions in Italy, Review of Economics of the Household*

Oecd (2012), *Closing the gender gap. Act now*, OECD, Paris.

OECD, *Employment outlook*, pubblicazione disponibile al sito: www.oecd.org. Ultima consultazione: 3 settembre 2014.

Piccone Stella S. e Saraceno C. (1996), *Genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*, Il Mulino, Bologna.

Reyneri E. (2007), *Stabilità e precarietà del lavoro, tra pubblico e privato*, in AlmaLaurea (a cura di), *IX Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati*, il Mulino, Bologna.

Rosenthal R. & Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom, Expanded edition*, New York, Irvington, 1992

Ruspini E. (2003), *Le identità di genere*, Carrocci, Roma.

Sartori F. (2002), *La giovane coppia*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Sartori F. (2007a), *La vita con la famiglia d'origine*, in Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A., *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna.

Sartori F. (2007b), in Tamanini C. (a cura di), *Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione e innovazione*, IPRASE, Trento.

Sartori F. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere*, Il Mulino, Bologna.

Schizzerotto A. (1972), "Libri di testo e processi di socializzazione nella scuola elementare" in *Studi di Sociologia*, 10, 1, 80-109.

Tamanini C., a cura di (2007), *Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione e innovazione*, IPRASE, Trento.

Tamanini C., a cura di (2007), *Maschi e femmine a scuola, stili relazionali e apprendimento*, IPRASE, Trento.

Villa P. (2008), *Differenziali retributivi di genere. Come misurare e come leggere il differenziale salariale tra uomini e donne*, disponibile al sito <http://www.donne-lavoro.bz.it/download/284dextJH0A5O.pdf>, ultima consultazione: 3 settembre 2014.

Seconda Parte

Approcci e modelli di politiche giovanili

1. Le politiche giovanili fra pericoli di omologazione e opportunità di crescita: spunti per una riflessione

di Tiziano Salvaterra

1.1. Introduzione

In un periodo di crisi, gli interrogativi sul futuro delle nuove generazioni rappresentano una costante che vede coinvolti non solo gli interessati (cioè i giovani), ma anche i relativi contesti familiari e sociali incapaci di offrire risposte convincenti e possibili. Dall'altra, si assiste ad una continua litania che coinvolge il mondo della politica quello dell'economia, gli opinionisti ed i media in generale, che sistematicamente pongono il dito sulla situazione difficile con statistiche più o meno possibili e proponibili, avanzando soluzioni specifiche che non tengono conto del contesto di riferimento o proposte impossibili nelle quali, onestamente, nemmeno chi le formula ci crede.

Nasce così una situazione paradossale, in cui più si parla di giovani e più la questione diventa delicata ed amplificata, proprio perché spesso le soluzioni proposte risultano essere fuori dalla realtà o solo annunciate e, di conseguenza, poco fruibili da chi ne è interessato.

Nasce il pericolo che si sviluppi, rispetto alle nuove generazioni, un pensiero ed un'azione omologata su un crinale di protesta, di denuncia, di colpevolizzazione di tutto e di tutti (con scarsa capacità propositiva), che va a danneggiare in primis i giovani stessi e dall'altra l'intero contesto comunitario in una sorta di rassegnazione. Ne consegue la disillusione verso il futuro, per cui è inutile tentare strade di crescita, di cambiamento, di sperimentazione che cerchino di attivare progetti in grado di discernere il contesto e le sue dinamiche e di individuare nuovi spazi di partecipazione e di libertà nonché percorsi che permettano ad un giovane di costruirsi nel tempo (attraverso l'aiuto degli stakeholders che gli stanno vicini) un progetto in grado di valorizzare i carismi personali e di inserirsi in maniera serena nella vita della comunità. Quando, invece, è compito della comunità stessa attivare azioni di orientamento e di

inserimento che vadano incontro alle esigenze del giovane, in una specie di sinergia virtuosa dove esigenze e disponibilità del singolo si incontrano con le politiche della comunità in cui vive e con le nuove richieste di competenze da parte del mercato del lavoro.

Queste brevi note cercano di offrire chiavi di lettura delle dinamiche che interessano le nuove generazioni, cercando di individuare il ruolo delle amministrazioni locali e di proporre strade sperimentali di politiche della condizione giovanile, che riescano ad offrire reali prospettive di crescita per i soggetti e per le comunità.

Il lavoro si articola in quattro parti:

- nella prima parte si affronta il termine “giovani” e le sue ambiguità, cercando di declinare a che cosa ci si riferisce quando si parla genericamente di questa categoria di persone;
- un secondo ambito di riflessione riguarda l'esame del contesto in cui si sviluppa la vita di un giovane e le influenze che questo esercita sul soggetto;
- il ruolo delle politiche giovanili e gli obiettivi a cui possono tendere è oggetto della terza parte;
- infine nel quarto paragrafo vengono proposte alcune considerazioni di metodo e di contenuto relative al Piano Giovani di Comunità come strumento di programmazione e di valutazione di azioni pubbliche e di privato sociale verso il mondo giovanile;
- alcune note conclusive chiudono il lavoro, che non ha pretese di esaurire il tema, quanto piuttosto di stimolare un dibattito franco ma documentato.

1.2. Il giovane: chi è costui?

Mentre nel linguaggio comune ci si ostina ad indicare con il termine “giovani” una vasta gamma di situazioni, in letteratura ci si è posti la questione, che non è solo formale o lessicale, di definire la categoria del giovane, che permetta di meglio comprenderne le caratteristiche ed i bisogni, ma anche le risposte che la comunità può attivare nei suoi confronti. Ad onor del vero, la questione è piuttosto impegnativa, se non ardua, dato il ginepraio di definizioni proposte, ma al contempo è opportuna per riuscire ad avere almeno in via approssimativa una classificazione, che permetta di meglio comprendere le dinamiche ed i bisogni specifici. Il tema è abbastanza recente, in quanto fino a qualche decennio fa (prima che si ponesse con forza il tema delle nuove generazioni e del loro ruolo nella vita delle comunità), la vita di una persona

era scandita da momenti ben definiti: il compimento della maggiore età, l'inserimento nel mondo del lavoro, il servizio militare, il matrimonio. L'evoluzione degli ultimi cinquant'anni ha completamente modificato questo quadro di riferimento, spostando in avanti nel tempo i limiti anagrafici di appartenenza alla categoria: così inizialmente si indicava come giovani coloro che avevano un'età compresa fra i 14 ed i 25 anni, successivamente i termini di età si sono alzati dai 14 ai 29, secondo alcuni parametri suggeriti dalla Comunità Europea; il quadro si amplia poi nei singoli settori, per cui nel mondo economico ed imprenditoriale si parla di giovani fino a 35 anni e per i giovani industriali anche fino a 40. Al contempo, chi si interessa allo studio delle nuove generazioni abbandona gli aspetti anagrafici per addentrarsi in classificazioni e segmentazioni basate sui comportamenti e su modalità organizzative più o meno spontanee per cui si parla di tribù, di clan, di micro-appartenenze... indicando modalità e stili, che il mondo giovanile assume in una realtà che è sempre più stratificata e poliedrica. Per coloro che operano nel campo dell'animazione culturale e sociale di comunità, queste classificazioni risultano essere importanti ma ancora insufficienti per individuare una segmentazione in grado poi di trasformarsi in progettualità ed azioni specifiche.

Più ragionevole sembra essere un'impostazione che cerca di seguire il ciclo di vita della persona nel suo divenire, indicando tappe che tutti i giovani si trovano a vivere e che, pur nella personalizzazione dei processi di maturazione, possono essere indicate come momenti di passaggio e di avvicinamento verso il mondo adulto; in particolare si pensa:

- a) alla scelta, una volta conseguita la licenza media, di iscriversi ad una scuola superiore o professionale, che oggi interessa praticamente tutti i ragazzi e le ragazze di 14 anni,
- b) la fine delle scuole professionali e superiori con la difficile scelta se proseguire negli studi o cercare di entrare nel mondo del lavoro,
- c) il periodo del passaggio dal mondo universitario o dell'apprendistato, alle scelte professionali definitive, alla ricerca di spazi di totale autonomia e di relazioni affettive stabili.

Ognuna di queste età ha delle proprie specificità che, pur essendo racchiuse nel quadro della condizione giovanile e pertanto delle politiche giovanili, di fatto presentano elementi distintivi che impediscono di chiamarle tutte con lo stesso nome. Risulta difficile indicare con il termine "giovane" un ragazzo di 14 anni e con lo stesso termine un laureato di 28 anni. Eppure, oggi ciò accade con una grande confusione di linguaggio, di approccio, di metodologie di intervento, di criteri di valutazione delle azioni programmate ed attuate.

L'esperienza di tanti anni di impegno nell'animazione del mondo giova-

nile, ha portato ad una classificazione, che non vuole esaurire la riflessione, ma semmai porre una prima ipotesi di lavoro che potrà trovare altri approcci a seconda dell'angolo di analisi e degli obiettivi di riferimento.

È infatti indubbio che:

- a) l'inizio della preadolescenza si sta sistematicamente riducendo: oggi una ragazzina di seconda media (ma spesso anche prima) presenta aspetti fisici, culturali, esigenze di autonomia, richieste, conoscenze, problematiche, bisogni, talvolta disagi, rispetto ai quali non è possibile rimanere insensibili. È un'età che indicativamente abbraccia il periodo delle scuole medie e forse il primo anno delle superiori o professionali. Il soggetto manipola la tecnologia con una certa facilità, messaggia dalla mattina alla sera, comincia ad esprimere i propri giudizi su fatti, situazioni e persone, manifesta un proprio carattere ed inizia a manifestare desideri tali da generare conflittualità anche pesanti quando non trova d'accordo il contesto familiare o scolastico (ad esempio rispetto al proprio look, alla moda, alla gestione del tempo...). Tutti gli appartenenti a questa categoria hanno un ritmo di vita sostanzialmente simile: grande protezione da parte della famiglia e della scuola, pochi livelli di autonomia ed una frenetica attività esterna al mondo scolastico nel campo sportivo, artistico, ricreativo. La scelta della scuola superiore travaglia più i genitori che gli interessati i quali, rispetto al momento, manifestano posizioni diversificate che vanno da
 - chi ha le idee chiare e quindi ha già scelto,
 - chi pensa che non serva a nulla (avendo percepito una visione negativa delle possibilità future), per cui delega ai genitori la scelta,
 - chi ritiene che una scelta valga l'altra per cui cerca di capire dove potrebbe trovarsi meglio (gli amici o il sentito dire, in questo caso, hanno grande influenza)

Non si tratta ancora di un'età che possiamo inserire a pieno titolo all'interno della condizione giovanile, ma non può essere nemmeno ignorata in quanto nuova condizione nel ciclo di vita di una persona che si trova a cavallo fra l'infanzia e la gioventù e che sembra sempre più avvicinarsi alla seconda mentre fino ad ora era preferibilmente inserita nella prima categoria

- b) Verso i 15 anni inizia una nuova fase notoriamente nota con il termine adolescenza che si protrae indicativamente fino alla fine delle scuole superiori o professionali. Periodo delicato dove cresce la richiesta di autonomia, che viene accontentata in maniera diversa a seconda delle caratteristiche del contesto in cui il soggetto vive. È il periodo in cui:
 - il soggetto percepisce l'esperienza scolastica in maniera meno protetta,

- il soggetto spesso è più distaccato dall'ambiente familiare, non sempre in grado di seguirlo nel processo di maturazione e di sviluppo delle conoscenze,
- prevale l'uso personale del tempo libero,
- l'utilizzo della tecnologia si fa sfrenato,
- aumenta il distacco dai mondi aggregati dello sport e del tempo libero organizzato,
- il soggetto diventa più incline al divertimento ed alla coltivazione delle relazioni personali e del piccolo gruppo.

Finché si avvicina il tempo delle scelte professionali decisive di fine superiori, con il contesto che spinge talvolta in direzioni non condivise dall'interessato che vive con ansia e preoccupazione una decisione che sa di essere di sua competenza, ma rispetto alla quale ogni giorno cresce la confusione. E così il soggetto giunge alla fine di questo periodo del ciclo di vita a dover comunque scegliere perché le scadenze sono perentorie: per la prima volta l'adolescente si trova da solo ad un bivio strategico per la propria vita. In questo quadro di riferimento il modo con cui ha vissuto il periodo dell'adolescenza diventa cruciale, in quanto può essere un riserva di energia che aiuta a discernere ovvero un peso sotto il quale rischia di soccombere. In questa fase l'adolescente è considerato dalla comunità una persona matura, alla quale affidare la decisione senza preoccuparsi eccessivamente di offrire adeguati supporti di orientamento al discernimento circa le opportunità possibili. È in questo momento che il ragazzo o la ragazza vive alcune situazioni con le quali deve fare i conti: l'incertezza ed il rischio, la complessità, la difficoltà a scegliere quando le opzioni sono tante, il pensarsi nel futuro. E così, in maniera più o meno consapevole, viene proiettato verso nuovi orizzonti: il mondo universitario, il mondo del lavoro, una esperienza all'estero, un tirocinio, uno stage, un master.

- c) dopo la maturità o la conclusione del percorso di formazione professionale o per una piccola quota i primi anni di attività lavorativa (prevalentemente da precario), all'alba dei vent'anni un giovane entra in una nuova fase, che chiamiamo gioventù e che lo condurrà fino all'inserimento completo nella vita della comunità. I soggetti che appartengono a questa categoria sostanzialmente seguono cinque strade distinte:
- la vita universitaria, che interessa, a seconda delle zone, dal 40 al 60% dei diplomati,
 - l'ingresso nel mondo del lavoro, dopo aver frequentato qualche corso professionalizzante più o meno intenso ed aver deciso in quali spazi lavorativi inserirsi,

- una terza quota che cerca lavoro per mesi (o anni) senza riuscire a trovare una collocazione stabile,
- una percentuale (che varia a seconda del luogo di residenza) che lavora stabilmente o trova lavoro stabile nel corso del periodo,
- una piccola ma significativa quota di soggetti che vivono nel disagio o in bisogni manifesti e non riescono a trovare la loro strada, forse nemmeno ad intuirlo, mentre il contesto in cui operano fa fatica a seguirli e a proporre soluzioni ragionevoli che permettano loro di uscire dallo stato di confusione e/o di disordine per porsi in un cammino di inserimento sociale e lavorativo.

La consistenza dei primi quattro segmenti, è piuttosto difficile da definire. Purtroppo si sentono sistematicamente statistiche e numeri, che risultano essere assolutamente inattendibili. Gli unici dati certi sono quelli di coloro che sono iscritti all'Università che comunque non ci danno l'esatta consistenza di chi frequenta l'Università, così come i dati degli uffici per l'impiego non ci indicano quanti sono coloro che cercano lavoro, in quanto la percentuale di utilizzo di questo servizio varia molto da zona a zona. Stesso ragionamento vale per coloro che cercano un lavoro o per la figura del disoccupato, quanto mai aleatoria, a meno che non sia definita in maniera chiara ed ineludibile (come nella definizione dell'ISTAT). Ne consegue che di questa età si conosce poco, specialmente delle sue continue evoluzioni.

Ormai il giovane ha fatto scelte importanti, quasi definitive per il suo futuro professionale, ha una propria compagnia, dei propri hobby e vive una vita autonoma, tranne che sul piano economico, per cui talvolta deve ricorrere alle casse di famiglia. È un'epoca dalla scarsa partecipazione alla vita della comunità, fatta eccezione per una quota minoritaria di soggetti interessati ad azioni nel campo del volontariato, della solidarietà internazionale o ambientalista e nel campo della politica.

- d) Si avvicina così l'ultima fase di questo periodo che vede il giovane ormai adulto in grado di comprendere il proprio futuro, i cui bisogni si diversificano sulla base del quanto vissuto nelle fasi precedenti. Per cui si passa:
- dalla ricerca di percorsi formativi di specializzazione per i laureati,
 - all'inserimento nel mondo del lavoro,
 - alla soluzione del problema della casa nella ricerca di un'autonomia anche abitativa spesso con il proprio partner.

I bisogni e la richiesta sociale è di tipo individuale e non più collettivo o di gruppo; ogni soggetto ha proprie esigenze che cerca di affrontare e risolvere da solo o con l'aiuto del contesto familiare o dei servizi attivati dal privato sociale o dalle istituzioni. Nell'immaginario della società civile

queste persone non sono considerate né problema né risorsa, ma normalità che deve saper arrangiarsi come tutti gli adulti a meno che non abbia bisogni conclamati, per cui gli si propone di far ricorso alle azioni di welfare presenti sul territorio. Generalmente a queste generazioni viene imputato di essere in ritardo nel processo di autonomia, di dipendere ancora troppo dalla propria famiglia, di non essere adeguatamente produttivi e pertanto di essere più peso che risorsa. Nasce così uno stereotipo negativo verso questo segmento penalizzato anche sul piano dell'immagine; quando invece un giovane che ha intrapreso un percorso formativo impegnativo si trova spesso in questa età ancora alle prese con i processi formativi più che con il mondo del lavoro. Si pensi a chi studia medicina, ingegneria, economia a livelli manageriali a chi è impegnato nel campo dell'arte teatrale, musicale coreutica, a chi crede nel pubblico impiego ed aspetta una selezione, un concorso pubblico e/o l'inserimento nel sistema scolastico dove si devono aspettare per anni i concorsi ed accontentarsi nel frattempo di un precariato avvilente. A complemento di ciò vi sono invece coloro che sono già inseriti sia nel contesto sociale che lavorativo e talvolta riescono a raggiungere brillanti risultati accentuando ancora di più le differenze con chi invece si sta ancora preparando.

1.3. Il ruolo del contesto

Nell'ambito dell'azione a favore del mondo giovanile, un ruolo strategico viene svolto dal contesto in cui i soggetti si trovano a vivere. Parlare di *contesto* può risultare generico, in quanto non esiste un unico ambito di riferimento: risulta più ragionevole pensare a *contesti* oppure ancora meglio a *stakeholders*, cioè a coloro che a diverso titolo operano a contatto con un soggetto che appartiene alle età di cui sopra. Gli adulti, nel bene e nel male, recitano un ruolo importante nella crescita di un giovane. Con il loro comportamento, il pensiero, il dire ed i silenzi, vanno ad offrire occasioni per crescere nella conoscenza, per cercare di comprendere le caratteristiche personali o del proprio ambiente e di fare esperienze che poi vanno ad accrescere il patrimonio del soggetto stesso.

Può essere di un certo interesse cercare di identificare questi *stakeholders*, al fine di comprendere in modo adeguato i ruoli che recitano nella formazione di un giovane durante le diverse fasi del ciclo di vita di questa età:

- a) la famiglia o, meglio, i genitori. La funzione di genitori a livello istituzionale, direi quasi naturale, ha inizio con il concepimento e non si conclude mai; la famiglia si può anche spezzare, ma la funzione genitoriale rimane

per sempre con i propri diritti ed i propri doveri. Ai genitori è affidato il compito di guidare l'educazione dei propri figli, con comportamenti, suggerimenti, consigli, volti a modellare una gamma valoriale che poi trova applicazione nei modi di essere quotidiani, aiutando l'interessato a trovare la propria strada, a discernere fra bene e male, a individuare le modalità per valorizzare sé stessi, le propri potenzialità, i propri carismi, per poter poi offrire il proprio contributo alla crescita del contesto in cui una persona vive ed opera. Dobbiamo chiederci se oggi questa categoria possiede le conoscenze, le competenze per gestire con responsabilità questo ruolo difficile, estremamente diverso a seconda dell'età dei figli. Infatti un conto è essere genitori di un adolescente, molto diversa è la gestione di questo ruolo quando il figlio è un giovane che sta completando gli studi universitari. Saper adeguare la propria posizione rispetto al ciclo di vita del figlio diventa arduo e problematico, perché le variabili in gioco sono tante e non sempre si è in grado di gestirle nelle loro interdipendenze. Purtroppo non esiste a livello istituzionale, sociale, educativo un progetto serio e costruttivo a favore della crescita dei genitori. Una persona diventa genitore senza aver mai avuto alcun riferimento culturale, alcuno stimolo alla conoscenza ed all'approfondimento su questa funzione. Un ingegnere che svolge funzioni professionali elevate non ha mai sentito parlare del tema lungo il corso dei suoi studi e lo stesso vale per un chirurgo di fama. Le difficoltà che gli stessi genitori sistematicamente manifestano nella gestione del loro ruolo ne è una naturale conseguenza.

- b) Il mondo della scuola rappresenta un soggetto determinante per il periodo della preadolescenza e dell'adolescenza, nel quale un ragazzo o una ragazza concentrano buona parte del loro tempo e delle loro energie. La poliedricità delle opzioni in cui si muovono gli adolescenti, il disorientamento anche culturale di molti docenti, il ruolo recitato dalla tecnologia che vede gli studenti talvolta più attrezzati dei docenti stessi, la delega che spesso i genitori concedono alla scuola anche sul piano educativo, la massa enorme di contenuti che la scuola pretende di proporre ponendosi più sul terreno delle informazioni che su quello del metodo, rendono questa esperienza fondamentalmente un periodo vissuto dagli interessati in maniera molto diversificata, condizionata dal progetto culturale della scuola stessa, dagli insegnanti che si incontrano e dal contesto con cui il giovane si confronta. Va inoltre sottolineato come spesso sulla scuola si scaricano attese impossibili dalle quali discendono (proprio perché impossibili) percezioni sostanzialmente critiche. A ciò si aggiunge un atteggiamento superficiale sul ruolo che la conoscenza ha nella vita delle persone: accanto a chi la ritiene un elemento strategico e fonte di gradi di

libertà, vi sono coloro (e sono sempre più numerosi) che la considerano un elemento inutile che genera presunzione e non aiuta a sopravvivere nella quotidianità.

c) Anche il contesto sociale e culturale in cui un soggetto vive gioca un ruolo strategico nella sua crescita. La loro influenza cambia lungo il corso delle età giovanili: un conto sono i contesti significativi di una quindicenne ed altri lo sono per la stessa persona a venticinque anni. Questi ambienti possono avere influenza sia positiva che negativa sulle persone. Essi rappresentano elementi di libertà e di gestione personale del tempo che fanno sperimentare al giovane modi di vivere personali e gli consentono di individuare gli elementi verso i quali prestare attenzione ovvero starne lontano.

d) Infine vi è la società civile che da pochi decenni si è accorta della presenza di un mondo giovanile articolato nelle sue espressioni. Per almeno un secolo, gli oratori sono stati uno spazio dove si forgiavano le conoscenze e si prestava attenzione alle esigenze dei singoli. Luogo educativo, sia collettivo che individuale, aveva nella figura del giovane sacerdote per gli uomini e delle suore per le ragazze, un punto di riferimento importante. In quel contesto il giovane e la sua famiglia trovavano quotidianamente un sostegno significativo. Da Don Bosco a Don Milani molte sono le esperienze che hanno generato dei modelli a cui molte comunità si sono ispirate. In tale situazione ogni adolescente sperimentava occasioni di animazione e di orientamento. La secolarizzazione, l'avvento dei media, il venir meno del senso religioso e delle vocazioni sacerdotali e monacali, hanno in pochi decenni ridotto la portata di questo modello, sostituito oggi da tante esperienze diversificate specchio di una società poliedrica e di un mercato che un po' alla volta ha invaso la sfera personale e collettiva del mondo giovanile. Proprio il mercato, con le sue tecniche di vendita, oggi segue il soggetto dalla preadolescenza fino alla fine del periodo in esame, con iniziative sempre più personalizzate che fanno della condizione giovanile una delle età più feconde per il consumismo e più attente alle innovazioni. La tecnologia applicata agli strumenti di comunicazione, la moda nell'abbigliamento ma in tutta la gestione del corpo, i mezzi di trasporto ed il movimento lungo tutto il pianeta, l'uso del tempo libero, il bricolage, lo sport sempre più vario e sempre più particolare, la musica in tutte le sue espressioni ... sono oggetti di grande attenzione da parte del sistema produttivo.

Ed il giovane

- abbocca, mosso dall'emozione del provare il nuovo;

- non si accontenta, chiedendo al proprio contesto le risorse per poter acquistare queste nuove opportunità,
- fino a cercare un lavoro che permetta di avere a disposizione il necessario per il proprio divertimento.

Dall'altra, la combinazione virtuosa degli elementi che giocano intorno al giovane, fanno sì che riesca a trovare la propria strada,

- ad individuare nel tempo un progetto di vita in grado di valorizzare i propri talenti,
- di discernere i contesti in cui si trova ad operare,
- di individuare scelte coerenti e talvolta coraggiose,
- a gestire i margini di libertà che il suo mondo gli permette.

Ogni giovane, nel corso della sua esperienza di vita, si trova immerso (senza averlo chiesto) in un contesto di riferimento, che cerca di plasmarne l'identità. Di fronte a questi stimoli manifesta sostanzialmente tre posizioni:

- si adegua e segue l'onda,
- si ribella e cerca di uscirne e di trovare una propria identità,
- cerca di coniugare quanto proposto con la propria sensibilità con discernimento, attraverso il confronto ed il dialogo, fino a giungere a scelte motivate.

1.4. Le politiche giovanili

In questo quadro di riferimento, viene da chiedersi quali ruoli può recitare la politica e l'amministrazione pubblica che della politica è la massima espressione.

Ampio è il dibattito sul ruolo, i metodi e gli strumenti delle politiche giovanili:

- chi ritiene che siano inutili, affermando che i giovani si devono sentire liberi di fare quello che ritengono opportuno, fatta eccezione per i problemi di ordine pubblico,
- altri invece che propongono di incentivare e supportare i luoghi dove i giovani decidono di "domiciliare"; è l'atteggiamento dei movimenti, delle organizzazioni di aggregazione giovanile che hanno bisogno di risorse per sopravvivere e, quindi, si aggrappano alle autonomie locali (di questa schiera fanno parte anche molte cooperative sociali),
- chi si propone di costruire nuovi cittadini perfetti, cercando le eccellenze e chi dall'altra trova debolezze in ogni dove, trasformando in disabile anche persone normali,

- chi invece si inserisce nel mercato della condizione giovanile, cercando conforto nella normativa o nella logica dei bandi (è il caso, ad esempio, della formazione o dei servizi a supporto degli espulsi dal mondo del lavoro).

Alcune situazioni esemplari possono aiutarci a meglio comprendere le applicazioni di queste considerazioni:

- il bus del sabato sera, che libera il giovane dall'astinenza da sostanze o da alcool con il placet delle famiglie, sicure che i figli tornano a casa evitando incidenti o multe salate;
- le sale da gioco, che i governi locali e nazionali mantengono in piedi con vincoli ridicoli (tipo la distanza dalla scuola), e non hanno il coraggio di dire basta a questo ignobile rito che distrugge persone e famiglie;
- le società profit di formazione alla perenne caccia di candidati da iscrivere a corsi, che forse non servono a nulla e dei quali non c'è bisogno.

È facile intuire che questi approcci sono fragili e offrono spunti a coloro che criticano l'utilizzo di risorse pubbliche in questa direzione. Certo la classe politica non è sempre preparata ad affrontare tematiche lontane dagli interessi delle pubbliche amministrazioni prese da tante questioni ritenute più importanti o rispetto alle quali forse vi sono maggiori informazioni.

Cosa vuole una comunità dai propri giovani? Cosa vogliono i giovani dalla comunità? È possibile una convergenza fra le due attese (quella della comunità e quella dei giovani)?

Si ha l'impressione che spesso né la comunità né il giovane siano in grado di dare risposte alle domande di cui sopra;

- la comunità è impegnata, specie nelle istituzioni, nella ricerca del consenso e trova difficoltà a riflettere, ad ascoltare e a dialogare, assillata da una quotidianità frenetica e dalla priorità data ai problemi che si manifestano in maniera più eclatante sul piano mediatico o dall'impatto emotivo del contesto sociale. Le agenzie educative manifestano, una situazione di stallo, dovuta a:
 - difficoltà nel saper coniugare il ruolo che la scuola può recitare nella vita di un ragazzo e nella crescita di una comunità,
 - giuste recriminazioni di risorse,
 - complessa gestione dell'autonomia degli istituti,
 - legislazione frammentaria ed in continua evoluzione, specie nella fase applicativa dei regolamenti circolari,
 - disorientamento del corpo dirigente, docente ed ausiliario nel vivere il loro tempo ed il loro ruolo

- i giovani stessi, nelle diverse età, sono più spinti dalla dimensione emotiva che da quella razionale, anche nelle classi più avanzate cioè in quei momenti in cui prevalgono le scelte definitive. Si ha l'impressione che
 - gli elementi che determinano il giudizio e, quindi, le decisioni, siano più di tipo imitativo o, forse peggio, emulativo di miti interni o esterni al loro contesto,
 - il pensiero si fermi al ripetere quanto visto o a rischiare senza alcuna consapevolezza delle conseguenze a cui si va incontro.
 Per cui si sceglie l'università che piace anche se non vi sono sbocchi professionali, lo sport estremo anche se comporta rischi rilevanti.

Quando invece sarebbe necessario:

- aiutare il mondo giovanile nelle sue diverse età a meglio comprendere e valorizzare i propri carismi ed a conoscere il contesto nel quale è inserito al fine di acquisire elementi necessari a scegliere in futuro in quali ambienti intende inserirsi,
- favorire la partecipazione attiva e responsabile alla vita della comunità, come esperienza che permette di capire le dinamiche che determinano l'organizzazione della vita sociale e le interdipendenze,
- offrire esperienze di orientamento ed accompagnamento nella costruzione di un progetto di vita e di uno spazio professionale, individuando le iniziative da assumere sul piano personale e le attività di gruppo a cui partecipare,
- creare le condizioni affinché le comunità e, in particolare, i responsabili dei suoi mondi vitali acquisiscano conoscenze e competenze necessarie alla governance del settore in una logica positiva e proattiva.

Stephen Covey (2003) individua 7 elementi per poter aver "successo", cioè per essere contenti con se stessi e con gli altri. Li propongo in questa sede come stimoli sui quali riflettere per capire se e come è possibile aiutare il mondo giovanile a farli propri:

- essere proattivo, cioè responsabile, che significa abile alla risposta. La pro-attività implica la capacità di iniziativa di fronte ad un problema, non fermarsi, ma cercare la risposta;
- la capacità di individuare e discernere "le cose che contano" da quelle superflue, gli aspetti importanti da quelli marginali. Ciò comprende la giusta conoscenza di sé stessi e del proprio divenire, delle proprie propensioni e dei propri carismi individuali;
- dare precedenza a quello che si deve fare, prima che a quello che piace fare. È tipico del mondo giovanile lasciarsi trasportare da ciò che è più affascinante, emotivamente più coinvolgente, più significativo in quel

momento, mentre nel lungo periodo i vantaggi maggiori si hanno quando si privilegia l'opposto. Ne è esempio lo studio che costa impegno, fatica, spesso lo si odia, ma nel tempo genera libertà e soddisfazione,

- d) vivere relazioni significative e costruttive, nella logica della reciprocità e non del tornaconto personale, nella consapevolezza che qualche volta ti va bene e altre ti va male,
- e) mettersi nell'atteggiamento di chi cerca di capire la realtà, prima di esprimersi, ma che poi è in grado di farsi capire; rappresenta una posizione etica verso l'esperienza quotidiana per cui il giudizio avviene dopo che si sono comprese le dinamiche, i processi e non per sentito dire o in maniera improvvisata,
- f) generare sinergie, cercando il dialogo, il confronto con l'altro, nella valorizzazione del gioco di squadra, riconoscendo ed apprezzando le differenze,
- g) avere voglia di crescere, di migliorare, non aver paura del cambiamento; anzi l'innovazione va affrontata e gestita nella consapevolezza di vivere in un mondo dinamico dove non è possibile fermarsi perché si rischia di rimanere fuori dal mondo.

Come dice lo stesso autore, quelli descritti sono dei principi che sono indipendenti da noi, esistono che si voglia o non si voglia. Quando questi diventano patrimonio di una persona, allora assurgono a valori che determinano i comportamenti e prima ancora i giudizi sui propri comportamenti e sulla realtà.

Dunque compito delle politiche giovanili è di creare le condizioni affinché ogni giovane, per tutto il percorso che lo porterà all'adulthood, sia stimolato ed allenato a far propri questi principi. Pertanto essi rappresentano dei punti di riferimento, determinanti nel processo di valutazione di ogni azione a favore delle nuove generazioni.

Edgar Morin (1999), in un felice pamphlet dal titolo "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", indica strade feconde che possono essere fatte proprie anche da chi è chiamato a programmare e gestire politiche giovanili.

In estrema sintesi, l'autore evidenzia alcuni aspetti che, in maniera sintetica, cerco di riassumere, rimandando al testo per gli approfondimenti:

- a) la conoscenza rappresenta un elemento essenziale dell'esperienza umana e del vivere in comunità, a patto che sappia porsi in maniera umile e non superba e sappia coniugare le dinamiche della complessità dell'essere umano e del pianeta,
- b) la conoscenza frammentata in diverse discipline e la specialistica da sola sono spesso incapaci "di effettuare il legame fra le parti e la totalità, e deve

far posto ad un modo di conoscere capace di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro sistemi",

- c) ogni soggetto deve essere aiutato a "prendere coscienza del proprio carattere complessivo, della propria identità, ma anche dell'identità che ha in comune con tutti gli altri umani",
- d) ci sono delle parole chiave che devono essere parte di ogni riflessione, in quanto rappresentano dei terreni sui quali ogni persona e le comunità sono chiamate a camminare:
 - l'incertezza che caratterizza il campo della scienza,
 - il rischio, ad essa legato, cioè la necessità di fare scelte che non sono scontate ma possono generare fenomeni indesiderati,
 - la possibilità di compiere errori e la volontà di superarli con un rinnovato impegno, evitando di pensare che ci sia sempre qualcuno che risolve i problemi,
 - "insegnare la reciproca comprensione fra uomini prossimi e lontani", nella logica della pace fra le persone e fra comunità, piccole o grandi che siano,
 - vivere positivamente la diversità e pensare all'umanità come comunità planetaria, fatta di tante diversità che possono insieme generare azioni positive.

Dunque l'ente pubblico, quando interviene, deve prestare attenzione agli aspetti di cui sopra, qualunque sia la metodologia utilizzata. Certo ogni momento storico ha le sue priorità, per cui è giusto che giungano dal livello nazionale delle linee guida che evidenzino gli ambiti verso cui è necessario insistere, ma è anche doveroso trasferire risorse adeguate agli enti regionali e da questi agli enti locali per lo sviluppo di progetti programmati.

A livello locale la *mission* sembra essere quella di aiutare le nuove generazioni a raggiungere gli obiettivi descritti. Questo progetto, senza il quale le politiche giovanili risultano essere incomplete e parziali, si manifesta attraverso tre atteggiamenti centrali: animare, orientare, accompagnare:

- *animare*, nel senso di stimolare, dare calore e vivacità, rafforzare, infondere coraggio alla comunità e ai singoli soggetti ad orientarsi secondo quanto evidenziato in precedenza, prestando attenzione al proprio ambito di riferimento territoriale o tematico;
- *orientare*, nel senso di dare indirizzi, di stimolare la raccolta delle informazioni necessarie ad assumere decisioni. Qui il discorso è individuale in primo luogo. Come si è detto in precedenza nel periodo in esame, un soggetto è chiamato a scelte strategiche, che vanno ad influenzare tutto il

percorso di vita e, pertanto, è necessario prestare attenzione e individuare un metodo di lavoro che permetta di fare le scelte giuste, sia di tipo professionale che legate alle modalità di vita. Aiutare le persone ad orientarsi in questo senso è decisamente delicato, ma anche necessario, perché non sempre un giovane possiede gli strumenti per fare scelte che lo valorizzino. Ma anche chi orienta deve avere competenze, conoscenze ed esperienze importanti; anzi, spesso viene suggerito di attivare un'equipe che sotto la guida di un coordinatore affronta le diverse tematiche che influiscono sulle scelte. Tanti sono gli ambiti in cui si esplica questa funzione, la quale dovrebbe rimanere nelle mani della pubblica amministrazione sul piano del governo e della programmazione, anche se può essere "appaltata" a soggetti legati al no profit: dalle scelte universitarie o comunque formative post diploma, alla individuazione di spazi professionali, a situazioni di disagio sociale, personale, familiare, a momenti di crisi specifici dai quali il soggetto fa fatica ad uscire, a coloro che si fermano nel percorso universitario, a chi vuol andare a studiare all'estero e chiede aiuto...

- il terzo pilastro dell'orientamento è *accompagnare*. Non è sufficiente dare ragioni di senso, trovare gli spazi per dare risposte al soggetto, ma è necessario accompagnarlo dopo che ha maturato la scelta perché sente l'esigenza di avere un punto di riferimento a cui rivolgersi nel momento del bisogno. L'accompagnamento è la fase più delicata, dove l'orientatore si mette in gioco, scommette sé stesso perché diventa partecipe del processo di attuazione di scelte fatte da altri (talvolta non del tutto condivise).

Dunque è determinante che in un contesto territoriale si sviluppi una o più esperienze di orientamento. Non vi sono regole precise sul piano organizzativo. Credo sia più utile avere una governance del tema, anche se non necessariamente un unico luogo fisico dove si fa orientamento. Tanti possono essere i soggetti coinvolti purché siano rispettati tre principi di metodo:

- a) il coordinamento sia in mano all'ente locale, anche se poi demandato sul piano operativo a competenze esterne.
- b) l'azione dei diversi soggetti (mondo scolastico ed universitario, agenzie del lavoro o dell'impiego, cooperative sociali...) deve essere raccordata negli obiettivi e nel metodo;
- c) l'attività deve essere personalizzata, cioè a disposizione di ogni soggetto ed al contempo comunitaria con iniziative di informazione, sensibilizzazione, che possono riguardare contemporaneamente gruppi di adolescenti, giovani o giovani adulti.

1.5. Il piano giovani di comunità

Il Piano Giovani di Comunità rappresenta lo strumento programmatico di cui un'amministrazione pubblica può dotarsi per indicare gli obiettivi strategici e gli assi di intervento nel campo delle politiche giovanili del proprio territorio.

Molteplici sono le esperienze di Piani Giovani Territoriali e diversificate sono le metodologie utilizzate. Non è questa la sede per indicare un nuovo approccio e nemmeno per esaminare quanto fatto fino ad oggi. L'intento è, semmai, di offrire qualche spunto per individuare gli elementi di metodo e di contenuto di un Piano Giovani, senza alcuna pretesa di esaustività, ma con l'obiettivo di focalizzare alcuni aspetti strategici per la buona riuscita dell'azione politica a favore delle nuove generazioni:

- a) in primo luogo diventa strategico lo studio della realtà su cui insiste il Piano. È necessario acquisire elementi che permettano di costruire una fotografia più vicina possibile alla realtà. Il che non è facile poiché le metodologie e le tecniche di analisi del territorio variano a seconda della dimensione e della struttura geografica. Per località di piccole dimensioni è più ragionevole utilizzare metodologie qualitative, mentre se il territorio si allarga si possono impiegare strumenti misti sia di tipo qualitativo che quantitativo. Molte volte, invece, si devono registrare riflessioni di sintesi della realtà, basate su impressioni, poche informazioni o, peggio, ancora, esperienze personali. Ciò determina una visione falsata della realtà, sulla quale poi si vanno a definire obiettivi e strumenti, ad impegnare risorse, generando da un lato sprechi e dall'altro scarsa efficacia degli interventi;
- b) un secondo elemento sul quale prestare attenzione è il budget a disposizione. Esso rappresenta un vincolo decisivo che impegna a selezionare le azioni da finanziare. Spesso nei processi decisionali dei Piani Giovani si determina una specie di lotta interna, volta a far prevalere gli interessi degli enti di appartenenza o dei propri territori, piuttosto che le esigenze reali;
- c) l'individuazione di pochi obiettivi generali e specifici e di assi di contenuto verso cui indirizzare le risorse ed orientare gli interventi rappresenta il momento cruciale del processo di programmazione e tiene conto di quanto emerso nella fase di analisi e delle priorità del territorio. Il rischio è di pensare una poliedricità di obiettivi a cui sono associati altrettanti assi, con la conseguenza di una specie di "ecumenismo" giovanile che va a disperdere le risorse in tanti rivoli, più volti a tacitare i singoli partecipanti al processo che a dare risposte ai bisogni;
- d) la valutazione è un ulteriore passaggio decisivo nella programmazione di un Piano Giovani. Si tratta di un processo non specifico del settore, ma dello strumento che caratterizza tutte le azioni programmatiche della pubblica

amministrazione e dei servizi in generale. Non è sufficiente una valutazione finale, quando ormai i processi si sono completati, ma è necessaria una valutazione continua, che parte già dalla fase di programmazione per poi proseguire durante le fasi di realizzazione e completarsi nella valutazione dei risultati e nell'individuazione degli elementi di criticità da affrontare nella programmazione successiva;

- e) la creazione di sinergie con altre realtà che si interessano alle nuove generazioni rappresenta un ulteriore elemento di qualificazione di un progetto giovani di comunità. Alta è la tentazione (e, talvolta, la presunzione) di fare da soli, di non ritenere gli altri all'altezza, di vivere l'esperienza associativa o istituzionale nelle logiche del potere, piuttosto che del servizio, nel porre al centro della propria attenzione l'appartenenza e non la risposta al bisogno;
- f) la presenza di esperti esterni con funzioni di supervisione dell'azione di programmazione diventa un elemento di garanzia della correttezza metodologica di tutte le fasi del processo: dalla programmazione alla valutazione finale. È noto che chi sta nei processi, spesso, non riesce a focalizzarli in maniera completa, dato il coinvolgimento emotivo e le influenze su giudizi e comportamenti che derivano dalla partecipazione attiva e dalle esperienze maturate nel tempo. La supervisione esterna può, inoltre:
 - offrire elementi di conoscenza innovativi,
 - momenti di formazione al gruppo di programmazione,
 - mettere in contatto con altre esperienze,
 - individuare elementi di miglioramento rispetto a standard esterni,
 - promuovere l'esame di buone prassi evitando la replicazione acritica di quanto già fatto o il prevalere di posizioni di retroguardia.
- g) Particolare attenzione deve essere rivolta al rapporto con il contesto ed in particolare con:
 - le istituzioni pubbliche che operano sul territorio o che hanno funzioni superiori di indirizzo. La volontà di essere autonomi rappresenta una cattiva tentazione, volta a pensarsi autosufficienti su una tematica che, per la sua complessità, ha bisogno di contributi multipli e specifici. Il Piano dovrebbe fungere da luogo di incontro e di dialogo, senza la pretesa di esaurire le politiche giovanili, ma piuttosto con l'obiettivo di orientare tutti gli interventi, che a diverso titolo i soggetti coinvolti propongono verso gli obiettivi del Piano stesso;
 - il mondo scolastico, con il quale il Piano Giovani deve dialogare, pur nel rispetto delle funzioni e dei ruoli che ogni soggetto rappresenta nella vita di una comunità. Occorre, anche, sottolineare che il rapporto con le istituzioni scolastiche dipende dalla loro presenza sul territorio: un conto è un ambiente di piccole dimensioni, dove vi sono solo scuole dell'obbli-

go, un altro è un contesto in cui sussistono contemporaneamente scuole superiori e professionali, Università ed esperienze di Alta Formazione. Importante è fuggire la tentazione che le istituzioni scolastiche possano recuperare risorse dai Piani Giovani, fatta eccezione dei progetti in cui vi è una reale sinergia ed interazione con enti o soggetti della società civile;

- I mondi vitali che si interessano alle nuove generazioni legati al non profit, all'animazione di comunità, che operano nel campo della socializzazione, dell'azione culturale ed educativa, ma anche rappresentanze di categoria, che manifestano il desiderio di sviluppare progetti di orientamento dei giovani verso il mondo del lavoro e la crescita professionale. Nei confronti di questi soggetti è necessario essere chiari e precisi sugli obiettivi, il metodo e i contenuti, onde evitare che partecipino al Piano con proprie finalità, distanti da quelli del Piano stesso, o vedano il Piano come uno strumento di recupero di risorse economiche;
 - I giovani stessi e le loro famiglie, anche attraverso presenze informali di gruppi e singoli, che il Piano stesso riesce a strutturare in laboratori o in servizi individuali. Anche in questa sede, vi sono due pericoli: che i giovani siano tagliati fuori dall'esclusiva presenza di adulti o enti che avocano a sé la rappresentanza, ovvero l'opposto, che gruppi di giovani si appropriino del Piano, presupponendo che i loro bisogni ed il loro pensiero siano rappresentativi dell'intera popolazione giovanile.
- h) determinanti sono i contenuti del Piano, la definizione degli obiettivi, l'individuazione degli assi rispetto ai quali il Piano è interessato ad intervenire. In particolare è opportuno creare le condizioni affinché tutte le generazioni possano trovare spazio ed anche il mondo adulto possa essere coinvolto specialmente in momenti di incontro e di riflessione. A titolo di esempio, gli assi di contenuto potrebbero riguardare :
- a) la responsabilità e la partecipazione attiva alla vita della comunità,
 - b) la conoscenza della storia, della cultura e dell'ambiente locale,
 - e) la funzione di genitore nelle diverse fasi di vita del figlio,
 - f) l'attenzione degli amministratori al mondo giovanile e le possibili politiche giovanili,
 - g) lo scambio ed il confronto con esperienze esterne,
 - h) il protagonismo giovanile nel fare, anche attraverso l'attivazione di laboratori,
 - i) la formazione e l'orientamento alla vita ed alla professione,
 - m) la valorizzazione della propria personalità e l'acquisizione di un metodo per valorizzare i propri carismi e rapportarsi meglio con il contesto in cui si vive,
- etc.

In altri termini tutte quelle tematiche che aiutano la persona ad avere la giusta stima di sé, a relazionarsi con l'altro, ad individuare spazi professionali, a partecipare in maniera responsabile e solidale alla vita della sua comunità.

i) Infine, vi è l'esigenza di attivare uno sportello del Piano in grado di intercettare bisogni, giudizi, suggerimenti, attenzioni, a livello individuale, nei mondi vitali, negli assetti istituzionali. Non si tratta tanto di avere un luogo fisico, difficilmente preso in considerazione dai soggetti interessati, ma una funzione, con personale attento che si dota di strumenti informatici *on line*, osserva sistematicamente i fenomeni, formula proposte alla *governance* del Piano. Questo strumento funziona se diventa autorevole agli occhi della comunità, se riesce ad essere un punto di riferimento verso tutti gli *stakeholders* del Piano stesso; altrimenti nel tempo la sua forza si spegnerà così come la sua utilità, fino a far pensare che non serva, quando invece è il metodo ed il modo in cui si è posto che hanno fatto fallire l'iniziativa e non le ragioni di senso della sua presenza. Dunque, lo sportello funziona se sono chiare le sue funzioni, se ha un modello organizzativo che genera *appeal* al territorio, se possiede personale autorevole e se sa leggere le dinamiche in atto con competenza e partecipazione.

1.6. Conclusioni

A conclusione di questo breve viaggio nei meandri di un mondo articolato e complesso come quello giovanile, non è facile trarre elementi di sintesi, anche perché sono di più le "considerazioni aperte" emerse nel corso dello studio, che le certezze circa il modo di vivere e di interpretare la vita dei giovani nei contesti locali. Pertanto, mi limiterò a ricordare alcuni aspetti presi in esame, lasciando al lettore la libertà di trarre dal testo quello che più interessa la realtà in cui vive ed il ruolo che recita.

In sintesi, mi pare che le questioni di fondo siano queste:

- non si può parlare genericamente di mondo giovanile; occorre dare una definizione articolata a questa parte di vita, evitando generalizzazioni, che creano solo confusione nell'analisi e difficoltà nel definire le azioni. Ne consegue che il mondo giovanile rappresenta un'area, non una categoria; un'area di persone e non di problemi da affrontare e nemmeno di risorse da utilizzare;
- nello sviluppo dell'identità di una persona, nella definizione delle scelte strategiche e fondamentali per la propria esperienza umana, specie sul piano professionale e degli affetti, gioca un ruolo centrale, accanto alla

famiglia ed alle agenzie educative istituzionali, il contesto in cui un giovane vive e le esperienze che all'interno del proprio territorio è chiamato a sperimentare. Per questo, l'attenzione al mondo giovanile interessa tutta la comunità nelle sue dimensioni formali ed informali, quasi a dire che le politiche giovanili si manifestano anche (e forse soprattutto) attraverso iniziative ed azioni per adulti, condizione necessaria, affinché tutta la comunità si dimostri accogliente verso un giovane che entra nel cantiere della partecipazione attiva e responsabile;

- le politiche giovanili sono allora azioni pubbliche e di privato sociale:
 - volte ad aiutare il giovane ad animarsi, ad avere la giusta stima di sé, disponibile ed entusiasta di costruirsi un progetto di vita all'interno della comunità,
 - ma anche a dare indicazioni sulle possibili strade virtuose da intraprendere
 - e, al contempo, disponibili ad accompagnare lungo il cammino scelto in maniera discreta e competente,
 - nella consapevolezza che nella complessità del nostro tempo, l'auto mutuo aiuto giovane-adulto rappresenta una combinazione ricca di soddisfazione per entrambi.
- In questo quadro di riferimento, i Piani Giovani territoriali diventano veri e propri progetti di comunità, in cui tutti i soggetti coinvolti (i famosi *stakeholders*) possono sentirsi protagonisti nel collaborare a far sì che il territorio sia orientato ad un approccio positivo verso le nuove generazioni, anche verso quella parte che fa fatica, stenta a trovare la propria strada, chiede aiuto spesso in forme non abituali, talvolta si oppone ad un sistema che sta stretto mentre altre accetta supinamente tutto quello che gli viene proposto, specie dal mercato per la gioventù in grande espansione dalla città alle lontane periferie.

Bibliografia

I riferimenti bibliografici sono molteplici e facili da reperire con i moderni motori di ricerca. Tanti sono gli Istituti di Ricerca, che si sono cimentati sul tema; il più interessante è il gruppo Abele di Torino, che ha pubblicato diversi testi. Per diversi anni IARD ha proposto interessanti studi sul tema oggi in parte sostituito dall'Istituto Giuseppe Toniolo. Anche il centro Erickson affronta in diverse pubblicazioni le tematiche legate ai processi educativi nel mondo giovanile.

In questa sede desidero solo citare alcuni testi che ritengo determinanti per coloro che vogliono approfondire le tematiche affrontate in precedenza. Alcuni sono specifici del tema, altri sono mutuati da altre discipline, ma ben si prestano al ragionamento qui condotto:

- Z. Bauman: *Conversazioni sull'Educazione*, Erickson, Trento, 2012
A. Bazzanella (a cura di): *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia ed in Europa*, Iprase, Trento, 2010
Commissione delle Comunità Europee: *Un strategia dell'Unione Europea per investire nei giovani e conferire maggiori responsabilità* Bruxelles, 2009
Commissione delle Comunità Europee: *Un metodo aperto di coordinamento rinnovato per affrontare le sfide e le prospettive della gioventù*, Bruxelles 2009
Commissione delle Comunità Europee: *Comunicazione della commissione Europea: Una strategia per una crescita intelligente sostenibile ed inclusiva*, Bruxelles 2010.
S. R. Covey: *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli, Milano 2003
J. Delors: *Nell'Educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1996
Istituto Giuseppe Toniolo: *La condizione giovanile in Italia. Il rapporto giovani 2013*, Il Mulino Bologna, 2013.
F. Lever, P.C. Rivoltella, A. Zancchi (a cura di): *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Leumann, Elledici, RaiEri, Las, Roma 2002
E. Morin: *I sette Saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999

2. Lo sviluppo delle politiche giovanili a livello italiano. I nuovi scenari di lavoro

di Roberto Maurizio

2.1. Alcune domande sulle politiche giovanili

Gran parte del dibattito in Europa e in Italia sulle politiche pubbliche locali a favore dei giovani, si sta sviluppando su tre aspetti:

1. quali metodologie sono più adatte per lavorare con i giovani? Quali azioni e servizi occorre privilegiare?
2. in che modo evitare che i giovani siano solo destinatari di interventi a loro diretti?
3. serve una struttura istituzionale a completamento delle azioni locali?

Senza negare l'importanza di questi interrogativi, trovare risposte positive ad essi (e, quindi, reperire strutture e risorse amministrative adeguate, avere giovani partecipi e protagonisti, individuare metodologie e iniziative efficaci) non risolve il vero nodo delle politiche pubbliche locali, nazionali e comunitarie per i giovani: perché c'è bisogno di queste politiche?

Una politica pubblica è ciò che lo Stato, e le sue articolazioni territoriali, intende attuare nei confronti di una parte della popolazione che ha caratteri di specificità.

Una politica è, sovente, indicata come un insieme di strategie ed azioni concrete che tentano di trovare soluzioni adeguate a:

- a. un problema;
- b. esigenze emergenti o tradizionali (per le quali le soluzioni sinora adottate non sono più sufficienti) con una prospettiva di medio/lungo periodo.

In entrambi i casi si parte dal presupposto che i problemi siano chiari, definiti, espliciti.

Riferendoci alle politiche per i giovani non si può evitare di considerare che vi siano molti dubbi circa l'esistenza di specificità (anagrafica, psicologi-

ca e socio-antropologica) dei giovani, che molti interrogativi si aprano circa i problemi e le esigenze che si intende affrontare, che molti dubbi vi siano anche sulla definizione del target per quanto riguarda in modo particolare l'età (da che anno a che anno si è giovani?).

Sono domande che riconducono a criticità/nodi importanti delle politiche giovanili tanto a livello locale (singolo Comune, insieme di più Comuni, Provincia, Regione) tanto a livello nazionale e comunitario.

2.2. L'evoluzione del pensiero sui giovani e il rapporto con le politiche giovanili

Un tentativo di trovare, per approssimazione, qualche risposta viene dalla rilettura dell'evoluzione storica delle politiche giovanili in Italia qui ripercorsa in modo sintetico.

È con la fine degli anni Sessanta che l'attenzione ai giovani e agli adolescenti diventa significativa allorché, impegnati sulla scena sociale, diventano un "fenomeno sociale", un soggetto collettivo autonomo che sposta il centro del conflitto esperienziale a quello sociale. È di questo periodo un pensiero sui giovani in cui non vi è distinzione tra vita personale e vita politica.

Verso la metà degli anni Settanta, il venire meno delle esperienze dei collettivi giovanili determina per i giovani la necessità di individuare nuovi luoghi per costruire la propria identità (realizzazione). In questa fase, in primo piano è posta la vita personale, quella privata e non più quella pubblica-politica. L'attenzione si sposta su nuovi linguaggi e forme espressive, su nuovi bisogni e la conflittualità con le generazioni precedenti sfuma in forme e modi meno strutturati. La chiusura di questo periodo è individuata in un completo ritorno al privato, in una crisi della politica e dell'impegno sociale, in una ripresa di comportamenti legati al consumismo e a forme aggregative-relazionali a corto raggio (famiglia e amici).

È una realtà giovanile certamente destrutturata, in grande crisi d'identità quella che negli anni ottanta è rappresentata nelle prime ricerche nazionali: "una società senza padri né maestri" (Ricolfi e Sciolla 1980), "una generazione centrata sulla vita quotidiana" (Garelli 1984), un insieme di persone caratterizzate da "progettualità sommerse" (Scanagatta 1984).

Al centro dell'attenzione, delle scienze sociali e dell'opinione pubblica, sono rintracciabili il problema del disagio giovanile (fortemente identificato con il consumo di stupefacenti) e la forte attenzione dei giovani al look, che dà vita a una messe continua di mode e tendenze riprese, negli anni successivi, anche dalla Moda e dalla Cultura più in generale (con la percezione che

l'intera società si sia "giovanilizzata", in ragione del fatto che essere giovani è uno stile di vita, non più vincolato a aspetti anagrafici).

Intorno alla metà degli anni Ottanta prende corpo la consapevolezza di una notevole difficoltà ad entrare in contatto reale con gli adolescenti, a comprendere i loro bisogni e a offrire interventi adeguati e specifici. Difficoltà che il CENSIS esprimeva in termini molto precisi di "rimozione culturale e istituzionale dell'adolescenza" (CENSIS 1985).

Il decennio degli anni novanta si apre con la sensazione che il mondo dei giovani sia un mondo di soggetti fragili emotivamente, senza identità, incapaci di progettualità personale (prima ancora che sociale), interessati solo alle proprie piccole esperienze di micro-socialità di gruppo, incapaci di resistere al fascino delle droghe. Le parole maggiormente utilizzate per descrivere il mondo dei giovani sono di segno negativo: disorientamento, frammentazione dell'io, carenza di progettualità, perdita della memoria storica, chiusura individualistica, disturbi narcisistici della personalità, apatia e depressione, prolungamento dell'adolescenza e rinvio di ruoli adulti, pensiero debole, appartenenze condizionate e parziali, tentazioni irrazionalistiche, perdita del senso.

Il disagio giovanile è sempre più letto e compreso in una prospettiva di "normalità", al punto che molti autori arrivano a ritenerlo lo specchio del fallimento della società, frutto di contraddizioni strutturali che riguardano l'intero sistema sociale.

Per altri versi, il mondo dei giovani è al centro di una tendenza paradossale: da un lato, la società propone loro sempre più opportunità e una visione complessiva nella quale ogni giovane può disporre di sé come crede e in funzione di qualsiasi obiettivo e, dall'altro, le possibilità reali sembrano – invece – diminuire sempre più, arrivando a caratterizzare la condizione dei giovani come una gigantesca situazione di "parcheggio", in attesa che trascorran gli anni necessari per diventare adulti.

Il passaggio di secolo porta l'emergere, nel considerare la vita dei giovani, di temi e questioni nuove: il rapporto tra i giovani e le nuove tecnologie, il disorientamento nei confronti del futuro, il riemergere di nuove istanze partecipative (però con forme molto diverse da quelle degli anni precedenti), l'attenzione sempre più significativa agli aspetti relazionali...

Il mondo giovanile del nuovo secolo appare al centro di dinamiche intergenerazionali che lo rendono impotente e i temi che si affacciano all'attenzione collettiva sono quelli connessi alla loro marginalità, all'isolamento, alla difficoltà di pervenire a una reale autonomia. Ricerche e media osservano e studiano, inoltre, il fenomeno della famiglia lunga (il permanere per molti anni nella famiglia d'origine) e del disagio (che mantiene una sua rilevan-

za) e delle problematiche connesse alla salute; il fenomeno della precarietà, soprattutto quella connessa all'esperienza lavorativa, e quello dei consumi e delle mode giovanili; il grande rilievo attribuito dai giovani al tempo libero e alle forme espressive, con particolare attenzione alla musica: si pensi al valore psicologico-sociale (ma, anche, economico) che acquisiscono i *reality show* televisivi e gli svariati "laboratori televisivi" per la scoperta e la costruzione dei nuovi talenti (musica e danza, in particolare) e per converso, lo scarso rilievo assegnato al tema della religiosità.

Al centro dell'attenzione non è più la condizione giovanile: è, ormai, diffusa la consapevolezza che le condizioni giovanili sono molte e che il processo del divenire adulto varia da persona a persona, ed esita – per quasi tutti i giovani – in un percorso ad elevata imprevedibilità e complessità. Non esistono più percorsi standard o obbligati e ciò ha portato ad atteggiamenti dei giovani di grande disponibilità verso la possibilità di sperimentare strade nuove per costruire il proprio divenire adulto.

Essere giovani, oggi, è sinonimo di potenzialità autonome, anche se sempre correlate al sistema sociale e da esso influenzate. I giovani non sono più disponibili verso identità precise, stabili, uguali per tutti. Al contrario, l'atteggiamento che molti giovani esprimono è orientato verso la molteplicità, la poliedricità, la reversibilità, la pluralizzazione delle esperienze di vita, dei significati del vivere e delle identità sociali (una diversa per ogni ambiente nel quale si transita).

Il tutto in una società che diviene progressivamente sempre più multietnica, con l'emergere non solo di problematiche di relazione e integrazione tra giovani italiani e giovani provenienti da altri paesi, ma anche di una generazione (G2, la seconda generazione) di giovani nati e cresciuti in Italia figli di persone di altra nazionalità, cultura, religione, ecc. o figli di matrimoni e convivenze miste. Giovani che manifestano, oltre alle tensioni comuni a tutti i giovani, anche il grande problema del comprendere la propria specifica identità in mezzo a due identità, quella di provenienza dei propri genitori e quella nella quale sono nati e cresciuti.

Gran parte del recente dibattito sui giovani concerne il tema del lavoro e dell'autonomia. In mancanza di autonomia la situazione dei giovani può trasformarsi in esclusione e marginalità sociale stante lo stato possibile di povertà, in particolare di chi è disoccupato o in cerca di occupazione degli oltre due milioni di giovani Neet (*Not in education, employment or training*) e dei giovani che, pur al lavoro, hanno contratti precari tali da mantenerli in una situazione d'incertezza e dipendenza.

A ciò corrisponde una virata decisa delle politiche giovanili verso la finalizzazione del supporto all'autonomia attraverso azioni atte a favorire l'uscita

dalla casa della propria famiglia d'origine e l'inserimento lavorativo con una corrispondente e consistente diminuzione degli investimenti e delle risorse allocate per gli interventi rivolti a favorire socialità, espressività, partecipazione sociale.

2.3. Alla ricerca di prospettive per le politiche giovanili

Questi brevi riferimenti storici permettono di comprendere come la dicitura "politiche giovanili" possa nascondere molteplici approcci culturali, molti modi di vedere e pensare i giovani e molte finalizzazioni, non sempre tra loro coerenti.

Questo excursus permette anche di cogliere come "il problema" o "l'esigenza" su cui si sviluppano le politiche giovanili non necessariamente hanno carattere di chiarezza e definitezza.

Ad esempio, cosa s'intende veramente per

- prevenzione del disagio,
- miglioramento della qualità della vita,
- promozione della partecipazione sociale.

Senza escludere che si possa arrivare a definire cosa intendere per disagio – qualità della vita – partecipazione, – va riconosciuto che il più delle volte questi concetti sono generici, vuoti (o, per assurdo, troppo pieni) se non addirittura espressione di contraddizione e ambiguità di grande rilievo.

Inoltre, sovente, non vi è una reale condivisione di queste considerazioni né tra i politici né tra i giovani, con la conseguenza inevitabile che ognuno fa per sé.

Al contempo, non si può non riconoscere che, dopo anni di interventi, si è arrivati a pensare che politiche giovanili efficaci richiedono giovani protagonisti e costruzione condivisa (e non solo l'identificazione) di problemi e esigenze. Ma tutto ciò ancora poco dice sulle prospettive.

Le prospettive più frequenti in Italia possono essere ricondotte a tre metafore:

- a. politiche giovanili come "area ecologica protetta" nella quale salvaguardare l'integrità di qualche specie in via d'estinzione (a causa di minacce quali l'inquinamento...),
- b. politiche giovanili come "fucina di nuovi messia" da cui aspettarsi il cambiamento del mondo, il superamento delle disuguaglianze, ecc.,
- c. politiche giovanili come "centri commerciali" dove si passa, si vende, si compra, si sta, ci si muove...

Una prospettiva che – seppur ancora minoritaria – sembra decisamente più interessante e promettente è quella che focalizza l’attenzione sul tema “dell’essere e del transitare dei giovani”, del loro essere nel *qui ed ora* e nel loro transitare da uno stato (di giovane, studente...) ad un altro (adulto, lavoratore...).

In questa prospettiva le politiche giovanili assumono, potenzialmente, una duplice funzione:

- a. aiutare i giovani a vivere una quotidianità soddisfacente e valida, stimolante e creativa;
- b. facilitare le molteplici transizioni a cui un giovane è chiamato nel suo percorso di vita
 - verso l’indipendenza economica e abitativa
 - verso l’autonomia di pensiero politico, religioso, sociale
 - verso l’assunzione di un ruolo sociale (adulto responsabile) nelle micro-situazioni (coppia, amici, gruppi, lavoro, scuola...) e nelle macro-situazioni in cui si vive.

Da questa prospettiva può discendere una politica che si concretizzi in forme per:

- aiutare i giovani a riconoscere la propria vita quotidiana e i propri percorsi di transizione,
- orientare (indicare strade possibili),
- accompagnare (stare a fianco),
- sperimentarsi (provare),
- apprendere dall’esperienza,
- confrontarsi (dare nome alle cose),
- garantire pari opportunità (tra giovani deboli e giovani forti).

Ma anche questa prospettiva, non appare del tutto sufficiente a fronteggiare la complessità. Per andare in questa direzione occorre, pensare a “nuove” politiche giovanili, occorre rendersi conto che dietro il disagio dei giovani c’è il fallimento della “normalità” degli adulti, che dietro i “non luoghi” dei giovani ci sono i “non luoghi” degli adulti, che dietro l’attesa dei giovani come cambiamento sociale si nasconde la percezione degli adulti di non essere in grado di cambiare la società, che dietro la difficoltà delle transizioni si nasconde la crisi di un sistema economico rigido.

Nelle politiche giovanili (o con le politiche giovanili) il problema non è agire per avere 100 giovani (più o meno) che sanno due lingue, che conoscono l’Europa, che fanno volontariato, che trovano lavoro, che arrivano alla laurea, che fanno politica o mettono al mondo figli. Chi lavora non solo per i giovani, o con i giovani, deve rendersi conto che dietro a tante preoccupazio-

ni, timori, che gli adulti rivestono sui giovani, si nascondono tante domande, dubbi, incertezze sull’identità sociale che l’adulto oggi ha.

I temi cardine su cui imbastire nuove politiche giovanili possono quindi essere:

- il senso dell’essere adulti e della responsabilità adulta (che incrocia il senso dell’essere giovani e della responsabilità giovane);
- l’anomia sociale, il senso di spersonalizzazione, l’isolamento;
- la paura dei sentimenti;
- la mancanza di futuro e l’assenza di passato;
- la paura dei conflitti sociali, tra interessi diversi e posizioni diverse.

I giovani – in questo quadro – smettono di essere solo destinatari o clienti, ma anche solo una risorsa operativa. I giovani possono diventare “attori sociali” che concorrono – insieme a altri – alla costruzione di un nuovo senso di cittadinanza sociale.

Pensare a una nuova idea di cittadinanza implica pensare a:

- nuove identità personali e collettive,
- nuovi valori,
- nuove regole sociali di riferimento,
- nuovi pensieri sulla comunità.

I giovani hanno molto da dire su questi argomenti, così come hanno da dire gli adulti, gli anziani, ecc. I giovani hanno da dire qualcosa perché sono ancora in formazione e quindi sono ancora aperti, curiosi, desiderosi e disponibili a guardare di là dell’ovvio, sono maggiormente disponibili a porsi interrogativi nuovi che riguardano i comportamenti, i modi di essere, gli atteggiamenti nella società e della società.

Da questa prospettiva può discendere una politica che si concretizzi per:

- aumentare i luoghi e le opportunità di riflessione sulla comunità e sulle differenze nella società, incentivando l’espressione di più punti di vista (di genere, di cultura, di religione; di età, ecc.); il confronto tra diversi (uomini e donne, bambini ed adulti, giovani ed adulti, ecc.); la capacità di fare sintesi;
- aumentare le possibilità di esercizio del potere sociale, cioè della quota che ciascuno ha di contribuzione alle decisioni che riguardano tutti;
- aumentare le possibilità di apprendere, sperimentare e rendere consapevoli tutti soggetti della comunità.

Il vero oggetto delle politiche giovanili dovrebbe essere lo sviluppo di un patto sociale capace di:

- garantire il mantenimento dell'incontro/confronto/scontro tra generazioni in vista di uno sviluppo sostenibile ed ecologico della comunità;
- garantire lo sviluppo di una competenza comunitaria verso il riconoscimento dei problemi, l'individuazione delle strategie, la predisposizione di azioni adeguate.

Nell'insieme le politiche pubbliche locali a favore dei giovani dovrebbero compiere un percorso di cambiamento:

- da politiche delle pubbliche amministrazioni a politiche pubbliche (cioè della comunità),
- da politiche per i giovani a politiche sulla gioventù e sull'adultità e sulla comunità,
- da politiche indistinte (che partono dall'idea che i giovani sono tutti uguali) a politiche differenti (che riconoscono che i giovani sono tutti diversi).

Ovviamente politiche così pensate sono molto complesse. Complesso, però, non vuole dire impossibile. Nessuno chiede l'impossibile ma il futuro chiede a tutti di assumere la responsabilità di provare. Se si rinuncia a ciò, avremo, di fatto, rinunciato al futuro.

Bibliografia

- Altieri L. (2012), *Interventi per i giovani. Progettazione e valutazione di osservatori, centri di ascolto, consultori, informagiovani, laboratori*, Homeless Book, Faenza.
- Blossfeld H. P., Hofacker D., Rizza R. E Bertolini S., (2011), *Giovani, i perdenti della globalizzazione. Lavoro e condizione giovanili in Europa e in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Boeri T., Galasso V. (2007), *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*, Mondadori, Milano.
- CENSIS, (1985), *Annali*, Franco Angeli, Milano.
- Cordella G. e Masi S. E., (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?* Carocci, Roma.
- Csikszentmihalyi M. e Barbara Schneider, (2000), *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Donati P. E Colozzi I., (1997), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna.
- Fondazione Volontariato e partecipazione, (2010), *Rischiare politiche giovanili. Proposte, riflessioni, orientamenti per la politica e il lavoro sociale* in Animazione Sociale, supplemento al n. 2.
- Galimberti U., (2008), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Garelli F., (1984), *La generazione della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- Garelli F., Palmonari A. e Sciolla L., (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna.
- Iezzi, M. e Mastrobuoni T. (2010), *Gioventù sprecata. Perché in Italia si fatica a diventare grandi*, Laterza, Roma.
- Livi Bacci, M. (2008), *Avanti giovani, alla riscossa*, il Mulino, Bologna.
- Mori M., (2008), *Giovani e luoghi*, Vannini, Brescia.
- Rete Albachiara, a cura di (2005), *Cittadini non si nasce, ma si diventa. Primo rapporto sulle politiche giovanili in Italia*, Provincia di Pistoia, Pistoia.
- Rete Albachiara, a cura di (2006), *M'interessa. Un quadro sulla partecipazione delle politiche giovanili alle idee dei ragazzi. Secondo rapporto dell'Osservatorio sui diritti e sulla cittadinanza dei giovani*, 2006, Provincia di Pistoia, Pistoia.
- Rete Albachiara, a cura di (2007), *Progresso: avanti tutta!...?. Terzo rapporto dell'Osservatorio sui diritti e sulla cittadinanza dei giovani*, Provincia di Pistoia, Pistoia.
- Rete Albachiara, a cura di (2008), *Lavori in corso. Quarto rapporto dell'Osservatorio sui diritti e sulla cittadinanza dei giovani*, Provincia di Pistoia, Pistoia.
- Rete Albachiara, *Eppur si muove. Secondo rapporto sulle politiche giovanili in Italia*, 2007, Provincia di Pistoia
- Rete Sentieri di futuro, a cura di (2010), *Lavorare con i giovani in paesi di montagna. Un laboratorio di politiche giovanili*, in Animazione Sociale, supplemento al n. 1.
- Ricolfi L. e Sciolla L., (1980), *Senza padri né maestri*, De Donato, Bari.
- Rizzi I., (2010), *Giovani e futuro*, Fondazione Banca Europa, Milano.
- Scanagatta S., (1984), *Giovani e progetto sommerso: inchiesta sulle tendenze culturali dei giovani negli anni '80*, Pàtron, Bologna.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N., a cura di, (2011), *Generazioni diseguali: le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Il mulino, Bologna.

3. Promuovere politiche giovanili tra coinvolgimento e partecipazione: il ruolo dello youth worker

di Alberto Baccichetto, Andrea Pozzobon, Nicola Muraro, Benedetta Talon

3.1. Premessa

Le politiche giovanili nel territorio italiano, pur attive da alcuni decenni, fanno ancora fatica a trovare una loro collocazione, probabilmente a causa di una intenzionalità politico-pedagogica poco riflessa e, quindi, poco condivisa. Molte delle azioni in tal senso promosse oggi dagli enti locali sono variamente annoverate negli ambiti culturale, sociale, ricreativo-sportivo. Sembra che la collocazione delle politiche giovanili perlopiù nel settore del tempo libero sia dunque ancora prevalente.

Allo stesso tempo destano molto interesse gli approcci che interpretano le iniziative a favore dei giovani come *policy* che possano incidere in maniera significativa nella vita dei giovani e dei loro contesti esistenziali (Cfr. Cordella e Masi 2012; Baccichetto e Emilio 2012).

Più o meno esplicitamente la polarità agio/disagio ha guidato questo percorso. La rigida separazione tra azioni volte alla promozione dell'agio e azioni volte al contrasto del disagio può aver condizionato la costruzione e l'esplicitazione delle intenzionalità politico-pedagogiche sottese a tali politiche. A partire dalla considerazione/slogan che "i giovani sono una risorsa, non un problema" si è passati progressivamente a marginalizzare tutto ciò che nominalmente e simbolicamente richiama aspetti di deficit: i problemi, gli ostacoli, i bisogni, il disagio delle persone e delle comunità perdono così la loro carica di motore di attivazione, di cambiamento, di innovazione. Il disagio rischia di permanere una dimensione tabù nelle politiche giovanili (la crisi economica fortunatamente sta facendo vacillare questa prospettiva) relegandole così ad azioni di informazione, sensibilizzazione, aggregazione; nel migliore dei casi allo sviluppo di attività che promuovono il protagonismo giovanile e la cittadinanza attiva.

Tali azioni non sono degenerative di per sé. Lo diventano nel momento in cui le azioni di coinvolgimento bastano a se stesse e non mirano ad attivare quei processi che, a partire dai problemi, dai bisogni sentiti, dagli ostacoli percepiti, sviluppano attivazione, partecipazione, *empowerment* individuale, organizzativo e di comunità.

3.2. L'idea di partecipazione

La partecipazione dei cittadini (e dei giovani in particolare) sembra essere una dimensione di valore acquisita socialmente. L'accezione comune del termine fa riferimento, però, ad una ampia e perlopiù vaga idea che va dalla polarità "l'importante è esserci" alla polarità "la democrazia è tale solo se è democrazia diretta". Oltre alla poca chiarezza del *cosa* sia partecipazione, ci si pone poco la domanda sul *come* sia possibile promuoverla.

È doveroso prendere atto che la partecipazione a livello societario è sempre meno fattiva e sempre più frammentata; a partire dalle macro-situazioni (il voto politico, amministrativo, referendario), passando attraverso le forme locali con cui si esprime (comitati di quartiere, sezioni di partito, consulte...), fino ad arrivare al mondo composito del volontariato alle prese spesso con la drammatica assenza di ricambio generazionale (cfr. Pozzobon – Baccichetto 2011).

Dal livello macrosociale (pensiamo alle riflessioni e alle esperienze di democrazia deliberativa e in genere alle arene deliberative – cfr. Fishkin 2003, Bobbio 2002, Bosetti e Maffettone 2004) fino alla comunità locale, i tentativi per attivare il coinvolgimento dei cittadini sono innumerevoli. Vivere l'esperienza di poter esprimere la propria opinione, potersi confrontare in gruppo e collettivamente sulla percezione dei problemi, riuscire ad esercitare il potere decisionale rende *empowered* i singoli, i gruppi e la comunità, aumentando così il senso di cittadinanza e le reali possibilità di amministrazione condivisa e di sussidiarietà promozionale (Cfr. Arena 2006, Zimmerman 1999).

Dalla letteratura psicosociale emergono due evidenze principali: "A livello individuale [...] la partecipazione [...] contribuisce a sviluppare forme di *empowerment* (intesa, più specificatamente, come percezione di una propria auto-efficacia, aumento della stima di sé, acquisizione di competenze), contribuisce a modificare atteggiamenti e credenze stereotipate, a formare una identità sociale e a incrementare il senso psicologico di comunità a livello dei singoli. A livello sociale, lo sviluppo di forme di azione sociale e collettive contribuisce a modificare norme e valori, a ridurre l'alienazione e l'assenza di potere e a sviluppare il senso psicologico di comunità a livello sociale e collettivo" (De Piccoli et al. 2003).

Pensando in particolare agli adolescenti e ai giovani, risulta evidente come il tema della partecipazione non sia da intendersi come una dimensione accessoria nella costruzione dell'identità: partecipare significa fare esperienza di crescita personale in una specifica comunità. Il giovane, in quanto soggetto in relazione, nel processo di costruzione della propria identità contribuisce a edificare la propria comunità di vita. Allo stesso tempo le relazioni che la persona stabilisce con il proprio contesto esistenziale (famiglia, scuola, lavoro, gruppi, comunità, istituzioni) influisce sul suo comportamento e sulla sua prospettiva di vita¹ (Cfr. Lewin 1972; Pozzobon 2011).

La stessa teoria dell'*empowerment* richiama con forza l'interdipendenza tra quello degli individui, delle organizzazioni e della comunità².

La relazione tra persona e comunità non è generica, ma ha nella partecipazione (e nei processi democratici che la sostanziano) la propria forma. È necessario perciò definire meglio cosa si intenda per partecipazione.

3.3. La differenza tra coinvolgimento e partecipazione

È importante distinguere il significato di coinvolgimento e di partecipazione: la distinzione permette quantomeno di calibrare meglio le strategie e gli strumenti da mettere in atto per attivare l'uno o l'altra, o processi che prevedano un'articolazione tra le due dimensioni.

Intendiamo per *coinvolgimento* quei processi, azioni, situazioni attraverso i quali i giovani, le persone, i gruppi si sentono interpellati e quindi "aderiscono" ad un'idea-forza, ad un'attività o ad una proposta da parte di un "sistema esperto". Tale dinamica non è degenerativa in sé, ma spesso può sfociare in passiva fruizione o in effimere esperienze emozionali che non permettono una crescita personale, di gruppo e comunitaria (Cfr. Branca e Colombo 2003).

¹ Charles Taylor afferma che l'identità personale si costruisce solo nella costante relazione con dei quadri di riferimento in ordine al linguaggio (inteso in senso ampio: morale, politico...) e ad una comunità di riferimento: "Un io è tale solo tra altri io e non può mai venir descritto senza fare riferimento a quelli che lo circondano." (Taylor 1993, 52).

² "L'empowerment degli individui, delle organizzazioni e della comunità sono reciprocamente interdipendenti e sono tanto causa quanto conseguenza l'uno dell'altro. La misura in cui gli elementi di un determinato livello di analisi sono empowered è direttamente legata al potenziale empowering degli altri livelli. Allo stesso modo i processi empowering a un determinato livello di analisi contribuiscono a produrre soggetti o gruppi empowered agli altri livelli. Individui empowered costituiscono la base per lo sviluppo di organizzazioni e di comunità responsabili e partecipative; è difficile immaginare una comunità o un'organizzazione empowering prive di individui empowered. Gli sforzi per comprendere i processi empowering e i loro risultati non sono completi se non si studiano e integrano i diversi livelli di analisi." (Zimmerman 1999, 18).

Per *partecipazione*, invece, intendiamo quei processi che permettono di esercitare soggettività e interdipendenza dall'espressione individuale, attraverso il confronto e l'influenzamento in gruppo rispetto ad una situazione/problema/desiderio, fino alla dimensione decisionale. Tali processi di generatività sociale permettono un reale esercizio del potere e sviluppano il sentimento di "essere parte-in-azione" (Cfr. Branca e Colombo 2003; Pozzobon e Baccichetto 2011).

Possiamo perciò schematizzare una scala dei processi partecipativi³ (Branca e Colombo 2003, Branca 2007) che muove dal massimo livello di partecipazione al minimo (figura 1).

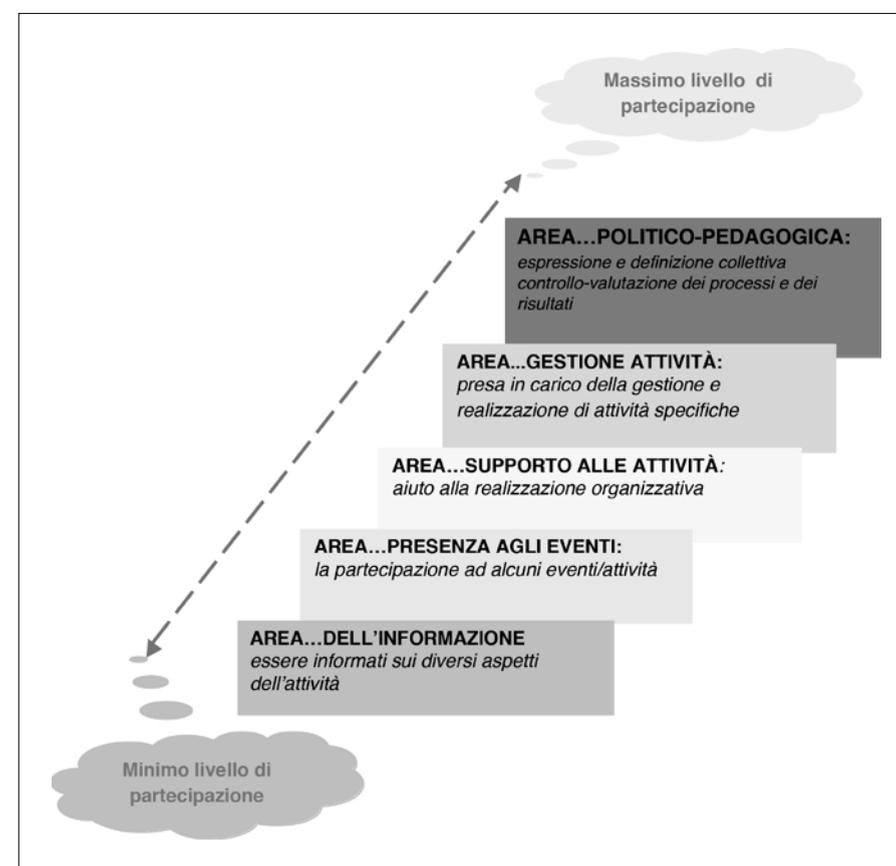


Fig. 1: Scala dei processi partecipativi (Branca 2007)

³ La scala dei processi partecipativi qui esposta fa a sua volta riferimento alla Scala di partecipazione dei cittadini di Arnstein (1969). Cfr. in proposito Branca 2007 e De Piccoli et al. 2003.

Il minimo livello di partecipazione consiste nell'accesso all'informazione; è auspicabile che tale stadio sia quantomeno funzionale all'aggancio e all'inserimento in processi partecipativi superiori nella scala. Il secondo livello, la presenza agli eventi, è quello che propriamente possiamo definire come livello di coinvolgimento. Con il terzo livello, definito come supporto alle attività, si confonde spesso un'attribuzione di massima responsabilità con, in verità, l'aiuto organizzativo in un'attività/evento. Al quarto livello inizia a concretizzarsi una responsabilità gestionale – partecipativa attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro; tale livello, però, chiede ancora la definizione di un percorso che permetta nel tempo “di definire un soggetto collettivo che possa differenziare e connettere i livelli di potere/partecipazione possibili: direzionale, promozionale, negoziale, di controllo, di supporto” (Branca 2007, 18). Il massimo livello di partecipazione consiste nell'intervenire ad influenzare la direzione e la costruzione dell'intervento: “partecipare alla definizione delle ipotesi generative di area politico (direzione) – pedagogica (di trasformazione) entro momenti di discussione assembleare, non significa limitarsi unicamente ad una raccolta delle espressioni individuali, ma altresì promuovere quei processi che, a partire dall'espressione, permettono di definire/decidere collettivamente le istanze fondamentali: bisogni, problemi, aspettative, obiettivi” (*ibidem*).

Dall'analisi della scala della partecipazione desumiamo che sarebbe opportuno denominare propriamente come processi partecipativi solo quelli che si collocano sui due livelli superiori (area gestione delle attività, area politico-pedagogica). Ciò non significa che i processi partecipativi non siano tali se prevedono alcune fasi collocabili nei livelli più bassi; anzi, spesso è necessario e generativo un percorso che, attraverso azioni di coinvolgimento (livelli 1, 2 e 3 della scala) porti a progressive azioni di sviluppo dei processi di partecipazione dei giovani e della comunità (livelli 4 e 5 della scala). “Il coinvolgimento può assumere il significato di un processo che fornisce l'opportunità ai diversi soggetti del territorio di riconoscersi e di essere legittimati nei loro problemi e nelle loro potenzialità. In questo senso il coinvolgimento assume la valenza di una condizione necessaria per promuovere la partecipazione come un'azione di influenzamento e di decisione collettiva fra i soggetti della comunità, per soddisfare i bisogni e risolvere i problemi nella comunità.” (Branca 2005, 31). Nella figura 2 (*ibidem*) sono schematizzate le condizioni per un'efficace relazione fra coinvolgimento e partecipazione.

Se assumiamo questa prospettiva per definire la partecipazione dei giovani alla vita della comunità, allora nell'analisi (e nella promozione) dei processi partecipativi nelle politiche giovanili dovremmo quantomeno porci le seguenti domande generative: ci sono le condizioni perché i giovani (come soggetti

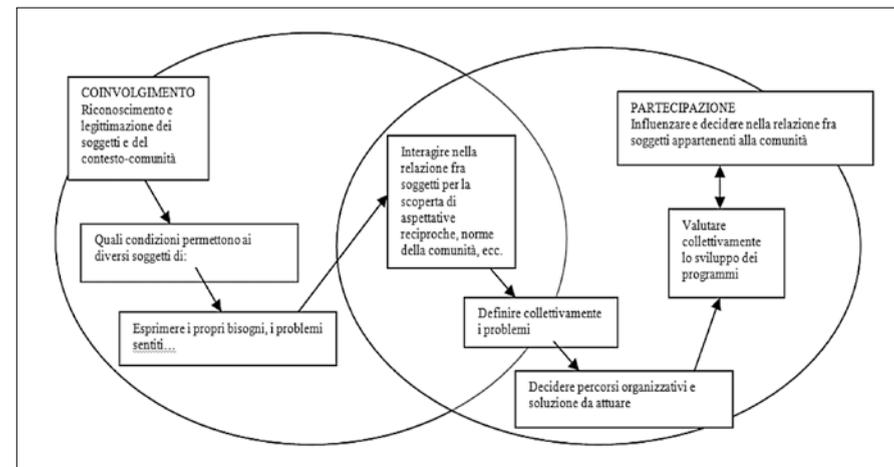


Fig. 2: Condizioni per un'efficace relazione fra coinvolgimento e partecipazione (Branca 2005)

individuali e collettivi) possano esprimersi per poi confrontarsi e decidere su problemi/bisogni che li riguardano? I soggetti hanno la possibilità di incidere/definire/decidere sulle ipotesi generative dei percorsi attivati/attivabili? Individui e gruppi sono soggetti attivi nelle fasi promozionale, di attivazione e di valutazione? Quale potere hanno i giovani per valutare/controllare risultati e processi che li riguardano? Quali sono le condizioni perché i giovani e la comunità siano realmente soggetto (e non solo oggetto) di cambiamento? Quali ruoli e quali funzioni dovrebbero/potrebbero assumere i diversi soggetti della comunità (cittadini, giovani, famiglie, gruppi informali, associazioni, scuola, ente locale) in tali processi? Come favorire la connessione tra i processi di empowerment individuale, di gruppo e di comunità?

In questa prospettiva tornano prepotentemente a galla sia la dimensione della comunità come sentire soggettivo (“la comunità è ciò che la gente pensa che sia”, come afferma Martini; Cfr Martini e Torti 2003), sia la connotazione territoriale della comunità. Il significato di partecipazione, la sua attuazione nella comunità, le domande generative sono immediatamente comprensibili se la realtà di cui parliamo è geograficamente circoscritta (oltre che psicologicamente). Per permettere ad esempio emersione/confronto/decisione sui problemi che ci riguardano, il legame tra noi (sia esso affettivo, psicologico, culturale, geografico) deve esserci (più o meno esplicito, forte, chiaro). Lo stesso vale per il controllo dei processi partecipativi da parte dei giovani e della comunità: più il confine è indefinito, più è difficoltoso. Allora se parliamo di gruppi o associazioni di giovani, scuola, reti di famiglie, quartieri/frazioni,

comunità locale/comunale, il confine è definito⁴. Più il confine geografico si amplia (associazioni articolate su scala nazionale, reti di comuni, provincia, regione...), più attuare processi partecipativi risulta complesso e articolato, addirittura macchinoso. Resta aperta la domanda se sia possibile farlo nella logica della ricerca-azione in situazioni comunitarie “troppo aperte” geograficamente o virtualmente. Le esperienze di democrazia deliberativa possono essere un esempio in tal senso⁵.

3.4. Quale profilo dell'operatore di politiche giovanili?

Alla luce quindi di una prospettiva che intende promuovere politiche giovanili nella logica della relazione tra coinvolgimento e partecipazione è doveroso chiedersi se si possa tratteggiare il profilo di un operatore di politiche giovanili. Non si tratta certo di definire il profilo di una ulteriore figura professionale, ma può essere interessante tentare un orientamento su quali possono essere alcune dimensioni che possono caratterizzare tale figura.

È necessario fare i conti con alcune immagini e credenze che in questi decenni e anche oggi hanno tentato di definire tale ruolo e le sue relative funzioni. Ad esempio c'è spesso la convinzione che l'operatore di politiche

⁴ Ciò non esclude che anche in comunità territorialmente molto circoscritte (elemento di comunità oggettivo) ci siano legami relazionali deboli e frammentati che causano una percezione soggettiva bassa del senso di comunità.

⁵ Più si esce dal contesto comunitario più si rischia di annacquare la reale sostanza partecipativa. Le esperienze di democrazia deliberativa, ad esempio, mirano a promuovere situazione di informazione e confronto al fine di rendere più consapevole attraverso l'influenzamento reciproco il voto (amministrativo, referendario, politico...) del cittadino; sono senza dubbio esperienze e approcci affascinanti, ma la debolezza della fase di azione e di valutazione partecipata è evidente [cfr. Bobbio 2002; Hansen 2003; Fishkin 2003; Bosetti-Maffettone 2004; Mannarini 2009]. Lo stesso si dica per alcuni strumenti utilizzati in questo senso; si veda ad esempio il metodo EASW (European Awareness Scenario Workshop, approvato dalla Commissione Europea) che mira a promuovere il dibattito e la partecipazione. La logica che lo informa è quella del gruppo di interesse dove ci si confronta sulle visioni sul futuro volte alla risoluzione dei problemi senza che ci sia prima una fase di analisi e definizione del problema; ci si proietta immediatamente sul “che fare?” senza essersi confrontati sulle percezioni individuali e di gruppo sui problemi da affrontare. L'esito finale è semplicemente l'approvazione delle proposte prioritarie di lavoro; per definire questo un processo (e il relativo strumento) come partecipativo manca, oltre all'azione per conoscere orientata al problema, tutta la fase realizzativa e valutativa che fa sì che la partecipazione sia di ordine politico-pedagogico. Ciò non toglie la validità di questi approcci, ma resta problematica la loro efficacia in riferimento al concetto di partecipazione dei giovani e della comunità qui proposta (lo strumento EASW è presentato in Mannarini 2009).

giovanili debba avere delle caratteristiche strutturali quali la giovane età⁶; una provenienza territoriale non troppo lontana dal contesto d'intervento; una forte esperienza e una conoscenza aggiornata sugli interessi giovanili (al fine di poter agganciare più facilmente i giovani); che abbia un percorso di studi da educatore e non da psicologo o da assistente sociale; che non sia troppo centrato sulle riflessioni di ordine pedagogico, ma sia più orientato al fare e ad essere concreto nelle attività; che sia in grado di mediare con la comunità rispetto ai giovani che talvolta sono da proteggere e da valorizzare quando si impegnano a fondo.

Va da sé che se per ogni tipologia di operatore sociale (definita in base al tipo di intervento e al target di riferimento) facessimo emergere immagini e credenze, dovremmo moltiplicare i profili potenzialmente all'infinito (l'operatore che lavora nell'ambito della disabilità, della tossicodipendenza, con i minori, con gli anziani, con gli immigrati). Il rischio è che tali profili siano costruiti a partire da culture e da miti (cfr. Branca 2005) che mirano a massimizzare il livello di capacità attrattiva e di leadership carismatica della figura operativa.

Ci sembra più costruttiva la prospettiva di considerare prioritarie, nel tratteggiare la figura di un operatore sociale e, nello specifico, di un operatore di politiche giovanili, le intenzionalità politico-pedagogiche⁷, le competenze di fondo e l'approccio alle persone e alla comunità.

In primo luogo perciò ci sembra che la distinzione già citata tra agio e disagio e la distinzione classica tra prevenzione primaria, secondaria e terziaria non si rivelino utili. L'ottica promozionale e territoriale che dovrebbe caratterizzare l'operatore di politiche giovanili dovrebbe fondarsi sull'incontro con la *normalità del disagio*, sull'incontro cioè con le situazioni/problema per come si presentano; dove risulta centrale l'accompagnamento dei soggetti (individuali, di gruppo, collettivi) nell'attivazione di processi di sviluppo

⁶ Tale credenza è tutt'oggi molto in voga anche nelle amministrazioni locali. Sembra scontato e coerente, ad esempio, che la carica di assessore alle politiche giovanili debba, per quanto possibile, essere assunta da un giovane (a partire dall'assunto: “di giovani è giusto che se ne occupino i giovani”). In riferimento a quanto sia importante che gli adulti continuino a porsi domande sul senso e sui modi di mettersi in relazione alle giovani generazioni si rimanda a Colleoni 2006.

⁷ È importante precisare che il termine “politico” non è riconducibile ad una possibile strumentalizzazione ideologico-funzionale della pedagogia da parte di una o più visioni politico/partitiche settarie. Qui l'aggettivo “politico” sta ad indicare la necessaria direzione teleologica del lavoro educativo e sociale e il radicamento di questo telos nella storia concreta e quotidiana; tale dimensione politica è connessa alla dimensione “pedagogica” che richiama essenzialmente la carica trasformativa del lavoro educativo e sociale. Fare riferimento ad una “politicalità” della pedagogia, dell'educazione, delle politiche giovanili e del lavoro sociale in genere significa riferirsi ad una tensione generativa tra il mondo già dato e l'idea/immagine di mondo desiderato che coinvolge i singoli, i gruppi e la comunità, al di là di ogni illusione di neutralità scientifica e pedagogica in senso amorale e apolitico.

delle risorse personali, gruppalì, comunitarie, istituzionali. In questo senso è sempre più decisivo il fatto che di fronte a problemi relazionali e sociali si costruiscano processi e risposte di tipo relazionale e sociale (Cfr. Benasayag e Schmit 2004). Contestualmente dovrebbe promuovere la partecipazione dei singoli e dei gruppi alla vita della comunità, porre attenzione alle fasi di transizione e di cambiamento che vivono i soggetti (sia individuali che collettivi), aiutando la comunità a riconoscere bisogni e ad autopromuovere risorse e relazioni per divenire sempre più competente.

Risulta chiaro che più che proporre e sostenere progetti e/o attività, l'operatore di politiche giovanili dovrebbe promuovere processi di cambiamento sociale, con una particolare attenzione a legittimazione, analisi e superamento cooperativo dei problemi, contribuendo alla deframmentazione della rete tra soggetti e tra soggetti e istituzioni. In questo senso dovrebbe essere in grado di sviluppare una relazione circolare tra teoria e intervento, tra ricerca e azione, non solo da un punto di vista metodologico, ma come approccio complessivo al lavoro sociale inteso come attivazione ciclica di processi di conoscenza, apprendimento e cambiamento.

Per agire in questa prospettiva è necessario uscire dall'ottica che un operatore sociale (e di politiche giovanili) possa agire territorialmente un'azione autonoma; dovrebbe mirare piuttosto alla relazione tra soggetti sociali, collaborare con altre figure professionali presenti nel territorio/comunità, essendo in grado di attivare e consolidare relazioni corrette e generative con l'amministrazione pubblica, con i servizi, con le imprese, con le organizzazioni territoriali (Cfr Pozzobon 2011).

Ci sembra che, per quanto non esaustivo, il profilo tracciato potrebbe contribuire a far uscire le politiche giovanili dalla marginalità che oggi le caratterizza all'interno delle più generali politiche sociali.

Bibliografia

- Arena G. (2006), *Cittadini attivi*, Laterza, Roma-Bari.
Baccichetto A., Emilio M. (2012), *Territori e politiche giovanili in trasformazione: strategie locali in evoluzione tra partecipazione e nuovi bisogni sociali*, in Cordella G., Masi S.E., *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*, Carocci, Roma.
Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
Bobbio L. (2002), *Le arene deliberative*, Rivista Italiana di Politiche Pubbliche, 3, pp. 5-29.
Bosetti G., Maffettone S. (2004), *Democrazia deliberativa: cosa è*, Luiss University Press, Roma.

Branca P. (2007), *Giovani e comunità locale: la qualità della partecipazione possibile*, in Osservatorio regionale permanente sulla condizione giovanile (Regione Veneto), Convegno "Giovani e partecipazione", atti del convegno di Montebelluna a cura di A. Pozzobon e S. Gheller, settembre.

Branca P. (2005), *Qualità della partecipazione e miti del potere negli interventi territoriali*, in Pozzobon A., Baccichetto A., Gheller S. (a cura di), *Giovani e partecipazione. Il Progetto Area Montebellunese: processi di empowerment della comunità locale*, Franco Angeli, Milano.

Branca P., Colombo F. (2003), *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, Animazione Sociale, 1, pp. 29-61.

Colleoni M. (2006), *Quattro modalità di sviluppo di politiche giovanili*, Animazione Sociale, 8/9, 20-30.

Cordella G., Masi S.E. (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*, Carocci, Roma.

De Piccoli N., Colombo M., Mosso C. (2003), *Comunità locale e processi di partecipazione*, Animazione sociale, 11, 10-17.

Fishkin J.S. (2003), *La nostra voce. Opinione pubblica & democrazia, una proposta*, Marsilio, Venezia.

Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.

Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, il Mulino, Bologna.

Mannarini, T. (2009), *La cittadinanza attiva. Psicologia sociale della partecipazione pubblica*, il Mulino, Bologna.

Martini, E.F.- Torti, A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.

Pozzobon, A. (2011), *L'educatore sociale tra riflessione e azione. Il punto di vista della Pedagogia Sociale e di Comunità*, in Salerno V., Visentin, M. (a cura di), *La rigenerazione del legame sociale*, Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 99-106.

Pozzobon A., Baccichetto A., Gheller S., a cura di (2005), *Giovani e partecipazione. Il Progetto Area Montebellunese: processi di empowerment della comunità locale*, Franco Angeli, Milano.

Pozzobon A., Baccichetto A., (2011), *La ricerca-azione come approccio per lo sviluppo della relazione tra giovani e comunità*, in "ISRE. Rivista di Scienze della Formazione, della Comunicazione e Ricerca educativa", n° 2, pp. 87-109.

Taylor C. (1993), *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano.

Zimmerman M.A. (1999), *Empowerment e partecipazione della comunità*, Animazione Sociale, 2, pp. 10-24.

4. Politiche giovanili e percorsi di vita: l'approccio della ricerca-azione

di Alberto Baccichetto, Nicola Muraro, Andrea Pozzobon, Benedetta Talon

4.1. Premessa

Associare la riflessione e la pratica sulle politiche giovanili al tema dei percorsi di vita dei giovani significa centrare l'attenzione su quelle azioni che possono incidere realmente nella vita delle persone e delle comunità. È da chiedersi se, per caratterizzare un'azione come "azione di politica giovanile", sia sufficiente il criterio della presenza o meno dei giovani. In caso affermativo un torneo di ping pong, un percorso formativo o un processo di risoluzione collaborativa dei problemi possono essere a pieno titolo tutte azioni all'interno di un progetto con i giovani. È necessario però chiedersi ulteriormente come queste azioni siano collocate all'interno di un'intenzionalità politico-pedagogica. Prendendo ad esempio il torneo di ping pong (come qualunque altra attività aggregativa: il gioco, il concerto, l'incontro...), tale azione può essere intesa come una semplice attività ricreativa che inizia e finisce o altresì come un'attività che, pensata all'interno di un contesto comunitario, può permettere il contatto con uno o più singoli e gruppi di giovani (coinvolgimento) avviando con loro delle relazioni via via più significative (connessione emotiva, sviluppo di legami) per poi attivare dei processi che contribuiscano ad incidere identitariamente su di sé e sui propri contesti di vita (partecipazione) (cfr. Cap. XY 1° Baccichetto, Pozzobon, Muraro e Talon in questo volume).

La prospettiva che stiamo indagando e proponendo è all'interno di questa secondo approccio. Ci sembra cioè sempre più importante promuovere politiche giovanili che incidano nei percorsi di vita individuali e collettivi, che contribuiscano alla costruzione dell'identità delle persone e delle comunità in una logica che vede strettamente legate la crescita dell'*io* e del *noi*; non si dà, in questo senso, la possibilità di crescita dell'identità del singolo se non all'interno di un contesto che, in ogni caso, da una parte lo precede e dall'al-

tra attende di essere costruito. Come dice Morin "ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana" (2001, 15).

La partecipazione e la cittadinanza, in questo senso, non sono più considerabili orpelli sociali di cui si può fare a meno in un processo di costruzione identitaria. Un'identità in relazione si nutre (o meno) dei micro e macro contesti relazionali ai quali partecipa e allo stesso contribuisce a dare loro forma.

Se Dewey affermava che dalla nascita alla morte ogni essere umano è un partecipante, allo stesso modo la dimensione della cittadinanza non può essere marginale per una vita pienamente umana; in questo senso la cittadinanza è da intendersi come "luogo" di realizzazione esistenziale dell'uomo, opportunità di costruzione di legami, di dialogo e di azione con gli altri per ri-significare insieme il mondo. Ciò richiama alla dimensione della polis, intesa come spazio comunitario entro il quale questa prospettiva di realizzazione trova il suo fondamento (antropologico ed etico) e la sua prospettiva (politica) nella relazione persona-comunità, intimità-pluralità, privato-pubblico (Cfr Pozzobon 2011). In questa prospettiva "l'educazione alla politica, che si traduce e si realizza in una cittadinanza attiva, può rappresentare le coordinate significative entro cui muoversi per l'elaborazione di un'identità personale e sociale. Si intende in tal modo evidenziare come un'esistenza tutta ripiegata nel privato, centrata su se stessa, una vita "non esposta" – per usare la terminologia di E. Mounier – non riesca a raggiungere ed esprimere la sua autenticità" (Santelli, Beccegato 2001).

Ciò significa uscire da un'idea antropologica individualista che considera l'autonomia come indipendenza, assenza di legami o, al massimo, come uso delle relazioni in senso strumentale/funzionale, per *andare verso* e costruire autonomie interdipendenti. In questo senso l'autonomia (dei giovani in particolare) "può essere intesa come un progetto da costruire collettivamente attraverso la continua combinazione tra le capacità interne, quindi proprie della persona, e le capacità esterne, ossia quelle che derivano da organizzazioni, istituzioni, contesti." (Cordella e Masi 2012).

La scelta della scuola, gli ambiti amicali e sociali in cui i giovani vivono, le scelte professionali, le passioni e gli hobbies, le esperienze affettive e sessuali, l'autonomia abitativa sono alcuni esempi di tappe fondamentali e di transizione che caratterizzano i percorsi di vita dei giovani.

La ricerca-azione negli ambiti sociale, educativo e, nello specifico, nelle politiche giovanili così intese, ci sembra un approccio che, meglio di altri, può incidere nei percorsi di vita integrando individualità e socialità nella logica di uno sviluppo dell'autonomia giovanile interdipendente nei confronti dei propri contesti di vita.

4.2. La ricerca-azione

La ricerca-azione non è da intendere in prima battuta come metodologia (“come attuiamo delle politiche giovanili?”), ma come un approccio organico, complessivo al lavoro di comunità (“quale idea abbiamo di politiche giovanili, di comunità? quali questioni/problemi vogliamo affrontare? cosa vogliamo cambiare? con chi?”) che poi si declina in specifiche metodologie, ad esempio: la progettazione e la valutazione partecipata, la soluzione collaborativa dei problemi, la mediazione dei conflitti, la consulenza/il sostegno alle organizzazioni, la conduzione e la gestione dei gruppi...

Ci sembra significativo introdurre l’approccio della ricerca-azione con un’affermazione di Paulo Freire: “separata dalla pratica, la teoria diventa semplice verbalismo; separata dalla teoria, la pratica non è che attivismo cieco. Per questo non esiste prassi autentica fuori dall’unità dialettica azione-riflessione, pratica-teoria” (cit. in Gramigna 2003, 38).

Nel suo senso più ampio la ricerca-azione è caratterizzata da una relazione circolare tra apprendimento e cambiamento (Lewin 1972), tra riflessione e azione (Amerio 2000), tra ricercatori-operatori e soggetti-destinatari (Branca e Colombo 2003a), tra processo e prodotto, tra passato, presente e futuro (Pozzobon e Michelon 2007; cfr. anche Santinello et al. 2009). La ricerca-azione supera la separazione epistemologica tra ciò che è indirizzato alla scientificità, alla teoria, alla ricerca e ciò che è indirizzato alla situazione concreta, alla pratica, all’azione, passando da modelli di causalità lineare ad un approccio circolare a spirale (Amerio 2000; Branca 1996).

La finalità della ricerca-azione comunitaria è il cambiamento sociale in primo luogo attraverso la partecipazione dei soggetti coinvolti; non interessa perciò tanto conoscere la comunità in termini di contenuti (ciò che interesserebbe ad un approccio di ricerca classico), ma il processo attraverso il quale la comunità si conosce per progettarsi (Martini e Torti 2003). In questo senso la ricerca-azione è, pedagogicamente intesa, un processo di coscientizzazione individuale, di gruppo e collettivo volto alla trasformazione della situazione quale essa è verso una situazione desiderata.

Lewin (1972) definì la ricerca-azione in un’articolazione di tre momenti successivi: pianificazione, esecuzione, ricognizione (o inchiesta, che valuta i risultati alla fine di ogni ciclo per fondare l’attivazione del ciclo successivo e di modificare, quando necessario, il piano d’azione originario). Branca ri-nomina le tre fasi in:

a) azione per conoscere/definire (in cui ricercatori e soggetti identificano insieme problemi/bisogni, cioè “cosa cambiare con”);

b) azione per riconoscere/progettare (nella quale emergono i possibili scenari di intervento);

c) azione per cambiare (in cui si attua l’intervento).

La logica è ciclica e in ogni fase i soggetti valutano esiti e processi (feedback o retroazioni valutative) come alla fine di ogni ciclo intero (Branca e Colombo 2003 a,b,c). I soggetti della comunità sono perciò protagonisti in tutte le fasi del processo, dalla fase di conoscenza (emersione dei bisogni/problemi) alla fase di realizzazione e di valutazione (controllo dei risultati e dei processi). Un processo partecipativo non può perciò dirsi tale se la partecipazione non è effettiva in tutte le fasi descritte. La comunità è altresì soggetto attivo, attraverso l’attività valutativa partecipata: a) nella definizione della direzione progettuale, attuando nelle diverse fasi di monitoraggio le necessarie integrazioni e cambiamenti di rotta; b) dando significato gruppale e collettivo a quanto succede, andando così oltre la riduttiva significazione individuale della realtà; c) crescendo in senso di proprietà sui processi/azioni attivati (*ownership*), anche grazie al potere di controllo sui cambiamenti attivati (*empowerment*); d) acquisendo e consolidando competenze partecipatorie individuali e collettive (*ibidem*).

Potremmo definire sinteticamente che gli obiettivi e le funzioni della ricerca-azione “sono la conoscenza (si scoprono cose nuove), l’apprendimento (i soggetti imparano), e il cambiamento (si modificano delle situazioni). Questi tre aspetti sono interdipendenti e, in questa prospettiva, non può darsi l’uno indipendentemente dall’altro” (Martini e Torti 2003, 108); conoscenza, apprendimento e cambiamento sono allo stesso tempo individuali, gruppali e collettive (a loro volta dimensioni interdipendenti).

Un ulteriore aspetto riguarda il ruolo dell’operatore/ricercatore nella ricerca-azione (e quindi nelle politiche giovanili e nel lavoro di comunità); nella prospettiva fin qui delineata è ampiamente superata l’idea di un ricercatore neutro che non influenza e non è influenzato dalla realtà sulla quale si interviene. L’operatore, da qualunque percorso formativo provenga, è esso stesso *parte-in-azione* in piena sintonia con una prospettiva pedagogicamente fondata; il cambio di posizione dei soggetti della comunità da utenti/clienti a partner chiede all’operatore di comunità (sia esso psicologo, pedagogista, educatore, urbanista, sociologo, ecc...) di cercare una nuova posizione che permetta, pur nell’asimmetria relazionale data in primo luogo dall’intenzionalità pedagogica, di attuare con i soggetti prassi cooperative e negoziali che diano forma ad un lavorare “con” loro più che “per” loro. Ciò comporta un cambio sia di metodi e strumenti sia di prospettiva (degli operatori, delle istituzioni e dei cittadini) che vede nella dimensione di soggetto attivo e di sussidiarietà due dimensioni fondanti.

4.3. *Empowerment* e ricerca-azione

L'approccio della ricerca-azione è strettamente legato al concetto di *empowerment*, in particolare in riferimento al legame di interdipendenza io-noi, persona-comunità. Un processo di *empowerment* (inteso come “poter essere/poter fare”, come capacitazione, come potere di influenzamento/cambiamento) mira ad individuare, facilitare, creare contesti in cui soggetti che altrimenti risultano isolati e senza voce, riescano a trovare voce, ad ottenere riconoscimento e possibilità di influenzamento sulle decisioni che riguardano la propria vita” (Cfr. Rappaport 1990). È evidente come in esso la relazione tra la persona e il proprio contesto di vita sia centrale. Un efficace processo *empowering*, in questo senso, è dato dalla sinergia dell'*empowerment* individuale/psicologico, relativo alla capacità di influenzamento e di controllo che la persona percepisce di avere nei confronti dell'ambiente, e dell'*empowerment* oggettivo-ambientale, cioè da ciò che il contesto permette e offre come opportunità/possibilità.

L'esperienza sul campo rende evidente che i giovani, i gruppi, le organizzazioni si attivano nei loro contesti di vita quando hanno la reale percezione di poter esprimere la propria opinione, di poter decidere, di poter cambiare, di poter contare. L'energia desiderante che mi/ci porta a “spenderci” nei nostri contesti di vita si attiva se sentiamo “nostri” i problemi da affrontare, che possiamo, magari in connessione con altri, rimuovere gli ostacoli che si frappongono alla soddisfazione di bisogni individuali, gruppalmente e collettivi. È ciò che Zimmerman (1999) sintetizza nelle tre dimensioni, che caratterizzano i processi di *empowerment*, del controllo (inteso come capacità, percepita o attuale, di influenzare le decisioni), della capacità critica (come comprensione del funzionamento delle strutture di potere e dei processi decisionali) e dell'azione collettiva/partecipazione che mira ad agire per ottenere i risultati desiderati.

Quanto fin qui espresso sulla ricerca-azione e sull'*empowerment* avvalorerà la riflessione sulle politiche giovanili quali politiche in grado di incidere nei percorsi di vita individuali e collettivi. È il caso di chiedersi quindi: quale partecipazione promuove quali politiche giovanili? Proviamo a porci ulteriori domande legate a possibili ambiti di intervento: a quali condizioni un'attività aggregativa può incidere nella vita di un gruppo di giovani? A quali condizioni e in che modo politiche del lavoro rivolte ai giovani possono permettere ad un giovane di riacquisire speranza sul futuro? Quali passaggi, attenzioni, sinergie devono caratterizzare un'attività formativa per incidere significativamente nelle transizioni di vita (ad esempio tra scuola e lavoro, tra esclusione e ri-attivazione nel mercato del lavoro, tra famiglia d'origine e nuova relazione affettiva...)? Quali azioni gruppalmente e collettive possono aiutare i giovani (e gli adulti) a sviluppare una buona coscientizzazione sulla propria realtà di vita

individuale e comunitaria tale da facilitare scelte fondate in relazione alle dimensioni affettive, scolastiche, lavorative, abitative, economiche?

Non sembra realistico aspettarsi come comunità e società risultati/prodotti apprezzabili in termini di sviluppo (relazionale, sociale, culturale, economico) da politiche che non mettano al centro l'attenzione al processo attraverso al quale le persone, i gruppi, le istituzioni e le comunità si attivano per raggiungere i risultati cercati.

4.4. La ricerca-azione: un approccio alla realtà sociale da ri-valorizzare

Se si provano ad osservare gli approcci e le modalità d'intervento nei contesti di lavoro sociale e di politiche giovanili e si pensa al valore dell'impatto della ricerca-azione sulle persone e sui contesti collettivi nelle quali esse vivono emerge quasi spontaneamente una domanda: per quale motivo negli anni molti ne hanno parlato, affermando di fare riferimento a questo approccio per poi abbandonarlo gradualmente; o in molti casi tale approccio non viene nemmeno preso in considerazione pur conoscendone gli effetti generativi? Quali sono gli elementi che tengono lontani i progetti sociali e di politiche giovanili dall'adottare questo approccio?

Proviamo a tracciare alcune riflessioni con l'ambizioso obiettivo di stimolare chi si occupa di promuovere processi sociali a riprendere in mano la ricerca-azione come strategia d'intervento.

Vi è sicuramente una prima riflessione da fare ed è inerente alle competenze e alle capacità da parte delle équipes e dei progetti in generale nell'analizzare i contesti, metaprogettare e progettare gli interventi, utilizzare gli strumenti propri di tale approccio. Sicuramente tali competenze non sono molto diffuse e possedute dagli operatori (pochi e rari sono i contesti in cui ci si può formare in merito) che spesso sono deboli, in termini di scarsa consapevolezza, rispetto agli effetti del loro agire, delle ricadute dei loro interventi e nell'immaginare che si potrebbe agire diversamente e sviluppare altre possibilità.

Spesso sono poco chiari i confini che determinano gli interventi che realmente lavorano nella logica della costruzione di soggettività (individuali e collettive). Tale indeterminatezza può provocare un effetto perverso per cui molti progetti, che si attivano con una fondata intenzionalità pedagogica rispetto ai ruoli dei soggetti e rispetto ai processi da attivare, ricadono poi in effetti di adattamento e di conservatorismo rendendo molto alto il gap tra l'intenzionalità e l'agito operativo. Il rischio cioè è quello di mettere in atto strumenti e azioni progettuali volte a costruire soggettività e autonomia, ma in realtà si conserva uno *status quo* che mantiene di fatto le persone e i gruppi oggettivi-

utenti dell'intervento. Capita spesso che le persone non abbiano in mano la regia del "gioco" in cui sono coinvolti, che non giungano a determinare la direzione delle azioni, i passaggi da fare. Tale fenomeno è facilmente rilevabile nelle politiche attive del lavoro. I soggetti che vengono coinvolti sono normalmente relegati a dover subire degli interventi dall'alto, siano essi di formazione, di incentivo, di stage, senza che loro stessi abbiano la possibilità di individuare delle direzioni o delle preferenze nella logica di autodeterminazione rispetto al proprio percorso professionale (Cfr. Cordella e Masi 2012).

Una seconda riflessione rimanda ad una percezione sempre più diffusa della partecipazione come questione necessaria quanto romantica. È opinione abbastanza comune che attivare progetti nel territorio debba avere come sfondo basilare la partecipazione delle persone: tuttavia, è ormai impossibile definire in quanti modi si intenda partecipare considerando le infinite possibili derive dovute alla manipolazione del concetto di partecipazione (Branca 1996). Infatti, se si paragonano diverse tipologie di progetti di intervento in ambito sociale si possono riscontrare infinite interpretazioni di questo concetto. La partecipazione rischia molte volte di essere più uno sfondo che rende il tutto *politically correct*, ma che poi nella sostanza viene continuamente contraddetto. Attivare processi partecipativi in una logica di ricerca-azione mette in discussione le dinamiche di equilibrio nelle relazioni di potere, scardina il concetto per cui c'è qualcuno che decide e qualcuno che aderisce, ma attiva sempre processi di negoziazione tra le parti nel rispetto dei ruoli e delle funzioni. Ad esempio, gli operatori che si trovano ad attivare dei processi partecipativi in una logica di ricerca-azione difficilmente utilizzano l'indicatore di come cambia il loro ruolo nel proseguo dell'intervento, quanto passano da promotori e coordinatori dell'intervento a facilitatori e successivamente sostenitori esterni. Se l'operatore mantiene la sua funzione ed il suo ruolo durante tutto l'intervento è evidente che non si è attivato un processo partecipativo volto a produrre cambiamento rispetto alle condizioni di partenza delle persone.

La ricerca-azione, pur essendo un concetto affine e totalmente connesso alla partecipazione, a differenza di quest'ultima non va molto di moda; in quanto, se della partecipazione si può fare un uso retorico interpretandone il significato autoreferenzialmente rispetto ai progetti che si attivano (Branca 1996), la ricerca-azione richiede fasi precise, indicatori di sviluppo dei soggetti altrettanto precisi ed un'organizzazione dell'impianto progettuale con ruoli e compiti mai predefiniti, ma che vanno costruiti nel percorso.

Altra questione importante, utilizzata come alibi, è legata alle condizioni progettuali esterne interpretate spesso in accezione di scarsità. Si fa spesso riferimento alle risorse scarse a disposizione, ai tempi molto stretti, ai commitments poco competenti. Condizioni che possono sì rispecchiare molte realtà di

intervento e che realmente possono ostacolare la progettazione e l'attivazione di azioni di sviluppo. Tuttavia, piuttosto che farsi prendere da visioni sconfortanti, è opportuno definire quali siano le condizioni minime che permettono di attivare un intervento partecipativo e realmente utile alla vita delle persone per poi passare a chiedersi quale sia l'inedito possibile per quel contesto e per quei soggetti quali sono gli scenari "altri" che si potrebbero creare con i soggetti per immaginare nuovi futuri possibili e costruire nuovi percorsi di speranza sul futuro. L'approccio della ricerca-azione chiede inequivocabilmente agli operatori di non far fede solo sulle proprie volontà e competenze di progettazione e operative, ma di fidarsi e fondarsi sulle competenze dei soggetti con cui si lavora per determinare strade alternative alle condizioni di partenza ostacolanti.

4.5. Quali indicatori e quali finalità per gli interventi di politiche giovanili con un approccio di ricerca-azione oggi?

Analizzare la relazione tra percorsi di vita e progetti di politiche giovanili in un'ottica di ricerca-azione significa provare ad assumere la dimensione pragmatica degli interventi come uno dei principali punti attraverso i quali analizzare e valutare la portata degli stessi. Quando ci riferiamo ad una dimensione pragmatica facciamo riferimento alla sfera che riguarda la percezione di utilità degli interventi per le persone, per i gruppi e per le comunità in cui vengono attivati. L'utilità è da intendersi rispetto ai percorsi di vita di cui abbiamo parlato in premessa: cioè quanto gli interventi agiscono in una logica trasformativa e di cambiamento rispetto ai percorsi delle persone e dei soggetti collettivi. Significa andare a valutare se la partecipazione, e non solo il semplice coinvolgimento, ha permesso alle persone di riacquisire un sentimento di speranza inteso come possibilità di determinare le condizioni, di poter dirigere le proprie scelte avendo la possibilità di influenzare il contesto in cui vivono.

Gli interventi di politiche giovanili creano le condizioni perché le persone si avvicinino alla propria realtà di vita non tendendo al semplice adeguamento funzionale (cosa mi conviene? Cosa mi interessa?), ma tendendo al cambiamento migliore possibile (cosa è bene per me e per la mia comunità? Cosa mi "importa", cioè cosa è importante?).¹ Riteniamo sia questo uno degli

¹ La questione della valutazione "forte" su ciò che mi/ci importa risulta decisiva per la costruzione identitaria. Charles Taylor insiste molto sulla costante circolarità tra la costruzione dell'identità e la possibilità/capacità di valutare; se da una parte, infatti "la nostra identità è ciò che ci consente di determinare che cosa è importante per noi e che cosa non lo è" (Taylor 1993, 47) (e per Taylor determinare che cosa è importante significa valutare), dall'altra la valutazione forte è una dimensione che più di ogni altra consente la costruzione dell'identità: "la nostra identità è definita dalle nostre valutazioni fondamentali" (Taylor 2004, 73).

indicatori di riferimento sia in fase di progettazione e soprattutto in fase di monitoraggio dei progetti. La sfida diventa ancora più importante se lavorando in un logica di ricerca-azione si considera che il cambiamento individuale è sempre interdipendente ad un cambiamento di un contesto collettivo, sia esso un gruppo informale, un quartiere, un'associazione.

La capacità di operare scelte da parte dei giovani in base alle proprie aspirazioni non è riconducibile ad una concezione dell'individuo come realtà atomistica, ma prende forma in un sistema di idee e credenze culturali e morali che nascono nell'interazione (Cfr. Cordella e Masi 2012) e nell'interazione devono quindi costruirsi i percorsi di autonomia e autorealizzazione delle persone. In particolare la dimensione del gruppo, mettendo i partecipanti nelle condizioni di costruire delle connessioni relazionali e di sostegno nella logica di immaginare "nuovi scenari possibili per la propria vita", permette di uscire dall'accettazione passiva del proprio stato di disoccupazione o inattività (Baccichetto e Emilio 2012).

Lavorare sui percorsi di vita come finalità pedagogica centrale significa, dal nostro punto di vista, verificare quanto e come quell'intervento ha permesso alle persone di uscire da uno stato di passività e di riacquisire potere sul proprio percorso di vita; ciò attraverso indicatori concreti quali ad esempio la riattivazione della ricerca di lavoro, cambiare posto di lavoro, avviare un'impresa, uscire di casa con il proprio compagno o compagna. Sono questi micropassaggi normalmente ritenuti naturali, quasi automatici, ma che a causa delle diverse condizioni culturali e socio-economiche non sono sempre di semplice e serena attuazione. Ci sembra importante porre questi indicatori (e altri simili) alla base degli interventi di politiche giovanili, facendo lo sforzo di superare l'uso di indicatori generici e difficilmente misurabili, come il senso di cittadinanza o la partecipazione alla vita della comunità intesa come coinvolgimento e presenza agli eventi.

Di fronte alla realtà attuale della disoccupazione giovanile (sempre più come dato permanente) la sfida dell'attivazione delle persone va interpretata come promozione dell'*empowerment* e della cittadinanza nel mercato del lavoro (Baccichetto e Emilio 2012) declinabile attraverso interventi che mettano in relazione le dimensioni individuali con quelle collettive (dai bisogni dei giovani alle problematiche degli attori economici) e costruiscano percorsi tra spazi informali (centri aggregativi, gruppi informali, associazioni...) e opportunità formali (incentivi, sportelli, incubatori d'impresa, percorsi formativi).

La ricerca-azione, chiedendo alle persone il grande sforzo di provare a comporre percorsi di senso andando a costruire progetti che non hanno mai nulla di predefinito in riferimento agli esiti, dà così la possibilità di sperimentarsi

quotidianamente nella realizzazione di interdipendenza, di senso di proprietà rispetto al proprio contesto di vita, di attenzione comune alle persone, alle cose e agli ambienti.

Bibliografia

- Amerio P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Baccichetto A., Emilio M. (2012), *Territori e politiche giovanili in trasformazione: strategie locali in evoluzione tra partecipazione e nuovi bisogni sociali*, in Cordella G., Masi S.E., *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*, Carocci, Roma.
- Branca P. (1996), *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, Animazione Sociale, 9, pp. 50-62.
- Branca, P., Colombo, F. (2003a), *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, Animazione Sociale, 1, pp. 29-61.
- Branca, P., Colombo, F. (2003b), *La ricerca-azione: strumenti per la fase di promozione*, Animazione Sociale, 2, pp. 75-84.
- Branca, P., Colombo, F. (2003c), *La ricerca-azione come attivazione delle comunità locali*, Animazione Sociale, 4, pp. 27-64.
- Cordella G., Masi, S. E. (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?*, Carocci, Roma.
- Gramigna A. (2003), *Manuale di pedagogia sociale*, Armando, Roma.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Martini E.F., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pozzobon A., Michelon M. (2007), *Una ricerca-azione per la promozione della soggettività sociale della famiglia*, Psicologia di Comunità, 1, 45-63.
- Pozzobon, A. (2011), *L'educatore sociale tra riflessione e azione. Il punto di vista della Pedagogia Sociale e di Comunità*, in Salerno V., Visentin M. (a cura di), *La rigenerazione del legame sociale*, Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni, pp. 99-106.
- Rappaport J. (1990), *Research methods and the empowerment social agenda*, in Toland P. et al. (a cura di), *Researching community psychology*, American Psychological Association, Washington D.C.
- Santelli Beccegato L. (2001), *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.
- Santinello M., Dallago L., Vieno A. (2009), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Taylor C. (1993), *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano.
- Taylor C. (2004), *Che cos'è l'agire umano?*, in Id., *Etica e umanità*, Vita & Pensiero, Milano.
- Zimmerman M.A. (1999), *Empowerment e partecipazione della comunità*, Animazione Sociale, 2, pp. 10-24.

5. Politiche giovanili e nuovi media

di Mauro Cristoforetti

5.1. Premessa

Social Network, blog, web radio e TV, podcast, streaming. Negli ultimi anni è avvenuta una rivoluzione che non è solo tecnologica, ma semantica, sociale, culturale e che sta ancora proseguendo. A portarla avanti sono soprattutto i giovani, che ne sono protagonisti indiscussi, perché nelle loro vite la tecnologia si è integrata in modo naturale, per lo svago, lo studio, il lavoro. Non ce l'hanno attaccata per necessità.

Questa è la ragione principale per cui oggi non si possono lasciare i nuovi media fuori dalle politiche giovanili.

Attraverso i computer, smartphone, tablet e consolle infatti, i giovani partecipano alla vita sociale per i loro interessi, per sviluppare le proprie relazioni ed intrecciarne di nuove, per informarsi, per studiare, per esprimere la propria creatività. Risulta allora evidente che stimolare un uso positivo di Internet da parte di bambini e bambine, ragazzi e ragazze significa coinvolgerli, consultarli, ascoltarli, ma significa anche creare le condizioni perché possano partecipare in modo adeguato alla loro età nei loro contesti di riferimento.

Ma ci sono altre ragioni per cui bisogna occuparsene: oltre ai grandi vantaggi che porta con sé, internet comporta anche dei rischi, e fa parte delle responsabilità degli adulti aiutare soprattutto i più giovani fra i giovani (i minori) a gestire i confini tra privacy, libertà di espressione, rischi e opportunità. Troppo spesso capita di leggere nelle cronache episodi in cui i nuovi media hanno avuto un ruolo importante e negativo. Sono strumenti molto potenti e se ragazzi/e sono estremamente veloci nell'apprenderne gli aspetti tecnici, non altrettanto si può dire per la comprensione delle conseguenze che le loro azioni possono avere nel web.

Infine non tutti hanno uguali opportunità di accesso agli strumenti tecnolo-

gici (digital divide) e per alcuni le iniziative delle comunità locali rappresentano le uniche possibilità di imparare a conoscere direttamente e positivamente strumenti altrimenti al di fuori delle loro possibilità. In tal senso le politiche giovanili possono contribuire a colmare il divario offrendo opportunità di inserimento a chi ne sarebbe escluso.

5.2. Giovani e internet: statistiche

L'Italia in generale è ancora indietro rispetto alla media europea nell'uso di computer e internet, ma a livello di giovani il gap è stato colmato: considerando la percentuale di individui tra i 16 e i 24 anni che si sono connessi al web tutti i giorni o quasi negli ultimi 3 mesi emerge che l'Italia presenta valori poco al di sotto della media europea (80% contro 81%), registrando così per questa fascia di età valori di utilizzo superiori a quelli registrati per Francia, Irlanda, Spagna.

Le famiglie in cui è presente almeno un minorenne si dimostrano quelle a più alta intensità di tecnologia: il personal computer e l'accesso a Internet sono disponibili, rispettivamente, nell'83,9% e nel 79% dei casi. Le famiglie con un componente inferiore a 18 anni sono anche quelle in cui è più frequente la connessione a banda larga (70,8%); qui il telefono cellulare è quasi onnipresente.

In particolare i maggiori utilizzatori del personal computer e di Internet sono i giovani tra gli 11 e i 34 anni (rispettivamente, oltre il 78% e oltre il 76%).

Inoltre bisogna sottolineare che, fino ai 34 anni, le differenze di genere nell'uso delle tecnologie sono molto contenute.

ISTAT – Cittadini e nuove tecnologie – 2012.

5.3. Nuovi media come strumento di partecipazione

Attraverso l'utilizzo di Internet i ragazzi possono esercitare alcuni diritti fondamentali, sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC¹, artt. 12-13-15-17-31), come il diritto all'ascolto e alla partecipazione, il diritto alla libertà d'espressione, al gioco, alla libertà di associarsi con i coetanei, di accesso all'informazione.

¹ La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), approvata dalle Nazioni Unite nel 1989 e conosciuta in Italia anche come Convenzione sui Diritti del Fanciullo, è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

Sono diritti che rendono anche le persone più giovani cittadini e membri attivi della società in cui vivono, al di là della questione del diritto di voto, come la CRC evidenzia attraverso i suoi articoli. È per questo che c'è un crescente interesse nei confronti dei nuovi media come strumenti di partecipazione, soprattutto perché i giovani hanno già iniziato ad appropriarsene, eleggendoli a mezzi privilegiati di comunicazione: attraverso internet, ragazzi e ragazze hanno cominciato, probabilmente per la prima volta nella storia, a personalizzare l'uso di strumenti nati per gli adulti e a prendersi spazi inizialmente non destinati a loro, modificandoli e vivendoli al di fuori della supervisione degli adulti.

5.4. Caratteristiche di Internet

Internet presenta alcune peculiarità specifiche che sono alla base del suo successo soprattutto tra i giovani.

Portabilità: Internet è sempre in tasca: lo smartphone non è più solo telefono, ma anche televisione, accesso a internet, macchina fotografica, lettore mp3. I videogame portatili si connettono a internet, così come i lettori mp3, che si distinguono dagli smartphone unicamente perché non puoi telefonare (ma puoi sempre usare servizi voip come skype, gtalk ...).

Interattività: Internet implica interazione con il mondo, in primis con i propri "amici" e al tempo stesso, grazie al cellulare, la possibilità di essere "sempre e comunque connesso", assicurando la propria costante reperibilità.

Generatività: Collegata all'interattività fa riferimento al fatto che chi usa Internet diventa spesso anche autore di contenuti (post, blog, foto, video) che vengono immessi nella rete. La possibilità di far girare in rete ciò che realizziamo attraverso gli smartphone rende Internet ancora più interessanti agli occhi dei ragazzi.

Assenza di confini spazio-temporali: Internet consente, grazie alla sua rapidità e al suo annullare le distanze, di superare i normali vincoli spazio-temporali sperimentando una condizione virtuale di onnipotenza.

Forte dimensione affettiva: Internet permette di esplorare differenti aspetti della propria persona. Si incontrano sconosciuti che possono essere idealizzati, intanto che si gioca ad essere altri, creando rapidamente confidenza e intimità. Per i giovani Internet è socialità e relazione con gli altri.

Il gap generazionale: rappresentato dalla facilità di uso dei più giovani e dal fatto che attraverso i nuovi media, ragazzi/e possono riuscire a sfuggire alla supervisione degli adulti. Questo genera preoccupazione soprattutto nei genitori, che non si sentono al passo coi figli.

Visibilità: ciò che viene postato online può essere potenzialmente visto in tutto il mondo aumentandone l'impatto. È una delle caratteristiche più accattivanti, ma è anche facile perdere il controllo di informazioni e immagini private.

Rappresentano, dunque, uno strumento di espressione e partecipazione che influenza la società e la vita personale degli individui di ogni età, ma in particolare dei più giovani. Utilizzandoli, i ragazzi possono esercitare quei diritti fondamentali di cui si è parlato in precedenza, ma contemporaneamente devono essere tutelati nel loro diritto ad essere ad essere protetti da abusi e violenze (artt. 19-34 della CRC).

Internet diventa uno strumento essenziale di *empowerment*, ma la questione della protezione in relazione all'utilizzo di queste tecnologie è un altro aspetto di fondamentale importanza. Ci sono diverse problematiche, infatti, riguardo i bambini e le vulnerabilità dei giovani che devono essere tenute in considerazione: dai contenuti inappropriati, alla facilità dei contatti con persone potenzialmente pericolose. Tuttavia, soffermarsi troppo su questi aspetti può essere fuorviante: i giovani hanno il diritto di partecipare, nel contesto in cui vivono e a tutti i livelli della società e quindi hanno il diritto di esprimere le proprie opinioni utilizzando qualsiasi mezzo di espressione preferiscano. Un focus troppo forte sul tema della sicurezza può ostacolare od offuscare i benefici che possono derivare dalla loro partecipazione, inclusa l'acquisizione di competenze essenziali nella nostra società digitale. Bisogna dunque trovare l'equilibrio tra la tutela e la partecipazione, il che significa riconoscere sia i bisogni di protezione sia quelli, non meno importanti, della loro partecipazione attiva.

Proteggere non significa proibire o controllare, ma fornire gli strumenti adeguati affinché siano in grado di gestire le situazioni di rischio e gli adulti dovrebbero evitare di escludere i giovani dalle possibilità di partecipazione che essi offrono.

Questa è la chiave di lettura attraverso cui vedere il rapporto tra i più giovani e i nuovi media: stiamo parlando di navigatori attivi, spinti da motivazioni, interessi, esigenze e bisogni, ma soprattutto, con un modo personale di sentire e di rispondere alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente online. Partendo da questo punto di vista, il diritto alla protezione deve essere attuato assicurandosi che i bambini e i giovani siano dotati delle necessarie competenze e capacità, al fine di comportarsi e proteggersi adeguatamente mentre utilizzano questi strumenti. Coloro che sono incoraggiati a esprimere le loro opinioni, anche durante le discussioni relative alla loro protezione online, sono meno vulnerabili ad abusi e sono maggiormente in grado di contribuire alla loro protezione.

Gli adulti devono garantire l'opportunità di utilizzare questi strumenti in

modo sicuro – non come un fine in sé, ma come un mezzo per esprimere le proprie opinioni e rivendicare i propri diritti: i giovani cittadini hanno il diritto di ricevere un’educazione che li metta in grado di utilizzare i nuovi media in modo consapevole e autonomo.

5.5. Sicurezza e rischi della rete

Ma cosa intendiamo per sicurezza online?

L’aspetto più importante è il ruolo che la rete e le tecnologie hanno nell’economia della giornata di bambini e giovani.

Ad esempio, pensiamo a un bambino che non è più interessato a uscire con gli amici, smette di fare sport ... ma si rinchioda in casa per videogiocare o chattare con persone mai viste.

La difficoltà può consistere proprio nel trovare l’equilibrio nell’uso che si fa di questi strumenti, soprattutto quando si è bambini e si cresce circondati da schermi di ogni tipo, dai maxiscreen dei televisori, fino a quelli più piccoli dei videogiochi e dei cellulari che spesso i bambini della primaria spesso già posseggono. I media non devono sostituirsi alle relazioni face to face e non devono prevalere sugli spazi di aggregazione concreti (attività sociali, ricreative, sportive), ma devono essere complementari e integrarsi nella vita reale delle persone di ogni età. Un uso scorretto della rete espone a maggiori rischi.

5.6. I principali rischi della rete:

Cyberbullismo (“bullismo elettronico” o “bullismo in internet”): è una forma di bullismo attuata attraverso l’uso di strumenti tecnologici (dai cellulari a tutto ciò che si può connettere a internet).

Esposizione a contenuti inadeguati: l’utilizzo di PC o cellulare per la navigazione web può esporre i ragazzi a materiali e contenuti inadatti alla loro età e al loro grado di maturità, quali immagini e video pornografici, siti e messaggi che incitano all’odio razziale e alla violenza.

Cattiva gestione della privacy: l’utilizzo di internet e dei social network comporta una maggiore visibilità delle persone e quindi l’accessibilità ai dati personali incrementando, di conseguenza, il rischio di violazione della privacy e i potenziali riflessi negativi sulla sfera personale (reputazione e identità).

Sexting (dall’inglese, sex e texting): è la pratica di inviare o postare messaggi di testo (sms) e immagini a sfondo sessuale, tra cui foto di nudo o seminudo, via cellulare o internet, di cui è facile perdere il controllo.

Grooming – adescamento online: rappresenta una tecnica di manipolazione psicologica che gli adulti utilizzano per indurre i ragazzi e/o le ragazze a superare le resistenze emotive e instaurare con loro una relazione intima e/o sessualizzata.

Uso eccessivo: a volte, le persone che utilizzano le rete non si rendono conto delle ore trascorse dinanzi allo schermo e tendono ad alterarsi facilmente con chi li disturba. È un comportamento a rischio perché mette il soggetto in una condizione di possibile isolamento dalle relazioni interpersonali, fondamentale fattore protettivo per il sano sviluppo psicofisico di bambini e adolescenti.

Pedopornografia: definisce ogni tipo di materiale che rappresenta visivamente un bambino che si dà ad un comportamento sessualmente esplicito, reale o simulato, o qualsiasi rappresentazione degli organi sessuali di un bambino per scopi essenzialmente sessuali. Produrre e diffondere materiale di questo tipo è reato penale.

5.7. La Cittadinanza Digitale

Il mondo virtuale, come quello reale, genera interazione tra individui e quindi una serie di comportamenti sociali che necessitano di essere codificati e regolati. Il fatto che i ragazzi possano riconoscere, agire e vivere concretamente alcuni dei loro diritti fondamentali grazie all’uso dei nuovi media può favorire in loro una partecipazione attiva e positiva a quel mondo globale di cui ormai tutti gli utenti della rete fanno parte. Tale partecipazione può prevedere la possibilità che i ragazzi forniscano un contributo importante alla definizione dei contenuti di una nuova dimensione di cittadinanza: quella digitale. Il mondo virtuale può essere pensato e diventare una palestra nella quale i ragazzi si mettono in gioco e si sperimentano, diventando protagonisti di un percorso verso una cittadinanza piena.

In questo senso la Cittadinanza Digitale si può declinare, secondo i suoi aspetti principali:

- come insieme di diritti: la convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza oggettiva il ruolo dei bambini e degli adolescenti come attori sociali a pieno titolo, portatori di interessi, istanze e bisogni propri che devono essere soddisfatti e promossi anche quando usano i nuovi media;
- come insieme di responsabilità: l’utilizzo di internet e l’appartenenza ad una comunità, seppur virtuale, di utenti, chiama costantemente in causa il rispetto e la promozione dei propri e altrui diritti, dove è tuttavia importante ribadire la possibilità che il ragazzo o la ragazza ha di “ritirarsi”

da certe responsabilità, quando queste vengano percepite come troppo complesse o poco gestibili;

- come identità: per i ragazzi e le ragazze, in particolar modo preadolescenti, questo desiderio di appartenenza è particolarmente sviluppato e non è limitato soltanto al gruppo dei pari. I bambini e gli adolescenti hanno l'abilità di legarsi e di identificarsi con gruppi e comunità sempre più ampie. Simboli, valori e norme sono un elemento importante di questa appartenenza e costruzione di identità e non vi è dubbio che computer, smartphone etc., offrano canali, spazi e linguaggi in grado di facilitare e realizzare questo processo;
- come partecipazione: in questo senso, i Nuovi media si connotano come strumenti in grado di facilitare una sempre più ampia forma di partecipazione dei ragazzi dal locale al globale che passa attraverso una valorizzazione del modo in cui i ragazzi e le ragazze sono in grado di influire sull'ambiente esterno e, allo stesso tempo, da un'attenta considerazione di come l'ambiente circostante li/le influenza.

5.8. Punti di attenzione

Non bisogna, però, cadere nell'illusione che la tecnologia di per sé sia sufficiente a garantire la partecipazione. Gli elementi precedentemente menzionati, infatti, permettono una teorica partecipazione e cittadinanza attiva da parte di ragazzi e ragazze, ma gli strumenti non sono soluzioni, anche se ci permettono di declinare in modi nuovi metodologie partecipative già note, integrandole. Nascono, dunque, una serie di questioni su come rendere concreta questa possibilità, per cui è opportuno fare riferimento a standard codificati e testati che garantiscano la qualità degli interventi che si mettono in campo.

Rifacendoci agli standard (vedi box) che *Save the Children* utilizza per garantire una partecipazione etica e significativa è possibile notare alcuni elementi:

- prerequisito è l'accesso alle tecnologie stesse (digital divide): anche all'interno di uno stesso Paese non tutti hanno le possibilità di fruire delle tecnologie (per motivi geografici, economici, sociali o di altro tipo), per cui è importante prevedere alternative per il target individuato (accesso a scuola, presso luoghi istituzionali, in progetti ad hoc);
- quando si creano o si utilizzano strumenti online, le informazioni fornite devono essere precise, affidabili, complete (includendo obiettivi, tempi e modalità di feedback), ma anche messe in evidenza negli spazi online

previsti: in caso contrario c'è il rischio che, anche se corrispondenti ai requisiti, non vengano visualizzate;

- è necessario equipaggiare i bambini e i ragazzi delle competenze necessarie per utilizzare in modo consapevole gli strumenti (competenze emotive, informazioni legali) e delle conoscenze tecniche per poterli utilizzare (media literacy);
- nel caso venisse predisposto uno strumento digitale per un progetto, questo dovrà corrispondere a tutta una serie di criteri che possano garantire la sicurezza dei bambini/e, in quanto:
 - esistono dei rischi associati ai dispositivi tecnologici, legati ad un uso irresponsabile o inconsapevole degli stessi (contenuti inadeguati, contatti con sconosciuti, cyberbullismo, dipendenza);
 - la tutela della privacy e la gestione dei dati sono elementi estremamente rilevanti quando si parla di internet;
 - va tenuta in considerazione l'età delle persone che si vogliono coinvolgere, prevedendo di interpellare i genitori o tutori ed, in ogni caso, essere sempre trasparenti sull'uso che si vuol fare degli elementi raccolti;
 - nel caso di interazione tra gli utenti, è necessaria una moderazione da parte di personale formato, anche di pari.
- l'uso di nuovi media sembra garantire un ambiente adatto e motivante per la maggior parte dei giovani, ma la rete è piena di ambienti stimolanti e/o accattivanti, per cui diviene fondamentale riuscire a fornire uno strumento (anche già esistente) che riesca a sposare fruibilità e motivazione, garantendo il raggiungimento degli obiettivi. Questo elemento è di fondamentale importanza per il coinvolgimento del target scelto. Inoltre, è certamente importante la scelta di uno strumento adeguato in base agli obiettivi che il progetto si prefissa, anche in relazione all'accessibilità e fruibilità degli stessi. Gli strumenti sono tanti e la rassegna seguente non può dirsi esaustiva, anche considerando la rapidità con cui nascono strumenti nuovi:
 - strumenti per condividere le informazioni (possono essere gestiti dai ragazzi con contenuti di loro produzione; gestiti dagli adulti con contenuti decisi dai ragazzi; gestiti dagli adulti con contenuti decisi dagli adulti per informare i ragazzi):
 - e-newsletter e blog;
 - podcast, web-radio e web-tv realizzate dai ragazzi;
 - giochi: permettono, attraverso simulazioni e/o interazioni con animazioni, di avvicinare i ragazzi a una tematica e farla loro conoscere.

- strumenti per ascoltare le opinioni di ragazzi/e (ragazzi/e possono essere coinvolti nelle varie fasi di creazione di sviluppo dello strumento e di rilettura dei risultati):
 - concorsi;
 - ricerche;
 - forum, chat e siti interattivi (i ragazzi possono essere responsabili anche della moderazione).
- strumenti pienamente partecipativi (anche in questo caso, è possibile immaginarli ideati e gestiti dai ragazzi, gestiti dai ragazzi su iniziativa adulta o nei quali i ragazzi sono i protagonisti, ma l'ideazione e la gestione sono degli adulti):
 - Social Network per creare delle community in cui affrontare tematiche varie;
 - e-panel, veri e propri gruppi di consultazione che sfruttano le nuove tecnologie per comunicare più rapidamente senza barriere geografiche.

Più ancora dello strumento, però, è importante la scelta di tematiche a loro vicine che li entusiasmino e li interessino. Come visto nella rassegna, gli strumenti cambiano. Ma è soprattutto il momento in cui si decide di coinvolgerli (meglio ancora se sono essi stessi ad avviare il processo) a determinare il livello di partecipazione più o meno significativo.

Inoltre bisogna notare che la maggior parte degli strumenti elencati sono, nella realtà quotidiana, già utilizzati e a volte gestiti anche da bambini e ragazzi molto giovani per rispondere ai loro bisogni e desideri. Bisogna capire come incanalare queste capacità e conoscenze in una dimensione partecipativa e fare in modo che circoli tra i pari.

È evidente che, nonostante i processi avviati dai ragazzi siano quelli maggiormente partecipativi, non è possibile immaginarli fin dall'inizio. Si dovrebbe prevedere invece un percorso più lungo, nel quale inizialmente sono gli adulti a coinvolgere i giovani con strumenti già predisposti. All'interno di questo primo percorso vanno attivati momenti di valutazione e di consultazione in cui, su richiesta dall'alto, i ragazzi cominciano a diventare protagonisti e a prendere decisioni relative ai percorsi futuri. Fino ad arrivare al momento in cui saranno loro a chiedere, di loro iniziativa, alle amministrazioni o ai coordinatori, di realizzare le loro proposte.

5.9. Gli standard di Save the Children

Gli standard per la partecipazione sono tratti da Standards in Children's Participation, pubblicato nel 2005 da International Save the Children Alliance.

1. TRASPARENZA, ONESTÀ E RESPONSABILITÀ

Approccio etico caratterizzato da trasparenza, onestà e responsabilità, che stimoli l'attuazione di pratiche partecipative eticamente valide e garantisca il superiore interesse del bambino.

2. PARTECIPAZIONE RILEVANTE E VOLONTARIA

La partecipazione dei bambini deve essere rilevante e volontaria – ovvero promossa su questioni che li riguardano direttamente e dando loro la possibilità di scelta quanto al fatto di partecipare o meno – e deve basarsi sulla loro conoscenza personale (le informazioni e le intuizioni che i bambini hanno circa la propria vita e le questioni che li riguardano), riconoscendo loro la possibilità di avere altri impegni. I bambini, infatti, dovrebbero essere in grado di partecipare alle proprie condizioni e per periodi di tempo scelti da loro.

3. AMBIENTE CONFORTEVOLE E A MISURA DI BAMBINO

Per stimolare una partecipazione costruttiva e sicura e migliorare la qualità della partecipazione dei bambini il contesto deve essere protetto, accogliente e stimolante.

4. PARITÀ DI OPPORTUNITÀ

Per non escludere nessuno dalle attività, a partire dai bambini che già soffrono di emarginazione o discriminazione, è necessario garantire a tutti pari opportunità, indipendentemente da età, etnia, sesso, capacità, classe sociale o altri fattori.

5. IMPEGNO E COMPETENZA DEGLI ADULTI

Gli adulti coinvolti nel lavoro sulla partecipazione dei bambini dovrebbero essere preparati e supportati affinché svolgano il proprio lavoro con standard elevati. I lavoratori adulti dovrebbero incoraggiare la spontanea partecipazione di bambini e adolescenti in modo efficace e con fiducia solo se hanno la necessaria comprensione e le adeguate competenze.

6. SICUREZZA E PROTEZIONE DEI BAMBINI

Le linee guida per la protezione dei bambini sono parte essenziale di ogni iniziativa che implichi la loro partecipazione. Le organizzazioni hanno il dovere di tutelare i bambini e l'obbligo di ridurre i rischi di abuso e di sfruttamento nell'ambito dell'iniziativa nella quale i bambini sono coinvolti.

7. FOLLOW-UP E VALUTAZIONE

Il rispetto per il coinvolgimento dei bambini si manifesta anche nell'impegno da parte delle organizzazioni o degli adulti di condividere con loro commenti e informazioni, così come attraverso la valutazione della qualità e dell'impatto della loro partecipazione. È importante, infatti, che bambini e adolescenti capiscano qual è stato il risultato della loro partecipazione e in che modo il loro contributo è stato utilizzato. Altrettanto importante, laddove sia significativo e rilevante, è che i bambini abbiano la possibilità di partecipare al follow-up del processo o delle attività.

5.10. Il ruolo delle politiche giovanili

Date queste premesse cosa deve fare chi si occupa di politiche giovanili?

Il ruolo delle autorità locali deve essere quello di garantire un approccio sistemico in cui risulta determinante il passaggio dall'ottica del progetto ad una strategia e a programmi di lungo termine, focalizzando l'attenzione sulle azioni e sui processi che si possono attivare in un determinato territorio per promuovere l'uso responsabile dei nuovi media da parte dei minori e la partecipazione alla vita comunitaria da parte dei giovani.

Per questo le opportunità che questi strumenti offrono devono essere valorizzate in processi a lungo termine che favoriscano il protagonismo dei giovani e la loro responsabilizzazione, anche in questo campo. I percorsi avviati devono mirare alla formazione dei giovani e allo sviluppo di competenze trasversali e/o specifiche attraverso l'esperienza e il fare.

A tal fine le comunità e gli enti locali dovrebbero proporre dei percorsi di formazione per gli operatori che comprendano le tematiche della sicurezza online, delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie e di come valorizzarle. Inoltre, in un momento in cui è ancora forte il divario tra giovani e adulti (figli/genitori, studenti/insegnanti ...) per quanto riguarda l'uso degli strumenti, andrebbero previsti momenti formativi anche per loro. L'obiettivo è quello di rendere tutte le parti e gli attori più consapevoli e sensibili rispetto al tema, di avere una conoscenza maggiore, soprattutto più profonda, del rapporto che i giovani hanno con i nuovi media, e di come sia pertanto possibile intervenire in un'ottica di prevenzione dei rischi e promozione delle opportunità. E anche di creare un dialogo tra le generazioni su queste tematiche.

Questi dispositivi, inoltre, permettono di dare visibilità a tutte le attività messe in campo *da e per* i giovani attraverso il lavoro dei partecipanti stessi, mostrando il loro punto di vista e sviluppando contemporaneamente competenze trasversali utili al loro futuro (in primis quelle relative alla comunicazione). Potenzialmente chiunque in tutto il mondo e in ogni momento può vedere o consultare ciò che è stato realizzato e allo stesso modo è possibile fornire in tempo reale nuove informazioni e dare feedback sui risultati.

Inoltre, la presenza su Social Network ha tutta una serie di vantaggi:

- permette ai giovani di esprimere facilmente la propria opinione o di creare discussione su questioni di loro interesse, lanciando anche nuove idee;
- rende le iniziative più facilmente reperibili agli utenti più giovani che per lo più sono già presenti sui social network più diffusi;
- permette di comunicare più facilmente col target e con modalità a loro familiari.

La disponibilità delle tecnologie deve portare all'attenzione anche altre

questioni collegate al loro utilizzo: ormai ogni giovane ha sempre con sé strumenti in grado di fare foto e video che possono immediatamente essere messi online, anche senza il permesso dei diretti interessati, violando il loro diritto alla privacy e, a volte, anche per perpetrare azioni di cyberbullismo. Chi partecipa alle attività deve perciò entrare in un sistema che ha già definito delle regole chiare sull'utilizzo degli strumenti nei diversi contesti oppure prevedere dei momenti in cui tali regole vengono definite con la partecipazione dei ragazzi stessi.

5.11. Conclusioni

In un mondo in cui la partecipazione viene riconosciuta sempre più come elemento chiave della democrazia, i nuovi media offrono uno strumento ideale affinché ogni bambino/a, ragazzo/a possa esprimere la propria voce. La "Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale" sottolinea come "Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono offrire nuove possibilità di informare e di fare partecipare i giovani" e che "I giovani, che sono grandi utilizzatori di media, possono ugualmente divenire dei protagonisti ampliando le loro possibilità di esprimersi e di partecipare alla produzione di informazioni divulgate attraverso i media".

Risulta sempre più evidente il bisogno di rinforzare le "competenze fondamentali del giovane cittadino", quelle competenze che costituiscono una specie di area comune che rinforza la capacità critica e riflessiva e che consente l'interazione con l'altra/o (conoscenza, consapevolezza, rispetto, dialogo, solidarietà ...). È necessario far conoscere ed utilizzare i diversi linguaggi (non solo la multimedialità, ma anche linguaggi creativi-espressivi, lingue straniere e tutte le possibili interconnessioni) per creare occasioni di crescita ed espressione personale dei giovani rinforzando la coesione sociale.

I nuovi media permettono agli adulti di raggiungere obiettivi di grande importanza:

- comunicare con i ragazzi e in modo più veloce, permettendo loro di contribuire attivamente
- informarli con modalità più vicine alla loro sensibilità, più accessibili e comprensibili
- permettere uno scambio ampio tra i protagonisti e la libera espressione delle opinioni

Dal punto di vista dei ragazzi la partecipazione attraverso tali strumenti:

- offre la possibilità di essere attori e portatori di cambiamento
- è aperta e inclusiva (con le attenzioni sottolineate sopra)

- permette di esprimersi ed essere protagonisti

I nuovi media sono strumenti dalle potenzialità straordinarie che potrebbero permettere una maggiore partecipazione alla vita democratica. Non bisogna, però, cadere nell'errore di pensare che questi strumenti siano di per sé in grado di realizzare questo obiettivo. È fondamentale mantenere una netta distinzione tra strumenti e metodologie, preparando adeguatamente entrambi e adattandoli agli obiettivi specifici (informare, consultare, partecipare attivamente) che ci si pone. Il medium da utilizzare va scelto solo dopo avere definito chiaramente quale tra questi obiettivi si vuole raggiungere.

Vanno tenuti anche in considerazione il digital divide (non solo geografico, ma anche generazionale) e le disabilità, per evitare di attivare strumenti potenzialmente discriminatori. Attenzione particolare, inoltre, va prestata alla sicurezza dei partecipanti: creare un ambiente sicuro (come previsto dallo standard 3), richiede molta attenzione e la presenza (soprattutto in ambienti interattivi) di personale formato, in grado di gestire gli scambi che avvengono online.

L'importante è non dimenticare che si tratta di strumenti nuovi ma a cui vanno applicate metodologie già note, anche se declinate in modo innovativo e con nuove attenzioni, ricordando che partecipazione e cittadinanza sono diritti fondamentali e non concessioni che gli adulti o i governi fanno ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze.

Le politiche giovanili hanno già da tempo affrontate queste problematiche e le buone pratiche cominciano ad essere numerose. A conclusione di questo capitolo citiamo tre esempi eccellenti:

5.11.1. PAT-Famiglia e Nuove tecnologie

Tante iniziative ed una rete di esperti per aiutare la famiglia a far crescere serenamente i figli nell'era digitale

Le nuove tecnologie rappresentano, per una pubblica amministrazione, un terreno sul quale si può giocare il benessere a breve e a lungo termine della collettività, in quanto possono consentire grandi possibilità di crescita culturale, di modernizzazione dei servizi e di sviluppo sociale. In questo contesto risulta evidente l'importanza della promozione tra le famiglie di una maggiore competenza nell'uso dei nuovi media e di una maggiore consapevolezza relativamente ai rischi e ai danni nei quali possono incorrere i minori che sono in situazione di non sufficiente protezione rispetto all'accesso al mondo virtuale.

Il gap di competenze esistente tra la popolazione adulta e le giovani generazioni riguarda aspetti prettamente tecnologici ma ha anche dei risvolti educativi, psicologici e culturali; è per tale motivo che la Giunta provinciale

della Provincia Autonoma di Trento (PAT), attraverso una serie di provvedimenti normativi e amministrativi si è impegnata a combattere il digitale divide culturale in Trentino e a potenziare la sensibilità su questi temi nel territorio.

A tal fine, col supporto di Save the Children, la PAT ha creato una rete di attori interessati a lavorare insieme sul tema dei giovani e dei nuovi media: una rete variamente composta, da rappresentanti della Polizia Postale, dell'associazionismo, di scuole e università, industrie, media, da liberi professionisti del sociale, tutti disposti e interessati a conoscersi, creare un network e convogliare energie. A giugno 2010, avviene il primo incontro di quello che in seguito si delinea come Tavolo di Lavoro, e con cui, in accordo con la PAT, si siglerà un accordo, secondo cui i membri di tale organismo avranno l'occasione, grazie al coordinamento della PAT e alla consulenza degli esperti di Save the Children, di sperimentare un'esperienza di progettazione partecipata, in primo luogo un esercizio di cittadinanza attiva con dei risvolti, tuttavia, anche operativi e tesi alla realizzazione di un prodotto finale. La filosofia con la quale è nata questa rete è quella di dare la possibilità, a chi vuole mettere a disposizione la propria esperienza, di contribuire attraverso una progettazione partecipata a far crescere la sensibilità su questi temi nel territorio della Provincia Autonoma di Trento. Il Tavolo è, quindi, una struttura aperta a nuove collaborazioni da parte di soggetti istituzionali e non che, in virtù della loro esperienza e competenza in materia, possano dare il loro contributo, a titolo gratuito, alla diffusione della cultura digitale.

Il percorso ha previsto

1. una prima fase, che ha visto la PAT verificare se sussistevano le condizioni per avviare un intervento sul territorio.
2. Una seconda fase in cui si è scelto di creare un Tavolo di Lavoro per coinvolgere i soggetti del territorio che si occupano o intendono occuparsi di questo tema.
3. La terza fase in cui il Tavolo è nato in modo formale attraverso un accordo volontario con la PAT ed ha dato il via alla progettazione partecipata.
4. Una quarta fase in cui la PAT ha approvato il piano operativo sulla base delle proposte del Tavolo di esperti.
5. Una quinta fase di attuazione che si è conclusa nel dicembre 2013.
6. Un'eventuale ripresa delle linee programmatiche a fine percorso.

5.11.2. Underadio – la radio che dà voce ai ragazzi

UnderRadio è la web radio di Save the Children Italia Onlus creata all'interno del progetto "Diversi ma uguali: la parola ai ragazzi", progetto di carat-

tere educativo che ha l'obiettivo di coinvolgere giovani cittadini italiani e di origine straniera in comuni azioni di sensibilizzazione e formazione attraverso l'uso partecipativo ed etico dei new media. Finalità primaria del progetto è lo sviluppo di forme di partecipazione, integrazione e interazione volte al contrasto di intolleranza e discriminazioni. Il progetto, che coinvolge 12 scuole dislocate in 4 Municipi del Comune di Roma, è rivolto a scuole secondarie particolarmente interessate da fenomeni di convivenza fra studenti italiani, di origine straniera e di seconda generazione. Il progetto si basa su attività di formazione e sensibilizzazione che impegnano circa 800 partecipanti nell'analisi, approfondimento e condivisione delle tematiche della non-discriminazione, della partecipazione e dell'integrazione.

La struttura operativa prevede una prima fase di sensibilizzazione sui temi dei diritti dei minori, dell'integrazione e della non discriminazione; una seconda fase di formazione ai linguaggi dei new media e della web-radio, svolta in ambito scolastico ed extra-scolastico parallelamente alla effettiva messa in onda quotidiana dei contenuti prodotti dagli studenti e dalle studentesse. UndeRadio ha così dato vita ad un palinsesto condiviso che unisce 12 redazioni territoriali secondo pratiche di *citizen journalism* grazie ad un approccio educativo di tipo esperienziale e di *peer education*, basato sulla gestione e conduzione della web-radio e la realizzazione di eventi territoriali pubblici. Entrambi i percorsi integrano momenti formativi formali e non formali, che hanno luogo sia in ambito scolastico che extra-scolastico.

Obiettivi del progetto sono:

- l'autocostruzione positiva dell'identità nelle giovani generazioni da perseguire attraverso la gestione diretta di una redazione web-radiofonica;
- il supporto all'aggregazione giovanile in ottica interculturale per promuovere l'inclusione;
- la riduzione di fenomeni di razzismo e xenofobia attraverso l'incontro, la diffusione e lo scambio di conoscenze e saperi;
- l'integrazione sociale di minori di origine straniera, attraverso l'eliminazione di ostacoli dovuti alla mancata conoscenza della legislazione italiana;
- la circolazione di informazioni su tematiche relative alla giustizia e all'esigibilità dei diritti da parte delle nuove generazioni;
- il confronto tra gli operatori del mondo della comunicazione e gli adolescenti;
- lo sviluppo di una coscienza critica della comunicazione, basata su percorsi di media education.

Il progetto "Diversi ma uguali" ha così creato una vera e propria redazione giornalistica partecipata, attiva sul territorio, che produce quotidianamente talk show, reportage, inchieste, interviste e servizi in esterna. Notevole, infine,

la partecipazione ad eventi extra scolastici nei quali la redazione ha potuto sperimentare sul campo la pratica di una narrazione etica e partecipata della realtà. Basti qui citare la copertura radiofonica del Safer Internet Day 2012, presso la Camera dei Deputati; la partecipazione alla VI Festa delle web-radio scolastiche; la partecipazione al XXV Salone internazionale del Libro di Torino. Le trasmissioni di UndeRadio sono ascoltabili in streaming e in podcast all'indirizzo underadio.savethechildren.it e sull'omonima pagina Facebook.

5.11.3. E-sperienze di partecipazione: lo Youth Panel di Save the Children Italia

Lo Youth Panel italiano (gruppo consultivo dei giovani che si riunisce periodicamente) nasce in occasione del *Safer Internet Day* 2009 ed è parte integrante del lavoro del Centro Giovani Online. È costituito da ragazzi e ragazze di età compresa tra i 12 e i 17 anni che si riuniscono periodicamente e vengono coinvolti dallo staff del Progetto nell'elaborazione di strategie di intervento e/o nella creazione dei materiali e delle campagne rivolte a ragazzi e ragazze della loro età.

La creazione di questo gruppo risponde ad una precisa necessità, ossia garantire il diritto dei ragazzi e delle ragazze a partecipare ed esprimersi in tutti i processi che riguardano la sfera della loro vita, incluso l'utilizzo dei nuovi media (Artt. 12,13 e 17 della CRC).

Inoltre, lo Youth Panel italiano trova una sua corrispondenza nel contesto europeo del *Programma Safer Internet* dove viene coinvolto a pieno titolo ogni anno nel *Pan-european Youth Panel* in occasione del *Safer Internet Forum* organizzato dalla Commissione Europea durante il mese di ottobre.

Il gruppo nasce, dunque, in questo contesto con una funzione prevalentemente di consultazione, integrando in seguito tale funzione con attività di partecipazione che hanno consentito allo Youth Panel italiano di avere un ruolo di protagonista nella creazione di contenuti e nell'orientamento di alcune delle attività del Progetto.

Bibliografia

- Hart R. e Innocenti A. (1992), *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, UNICEF ICDC, Firenze.
- Invernizzi D. (2004), *Cittadini under 18, i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, EMI, Bologna.
- Lansdown G. (2001), *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*, UNICEF, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Save the Children (2003), *So You Want to Consult with Children? A Toolkit of Good Practice*, International Save the Children Alliance, London.
- Save the Children Sweden (2005), *Child Rights Programming. How to Apply Rights-Based Approaches to Programming. A Handbook for International Save the Children Alliance Members*, Save the Children Sweden, Stoccolma.
- Save the Children (2005), *Practice Standards in Children's Participation*, Save the Children Alliance, London.
- Save the Children (2008), *Educazione e Nuovi media, Risorse didattiche, Guida per insegnanti*, Save the Children Italia, Roma.
- Save the Children (2009), *Educazione e Nuovi media, Guida per genitori*, Save the Children Italia, Roma.
- Save the Children (2010), *Tu partecipi, io partecipo. Un'analisi dei metodi di lavoro e delle buone pratiche di partecipazione di bambini e adolescenti realizzate da Save the Children Italia*, Save the Children Italia, Roma.
- Wade H., Lawton A. e Stevenson M. (2001), *Hear by right. Setting standards for the active involvement of young people in democracy*, LGA/NYA, London.
- Convention on the Rights of the Child*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York, 1989.
- Policy Paper, Children and young people's participation based on Information and Communication Technologies and New Media*, eNACSO, 2010.

6. L'Europa per i giovani

di Giancarlo Orsingher e Alessandro Cavagna
Europe Direct Trentino - Servizio Europa PAT

Nel 2013 le iniziative attivate dall'Unione europea a favore dei giovani hanno festeggiato il venticinquesimo compleanno: risale infatti al 1988 *Gioventù per l'Europa*¹, il programma che ha favorito gli scambi tra giovani di diversi paesi europei coinvolgendo nei suoi primi tre anni e mezzo di vita circa 80.000 ragazzi di età compresa fra i 15 e i 25 anni.

L'entrata in vigore il 1° gennaio 1993 del Trattato sull'Unione europea (più comunemente conosciuto come Trattato di Maastricht) aveva assegnato all'UE la competenza anche nel settore dei giovani, stabilendo all'articolo 126, comma 2 che *"l'azione della Comunità è intesa: a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socio educative; a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza."*

Un altro passo fondamentale è stato il Libro Bianco della Commissione europea *Un nuovo impulso per la gioventù europea*² che nel 2001, per aiutare i paesi e le regioni dell'UE ad avviare azioni in favore della gioventù europea, proponeva un quadro rinnovato di cooperazione prevedendo il potenziamento

¹ DECISIONE DEL CONSIGLIO del 16 giugno 1988 che istituisce un programma d'azione inteso a favorire gli scambi di giovani nella Comunità "Gioventù per l'Europa" (GUCE L 158 del 25 giugno 1988).

² Libro bianco della Commissione europea – Un nuovo impulso per la gioventù europea (COM(2001) 681 del 21 novembre 2001).

della collaborazione fra i paesi dell'UE e una maggior presa in considerazione della dimensione giovanile nelle politiche settoriali.

Nel novembre del 2006 Parlamento europeo e Consiglio adottarono le due decisioni che istituivano il programma *Gioventù in azione*³ e il programma di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*LLP-Lifelong Learning Programme*⁴) che nel settennio 2007-2013 sono stati i due contenitori della maggior parte delle azioni UE rivolte ai giovani, tra le quali gli scambi giovanili, il Servizio volontario europeo, le borse Erasmus, i progetti di partenariato Comenius e Leonardo.

Negli ultimi 25 anni si è quindi assistito ad un'evoluzione della politica europea che ha visto attribuire ai giovani un ruolo sempre più importante, considerandoli risorse fondamentali per il futuro dell'UE; si è reso così indispensabile sviluppare politiche a loro favore con l'obiettivo di accompagnare la crescita economica, culturale e sociale delle nuove generazioni di cittadini europei.

E il processo non si è arrestato. È del 2009 infatti la Comunicazione della Commissione destinata a guidare la politica europea per la gioventù nel periodo 2010-2018 promuovendo un approccio intersettoriale, con azioni a breve e a lungo termine che saranno attivate in parte dalla Commissione europea e in parte dagli Stati membri per raggiungere tre obiettivi principali:

- creare maggiori opportunità per i giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione;
- migliorare il loro inserimento sociale e la loro partecipazione alla vita della società;
- infine, sviluppare la solidarietà tra giovani e società⁵.

Del 2010 è invece il lancio di *Youth on the Move*⁶ una delle iniziative faro

³ DECISIONE N. 1719/2006/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 15 novembre 2006 che istituisce il programma «Gioventù in azione» per il periodo 2007-2013 (GUUE L 327 del 24 novembre 2006).

⁴ DECISIONE N. 1720/2006/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 15 novembre 2006 che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (GUUE L 327 del 24 novembre 2006).

⁵ COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI Una strategia dell'Unione europea per investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità Un metodo aperto di coordinamento rinnovato per affrontare le sfide e le prospettive della gioventù (COM(2009) 200 del 27 aprile 2009).

⁶ COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI Youth on the Move. Un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea (COM(2010) 477 del 15 settembre 2010).

di *Europa 2020* che, in considerazione dell'attuale elevato tasso di disoccupazione giovanile, si propone di favorire un'inversione di tendenza sostenendo la mobilità dei lavoratori e la qualità dell'istruzione e della formazione professionale in Europa.

E per il futuro l'attenzione dell'UE verso i giovani sarà ancora maggiore. Malgrado la riduzione del bilancio europeo pluriennale per il periodo 2014-2020, che ha visto per la prima volta nella storia dell'Europa unita una diminuzione rispetto al periodo di programmazione precedente, il nuovo programma *Erasmus+* rivolto alla formazione, ai giovani e -novità assoluta- allo sport, potrà contare su una dotazione di oltre 14 miliardi di euro, più di quanto stanziato nel periodo 2007-2013.

Passiamo in rassegna le principali iniziative.

6.1. Gioventù in azione

Gioventù in Azione 2007-2013 è il programma gestito della Commissione Europea – Direzione Generale “Istruzione e Cultura” con l'obiettivo di promuovere l'educazione non formale e i progetti europei di mobilità giovanile internazionale, sia di gruppo che individuale, attraverso gli scambi e le attività di volontariato all'estero, l'apprendimento interculturale e le iniziative dei giovani di età compresa tra i 13 e i 30 anni. La quasi totalità delle azioni sono a gestione decentralizzata e in Italia sono attuate dalla Agenzia Nazionale per i Giovani.

Sono state individuate quattro priorità permanenti, punto di riferimento per tutti i progetti:

- 1) cittadinanza europea
- 2) partecipazione dei giovani
- 3) diversità culturale
- 4) inserimento di giovani che si trovano in situazione di svantaggio *lato sensu* (personale, sociale o territoriale).

I progetti possono coinvolgere gruppi giovanili (anche informali), associazioni ed enti dei paesi aderenti al programma (paesi UE-28, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera e Turchia), nonché partecipanti e promotori di paesi terzi, limitatamente ad alcune misure specifiche (Servizio volontario e misura “Gioventù nel mondo”).

Gli inviti a presentare proposte progettuali vengono banditi tre volte all'anno, solitamente con scadenze al 1° giorno di febbraio, maggio ed ottobre, ad eccezione delle misure che prevedono la gestione centralizzata dell'EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

La quota di cofinanziamento UE ai progetti approvati si suddivide in contributi di natura forfetaria (vitto, alloggio e costi organizzativi), rimborsi parziali (viaggi) e totali (costi aggiuntivi e/o eccezionali e viaggi per visite preparatorie) delle spese effettuate.

Il programma si compone di cinque azioni, a loro volta suddivise in misure specifiche:

Azione 1: Gioventù per l'Europa

Azione 2: Servizio volontario europeo

Azione 3: Gioventù nel mondo

Azione 4: Strutture di sostegno per i giovani

Azione 5: Sostegno alla cooperazione europea nel settore della gioventù

Esaminiamoli in dettaglio:

6.1.1. Azione 1: Gioventù per l'Europa

Questa azione ha lo scopo di promuovere la mobilità in Europa sostenendo scambi transnazionali tra giovani, nonché fornendo loro gli strumenti per organizzare e promuovere iniziative, progetti ed attività di partecipazione e cittadinanza attiva.

L'azione 1 si compone delle seguenti misure:

a) *Scambi giovanili*: offrono a gruppi di giovani (anche informali), provenienti da due o più paesi l'opportunità di progettare insieme il proprio scambio sulla base di un tema di interesse comune. Il numero di partecipanti totali può variare da 16 a 60, per un periodo di scambio che può andare dai 6 ai 21 giorni.

Nel corso dell'attuale periodo di programmazione 2007-2013 (che vede la realizzazione di progetti sostanzialmente ancora per quasi tutto il 2014) sono stati presentati 1.618 progetti di scambio⁷, di cui 680 approvati dall'Agenzia nazionale (tasso di approvazione del 42%). I progetti approvati, per

⁷ Per ciascuna misura sono stati indicati i dati relativi ai progetti presentati e a quelli approvati in Italia, nel periodo 2007-2013. Tra quest'ultimi sono compresi anche i progetti approvati con riserva, di cui solo una parte sono effettivamente partiti una volta accertata la disponibilità di fondi aggiuntivi o residui. Il tasso di approvazione è una media tra tutte le scadenze fissate dal 2007 al febbraio 2013. Il numero di progetti presentati ha registrato una costante crescita nel corso del periodo di programmazione e, di conseguenza, i tassi di approvazione annuali hanno subito una relativa flessione. Con riguardo all'azione 1, i dati relativi alla seconda scadenza del 2010 non sono disponibili.

tutte le misure del programma, comprendono anche quelli approvati con riserva, ossia in attesa di fondi aggiuntivi.

Titolo progetto: "Contro la violenza di genere: muoviti e agisci!!"

Tipologia di azione: scambio giovanile

Soggetto proponente: Comune di Pergine Valsugana

Partner estero: Gruppo giovanile di Palma del Condado (Spagna)

Periodo: 2010

Il tema della settimana di scambio è stato la violenza di genere nei suoi molteplici aspetti. L'intero gruppo era formato da 12 ragazzi del territorio e 12 ragazzi spagnoli, seguiti dagli educatori del centro giovani. Il tema in questione è stato affrontato dai ragazzi sotto vari aspetti e con diverse forme: laboratori gestiti dal Centro Dipartimentale Studi di Genere dell'Università di Trento, momenti pomeridiani creativo/artistici e alcuni incontri durante i quali i ragazzi hanno potuto confrontarsi con soggetti del territorio che si occupano della violenza di genere quali l'Assessorato provinciale alle Pari Opportunità e il Centro anti-violenza di Trento. In ottobre ha avuto luogo la seconda fase del progetto, in Spagna, durante la quale i due gruppi hanno approfondito alcune problematiche legate al tema della violenza. Infine alcuni incontri a Pergine, con l'obiettivo di trovare nuove forme per sensibilizzare l'intera comunità. Il percorso è proseguito l'anno successivo in Andalusia, con un nuovo progetto a parti invertite, coinvolgendo alcuni dei ragazzi dello scambio precedente.

b) *Iniziativa giovani*: un gruppo di giovani può ideare e gestire un progetto a livello locale, regionale e nazionale trattando temi e problematiche legati al mondo giovanile e di attualità in Europa. Inoltre, questa misura sostiene la messa in rete di progetti simili tra Paesi diversi, per rafforzarne il carattere europeo e moltiplicare la cooperazione e lo scambio di esperienze tra i giovani. Dal 2007 ad oggi sono stati presentati 2.422 progetti, di cui 635 approvati (tasso di approvazione del 26%). È la misura del *Gioventù in Azione* che registra il maggior numero di progetti presentati, essendo ammissibili anche quelle proposte limitate nel tempo e geograficamente circoscritte all'ambito locale del proponente.

Titolo progetto: "Cammina il Lagorai"

Tipologia di azione: Iniziativa Giovani

Soggetto proponente: Lagorai group (gruppo informale)

Anno: 2004

Cinque giovani amici di Telve Valsugana con la passione per la montagna e per l'informatica si sono uniti in un gruppo informale costituito ad hoc per realizzare un Cd-rom volto a presentare ai turisti ma non solo la catena del Lagorai dal punto di vista ambientale, storico e antropologico. Questo è stato fatto proponendo una serie di percorsi escursionistici illustrati in maniera interattiva con numerosi interessanti approfondimenti. Il prodotto finale, tradotto anche in tedesco, è diventato un ottimo strumento promozionale del territorio. L'aver gestito in completa autonomia tutto il progetto, dall'ideazione alla compilazione del formulario, dalle uscite sul territorio alla stesura dei testi, dalla traduzione alla parte informatica per concludere con la rendicontazione all'Agenzia nazionale ha fatto crescere notevolmente i ragazzi, che hanno così sviluppato il loro senso di responsabilità e di imprenditorialità.

c) *Giovani e democrazia*: i progetti promuovono la partecipazione attiva dei giovani alla vita della loro comunità locale, regionale, nazionale o internazionale e il sostegno della loro partecipazione ai meccanismi della democrazia rappresentativa.

Dal 2007 ad oggi sono stati 207 i progetti presentati, di cui 67 gli approvati (tasso di approvazione del 33%).

Titolo progetto: "Youth for democracy"

Tipologia di azione: scambio multilaterale (6 partner: BE, IT, FR, LT, PL, SE)

Soggetto proponente: Comune di Braine l'Alleud (Belgio)

Partner italiano: Comune di Pergine Valsugana

Anno: 2012

Il progetto aveva l'obiettivo di coinvolgere gruppi di giovani dei sei paesi attorno alla tematica della co-responsabilità e dell'impegno attivo per il proprio territorio. La prima parte delle attività previste si è svolta nelle città d'origine, con alcuni focus group e l'elaborazione di una azione pilota da proporre all'amministrazione locale; a Pergine si è pensato ad un percorso artistico che coinvolgesse un gruppo di richiedenti asilo residenti in paese. L'azione è culminata con una serata africana ed il lancio di un corso di percussioni aperto a tutti.

La seconda parte ha previsto uno scambio di dieci giorni in Belgio e uno finale in Francia, in cui i gruppi hanno confrontato le proposte e hanno avuto il sostegno di alcuni esperti internazionali del settore.

6.1.2. AZIONE 2: Servizio volontario europeo (SVE)

Il Servizio volontario europeo offre ai giovani di età compresa fra i 18 e i 30 anni un'esperienza di apprendimento interculturale in un contesto non formale, promuove la loro integrazione sociale e la partecipazione attiva. I giovani possono svolgere un'attività di volontariato in un paese del programma o al di fuori dell'Europa, per un periodo che va da due a 12 mesi, lavorando come "volontari europei" in progetti locali in vari settori o aree di intervento: cultura, gioventù, sport, assistenza sociale, patrimonio culturale, arte, tempo libero, protezione civile, ambiente, sviluppo cooperativo, ecc.

Il progetto si avvale dei principi e dei metodi dell'apprendimento non formale. Attraverso questa esperienza i giovani hanno l'opportunità di entrare in contatto con nuove culture, esprimere solidarietà verso gli altri e acquisire nuove competenze e capacità utili alla loro formazione personale e professionale.

Dal 2007 ad oggi sono stati presentati 1.366 progetti di SVE (individuale e di gruppo), di cui 772 sono stati approvati (tasso di approvazione del 57%).

Titolo progetto: "Side by side"

Tipologia di azione: Servizio volontario europeo – accoglienza

Soggetto proponente: Associazione InCo – Trento (partner: Civica casa di riposo di Trento e Caritas Bolzano-Bressanone)

Anno: 2011-2012

"Side by side" è il progetto di SVE coordinato dall'associazione InCo che ha visto la partecipazione di cinque volontarie (Germania, Russia, Finlandia, Polonia, ed Ungheria) e due enti di accoglienza – Civica Casa di Riposo APSP di Trento e Caritas Diocesi Bolzano-Bressanone. Le attività sono state connesse al miglioramento della qualità di vita degli anziani ospiti della Civica e degli adulti in situazioni di disagio nelle strutture della Caritas. Riportiamo parte della testimonianza di Daniela Divan, responsabile dei volontari presso la Civica: "tanti dei nostri anziani parlano poco l'italiano e tanto il dialetto, e questo all'inizio della nostra esperienza mi faceva venire il dubbio che la comunicazione sarebbe stata difficoltosa se non impossibile, ma ho dovuto ricredermi. Ho visto signore ottantenni rispolverare il loro tedesco elementare per comunicare con le volontarie, ho visto le volontarie imparare parole trentine, ma soprattutto ho visto comunicare in tanti modi in cui le parole servono poco, come stando vicini, tenendo una mano o semplicemente sorridendo".

Titolo progetto: “European Voluntary Service in socially deprived areas of Berlin”

Tipologia di azione: Servizio volontario europeo – invio

Soggetto proponente: InCo – Trento (partner: “L’angolino”, scuola italo-tedesca per l’infanzia)

Anno: 2011

Angela Margoni ha trascorso un anno di SVE in Germania, presso un asilo bilingue italo-tedesco. Ecco la sua testimonianza: “Sono Angy, 25 anni, trentina di origine, cittadina del mondo...Nel 2011 mi rendo conto che nella mia vita manca qualcosa, che ho voglia di mettermi in gioco e fare nuove esperienze, ed ecco che scopro InCo e lo SVE. Dopo qualche mese faccio i bagagli e parto per il mio anno di volontariato europeo (...). Ricordo grandi nuvoloni, qualche goccia di pioggia e io che aspetto un autobus senza aver idea di dove sono esattamente. Una di quelle situazioni che solitamente ci fanno innervosire, ma rimango tranquilla. Improvvisamente vedo un cartellone pubblicitario che dice: “Sorridi, e Berlino ti sorriderà”. In quel momento so di essere nel posto giusto al momento giusto, so che questa città mi vuole e che ho fatto la scelta migliore. (...) È stato un anno intenso. Ho imparato a conoscere gli altri ma anche e soprattutto me stessa, a mettere da parte i luoghi comuni, confrontandomi con culture diverse, accettando e apprezzando le similitudini e le differenze. Ho scoperto che l’Europa non è solo un pezzo di carta. Noi siamo l’Europa. (...)”.

6.1.3. AZIONE 3: Gioventù nel mondo

Questa azione ha lo scopo di sostenere progetti organizzati con i paesi partner, in particolare scambi di giovani e progetti che prevedono attività nel settore dell’animazione giovanile e lo sviluppo di partenariati e reti tra organizzazioni giovanili.

L’azione 3 si suddivide in due ambiti geografici:

- a) *cooperazione con i paesi limitrofi dell’UE:* sostiene progetti tra i paesi partecipanti al programma ed i paesi dei Balcani e dell’area caucasica, fino all’Azerbaijan. Essa promuove l’educazione non formale attraverso gli scambi di giovani e i progetti di formazione e messa in rete nel settore giovanile.
- b) *cooperazione con altri paesi nel mondo:* riguarda la cooperazione nel settore giovanile, in particolare lo scambio di buone prassi con i paesi partner di altre aree del mondo. Incoraggia gli scambi e la formazione di giovani

e animatori giovanili, i partenariati e la costituzione di reti di organizzazioni giovanili.

Dal 2007 ad oggi sono stati 640 i progetti presentati, di cui 161 quelli approvati (tasso di approvazione del 25%).

Titolo progetto: “CreaCtive Citizenship - You(th) can do it!”

Tipologia di azione: scambio multilaterale

Soggetto proponente: Associazione Trentino con i Balcani

Anni: 2012-2013

Il progetto si è svolto a Kraljevo (Serbia) ed ha visto la partecipazione di 28 giovani provenienti da Trentino, Kraljevo, Prijedor (Bosnia Erzegovina) e Peja/Pec (Kosovo).

Attraverso lo scambio i 28 giovani sono stati impegnati in una serie di attività creative, workshop e momenti di riflessione su tematiche quali l’emarginazione sociale, l’animazione territoriale, la protezione ambientale ed il volontariato.

Hanno partecipato in qualità di partner la cooperativa Arianna di Trento, l’associazione Positive Youth di Kraljevo, i giovani del Centro giovanile di Peja/Pec e i giovani del Centro giovanile di Ljubija.

6.1.4. AZIONE 4: Strutture di sostegno per i giovani

Si compone di otto differenti misure, di cui solo una a gestione decentrata da parte delle agenzie nazionali, ossia la *formazione e messa in rete degli operatori dell’animazione giovanile e delle organizzazioni giovanili* (misura 4.3). In essa possono essere previste: attività di osservazione di situazioni di lavoro, visite di fattibilità e di studio, costituzione di partenariati, seminari, corsi di formazione.

Dal 2007 ad oggi sono stati presentati all’Agenzia nazionale italiana 634 progetti, di cui 180 approvati (tasso di approvazione del 28%).

Le altre misure, gestite direttamente dall’EACEA, sono il sostegno alle organizzazioni giovanili, il sostegno al Forum europeo della gioventù, progetti volti a stimolare approcci innovativi, azioni d’informazione, partenariati, sostegno alle strutture del programma (in particolare le agenzie nazionali), valorizzazione dei risultati conseguiti dal programma.

6.1.5. AZIONE 5: Sostegno alla cooperazione europea nel settore della gioventù

Questa azione ha lo scopo di promuovere la cooperazione europea nel settore della gioventù attraverso lo scambio di buone prassi e il dialogo strutturato tra amministrazioni, giovani, responsabili di politiche per i giovani, animatori e organizzazioni giovanili. In particolare sostiene:

- gli incontri di giovani a livello nazionale e transnazionale;
- lo sviluppo della cooperazione politica nel settore della gioventù;
- lo sviluppo delle reti necessarie per una migliore comprensione dei giovani;
- la cooperazione con le organizzazioni internazionali.

Dal 2007 sono stati presentati 267 progetti⁸, di cui 80 approvati (tasso di approvazione del 30%).

Titolo progetto: “Futuro Europa: politiche giovanili per la coesione europea, capire per proporre”

Tipologia di azione: seminario nazionale

Soggetto proponente: Comune di Vigolo Vattaro

Periodo: approvato nel 2012 – concluso nell'estate 2013

Il progetto nasce dalla volontà del Comune di Vigolo Vattaro di avviare relazioni europee con altri comuni o enti, facendo leva sulle politiche giovanili. Obiettivo principale del progetto è stata la costituzione di un gruppo di giovani (16 in tutto, di età compresa tra i 18 ed i 30 anni) attivi ed informati, disponibili a sviluppare politiche e progettualità da realizzare in partenariato con altre realtà europee.

Il progetto era strutturato in tre seminari di formazione, dedicati al tema della cittadinanza europea e delle politiche europee per la coesione territoriale, cinque laboratori di elaborazione progettuale ed un incontro conclusivo con gli amministratori locali.

⁸ Non sono disponibili i dati relativi alla seconda scadenza del 2007.

6.2. Lifelong learning programme

Istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 novembre 2006⁹, il programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, in inglese *Lifelong Learning Programme* (LLP), nel periodo 2007-2013 (con gli ultimi progetti selezionati nel 2013 che proseguiranno fino al 2015) riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione sostituendo e integrando in un unico programma i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.

Il suo obiettivo generale è contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità europea quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente a favore delle generazioni future.

In particolare si propone di promuovere gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'istruzione e formazione in modo che questi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

LLP è strutturato nei quattro programmi settoriali *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo e Grundtvig*, in un programma trasversale volto ad assicurare il coordinamento tra i diversi settori e nel programma *Jean Monnet*, per sostenere l'insegnamento, la ricerca e la riflessione nel campo dell'integrazione europea e delle istituzioni europee.

Il programma settoriale *Comenius* riguarda tutta l'istruzione scolastica, dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi superiori e risponde alle esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone, gli istituti e le organizzazioni coinvolte in questo tipo di istruzione.

In particolare si pone gli obiettivi di migliorare la qualità e la quantità sia degli scambi di allievi e di personale docente che i partenariati tra istituti scolastici di vari Stati membri, di incoraggiare l'apprendimento delle lingue straniere moderne, di promuovere lo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, di migliorare la qualità e la dimensione europea della formazione degli insegnanti, le metodologie pedagogiche e la gestione scolastica.

Le opportunità di mobilità per singoli individui riguardano gli scambi di alunni e di personale della scuola, l'assistente per futuri insegnanti, la pos-

⁹ Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 novembre 2006, che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente (GUUE L 327 del 24 novembre 2006).

sibilità per il personale docente di effettuare tirocini presso istituti scolastici o imprese e la formazione in servizio per il personale docente, oltre a visite preparatorie.

I partenariati, generalmente biennali o triennali, prevedono progetti di cooperazione bilaterali e multilaterali fra istituti scolastici e i progetti *Comenius Regio* che vedono lavorare assieme istituti scolastici, autorità locali e associazioni.

Fra le cosiddette misure di accompagnamento è da ricordare l'azione *eTwinning*, il "gemellaggio elettronico" che consente di far incontrare virtualmente istituti, insegnanti e studenti di tutta Europa.

Il sottoprogramma *Erasmus* è rivolto invece al mondo universitario ed ha più o meno gli stessi obiettivi di *Comenius*. Anche le azioni possibili sono simili, con la mobilità sia degli studenti (le famose borse *Erasmus* che in oltre due decenni hanno consentito a oltre tre milioni di studenti universitari europei di svolgere un periodo di studio all'estero) che dei docenti che infine del personale non docente, oltre a progetti di cooperazione tra università europee.

Obiettivi simili e azioni analoghe sono previsti anche dal sottoprogramma *Leonardo*, rivolto invece all'istruzione e alla formazione professionale.

Il quarto sottoprogramma, *Grundtvig*, sempre con possibilità di mobilità individuale e di progetti di cooperazione, è infine rivolto alla formazione degli adulti (dai 18 anni in su) e a chi si occupa di questo settore.

Ricordiamo che il *programma trasversale* intende promuovere la cooperazione europea in settori relativi a due o più programmi settoriali e prevede quattro attività chiave: le politiche di innovazione e cooperazione, le lingue, le nuove tecnologie e la disseminazione e l'utilizzo dei risultati.

Infine l'azione *Jean Monnet* sostiene le attività di una serie di istituzioni e associazioni europee che si concentrano su temi connessi all'integrazione europea e sull'insegnamento e la formazione in una prospettiva europea.

Per concludere citiamo, a titolo di esempio, alcuni dati che riguardano l'Italia: nel 2011 -ultimo anno per il quale sono disponibili i dati completi- *Erasmus* ha finanziato in Italia 260 progetti sui 297 presentati dalle università, quindi con una percentuale di approvazione molto alta (88%), per un totale di 23.373 studenti e 1.680 docenti inviati all'estero.

Sono stati invece 1.901 su 6.541 (pari al 29%) i progetti *Comenius* approvati, 318 (su 916, 35%) i progetti *Leonardo* e 453 su 1.603 (28%) i progetti *Grundtvig*.

6.3. Erasmus +

Come detto in apertura, il periodo di programmazione 2014-2020 ha visto la nascita di un nuovo programma – *Erasmus+* – che riunisce tutti i precedenti meccanismi europei incentrati sull'istruzione, la formazione, la gioventù e che per la prima volta riguarda anche lo sport. Il trattato di Lisbona entrato in vigore il 1° dicembre 2009, all'articolo 165 riconosce infatti lo sport come un settore di competenza dell'Unione europea in cui essa può sostenere, coordinare e integrare le attività degli Stati membri. Dalla programmazione pluriennale successiva all'entrata in vigore del Trattato è stato così possibile prevedere anche una specifica linea di finanziamento per questo settore, inserita appunto in *Erasmus+*.

Il nuovo programma semplifica e razionalizza la gestione delle iniziative per giovani, istruzione e formazione raggruppando in sé i programmi europei attivi in precedenza, vale a dire *LLP*, *Gioventù in azione* e azioni internazionali per l'istruzione superiore come ad esempio *Erasmus mundus*, *Tempus*, *Alfa* e i programmi bilaterali con singoli Stati di varie parti del mondo.

Erasmus+ nella sua interezza è rivolto a soggetti dei 28 Stati membri dell'UE e di ex Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Svizzera e Turchia, mentre alcune azioni del programma possono essere realizzate nei cosiddetti "Paesi partner"¹⁰.

Grazie al positivo esito dei negoziati fra le istituzioni comunitarie che a fine giugno 2013 ha fissato il bilancio disponibile per il programma al consistente importo di 14,7 miliardi di euro per il periodo 2014-2020, la Commissione europea stima che in questi sette anni saranno oltre quattro milioni i giovani -studenti e non- che parteciperanno a progetti di mobilità e di cooperazione, raddoppiando quindi il numero di quanti finora hanno usufruito di queste possibilità.

Circa il 77% dei finanziamenti è destinato ai settori dell'istruzione e della formazione, mentre un altro 3,5% interessa il nuovo strumento di garanzia per i giovani *Youth Guarantee*. Il settore "gioventù" può contare sul 10% del budget complessivo, mentre allo sport è destinato l'1,8% dei fondi.

In sostanza il nuovo programma *Erasmus+* conferma le attività già previste, ma ha una struttura più semplificata con le diverse attività raggruppate

¹⁰ Sono "Paesi partner" del programma quelli che rientrano nella "Politica di vicinato" dell'UE, vale a dire i Paesi del partenariato orientale (Armenia, Azerbaijan, Bielorussia, Georgia, Moldova e Ucraina), quelli del Mediterraneo meridionale (Algeria, Egitto, Israele, Giordania, Libano, Libia, Marocco, Siria, Palestina, Tunisia), quelli dei Balcani occidentali (Albania, Bosnia-Erzegovina, Kosovo, Montenegro e Serbia) e la Federazione russa. Limitate azioni possono infine essere realizzate in partenariato con qualsiasi altro Stato del mondo.

in soli tre sottoprogrammi: mobilità, progetti di cooperazione e sostegno alle riforme politiche, ai quali si aggiungono l'attività Jean Monnet e la nuova azione rivolta allo sport.

Oltre all'aspetto "sportivo", vari sono gli obiettivi del programma:

- migliorare il livello delle competenze e le abilità fondamentali, soprattutto per quanto riguarda la loro rilevanza per il mercato del lavoro e la società, nonché aumentare la partecipazione dei giovani alla vita democratica in Europa, soprattutto mediante maggiori opportunità di mobilità per l'apprendimento per i giovani, i discenti, il personale e gli animatori giovanili e grazie a una consolidata cooperazione tra istruzione gioventù e mondo del mercato del lavoro;
- favorire il miglioramento della qualità, l'eccellenza nell'innovazione e nell'internazionalizzazione degli istituti di istruzione e l'animazione socio-educativa, in particolare mediante una maggiore cooperazione transnazionale tra le autorità scolastiche, quelle del mondo della formazione e le organizzazioni giovanili;
- realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente, favorire riforme politiche a livello nazionale, sostenere l'ammodernamento dei sistemi di istruzione e formazione, anche per quanto riguarda l'apprendimento non formale, e sostenere la cooperazione europea nel settore della gioventù, mediante una più stretta cooperazione politica, un migliore impiego degli strumenti di trasparenza e il riconoscimento e la diffusione delle buone pratiche;
- favorire la dimensione internazionale dell'istruzione, della formazione e della gioventù, soprattutto nel settore dell'istruzione superiore, aumentando l'attrattiva degli istituti di istruzione superiore dell'UE, promuovendo la mobilità e la cooperazione con i paesi terzi;
- migliorare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue e promuovere la diversità linguistica e l'eccellenza in attività di insegnamento e di ricerca sui temi dell'integrazione europea.

Questi obiettivi dovranno essere raggiunti attraverso tre azioni chiave: la *mobilità ai fini dell'apprendimento*, la *cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche* e il *sostegno alle riforme politiche*.

1. La *mobilità*, sia negli Stati membri dell'UE che in molti paesi extraeuropei, intende modernizzare l'istruzione consentendo di svolgere esperienze all'estero confrontandosi con persone e istituzioni di altri paesi; è rivolta a studenti dell'istruzione superiore e della formazione professionale, ad universitari che possono utilizzare il nuovo strumento di garanzia, a giovani tramite il volontariato internazionale e gli scambi di gruppo, ad insegnanti, formatori, dirigenti scolastici e operatori giovanili.

Il più conosciuto tra i programmi di mobilità, il classico Erasmus rivolto al mondo universitario, diventa più internazionale favorendo maggiormente lo scambio di studenti ed insegnanti fra Stati UE e paesi terzi

2. La *cooperazione tramite l'innovazione* è un'altra modalità che consente di modernizzare il mondo dell'istruzione e dei giovani e prevede la possibilità di realizzare progetti di partenariato fra istituti di istruzione e di formazione, organizzazioni giovanili ed altri attori. In questo periodo di crisi occupazionale riveste grande importanza lo spazio che viene dato al partenariato tra mondo dell'apprendimento e mondo delle imprese. Sono ulteriormente stimolati gli scambi virtuali sia tra insegnanti che tra studenti tramite *e-Twinning*, lo strumento del gemellaggio elettronico. La cooperazione si rivolge anche all'esterno dell'UE aiutando il rafforzamento delle istituzioni scolastiche e giovanili nei paesi terzi, con un occhio di riguardo agli Stati geograficamente più vicini all'UE.
3. Il programma intende modernizzare l'istruzione e la formazione anche sostenendo la *riforma delle politiche*, sia nei 28 Stati membri dell'UE che nei paesi extraeuropei. Vengono sviluppati e promossi strumenti come il Quadro europeo delle qualifiche (EQF), *Europass* per far conoscere in Europa le proprie competenze, il Sistema europeo per l'accumulo e il trasferimento dei crediti (ECTS) e il Sistema europeo dei crediti per l'istruzione e la formazione (ECVET).

Accanto a queste tre sezioni chiave trova posto il sostegno all'insegnamento e alla ricerca sull'Unione europea tramite l'azione *Jean Monnet* che sostiene direttamente l'Istituto universitario europeo di Firenze e il College of Europe di Bruges. Ma anche le altre università e istituzioni europee possono proporre i loro progetti, puntando anche a conquistarsi il certificato di eccellenza Jean Monnet.

E infine, come già accennato, la novità che riguarda lo sport. In questo campo *Erasmus+* sostiene l'attività sportiva di base (quindi non quella a livello professionistico) con un particolare occhio di riguardo alle iniziative rivolte alla lotta contro doping, partite "truccate", violenza, razzismo e intolleranza. È fortemente presente uno stimolo alla cooperazione tra organismi dei 28 Stati membri per favorire una buona *governance* del settore e la duplice carriera degli atleti. Inoltre si punta alla promozione dell'inclusione sociale, delle pari opportunità e dell'attività fisica a vantaggio della salute aumentando la partecipazione dei cittadini alle attività sportive.

In termini gestionali, il programma risponde al principio della gestione indiretta e la responsabilità è condivisa tra gli Stati membri e la Commissione. Le Agenzie nazionali sono responsabili della parte principale dei fondi, che vengono assegnati tramite "inviti a presentare proposte" per lo più alle azioni

di mobilità e cooperazione. La Commissione ha delegato invece ad un'Agenzia esecutiva centrale la gestione di progetti di cooperazione più estesi, come pure l'azione relativa al sostegno politico, le attività *Jean Monnet* e lo sport.

Le aspettative in termini numerici sono molto alte al punto che la Commissione europea valuta che nel corso dei sette anni oltre quattro milioni di cittadini beneficeranno di *Erasmus+*, contro i 2,8 milioni del periodo 2007-2013. Saranno oltre 2.200.000 gli studenti universitari e 730.000 quelli del settore professionale che effettueranno una parte della loro formazione all'estero e per 700.000 di loro si tratterà di un tirocinio in un'impresa.

Circa un milione di insegnanti, formatori, personale educativo e operatori del settore giovanile acquisiranno nuovi metodi d'insegnamento e d'apprendimento all'estero, mentre 330.000 studenti di master potranno utilizzare il nuovo meccanismo di garanzia dei prestiti.

540.000 giovani avranno l'opportunità di partecipare ad un'attività di volontariato o di scambio e 34.000 studenti otterranno una laurea dopo aver studiato in un paese UE e in uno extraeuropeo mentre saranno oltre 20.000 i partenariati attivati coinvolgendo 115.000 istituzioni/organizzazioni di Stati diversi.

Come avvenuto in passato sia per il programma *LLP* che per *Gioventù in azione*, anche *Erasmus+* prevede annualmente una o più scadenze entro le quali inviare le proposte.

Nella dettagliata "Guida al programma" sono riportate tutte le informazioni necessarie per la presentazione dei progetti.

Siti per approfondimenti:

Agenzia esecutiva europea per istruzione, audiovisivo, cultura

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en

Sito europeo del programma "Erasmus+"

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

Sito italiano del programma "Erasmus +"

<http://www.erasmusplus.it>

1. Lo Youth Worker: *competenze per azioni innovative nel lavoro per e con i giovani*

di Marco Martinetti

*Si è messo in testa che vuole fare lo youth worker...
Sto andando dallo youth worker: hai bisogno di qualcosa?
Quando ti serve uno youth worker non lo trovi mai...
Aspetta che chiedo allo youth worker.*

Fraasi che sembrano arrivare da un mondo immaginario, in cui non si sente la domanda ricorrente “Ma tu, esattamente, che lavoro fai?”. Un mondo in cui se vedi uno *youth worker* lo riconosci.

E allora, partiamo proprio da qui: quale riconoscimento sociale potrebbe avere lo *youth worker*?

Intendo con questa domanda almeno tre ordini di questioni:

1. Quale *utilità* le nostre società odierne possono intravedere o, più decisamente, assegnare a questa figura, ritagliandola dall’insieme di professioni attive in ambito sociale, educativo, culturale?
2. Quale *appetibilità* ha lo *youth worker* nel mondo delle scelte lavorative, per cui non si tratta di un orientamento di ripiego o di passaggio, in fuga da o in attesa di altri lavori maggiormente definiti, desiderabili e “da adulti”?
3. Quali sono le competenze dello *youth worker*, sapendo che il termine *competenze* indica al tempo stesso ciò che una persona sa e sa fare e ciò che spetta a quella persona, essendo, per l’appunto, “di sua competenza”?

Osservando da vicino le prime due questioni, si può notare come l’una muova in direzione dell’altra: l’*utilità* che una società assegna al ruolo dello *youth worker* è essenziale nel legittimarlo a non sentirsi corpo estraneo alla società stessa; l’*appetibilità* del ruolo (dando per scontato che a fare gli *youth worker* non si diventa ricchi) è connessa in modo inscindibile all’impatto sociale (più micro che macro) che è in grado di generare, alla percezione della propria efficacia.

Detto in altri termini: da una parte una società che può riconoscere bisogni da affrontare con specifiche competenze professionali, bisogni importanti

per l’evoluzione propria e dei suoi membri; dall’altra un professionista che in quella società e insieme a chi la abita genera cambiamenti, anche piccoli, riconoscibili come frutto del proprio lavoro.

1.1. Quali compiti?

Se le cose stanno così, occorre individuare quali siano questi bisogni socialmente rilevanti rispetto ai quali lo *youth worker* può contribuire a generare cambiamenti reali. Partendo da un indizio: questi bisogni devono riguardare in qualche modo la condizione dei giovani, l’idea che abbiamo dei giovani, i valori che attribuiamo all’essere giovani. Il punto di incontro che permette allo *youth worker* di veder crescere il proprio riconoscimento sociale starà allora nel dimostrare di poter affrontare efficacemente “il giovanile” in modo corrispondente ad aspettative più o meno diffuse all’interno della società e fondate sulla sostanza e sull’immagine dell’essere giovani in un dato luogo e in un dato tempo.

Queste le coordinate che ogni *youth worker* dovrà impegnarsi non solo a individuare, ma anche a sollecitare e condividere: risulterebbe infatti vano il suo ostinato lavoro oscuro su aspetti nascosti e incomprensibili a gran parte della società. Questi “oggetti di lavoro” devono quindi essere o diventare riconoscibili, chiari nelle loro conseguenze, valorizzabili (cioè apprezzabili nel loro valore) ancora prima che valutabili dai soli addetti ai lavori.

D’altra parte l’individuazione di queste coordinate è intrisa di elementi personali, dello sguardo con cui lo *youth worker* osserva i mondi giovanili e se stesso in rapporto a questi. Questo sguardo non va inteso come distortivo nei confronti di un’auspicabile oggettività nell’indagine dei bisogni reali, piuttosto come polo dialettico per interloquire con gli altri abitanti, più o meno giovani, della società in cui lo *youth worker* stesso abita, anche solo per lavoro. Questo sguardo non è mai neutro, non pretende di esserlo; per agire all’interno del proprio contesto, occorre uno sguardo affettivamente carico, che si *com-muova* di fronte a ciò che vede, che si agiti per mettere in moto, che sappia immaginare una prospettiva non strettamente immediata. Questo sguardo viene messo a disposizione e condiviso con altri, dicendo chiaramente quello che vede: per questo ha bisogno di confrontarsi sia con quanto accade nel proprio contesto sia con quanto avviene al di fuori, per collocarsi in una prospettiva più ampia, ricca, stimolante.

Mi piacerebbe che gli *youth worker* che abitano il nostro Paese dicesero cosa vedono con i propri sguardi partecipi: quali bisogni, quali possibilità, quali aspettative. Che scegliessero parole semplici ed esempi chiari per descrivere queste immagini. Che facessero intuire quali desideri stanno dietro a questi sguardi, quali energie li motivano, pur nelle difficoltà certamente incontrate.

Personalmente, in questo momento, tre questioni mi appassionano, perché nascono dal mio modo di vedere “il giovanile”, con la mia sensibilità ed esperienza personale. Tre questioni che mi fanno dire: affrontarle sarebbe un’impresa degna di uno *youth worker*! Per ricordarle meglio, le ho accomunate con la stessa coppia di lettere iniziale: CRescita. CReatività. CRitica.

1.1.1 Crescita

Il tema della crescita dei giovani sembra drammaticamente attuale in Italia. I “cervelli in fuga” non possono essere descritti come giovani che cercano di crescere altrove, in un habitat che non deprima non solo le aspirazioni future, ma anche le potenzialità presenti e dimostrate? I “neet” come giovani in pausa infinita, per cui l’ipotesi stessa di una crescita – attraverso il lavoro o lo studio – ha perso di significato, venendo meno la prospettiva di qualsiasi miglioramento della propria situazione?

La crescita dei giovani è strettamente collegata alla loro percezione che vale la pena investire su qualcosa e che quel qualcosa dipende da sé, da qualità e sforzi personali, non solo da casualità e benevoli contatti. O meglio, che questi ultimi possono servire ma solo se accompagnati da sostanza, stoffa, capacità. In questo senso l’enfasi che attualmente viene posta sul tema delle competenze, del loro sviluppo e riconoscimento è un’occasione da non sprecare. Non si ha crescita se questa non è riconoscibile, se chi la compie non può accorgersi dei suoi cambiamenti e ricavare da questi un senso di soddisfazione, da condividere con gli altri. Riconoscere le competenze non deve essere ridotto a un escamotage per accedere a opportunità lavorative, non si tratta di barare sulle esperienze, le conoscenze e il curriculum. Riconoscere le competenze è un modo con cui i giovani possono dirsi a che punto sono rispetto alla propria capacità di interagire con il mondo esterno, di mescolare la propria identità con il mondo reale e vedere cosa ne viene fuori.

Lo *youth worker* deve essere in grado di offrire ai giovani occasioni per mettersi alla prova, misurare il proprio valore e crescere. Continuamente. Esperienze di qualità, che non si concludono sempre con una pacca sulla spalla ma permettono di distinguere cosa funziona e cosa no, di rimettere a fuoco idee e capacità. Esperienze sfidanti, a volte difficili, ma che danno la soddisfazione di averci provato e a volte quella grandissima di avercela fatta. Non esperienze amorfe, iperprotette, che terminano inevitabilmente con il plauso nemmeno troppo convinto da parte dei soliti noti. Lo *youth worker* deve essere in grado di aiutare i giovani a riconoscere quello che funziona e quello che non funziona e anche di suggerire cosa si può migliorare ancora. La progettazione con gruppi formali o informali di giovani, è uno dei momenti più coinvolgenti: in cui non ci si accontenta, ma si prova a fare di più. E spesso sono i giovani stessi a decidere di voler fare di più.

Non succede sempre e non è automatico. Mi sembra che i punti-chiave siano due: che i giovani possano intuire che ne valga la pena e che non si scontrino preventivamente con la prospettiva di una debacle inevitabile. Per questo lo *youth worker* deve davvero pensarci con attenzione: in che modo può proporre ai giovani esperienze che li aiutino a migliorare in modo credibile e percepibile? Non necessariamente esperienze che modificheranno la loro vita: a volte basta che li aiutino a sapere qualcosa in più di un hobby cui hanno scelto di dedicare parte del proprio tempo libero, oppure ad incontrare qualcuno che sappia valutare bontà e realizzabilità di un’idea che frulla da tempo nelle loro teste. Sostenere la dimensione progettuale significa aiutare a tenere in equilibrio sogno e realtà, non lasciar prevalere né il narcisismo autoreferenziale del giovane che si sente comunque destinato ad affermarsi in quanto unico e prezioso né il ripiegamento di chi percepisce attorno a sé condizioni non certo facilitanti, se non esplicitamente ostili.

Citiamo l’esempio delle startup. Quello che a volte non mi convince in certi approcci è alimentare la dimensione spesso illusoria del successo che consegue a un’unica intuizione geniale, con cui l’inventore mostra tutto il suo valore. L’Idea che cambia la storia personale. Per tre motivi: il primo è che la (stra)grande parte delle startup non è Facebook (che altrimenti non sarebbe un esempio così straordinario) o Instagram venduta a Facebook per un miliardo di dollari. Chi conosce davvero le startup e ne parla con attenzione e rispetto (*Cambiamo tutto!* di Riccardo Luna ne è una dimostrazione folgorante¹) porta spesso esempi ben più piccoli ma più vicini e reali: questi andrebbero discussi con i giovani *startupper*, ben più di quelli a crescita travolgente. Lo *youth worker* non si occupa di illudere i giovani incontrati, ma li aiuta a individuare quelle coordinate che rendono realizzabili i loro progetti, in parte o in tutto.

Secondo motivo: insistere sulla genialità dell’Idea significa attribuire il successo/insuccesso esclusivamente all’Idea in sé e a come viene gestita. In questo approccio il contesto sfuma: se l’Idea può averla chiunque e dovunque, perché riflettere sulle condizioni facilitanti, sull’humus che può aiutare a farla germogliare e crescere? Chi si occupa realmente di startup mi sembra abbia una posizione diversa e sottolinea l’importanza dei contesti: basti pensare, a livello micro, alle riflessioni che hanno portato alla nascita di spazi di co-working, FabLab, incubatori, e a come luoghi del genere vengano allestiti consapevolmente per offrire condizioni facilitanti.

Il terzo motivo di perplessità deriva da una doppia dimenticanza: nel celebrare l’Idea illuminante si scorda facilmente ciò che ha permesso di pensarla e svilupparla, le ore di programmazione, i tentativi, le versioni beta, i fallimenti, ecc. Tutti elementi che hanno reso possibile la crescita della startup e le persone che le hanno dato vita. Perché questo è un aspetto essenziale per lo *youth worker*, che rischia di essere trascurato: non misurare il successo

¹ R. Luna (2013), *Cambiamo tutto! La rivoluzione degli innovatori*, Laterza, Roma-Bari.

dell'esperienza solo dal fatto che l'impresa sia rimasta in vita, da quando e per quanto, ma anche dalle esperienze che i partecipanti hanno potuto fare e dalle competenze che hanno potuto costruire grazie ad esse. Se un gruppo di giovani ha avuto la possibilità di spendersi in prima persona, confrontandosi con realtà di mercato, sviluppando le proprie idee, costruendo e gestendo contatti, questa sarà una miniera per la crescita personale. Anche se la startup ormai ha chiuso.

Tutto si può complicare per quei ragazzi per cui l'esperienza della sconfitta è costantemente presente: che senso ha pensare alle competenze se sono da sempre incapace, se alla prova dei fatti ho bisogno di sottrarmi alla prova? In questo caso lo *youth worker* dovrebbe fare in modo che la sperimentazione di sé da parte del giovane sia più sfumata, che non assuma i connotati terrificanti della prova decisiva, quella che dirà la parola definitiva sul proprio valore. In questi casi la riflessione sulle competenze entra dalla porta sul retro, di soppiatto, come figura di sfondo laddove in primo piano c'è il potere attrattivo dell'esperienza. Si vede chiaramente qui l'importanza di poter riconoscere quelle capacità che traspaiono dall'informale e dal non-formale. Si tratta di un riconoscimento giocato tutto a posteriori perché meno minaccioso, di un riconoscimento più difficile perché frammentario come le esperienze che lo compongono. Al posto di una progettualità che fornisce una direzione, la necessità di riconoscere e connettere fili a volte poco visibili, a volte sommersi e affioranti solo di tanto in tanto come flutti carsici. In questo caso la continuità di lavoro con gli stessi giovani è condizione essenziale perché gli indizi di una crescita non restino sepolti, invisibili anzitutto a chi ne è protagonista.

1.1.2. Creatività

Nell'indicare la creatività come tema centrale ammetto l'influenza di una rappresentazione mentale dello *youth worker* piuttosto consolidata: lo vedo come un operatore curioso, che trae gratificazione dalla possibilità di confrontarsi con l'originalità che alcuni giovani sanno produrre.

Evito di soffermarmi solo sulle manifestazioni più evidenti e note di creatività: è risaputo che lo *youth worker* si occupa anche di organizzare iniziative che permettano ai giovani di imparare arti creative (laboratori, corsi, workshop, scambi, ecc.) e di mostrare i loro prodotti (atelier, concerti, contest, jam session, rassegne di cortometraggi, canali youtube, ecc.). Ma questo non significa pensare che tutti i giovani siano o debbano essere artisti né tanto meno equiparare lo *youth worker* ad un operatore culturale o addirittura ad un talent scout. Penso che il suo ruolo sia quello di coltivare presso i giovani un atteggiamento creativo che si può esprimere con modalità e in campi del tutto differenti.

Questo atteggiamento creativo consiste nella capacità e volontà di affermare qualcosa di personale e non meramente ripetitivo o identico a ciò che dicono/fanno/pensano tutti, e al tempo stesso nell'evitare la pura esibizione di originalità personale, volendo piuttosto, provocatoriamente o meno, offrire spunti differenti, in una prospettiva dialettica. Questo significa che la creatività non si applica solo alla produzione artistica, ma può permeare ambiti diversissimi (anche se a volte meno visibili). E anche che non necessariamente le attività di tipo artistico siano manifestazioni di atteggiamenti creativi.

Mi è capitato di cogliere creatività giovanile nell'organizzazione di eventi, nella definizione di progetti, nel modo di organizzarsi per raggiungere un obiettivo condiviso, nella comunicazione tra coetanei e con gli adulti, nel mettere in piedi una microimpresa, nel raccogliere fondi, ecc.

La creatività è importante perché offre la possibilità a un giovane di essere meno condizionato da schemi e rappresentazioni mentali consolidati, ma allo stesso tempo non è la condizione naturale del giovane. È comune vedere ragazzi iperadattati a visioni univoche e mode predominanti o, d'altra parte, impegnati a forzare la propria immagine per inseguire un'impressione di originalità a tutti i costi, di stranezza che colpisca senza sapere bene cosa possa mai significare. Per questo la creatività deve essere coltivata, per trarne un doppio beneficio: a livello individuale, per aiutare i giovani a diventare persone con più risorse, capaci di affrontare le questioni che incontrano in modo non stereotipato, riuscendo così a inventarsi soluzioni nuove e migliori, scorrendo possibilità altrimenti nascoste; a livello sociale, perché la creatività può aiutare a rimodellare culture, ripensare problemi, inventare interventi, progetti, politiche in molti modi: dall'imprenditore che caratterizza la gestione della propria startup in senso social ai grafici che producono poster per una campagna sull'ecologia, dal designer che punta su riutilizzo dei materiali e filiera corta ai gruppi di cittadini interessati a utilizzare gli open data messi a disposizione dalla Pubblica Amministrazione, fino agli studenti che inventano nuovi termini per descrivere aspetti della società contemporanea (vedi l'iniziativa "Vocabolario allargato" gestita da Andrea Bajani per l'ultimo Salone del Libro di Torino).

Queste modalità creative sono accomunate dall'abilità nel tenere in equilibrio la prospettiva personale nel vedere le cose con la capacità di decentrarsi, per fare in modo che le idee trovino forme espressive coerenti con la realtà e comunicabili ad altri, aprendo opportunità dialettiche.

1.1.3. Critica

Mi stavo chiedendo perché la parola "critica" ha un'associazione così forte con la condizione giovanile. Gironzolando qua e là per il web, si trova una

definizione rivelatrice dell'Enciclopedia Treccani²: “Facoltà intellettuale che rende capaci di esaminare e valutare gli uomini nel loro operato e il risultato o i risultati della loro attività per scegliere, selezionare, distinguere il vero dal falso, il certo dal probabile, il bello dal meno bello o dal brutto, il buono dal cattivo o dal meno buono, *ecc.*” Esaminare, valutare e infine distinguere, scegliere. Cosa aggiungere?

In poche parole una miniera di spunti: la necessità di raccogliere e analizzare la miriade di informazioni cui possiamo avere accesso; la capacità di orientarsi quando vengono meno riferimenti e paletti magari un po' stringenti ma per molti assai rassicuranti; la responsabilità nel rifiutare l'idea di omologare tutto, di pensare che in fondo è tutto uguale; lo sforzo di non accontentarsi delle spiegazioni più semplicistiche, provando a cogliere verità nascoste o almeno a provarci; il rifiuto dell'acquiescenza che porta ad accettare passivamente, senza elaborare un pensiero proprio, fondato e definito. Tutti aspetti pregnanti della condizione giovanile.

Credo che su questo campo lo *youth worker* misuri davvero le sue competenze, perché invitare all'esercizio della critica significa spingere i giovani con cui ha a che fare non a seguirlo, ma a elaborare pensieri autonomi. Significa essere disposti al confronto anche acceso, a volte alla delusione reciproca. Non è sempre facile rinunciare a una posizione di guida capace di porsi come punto di riferimento, condizionante, anche se sempre “a fin di bene”. O meglio, esercitare un ruolo di guida assai diverso dalle coordinate normalmente riconosciute: non il “trascinatore”, non quello che infiamma il gruppo e lo porta con sé, tanto meno il confidente che riempie i buchi lasciati dalle incertezze. Piuttosto, la persona che invita a pensare, che non nasconde le contraddizioni, che propone esperienze complesse, in cui non è facile decidere. Una guida che promuove l'autonomia di chi si affaccia all'età adulta in un contesto a elevato tasso di complessità.

In termini operativi, la promozione di un pensiero critico passa attraverso la proposta di situazioni che pongono i giovani nelle condizioni di dover analizzare e decidere, senza che le decisioni “giuste” siano troppo evidenti. Ad esempio: se lo *youth worker* affronta il tema della collaborazione in gruppo, non penso siano davvero utili situazioni e tecniche che forzano tutti i partecipanti a collaborare “perché è giusto così”. Trovo molto più interessante e produttivo proporre una situazione in cui il tema della collaborazione emerga chiaramente come elemento rilevante, ma rispetto al quale ci sia ampia possibilità di scelta, in cui i partecipanti possano anche decidere di non collaborare e, se l'attività prevede una competizione, vincere lo stesso. E deve esserci anche la possibilità, alla fine, di commentare le scelte per come sono state fatte, senza gravarle del pregiudizio di cosa sarebbe stato “più giusto” fare.

² Ricerca effettuata in: <http://www.treccani.it/enciclopedia/>.

Tempo fa ne parlavo con un'équipe di operatori che si occupava di legalità. Perché non proporre ai loro gruppi situazioni in cui potessero scegliere davvero se comportarsi in modo più o meno legale? Valutando pro e contro, a tutti i livelli: razionali, emotivi, individuali, di gruppo, normativi, *ecc.*

È un tipo di approccio rispettoso della fase evolutiva del giovane, del fatto che i suoi orizzonti di vita debbano allargarsi ed essere sempre meno determinati dai micro contesti familiari e amicali che lo hanno accompagnato fino a questo momento. Questo allargamento porta con sé la possibilità di un interesse diverso nei confronti del mondo che abita, per cui occorrono nuove abilità di analisi, capacità di considerare molteplici variabili e punti di vista, di cercare e vagliare informazioni, di scegliere e sostenere le proprie posizioni. Mi sembra che queste siano alcune delle competenze fondamentali per sviluppare partecipazione e cittadinanza, da sempre temi centrali per chi si occupa di Politiche Giovanili.

1.2. Quali metodi?

Alcune delle competenze richieste ad uno *youth worker* sono già emerse nelle righe precedenti, tratteggiandone il ruolo in rapporto alle questioni giovanili essenziali di cui si occupa. Qui vorrei identificare qualche elemento metodologico per lavorare efficacemente con i giovani.

Andare dove sono i giovani

Questa indicazione appartiene alla tradizione dell'animazione sociale, basti pensare alla quantità e qualità degli interventi di strada e di ricerca-azione che hanno portato gli operatori ad abbandonare il contesto sicuro del proprio spazio di lavoro istituzionale per intercettare (termine ambiguo ma efficace) le persone con cui lavorare.

La questione centrale è come sviluppare un'intenzionalità di intervento in un contesto/setting che l'operatore non determina, ma che si trova ad abitare perché lì stanno i giovani, e non altrove. Lo *youth worker* può essere aiutato ad assumere il proprio ruolo “in trasferta” da una chiara riflessione sulle implicazioni interculturali di questa operazione: ogni contesto ha le sue regole e modalità di funzionamento, esplicite e implicite, e lo *youth worker* deve definire come muoversi in modo coerente alle caratteristiche di quel contesto.

Come in tutte le dinamiche interculturali, il giudizio espresso nei confronti delle caratteristiche del contesto e delle sue dinamiche è essenziale per definire come l'operatore potrà stare “in trasferta”. Ci sono molti modi per descrivere l'incontro mancato tra l'operatore e il contesto: corpo estraneo, infiltrato che cerca di mimetizzarsi, esploratore smarrito che prova a capire dove è finito, esportatore di altri modelli e culture.

Lo *youth worker* deve affrontare il difficile compito di progettare la propria presenza e il proprio intervento avendo come coordinate le caratteristiche del contesto, le sue regole, i suoi linguaggi, e gli obiettivi che intende raggiungere. La progettazione dell'intervento richiede allora non solo di conoscere il contesto, ma di poter cogliere in esso, creativamente, alcune condizioni che permettano di lavorare sui temi di cui si occupa lo *youth worker* e proprio grazie al suo intervento.

Ad esempio. Oggi lo *youth worker* non può esimersi, professionalmente, dal considerare internet come contesto abitato dai giovani, a prescindere dal fatto che, personalmente, abbia un profilo Facebook, scriva su un forum, scarichi app o faccia acquisti online. Penso che un intervento sensato su internet debba considerare attentamente le caratteristiche proprie di questo contesto: importanza della visibilità, multimedialità, enfasi sulla costruzione dei contatti, rapidità dei tempi, viralità dei contenuti, produzione da parte degli utenti, disponibilità alla condivisione, ecc. In queste caratteristiche, lo *youth worker* può trovare potenzialità da valorizzare, limiti e rischi da evitare.

Per stare nel contesto della Rete un ottimo esempio è quello del pluripremiato "CriticalCity"³ un "pervasive game che attraverso una piattaforma web porta i giocatori ad uscire di casa e chiede loro di realizzare missioni nella città. Le missioni sono azioni ideate per far interagire i giocatori con lo spazio urbano in modo nuovo, divertente, spesso provocatorio, sempre inaspettato."⁴ Un compito a casa per lo *youth worker* potrebbe essere individuare in che modo le caratteristiche della Rete vengano utilizzate per scopi sociali: la dimensione ludica, la documentazione fotografica delle imprese, l'enfasi sulla stranezza delle missioni, la possibilità di procedere per livelli secondo una logica di gamification, ecc. Tutti elementi tipici di un certo uso di Internet che evidenziano la capacità di integrare finalità sociali e contesto/medium di intervento. Qualcosa di molto diverso dall'uso di un sito come file di testo in cui elencare una serie di informazioni.

Se per arrivare al sito di CriticalCity si passa da Google ci si accorge di un particolare (del tutto intenzionale) molto importante. Nella descrizione del risultato della ricerca si trova: "Spegni il pc, esci di casa, svolgi le missioni, accumula punti, sali di livello". Mi sembra un'ottima sintesi di quanto stiamo dicendo: consapevolezza di potenzialità e limiti delle caratteristiche del contesto. Accanto alla logica del videogame ("svolgi le missioni, accumula punti, sali di livello") ecco l'invito che non ci aspetteremmo allo smanettone che passa ore su Internet: "spegni il pc, esci di casa". Ecco che il limite, la paura dell'immersione nel solo contesto virtuale, è superato non rifiutando il digitale, ma integrandolo con il mondo reale.

³ www.criticalcity.org.

⁴ Definizione disponibile su diversi siti.

Rileggendo in termini interculturali quanto appena detto, emerge la possibilità di intervenire all'interno di un contesto grazie ad un processo di contaminazione, in base al quale, a saperli avvicinare, molti contesti sono meno monolitici e più sfaccettati di quanto sembrerebbe guardandoli da lontano e rimanendo a debita distanza. In questo caso, ad esempio, la netta separazione tra reale e virtuale si rivela stereotipata e frenante un possibile intervento, molto più corretto pensare a contesti che si intersecano.

L'elemento metodologico qui trattato è dunque: "Andare dove sono i giovani". Ma a pensarci bene, l'esempio potrebbe essere letto anche come movimento complementare: "Fare in modo che i giovani arrivino". In questo caso, sul sito. Questa osservazione permette di soffermarsi brevemente sulla costruzione di contesti di lavoro con i giovani quali centri giovani, incubatori di impresa, hub, co-working, ecc. Per essere efficaci poli di attrazione devono avere alcune caratteristiche che "vanno verso" ciò che i destinatari apprezzano nei luoghi che frequentano: la cura (anche estetica) degli spazi, la possibilità di entrare in contatto con idee, prodotti, relazioni con altri giovani, la facilità di utilizzo, l'informalità, la cura dell'identità del luogo, la comunicazione efficace, ecc. Si tratta anche in questo caso di cogliere quali sono gli elementi vincenti di altri posti ad elevata affluenza giovanile e capire come mixarli con gli obiettivi che lo *youth worker* si pone.

1.2.1. Appeal e valore aggiunto

Viste le difficoltà a volte incontrate nell'entrare in contatto con i giovani, lo *youth worker* può privilegiare quei contesti nei quali è certo di trovarli, perché sono obbligati a starci. L'esempio più semplice è la scuola: i ragazzi sono lì presenti (almeno fisicamente, anche se magari hanno cuore e mente altrove...), non scappano, quindi è possibile proporre loro un'attività confidando proprio in questa loro presenza.

Oppure, in forma più attenuata. Ci sono riunioni, tavoli giovani, eventi, incontri di associazioni, pomeriggi nei centri di aggregazione in cui la presenza di un numero minimo di ragazzi habituè è sufficiente a legittimare lo svolgimento dell'attività e l'esistenza dello *youth worker*. E a volte chi è presente non sente una particolare esigenza di avere a che fare con altri, che potrebbero pretendere di modificare modalità di funzionamento ben consolidate o rimettere in discussione il primato morale di chi "c'è sempre" nei confronti di chi "non si vede mai" o "viene quando vuole".

Il rischio in questi casi è di trascurare quegli elementi di appeal che aiutano a "ingaggiare" i giovani, a fare in modo che possano appassionarsi almeno un po' all'attività proposta e che non la subiscano. Con il termine "appeal" non si intende designare espedienti di facciata che generino fascinazione nei partecipanti, piuttosto aspetti che permettono di percepire e sperimentare un

valore aggiunto; valore aggiunto spesso connesso alla percezione di crescita e di espressione personale, di idee che trovano forma e divengono meglio comunicabili.

Ad esempio: trovo molto interessanti i progetti in cui sono i giovani stessi ad essere autori di video, spettacoli, manifesti che si occupano di un determinato tema. In compenso, trovo deleterie alcune deformazioni, in particolare: 1) “l’importante è che facciano i ragazzi”, per cui non c’è alcuna attenzione alle competenze possedute né nessun tentativo di affinarle; per fare un video basta affidare loro lo strumento adatto senza particolari spiegazioni, senza supporto tecnico, senza preparazione su cosa significhi realizzarlo o quali siano gli elementi del linguaggio cinematografico (o altro medium utilizzato); 2) “devono essere liberi di esprimere le loro idee”, per cui queste diventano intoccabili, non analizzabili nella loro maggiore o minore efficacia, anzi qualsiasi intervento dello *youth worker* è visto come indebito e censorio; 3) “l’importante è il processo”, per cui il prodotto finale può essere poco efficace, scarsamente comprensibile, tanto scadente che gli stessi autori sono a disagio nel mostrarlo; ci si illude che questo non incida nei processi di costruzione attivati.

Queste deformazioni, volutamente estremizzate, servono qui per mettere a fuoco alcuni elementi che producono e fanno percepire appeal e valore aggiunto. Il punto di partenza è la possibilità per i giovani di assumere un ruolo attivo e produttivo, di dimostrare la propria efficacia in qualcosa di visibile e comunicabile, di trasmettere il proprio valore. Non basta proporre: occorre costruire un patto chiaro in merito a ciò che è richiesto, spesso esemplificandolo in modo da farlo percepire come realizzabile e appetibile. Ad esempio: nel progetto pensiamo di fare un video? Bene, proponiamone alcuni, accuratamente scelti, magari cominciamo a chiedere come mai funzionano, cosa piace, cosa potremmo cambiare, come potremmo modificarli. Il patto che si costruisce deve chiarire i vincoli esistenti: perché chiediamo di realizzare un prodotto? A cosa serve? Chi lo vedrà? Quali risorse abbiamo a disposizione? Il patto si basa sulla possibilità per chi partecipa di assumere un ruolo in linea con le sue competenze attuali e acquisibili. Si tratta di definire un compito sfidante, né irrealizzabile né troppo semplice e banale.

Altro elemento: il prodotto deve essere di valore. Naturalmente viene da chiedersi: per chi deve avere valore? Per gli autori e per chi altri verrà in contatto con il prodotto (video, manifesto, progetto, evento, ecc.). Perché i giovani, soprattutto oggi, hanno ben in mente quali prodotti piacciono loro, non si accontentano di qualsiasi cosa, non attribuiscono valore a qualsiasi cosa. E nel realizzare il prodotto sanno che stanno mettendo in gioco l’opinione che hanno di loro stessi. Se il processo è veramente coinvolgente, il prodotto non è mai indifferente, i prodotti che lo sono derivano da processi in cui gli autori non si riconoscono, che non li riguardano. L’idea di un “prodotto bello” è legata all’importanza di renderlo pubblico, comunicabile, non racchiuso nel bozzolo del gruppo che l’ha realizzato.

È chiaro che volere un prodotto bello aumenta le aspettative. Non è vero che vale tutto, non è mai così. Aumentare le aspettative significa far confrontare con la paura del fallimento, con il rischio di non farcela, ma al tempo stesso mostrare fiducia verso le capacità del gruppo. Per trovare un equilibrio tra paura e fiducia occorre, a mio avviso, offrire un adeguato sistema di supporto. Qualche esempio tratto da esperienze personali: brevi lezioni per avvicinarsi al linguaggio cinematografico a ragazzi che si occupano di video; incontri preliminari con esperti dei diversi ambiti sui quali è prevista la progettazione per un concorso di idee; possibilità anche in fase di ideazione e realizzazione di chiedere e ottenere feedback e suggerimenti. Tutto ciò porta non solo a pensare che la realizzazione sia possibile e i prodotti di qualità, ma accresce l’appetibilità della proposta: i giovani che partecipano avvertono il valore aggiunto dell’esperienza fatta, non fondata esclusivamente sulle capacità che già avevano prima di cominciarla, ma sul confronto con esperti e/o sull’aumento delle competenze attraverso la formazione orientata ad una realizzazione pratica.

In tutto questo insieme di processi lo *youth worker* è fortemente presente, non se ne sta sullo sfondo ad ascoltare le discussioni e registrare le decisioni prese. In questo approccio lasciare spazio ai giovani non equivale a mettere a loro disposizione risorse perché le usino come vogliono senza spazi di intervento per gli operatori. Questo non per portare i gruppi nella direzione desiderata, ma per presidiare il valore di quello che stanno facendo.

Ricordo un esempio molto chiaro. Con un collega, stavamo lavorando con una classe delle superiori alla preparazione del soggetto per un cortometraggio sulla sicurezza stradale. Dopo aver lavorato sul concetto di rischio ed esserci appassionati alle possibilità del linguaggio cinematografico (attraverso un lavoro di analisi di spot pubblicitari gli studenti avevano scoperto la propria notevole abilità a cogliere gli elementi formali che contribuivano a trasmettere il messaggio), il gruppo si è cimentato nella ricerca delle idee. Primo risultato: su una strada piena di tornanti, un’auto sportiva e costosa supera un giovane su un’utilitaria; poco più avanti, si schianta contro un palo. “Chi va piano, va sano e va lontano”. Io e il collega ci guardiamo: le aspettative erano ben altre. Chiediamo ai ragazzi: “Vi piacerebbe questo video?”. Risposta: “È quello che si vede di solito nelle pubblicità progresso”. “E per voi funziona?”. “No”. Da qui la ricerca di una nuova idea, fino a trovarne una visibilmente migliore: a detta di tutti più innovativa, efficace e rispondente alle loro idee. L’intervento degli *youth worker* è stato importante per presidiare processo e prodotto, aiutando il gruppo a non accontentarsi del primo spunto generato, che non avrebbe rispecchiato in alcun modo le potenzialità presenti ma sarebbe servito semplicemente a rispondere in modo formalmente corretto alle richieste.

Nel parlare di appeal e valore aggiunto mi sono concentrato finora su elementi di tipo metodologico, ma non si risolve tutto a questo livello. Lavoro per una cooperativa che da anni si occupa di Politiche Giovanili.

Quando abbiamo cominciato a parlare di Politiche Giovanili e a lavorarci, queste coincidevano (semplificando) con interventi per la partecipazione dei giovani alla vita pubblica (forum, consulte) e con progetti per promuovere l'espressività e l'arte. Nel corso del tempo i giovani che abbiamo incontrato, in numero sempre maggiore, ci hanno portato la richiesta di occuparci anche di altro: benissimo favorire nuove occasioni per il tempo libero, ma la mancanza di lavoro rischia di far allargare il tempo libero a loro disposizione in modo drammatico. Da qui la convinzione che le Politiche Giovanili debbano promuovere tutti i diritti dei giovani attraverso la loro partecipazione. Questo significa occuparsi di temi prima non considerati: oltre al lavoro, ad esempio, l'accesso alla casa. Occuparsi di questi temi è tutt'altro che semplice, fa provare a volte una sensazione di scarsa efficacia: gli interventi sono solitamente di nicchia, non riescono a incidere in modo estensivo sui problemi. Ma sono comunque l'esempio della possibilità di occuparsi di questioni che interessano davvero i giovani perché li toccano nel quotidiano. L'apertura di nuove possibilità si configura per i partecipanti come valore aggiunto, spesso costruito con modalità creative: basti pensare ai progetti a favore della nascita ed evoluzione delle startup, al co-housing, ecc. In questi ambiti lo *youth worker* deve assumere un ruolo che non gli è sempre congeniale, deve essere in grado di interloquire con altre figure professionali che può percepire molto distanti dal suo abituale modo di pensare ed agire: imprenditori, artigiani, ingegneri, architetti, politici, ecc. Lo *youth worker* deve avere ben chiaro il contributo di conoscenza delle dinamiche giovanili, dei metodi di lavoro, delle buone prassi viste altrove che può portare per elaborare progetti innovativi facendosi mediatore con altri professionisti, presso i quali ha bisogno di accreditarsi utilizzando le competenze che può mettere in campo.

1.2.2. Un metodo in testa: tra chiarezza e flessibilità

Lo *youth worker* si trova a lavorare in contesti molto diversi e con molte variabili che non può certamente governare: questo può indurre a non definire un chiaro metodo di lavoro, dicendo che è meglio "navigare a vista", provare a incontrare i giovani, convocarli e vedere come funziona. Dalla mia esperienza ritengo sia più produttivo un altro tipo di atteggiamento: chi conduce i processi deve assumersi la responsabilità di definire un metodo di lavoro e conoscerlo talmente bene da poterlo usare in maniera flessibile. La definizione del metodo consente di avere quella chiarezza rispetto a ciò che si intende fare che permetterà poi di adattarsi alle situazioni che si incontrano, alle persone che effettivamente intervengono, agli imprevisti che inevitabilmente accadono ma possono essere inseriti in una cornice di senso.

Progettando il proprio metodo di lavoro, infatti, lo *youth worker* si crea un

set mentale adatto ad affrontare le situazioni che incontrerà, prevedendo sia strumenti di lavoro che possibili difficoltà. Dimostra di essere un professionista, non una persona qualunque che conduce una riunione. Lo *youth worker* riesce inoltre a chiarire a se stesso dove vuole andare, quali sono i passaggi necessari, aspetti essenziali soprattutto quando occorre coordinare il lavoro di gruppi diversi.

Per chi partecipa, la proposta di un metodo da parte della conduzione può davvero incentivare il coinvolgimento. Il metodo non è sinonimo di noia e di mancanza di creatività, tutt'altro. Quando il metodo spegne la creatività è perché il metodo è sbagliato e progettato male, non perché si è deciso di usare un metodo. Dedicare tempo ed energie per progettare accuratamente un metodo di lavoro permette alle persone presenti di essere più libere di esprimersi, più coinvolte, molto più che nei momenti di discussione apparentemente libera che tendono ad avvitarci su se stessi, a ripetere copioni ben conosciuti, a far intervenire sempre i soliti.

La definizione e l'uso di un metodo comunica che lo *youth worker* ha in mente le persone con cui lavora, è un segnale di attenzione: proporre un metodo significa prendere posizione e l'operatore non deve temere di farlo, ben sapendo che questo lo porta a non confondersi con i partecipanti, a non far parte del loro gruppo: ma questa è la sua posizione e può essere funzionale solo se lui la accetta.

Il metodo di lavoro scelto dovrà essere tanto conosciuto da poter essere ben calibrato sulle caratteristiche dei partecipanti e della situazione, già in fase di progettazione. E poi dovrà essere usato con flessibilità. Ad arte. Questa capacità potrà essere acquisita solo con l'esperienza: come in ogni altra arte, solo dopo molto esercizio la tecnica è ben padroneggiata e quindi può essere "dimenticata" e usata in modo innovativo.

Ad esempio: lo *youth worker* deve avere capacità progettuali, sapere come fare a definire e preparare un progetto. Conoscere bene diversi modelli di progettazione non è indifferente, consente di avere a propria disposizione punti di riferimento e strumenti utili. Ma questo non significa che il nostro operatore, incontrando un'associazione giovanile composta da amici che condividono una passione e formalizzata giusto per accedere a qualche finanziamento, debba sbandierare come vessilli il Quadro Logico, l'analisi SWOT o il GANTT. Non perché questi non siano validi, ma perché valorizzarli significa chiedersi: in che modo, coerentemente con le caratteristiche di chi incontro, posso proporre quegli elementi che stanno alla base di modelli consolidati di progettazione e che favoriscono la costruzione di un progetto di qualità? In altri termini: come posso riconoscere gli aspetti più importanti e dare loro una traduzione operativa che mi permetta un incontro piacevole e produttivo con quel gruppo? Perché la progettazione può essere un momento in cui ci si annoia ad arrovellarsi attorno ad un formulario oppure un'occasione in cui si accendono entusiasmi perché le idee assumono una forma su carta in attesa

di conquistare una forma nella vita reale. Perché progettare è un modo di affrontare la realtà, e non l'affrontano tutti allo stesso modo.

Personalmente sono propenso a progettare in modo piuttosto dettagliato, ciò permette di aumentare le probabilità di raggiungere ciò che si vuole, di usare meglio le risorse a disposizione, di proporre attività di maggiore qualità. Questa attività di progettazione implica una fase di pensiero che precede l'azione, una fase a volte anche piuttosto lunga in cui, in un certo senso, non "si fa nulla". Se questa fase di attesa e preparazione non crea alcun problema allo *youth worker*, non è lo stesso per altri (giovani e non) che hanno bisogno di entrare subito nel vivo. Non progettare tutto e poi realizzare. Piuttosto, individuare l'obiettivo e cominciare a muoversi, con soste rapide per progettare quando incontrano qualche problema o, per altro verso, nuove opportunità. Uso un esempio che non ho seguito direttamente ma trovo molto significativo: il trasferimento di una mini-rampa da skate presso il Centro Giovani Meltin Pop ad Arona (NO). Lasciando la parola ai giovani che se ne sono occupati: "Il progetto è partito due anni fa, quando abbiamo recuperato la mini di Madonna del Sasso (NO). La mini è stata rimontata e ristrutturata completamente, dopo una vita passata all'aperto. Le aspettative sull'apertura erano davvero a breve termine, ma dopo una serie di intoppi tra cui: vicini che si lamentano del rumore a rampa senza flat, cementate artigianali da rivedere ed alcuni tentativi di pannellature, siamo arrivati al termine dell'avventura! Ora la rampa è solida e veloce grazie ai consigli di Paolo Nelzi e tutti i volontari (davvero tanti) che hanno passato notti e tempo libero a lavorare per questo progetto; il flat è preciso e pulito. Sappiamo che non è il Trinity e tantomeno l'Embassy di Barcellona, ma è fatto con il cuore e l'orgoglio di sapere che ad Arona la rampa di skate è stata realizzata solo dai ragazzi."

Per riprendere: tutto parte da un'intuizione che fa vedere in modo diverso le risorse disponibili, in questo caso una pista rovinata e non utilizzata e uno spazio a disposizione presso un Centro Giovani. Ristrutturare la pista per lasciarla nel posto originario non avrebbe senso, costruirne una nuova presso Meltin Pop costerebbe troppo. Spostare la pista è l'idea che si trasforma nell'obiettivo di un gruppo di giovani. Il fattore-tempo è decisivo: l'idea è entusiasmante, quindi capace di generare coinvolgimento, ma questo entusiasmo è qualcosa che si consuma e che non reggerebbe i tempi di una progettazione "classica". Occorre muoversi in fretta (e non dimentichiamoci mai che stiamo parlando di skater, giovani con un certo rapporto con la velocità), affrontando le difficoltà che man mano si incontrano. E allora si riesce ad arrivare al risultato. Non in tempi brevi (due anni), ma con un approccio che ha reso possibile sopportare quei tempi e renderli produttivi. Partendo, facendo e progressivamente progettando. Con un coinvolgimento di persone non pianificabile, in tempi ritagliati (notti e weekend), per cui non si pretende puntualità ma si lascia aperta la possibilità di venire a dare una mano. Quando si può e si vuole. E a guardare il risultato, l'orgoglio è davvero legittimo.

Quale metodo di lavoro può usare lo *youth worker* in situazioni come questa, se non sostenere l'opportunità, aiutare a superare le difficoltà incontrate, anche mediando con i soggetti con cui i giovani a volte faticano a mediare (vicini, istituzioni), ma anche non dimenticare ciò che serve (ad esempio un regolamento e un'assicurazione) perché tutto funzioni? Ai giovani non serve che lo *youth worker* si astenga dal proporre un metodo di lavoro, ma che sappia tradurlo garantendo il mantenimento dell'entusiasmo e il raggiungimento dell'obiettivo tangibile di cui celebrare la riuscita. Queste sono, a mio avviso, le coordinate entro cui l'operatore è chiamato ad adattare il proprio metodo di lavoro su misura per i gruppi che incontra: entusiasmo ed obiettivo. Vale per la gestione di un laboratorio, l'allestimento di una festa, la definizione di un business plan, la redazione di un progetto da presentare ad un bando. Lo *youth worker* deve avere ben chiaro ciò che serve a raggiungere l'obiettivo (ad esempio, un progetto scritto bene e in modo chiaro) e fare in modo che esso possa essere raggiunto senza smorzare l'entusiasmo dell'inizio. Questo significa anche tenere in equilibrio formale e informale, occuparsi di mediare nei passaggi più spinosi, farsi carico di quelli che risultano più pesanti o comunque trovare un modo per cui il gruppo li possa affrontare senza spegnere quella scintilla che lo sta muovendo. Per fare tutto ciò, il nostro *youth worker* deve avere le idee ben chiare.

1.3. Conclusioni

In sintesi, quali sono (alcune delle) competenze richieste oggi allo *youth worker*?

- 1) Forte connessione con il contesto e grande curiosità a interrogarsi su di esso, a capire cosa si muove "lì dentro". A cosa pensa la gente e come la pensa: lo *youth worker* deve saperlo. Intendendo con "gente" anche persone molto distanti dal proprio modo di vedere, sentire e giudicare.
- 2) Notevole capacità di accompagnamento, arte da equilibristi che richiede di capire quando sostenere e quando levarsi di mezzo, quando guidare e quando far provare, quando fare la cosa giusta e quando lasciar sbagliare. Ai giovani servono schiettezza e vicinanza, per non essere soli nel tentativo di orientarsi in un mondo sempre più complesso.
- 3) Grande competenza progettuale da rendere disponibile ai giovani, senza tecnicismi: un modo di muoversi che testimoni l'utilità di non procedere solo a tentoni, ma di provare a darsi obiettivi e piani d'azione, anche come antidoto alla sensazione di essere in balia di eventi e decisioni altrui incontrollabili.

- 4) Interesse a rielaborare i fallimenti, perché nonostante la delusione che li accompagna possano essere davvero occasioni di apprendimento. Il rischio di molti fallimenti (sia per lo *youth worker* che per i giovani) è che si rivelino inutili, come ci ricorda il folgorante finale di *Burn after reading*⁵ dei fratelli Coen: “Che cosa abbiamo imparato?” “Non lo so” “Forse abbiamo imparato a non farlo più” “A non fare che cosa?” “Non lo so, qualsiasi cosa abbiamo fatto”.
- 5) Una buona dose di coraggio per proporre esperienze nuove, diverse, dall’esito inatteso, uscendo da ciò che per ogni giovane è abituale e consolidato. Trovo appropriate alcune parole di Steve Jobs: “La creatività consiste nell’unire le cose. Quando chiedi ai creativi come hanno realizzato la tal cosa, quelli si sentono in colpa perché non l’hanno davvero fatta, hanno solo visto qualcosa. Dopo un po’ per loro è evidente. E questo perché hanno saputo unire le loro esperienze per sintetizzare cose nuove. E il motivo per cui ci sono riusciti è che hanno avuto più esperienze o ci hanno riflettuto sopra più della media delle persone. Purtroppo si tratta di merce rara”.⁶
- 6) Attenzione interculturale nell’accostarsi a linguaggi e contesti giovanili, senza esprimere un giudizio morale che porta a guardarli con senso di superiorità. Il distacco manifestato non impedisce ai giovani di stare in quei contesti, ma impedisce allo *youth worker* non solo di incontrarli all’interno di essi ma di contribuire a costruire il rapporto tra i giovani e quei contesti e linguaggi. Il rapporto tra nuove generazioni, nuovi media e (nuovi?) operatori è emblematico.
- 7) Non accontentarsi. Non rassegnarsi a spazi rabberciati con arredi e materiali non di recupero ma di rifiuto, a promozioni affidate a fotocopie sbiadite in bianco e nero, a “video fatti dai ragazzi” che vanno comunque bene, anche se potrebbero piacere solo ai parenti stretti. Non lasciare in esclusiva ad altri l’impegno ad occuparsi di questioni giovanili di enorme portata (il lavoro, la casa, ecc.), come se lo *youth worker* non fosse altro che un compagno di giochi. Sapere come essere autorevole nel confronto con altri professionisti che portano altre competenze, altri saperi, altri modi di pensare.
- 8) Essere consapevole del proprio metodo di lavoro, cogliere il nesso tra le proprie scelte operative e i risultati ottenuti, siano essi attesi, inattesi o addirittura non desiderati. Lasciare spazio ai giovani non significa tirarsi indietro, dimettersi dal ruolo di chi formula proposte chiare; significa costruire attraverso le proprie scelte condizioni che facilitano la progressiva

autonomia dei giovani. Significa conoscere tanto bene il proprio lavoro da poterlo adattare a persone, condizioni, contenuti diversi.

E soprattutto: se gli chiedono “che lavoro fai?”, sapere cosa rispondere.

Bibliografia

Luna R. (2013), *Cambiamo tutto! La rivoluzione degli innovatori*, Laterza, Roma-Bari.

⁵ *Burn After Reading* di Ethan Coen e Joel Coen, USA 2008.

⁶ Intervista di Wired a Steve Jobs, 1996.

2. Metodi e strumenti per promuovere politiche giovanili nella comunità

di Alberto Baccichetto, Nicola Muraro, Andrea Pozzobon, Benedetta Talon

2.1. Lavorare nella relazione fra giovani e comunità

Costruire un quadro esaustivo degli strumenti per promuovere politiche giovanili nella **comunità** è un compito arduo tanto quanto provare ad elencare la molteplicità di interventi possibili nell'ambito delle politiche sociali territoriali: sarebbe un elenco lunghissimo. Una visione semplicistica potrebbe affermare che qualsiasi azione che si realizza con i giovani in un territorio possa essere intesa come un'azione di politiche giovanili (e spesso è così che vengono definite diverse iniziative che si realizzano a livello locale). Ma la prospettiva che qui ci interessa sviluppare è un'altra: non quella di costruire un elenco di strumenti, bensì quella di ipotizzare possibili scenari di analisi e di progettazione che, partendo da alcuni approcci metodologici, possano fare da guida per costruire interventi ad hoc per ogni ambito, contesto o situazione specifici.

Dunque non si può che partire dal chiedersi che cosa si intende per politiche giovanili e cosa significhi promuovere politiche giovanili nella comunità.

La risposta a questi interrogativi è legata al concetto di *comunità* che abbiamo in mente e al senso che diamo al verbo *promuovere*. Nella storia della sociologia e della psicologia sociale sono numerosi i significati che sono stati attribuiti al termine comunità e, parimenti, gli approcci con cui ci affacciamo nel lavorare *con* o *nella* comunità possono essere molto diversi. Da tale concetto si prefigura il tipo di uomo e di donna che quella comunità aspira a produrre e le azioni volte a promuoverne la crescita¹. Ogni volta che operia-

¹ “Una società è prodotta dalle interazioni tra individui, ma queste interazioni producono una totalità organizzatrice che retroagisce sugli individui per co-produrli quali individui umani. Perché essi non sarebbero tali se non disponessero dell'educazione, del linguaggio, della cultura. Il processo sociale è allora un anello produttivo ininterrotto nel quale, in qualche misura, i prodotti sono necessari alla produzione di ciò che li produce” (Morin 1985, 53).

mo nell'ambito di una comunità interagiamo con le diverse forze in campo e con la cultura stessa che la caratterizza, contribuendo a promuovere visioni e schemi relazionali che possono rappresentare essi stessi agenti di cambiamento come anche fattori di stagnazione: ovvero, si possono anche realizzare azioni che facilitano dei micro cambiamenti ma, d'altra parte, le stesse azioni alimentano la conservazione delle relazioni fra gli attori in gioco. È il caso, per esempio, di molti interventi che, pur avendo un buon risultato in termini di coinvolgimento e di attivazione dei giovani, determinano una reazione di chiusura da parte degli altri attori sociali, che contribuisce ad aumentare l'isolamento dei primi: il rischio in questi casi è che proprio nel promuovere spazi e opportunità per i giovani, si alimenti la cultura della loro condizione di impotenza nei confronti di altri organismi che hanno il potere di decidere se occuparsi oppure no di loro, se riconoscerne oppure no la soggettività.

Dunque l'impatto di un intervento non dipende soltanto dalla qualità delle azioni messe in campo: sono le stesse visioni e dinamiche della comunità che determinano la direzione del cambiamento; ne consegue che l'idea di “giovani” che prevale in un contesto sociale e culturale determina politiche ed azioni. Così, ad esempio, la legge italiana² include il “giovane che abbia meno di 25 anni, o che abbia completato la formazione da non più di 2 anni, e non abbia ancora ottenuto il primo impiego retribuito regolarmente” tra i soggetti svantaggiati. Se si rimane aderenti a questa idea di giovani come soggetti deboli e impotenti, si deduce che, probabilmente, sarà difficile che possano partecipare alla costruzione della comunità, sentirsi appartenenti, condividere le norme e i valori sulle quali si è costruita. Da questa visione possono scaturire diversi interventi di politiche giovanili che tendono a proteggere i giovani o ad offrire loro delle opportunità di cambiamento della loro condizione, senza tuttavia mettere in discussione la natura della loro relazione con il territorio che è il contesto in cui si offrono o, nel migliore dei casi, si costruiscono delle opportunità in favore dei giovani. Diversi progetti, servizi e spazi dedicati ai giovani per i diversi aspetti della loro vita (tempo libero, scuola, lavoro...) sono orientati a questo.

Al contrario, si può pensare che questa generazione di giovani (dei nati dalla metà degli anni '80 in poi) possa elaborare una propria “visione del mondo nella quale non si riconosce come soggetto nel mondo ma come oggetto del mondo” (Muraro 2004, 137), al punto di assumere “una posizione che definiamo di aderenza all'oppressore” (Freire 2002, 31). Sembra che le comunità territoriali di oggi, mettendo in discussione o ritardando fortemente l'accesso dei giovani alle risorse di base (studio, lavoro, possibilità di co-

² Art. 2, lett. f, REGOLAMENTO CE n. 2204/2002, l. 381/91, D.Lgs 276/03.

struirsi una famiglia), si pongano in posizione opprimente rispetto ai giovani, che rimangono in un limbo in attesa, proprio perché sviluppano (spesso inconsapevolmente) un'idea di gioventù che incide in maniera determinante sulle relazioni che si attuano fra i giovani e gli adulti o le istituzioni. Risulta dunque riduttivo e poco efficace occuparsi solo di una delle parti senza che siano presi in considerazione gli altri elementi in gioco.

Promuovere politiche giovanili per noi significa dunque costruire di volta in volta interventi basati sulle singole comunità locali, ponendosi alcune domande che possono essere generative: chi sono gli attori di questo territorio? che ruolo e che potere hanno? chi detiene le risorse? dove sono collocati i giovani? con chi sono in relazione? che ruolo e che potere hanno? Che percezioni e aspettative ci sono nei loro confronti?

Significa pensare alle politiche giovanili non come interventi “per”, “con”, “dei” giovani (spesso in letteratura e nell'esperienza sul campo si sono sviluppate diverse tesi a sostegno ora dell'una e ora dell'altra ipotesi), bensì come azioni che si occupano della relazione fra i giovani e i loro contesti di vita. Dunque è necessario agire nell'ambito delle relazioni fra i diversi attori, dove i giovani sono uno dei soggetti, e pensare alla comunità come punto di partenza (di situazioni, problemi, bisogni, vissuti, risorse), come metodo di lavoro (il lavoro di comunità) e come meta da raggiungere (lo sviluppo del senso di comunità).

In questo contributo presentiamo in modo sintetico alcuni elementi di base su cui si possono fondare interventi di politiche giovanili, coerentemente con gli aspetti teorici discussi negli altri due articoli presenti in questo volume:

- la fase di promozione;
- il lavoro per processi;
- la meta progettazione;
- il lavoro di gruppo;

Tali elementi sono aspetti trasversali che fanno da guida per l'analisi delle situazioni e per individuare modalità di intervento applicabili in diversi contesti (territorio, gruppi, contesti di vita, ambiti scolastici e lavorativi, ecc.) e rispetto a diverse aree di bisogno (relazioni, famiglia, lavoro, salute, orientamento).

2.2. La comunità che si riconosce: la fase di promozione

Una comunità si può definire come un contesto dove le persone hanno in comune aspetti significativi della loro vita (un quartiere, una scuola, un luogo, un'associazione, un micro-territorio...) e che in virtù di tali aspetti sono fra loro in una relazione di interdipendenza e possono sviluppare fra loro relazioni

di fiducia (Martini e Torti 2003). “Possono” indica che la comunità va intesa non solo come un contesto geografico o burocratico concreto (il setting), ma principalmente come un potenziale ambito di relazioni che il più delle volte sono implicite ma incidono in modo significativo nelle vite delle persone.

Nell'occuparci di promozione di politiche giovanili dobbiamo prima di tutto conoscere la comunità che abbiamo di fronte. Ma come si può conoscerla (o riconoscerla)? E chi può identificare che cos'è?

“La comunità è ciò che la gente dice che sia” (Martini e Sequi 1995): è quindi un concetto fluido costruito attraverso un processo che, pur fondandosi su di un contesto definito e una storia, viene coniugato al presente. La “gente” è un'entità generica che indica comunque un'identità comune, una collettività più o meno cosciente di se stessa che attribuisce un senso al proprio essere gente e lo proietta su di uno spazio di vita, su un territorio. “Le comunità territoriali sono costituite dall'integrazione di due parti inscindibili: gli artefatti e la collettività che li ha creati, li vive, li significa” (Baccichetto, Conficoni e Muraro 2004, 134): vi è quindi un legame stretto e di reciproca interdipendenza tra i luoghi costruiti della comunità e la collettività che li ha ereditati, li vive, li riproduce. I quartieri, le piazze le strade parlano di essa e ne esplicitano la razionalità territoriale, che si è reificata nel tempo. Le persone, i gruppi, la gente vivono gli stessi luoghi con intenzionalità diverse che possono essere o meno in sintonia con chi li ha pensati, costruiti e ordinati. La comunità appare come un sistema complesso composto da attori diversi, dalle loro relazioni e artefatti e dal senso che a questi viene dato. In altre parole è un sistema che produce territorio, dove non esiste lo spazio vuoto, ma solo luoghi (Augé 1993) che si intersecano, fino a divenire un sistema di luoghi (Mannarini 2004, 25).

Prendiamo ad esempio una città molto conosciuta: Siena. Quale comunità la abita? Possiamo parlare di comunità senese, ma non meno valore, identità e razionalità territoriale hanno le diciassette comunità delle varie contrade in cui è suddivisa (si pensi per esempio all'istituzione del “battesimo contradaio”) e, all'interno di ogni contrada, aggregazioni di vie o singole vie potranno avere esse stesse un proprio senso comunitario.

Il territorio, quindi, non è dato, ma costruito da attori che agiscono secondo dei fini e una precisa razionalità territoriale, data dalla comunità che lo crea e che creandolo ne fa parte. In altre parole essendo sistema di sistemi, o sistema di luoghi, agisce per autopoiesi, ovvero “un processo attraverso il quale un sistema produce, trasforma o anche distrugge i suoi componenti, dalla cui interazione il sistema stesso trae individualità” (Turco 1988, 136). L'autopoiesi è una formidabile garante della sopravvivenza, dal momento che il sistema genera autonomamente le condizioni che, mantenendo stabile la sua organizza-

zione, gli consentono di far fronte alle perturbazioni ambientali senza perdita di identità” (Turco 1988, 131). Questo significa che ogni componente, singola persona, categoria di persone o artefatto ha un proprio compito ed un senso all’interno della comunità, funzionali al suo mantenimento. Non c’è altra via per conoscere una comunità che agire con essa, interagendo con le persone che ne fanno parte e ricostruendo con esse il senso che la contraddistingue in modo da contestualizzare il nostro intervento. Ciò vuol dire non solo identificare alcuni soggetti significativi del territorio attraverso i quali pianificare il nostro primo contatto (i cosiddetti *gate keepers*), ma anche individuare quanti e quali attori possono essere portatori di interesse rispetto all’oggetto del nostro intervento, attraverso un’azione di mappatura. Tale mappatura, tuttavia, non va intesa come una mera elencazione, bensì come un vero e proprio lavoro di processo in cui i dati emergono dalla relazione con i soggetti via via individuati: non dunque una mappa oggettiva, ma una ricostruzione della realtà in cui gli stessi soggetti si riconoscono ed esprimono le loro percezioni.

La fase di promozione in cui si entra in contatto con i soggetti del contesto per far conoscere l’idea progettuale e coinvolgerli nel progetto, è quindi un insieme di azioni che aiutano la comunità a ri-conoscersi, nel senso di esprimere la propria identità e le proprie visioni e istanze affinché siano visibili e legittimate: quanto più i soggetti coinvolti si sentono riconosciuti come attori del processo, tanto più saranno disponibili ad attivarsi.

Il processo di promozione non è applicabile solo in luoghi geograficamente circoscritti, ma anche in contesti in cui i confini sono determinati da altri fattori di appartenenza: per esempio se pensiamo a interventi rispetto al tempo libero dei giovani, possiamo coinvolgere diversi soggetti che con i giovani hanno una relazione diretta (genitori, animatori, altri giovani, ecc.) o indiretta (amministratori pubblici, adulti, volontari di associazioni, ecc.), piuttosto che procedere a identificare diversi contesti che intersecano la vita dei giovani (piazze, locali pubblici, centri sportivi, parrocchie, ecc.). Se siamo interessati a progetti rispetto all’inserimento lavorativo dei giovani, possiamo pensare ai diversi soggetti che sono portatori di interesse rispetto al tema giovani e lavoro, come per esempio imprenditori, centri per l’impiego, centri di formazione, associazioni di categorie, scuole. Se operiamo in un servizio di consulenza a scuola gli interlocutori possono essere tutti gli attori coinvolti nella vita scolastica (studenti, genitori, insegnanti, dirigente scolastico, personale di segreteria, bidelli ecc.).

Analogamente nella fase di promozione non è pensabile operare solo con azioni di contatto e ricognizione rivolti ai singoli attori in gioco: se si resta nell’ambito individuale, non è fattibile il processo di riconoscimento reciproco e di sviluppo del senso di appartenenza rispetto al progetto di comunità. Le

single rappresentanze possono esprimere il loro punto di vista, ma se non agiscono nel confronto con altri non percepiscono il processo collettivo di cambiamento e il loro ruolo nel processo: di conseguenza anche le aspettative sul progetto, così come le disponibilità ad attivarsi rischiano di rimanere sul piano individuale, con la deriva perversa che le persone partecipano in virtù della relazione che instaurano con l’operatore. Al contrario, proporre nella fase di promozione dei momenti di espressione, conoscenza reciproca e scambio fra i diversi soggetti sul tema in questione, favorisce il riconoscimento di un oggetto collettivo da affrontare (che costituisce un “osso da mordere” quanto più le posizioni espresse delle singole individualità sono vicine o distanti) e la costruzione di un soggetto plurale che alimenta un’aspettativa di cambiamento in virtù della quale attivarsi.

Come già espresso precedentemente, la prima fase di contatto con la comunità è dunque essa stessa un’azione “di comunità”.

2.3. Interdipendenza fra individuo e contesto: il lavoro sui processi

Secondo la teoria di Kurt Lewin, il soggetto è all’interno di un campo di forze che incidono su di lui e sulla sua azione (teoria del campo) e provengono da se stesso (es. bisogni, sentimenti, idee, storia), dall’ambiente (es. altre persone, situazioni, relazioni, attività, aspettative) e dall’interazione fra questi. Tale interazione rappresenta lo “spazio vitale” della persona, quindi l’insieme degli eventi possibili per quella persona in quella situazione (Trombetta e Rosiello 2000).

Il processo è l’interazione che si mette in moto fra individuo e ambiente: può essere determinato da dati di partenza (elementi della persona e del contesto in una data situazione) che però nella loro relazione vengono a modificarsi in un’ottica di interdipendenza. Ciò che emerge in una data azione (un problema da risolvere, un comportamento, un’azione collettiva, una decisione) non dipende unicamente dagli aspetti di partenza, ma da quello che succede nell’interazione fra i vari aspetti: fra i dati in entrata e i dati in uscita c’è un processo di interazione che determina il risultato (Branca e Colombo 2003a).

Dunque un processo fra un soggetto e il contesto è determinato da:

- elementi che riguardano l’individuo: bisogni, motivazioni, aspetti cognitivi, storia personale, aspirazioni ecc.
- elementi che riguardano il contesto: ambiente, condizioni, storia, stimoli, risorse, ecc.
- elementi che riguardano la relazione fra l’individuo e gli altri: vicinanza, coinvolgimento, legami, conflitti, esclusioni, ...

Quando il punto di vista soggettivo (percezioni, bisogni, vissuti ...) passa da un livello individuale ad un livello collettivo (viene condiviso con altri, diventa patrimonio dell'insieme dei soggetti coinvolti) si può produrre un cambiamento che incide sul livello individuale, sull'interazione fra i vari attori e, di conseguenza, sulle loro azioni. D'altra parte le dinamiche relazionali che si sviluppano nel contesto possono facilitare o ostacolare tale cambiamento.

Lavorare sul processo significa, quindi, agire sull'interazione fra individuo e ambiente, attraverso degli strumenti che mettono in gioco la relazione: l'emersione dei bisogni e dei vissuti dei singoli o delle varie parti in gioco, il riconoscimento dei diversi punti di vista, il confronto e l'influenzamento reciproco, la gestione del conflitto e la ricerca di soluzioni condivise sono tutti esempi di azioni di processo, per ognuna delle quali si possono costruire degli strumenti specifici per la situazione.

Nell'ambito di questo approccio, non si tratta solo di procedere attraverso uno schema classico di progetto (obiettivi - azioni - valutazione), ma di considerare prima di tutto i processi relazionali come oggetto del nostro lavoro e, contemporaneamente, come strumenti attraverso i quali agire un cambiamento.

Se per esempio stiamo lavorando con un gruppo di giovani che utilizza degli spazi pubblici e che viene percepito da altri residenti di quel contesto come disturbante, ciò che ci deve interessare non è tanto (o soltanto) l'emersione delle ragioni degli uni e degli altri, per esempio limitandoci a sostenere le attività dei giovani mediando su delle condizioni poste dagli altri soggetti; piuttosto dovremmo esplorare come l'interazione fra le due parti agisce sugli uni e sugli altri e quanto la stessa relazione rappresenti un agente ostacolante o facilitante il cambiamento: per fare ciò non c'è altra strada che costruire delle opportunità di connessione fra le due parti per rendere espliciti e reciprocamente legittimati i diversi punti di vista (per esempio attraverso degli incontri o delle occasioni di contatto facilitate da un operatore). L'oggetto del nostro lavoro è la stessa relazione fra le parti e, per affrontarlo, non possiamo che partire dal mettere gli attori in relazione fra loro: l'intervento progettuale non potrà che essere, quindi, un'azione sul processo.

Analogamente, se stiamo supportando un gruppo nell'organizzazione di un evento, non possiamo prescindere dal lavorare sul processo di gruppo e sulla sua relazione con gli agenti interni ed esterni (il clima del gruppo, i ruoli, il contesto in cui si organizza l'evento, i destinatari, i partner, chi detiene le risorse, ecc.): per esempio nelle situazioni di presa di decisione aiutiamo il gruppo a definire in maniera chiara e condivisa l'obiettivo e il metodo della decisione, per garantire l'efficacia della stessa. In questo senso il gruppo viene riconosciuto come il soggetto dell'azione e l'evento in questione come esito del processo.

L'interdipendenza fra soggetto e contesto (vale la stessa dinamica nel caso che il soggetto sia un gruppo nei confronti di altri) non è un risultato, ma un dato di fatto; non dipende dall'attivazione di un intervento, ma esiste già a priori: si tratta dunque di mettere in campo interventi rivolti a questa interazione, che facilitino le relazioni e rendano fluide le dinamiche fra i diversi individui o gruppi, verso la costruzione di soggetti collettivi all'interno dei quali le diverse parti siano riconosciute e attraverso i quali affrontare i problemi e i bisogni sentiti. Dunque un soggetto collettivo che agisca scenari di cambiamento. L'interdipendenza può trasformarsi da fattore ostacolante (che fa evolvere le situazioni sempre nello stesso modo) a processo facilitante il cambiamento nella comunità (verso la costruzione di un "noi" che può incidere nell'affrontare una situazione).

Negli interventi di politiche giovanili ogni volta che entriamo in relazione con i giovani è importante che consideriamo e valutiamo il contesto, le forze che si esprimono e il sistema di relazioni che ne è la base e la struttura. È riduttivo e limitante lavorare con gli uni o con altri soggetti della comunità: è più generativo operare nelle interazioni che ci sono fra di loro e nei processi relazionali che l'esistenza dell'uno o dell'altro all'interno dello stesso contesto rendono significativi. Quando lavoriamo per esempio con un gruppo informale di adolescenti, dovremmo occuparci delle relazioni agite dentro e fuori dal gruppo, delle percezioni e dei vissuti che il gruppo ha nei confronti degli altri attori e viceversa, del rendere espliciti e condivisi i bisogni dei vari soggetti e così via. Quando attiviamo un servizio rivolto ai giovani, dovremmo chiederci come è percepito dalla comunità e quali dinamiche attiva: come è visto dai giovani che ne usufruiscono? E da quelli che non ne usufruiscono? E dagli adulti? Qualsiasi azione promuoviamo nell'ambito di un contesto è un nuovo elemento che si attiva nella dinamica della comunità e che agisce sui processi in atto.

A livello operativo, il lavoro nei processi si può attivare partendo dal porsi alcune domande rispetto al contesto in cui intendiamo agire: quali sono gli attori in gioco? Quali fattori incidono in un determinato momento? La relazione che effetti produce? Quali vincoli e possibilità crea? Cosa facilita o ostacola la relazione? Immaginiamo di contestualizzare queste domande in alcune situazioni concrete: una piazza co-abitata da un gruppo deviante e da altri giovani e adulti; giovani in dispersione scolastica che faticano a interfacciarsi con soggetti del mondo scolastico e lavorativo; studenti di una classe che viene percepita come problematica da insegnanti e dirigente scolastico; giovani di un territorio che interagiscono (o non interagiscono) con associazioni locali; giovani isolati all'interno del quartiere dove abitano. Se consideriamo queste situazioni come esempi in cui i vari bisogni hanno origine all'interno della

relazione di interdipendenza fra individui, gruppi e contesto, le azioni progettuali non possono che essere intese nell'ambito dei processi in atto fra questi attori (siano essi singole persone, gruppi, istituzioni, servizi, ecc.).

2.4. La meta progettazione

Come abbiamo visto in precedenza, negli interventi basati sull'approccio della ricerca-azione è di fondamentale importanza porsi delle domande prima di agire. La meta progettazione è una metodologia che ha il suo cuore appunto in questo: fermarsi per interrogarsi, riflettere e ricercare prima di agire. Questo semplice atto risulta fondamentale per costruire le premesse all'intervento e di volta in volta raccogliere gli elementi per progettare azioni e strumenti. È una pratica importante che permette di mettere a fuoco gli obiettivi, le risorse e le modalità dell'intervento e di esplorare la cultura del contesto, di entrare in connessione con i linguaggi, di non condizionare l'azione a giudizi pre-costituiti.

La meta progettazione può essere utilizzata all'interno del gruppo di lavoro di operatori che si avviano a progettare un intervento, sia esso a livello di macro-progetto o di micro-azione all'interno di un percorso progettuale più ampio. Ma può essere utilizzata in tutti le situazioni di gruppo, inclusi gruppi di cittadini e di giovani di un contesto in cui stiamo operando, attraverso un intervento dell'operatore come facilitatore del processo o fornendo allo stesso gruppo gli strumenti per procedere: sviluppare la consapevolezza dei vari soggetti sui diversi fattori in campo aiuta a costruire con maggiore chiarezza e condivisione degli scenari possibili, anche individuando delle alternative che non sarebbero visibili senza un adeguato livello di analisi e di connessione fra i diversi punti di vista. In questo senso la meta progettazione si può rappresentare come un puzzle che diventa sempre più nitido quanto più vengono specificate le diverse letture della realtà: i diversi contributi portati dai vari attori o emersi dalla molteplicità di interrogativi che ci si pone non rendono più complesso il puzzle, ma piuttosto ne completano la forma sviluppandola nella sua multidimensionalità. La costruzione condivisa di analisi e scenari sul processo in atto sviluppa inoltre nel gruppo la percezione di possibilità (*empowerment*) di poter realizzare un'azione di cambiamento e aumenta il senso di proprietà sulle azioni progettuali che si stanno individuando.

La metodologia della meta progettazione consiste nel porsi alcune domande rispetto ad alcuni aspetti centrali del processo in atto:

- raccolta degli elementi di contesto;
- esplicitazione delle intenzioni pedagogiche;

- formulazione di domande sul processo o progetto e ipotesi di risposta.

Le domande da porsi non sono definite a priori, ma vengono individuate dallo stesso gruppo in azione, partendo proprio dal chiedersi: che cosa ci domandiamo rispetto a questa situazione che stiamo affrontando? Quali dubbi ci vengono in mente? Quali aspetti sentiamo di dover approfondire e con quali interrogativi?

Dai dati raccolti ed esplorati nei diversi livelli di meta analisi, emerge un insieme di indicazioni (cose da fare o non fare, aspetti da curare, attenzioni da avere, ecc.) che rendono fattibile la costruzione di uno o più scenari plausibili di intervento: è questa la fase di progettazione, in cui i dati in uscita vanno a costituire i diversi aspetti dell'azione progettuale (obiettivi, azioni, modalità, ecc.).

Di seguito presentiamo le diverse fasi della meta progettazione, prendendo come esempio l'intervento realizzato con un gruppo di giovani (gruppo promotore) per l'organizzazione di un'assemblea di quartiere su di un tema emergente per la vita di quel luogo: in questo caso i giovani rappresentavano il gruppo promotore e il ruolo dell'operatore era quello di facilitare e sostenere il gruppo nella progettazione dell'incontro assembleare.

1. **Raccolta degli elementi di contesto.** Prendere coscienza del contesto permette di "prendere la distanza" necessaria per costruire una visione critica dell'esistente, distinguere quello che è da quello che non è e basare l'intervento su dati concreti. È necessario raccogliere tutte le informazioni riguardanti la situazione. Il gruppo di giovani ha riflettuto sul gruppo assembleare con cui si proponeva di lavorare (ovvero l'insieme delle persone coinvolte nell'assemblea), chiedendosi:

- chi viene di solito all'assemblea?
 - ci sono conflitti? c'è fiducia?
 - che competenze ha acquisito? (es. come vengono prese le decisioni: delega ai soliti, decide per maggioranza, per consenso? riescono a dividersi i compiti?)
 - c'è qualcosa di recente che ha bisogno di essere ripreso o rinforzato?
- Inoltre, sono state valutate le risorse strutturali e umane a disposizione:
- dove viene svolta l'assemblea?
 - quante persone sono attese?

2. **Esplicitazione dell'intenzione pedagogica.** La conoscenza critica della realtà non è sufficiente per modificarla (Freire, 2003): l'approccio della ricerca-azione punta a ipotizzare e attuare interventi trasformativi della realtà a partire dai bisogni dei soggetti, innescando processi di *empower-*

ment. In questo senso la ricerca-azione agisce secondo una logica di tipo pedagogico: ci si interroga sul mondo per prendere coscienza delle sue contraddizioni e agire per cambiarlo secondo un'intenzionalità precisa. Nel nostro caso il gruppo di giovani e gli operatori, dopo aver raccolto le informazioni sul contesto, si è interrogato e ha deciso cosa cambiare e verso quale direzione, rendendo chiara ed esplicita l'intenzione pedagogica:

- cosa vogliamo portare a tema?
- cosa vogliamo cambiare o rafforzare?
- cosa vogliamo portare a casa dall'incontro?

3. **Formulazione di domande e ipotesi di risposta sul processo.** Dopo aver raccolto e discusso degli elementi di contesto e aver stabilito l'intenzione pedagogica, si affronta la parte principale della meta progettazione: il gruppo in questione si è interrogato su tempi, struttura, spazi, luoghi, strategie di conduzione dell'incontro assembleare che si intende realizzare. Utilizzando la tecnica del brainstorming si generano domande su tutti gli aspetti che possono riguardare l'intervento, non ci si preoccupa se sono domande più o meno attinenti o profonde, si procede senza giudizi reciproci per associazione d'idee. Se nel gruppo c'è un buon livello di fiducia, possono emergere interrogativi considerati tabù per la cultura di riferimento, si può innescare un processo di interrogazione del reale che pone le basi per scoprire quello che Freire chiamava "l'inedito percorribile" (2001): se è possibile farsi delle domande sulla realtà quotidiana significa che può essere messa in discussione, si possono trovare ed elaborare percorsi nuovi per cambiarla. Nel caso preso in esame il gruppo ha prodotto e utilizzato le seguenti domande:

- il luogo di ritrovo per l'assemblea è adatto?
- come si fa a parlare di...?
- come si fa a decidere che...?
- è il momento giusto per parlare di...?
- quali contraddizioni portiamo a tema?
- sono sufficienti le risorse che abbiamo?
- chi si occupa di prenotare la sala?
- chi ci può aiutare?
- come attiriamo la gente?
- come invitiamo la gente?
- chi si occupa dell'accoglienza?
- i tempi sono adeguati?
- con che strumenti valutiamo l'incontro?
- che strategia proponiamo per far decidere?
- all'assemblea invitiamo gli adulti del quartiere?

- gli adulti partecipano alle decisioni?
- gli adulti possono avere un ruolo di consulenti?

Esaurite le domande si procede in ordine dalla prima all'ultima per elaborare delle ipotesi di risposta. È un momento importante perché, nel rispondere alle domande, si prendono delle decisioni, si costruiscono strategie, si inventano strumenti che aumentano le competenze del gruppo e restano patrimonio collettivo. Con questa metodologia il gruppo di giovani a poco a poco ha delineato i contorni dell'intervento, scoprendo che, procedendo per domande e risposte, quello che prima poteva risultare un compito impossibile come organizzare un'assemblea di quartiere, stava assumendo una dimensione di fattibilità: il gruppo si sentiva più capace.

4. **Micro progettazione.** Elaborate le risposte a tutte le domande, si procede a dare forma e a raffinare i contenuti emersi. A partire dall'intenzione pedagogica si elaborano gli obiettivi dell'intervento e si costruisce una scaletta di lavoro sulla base della meta progettazione: fasi, tempi, strategie, ruoli, ecc. Nell'esempio dell'assemblea di quartiere, il gruppo promotore ha definito le fasi per arrivare all'assemblea (come coinvolgere le persone e gli aspetti organizzativi), la scaletta e i contenuti dell'assemblea, il ruolo dei diversi partecipanti nelle decisioni, gli strumenti per la conduzione (domande stimolo per attivare la discussione, lavori in sottogruppi, ecc.), le modalità di valutazione e i compiti dei diversi giovani del gruppo. Infine ha ipotizzato alcuni scenari per la fase successiva all'assemblea, per dare efficacia e continuità al processo messo in atto.

2.5. Il lavoro di gruppo

Nell'ambito dell'approccio in cui ci muoviamo, quello che ci interessa del gruppo non è solo la sua valenza di strumento per stare e lavorare insieme, ma soprattutto la sua potenzialità come soggetto attivo, come esperienza di interazione che produce cambiamento nei singoli e nei confronti dell'ambiente circostante.

In tutti i gruppi il comportamento dei singoli e del collettivo sono determinati dall'interdipendenza fra individuo, gruppo e ambiente, secondo la concezione lewiniana di gruppo come campo di forze (Lewin 1972) più sopra richiamata. Ciò che favorisce il passaggio dall'esperienza dello stare in gruppo all'esperienza del gruppo come soggetto sociale attivo è lo sviluppo del senso dell'interdipendenza (Quaglino et al. 1992).

Ad un primo livello il gruppo è caratterizzato dall'interazione fra le perso-

ne, che può avere un'accezione di legame (Spaltro 1993): il gruppo risponde ai bisogni dei singoli, fa, si incontra, impegna tempo e risorse; prevale la dimensione del mediare fra i propri bisogni e quelli degli altri. Il gruppo è uno strumento. È il caso di molti gruppi naturali come le compagnie informali o i gruppi di interesse, ma può riguardare anche gruppi attivati su obiettivi nel loro primo stadio di lavoro o qualora non si sviluppi una reale consapevolezza collettiva (gruppi classe, comitati organizzativi, gruppi di discussione, gruppi in formazione...).

Ad un secondo livello il gruppo è caratterizzato dall'integrazione fra i membri: prevale la necessità di raggiungere un risultato collettivo e la consapevolezza dei bisogni di tutti, ovvero la spinta ad integrare i bisogni dei singoli e questi con i bisogni del gruppo. Il gruppo è un soggetto in azione.

Il primo livello si può riferire al concetto di *membership* (sentirsi parte del gruppo), dove il gruppo è un'opportunità per soddisfare i propri bisogni (Quaglino et al. 1992). Il secondo livello si riferisce al concetto di *groupship* (sentirsi gruppo), dove la soddisfazione dei bisogni passa attraverso il senso di appartenenza al gruppo. È l'affermazione del "noi dove tutti si riconoscono" (id): il senso di appartenenza alimenta la vita del gruppo e mette in relazione il gruppo con l'esterno, fondando l'azione del gruppo.

Il lavoro di gruppo è lo strumento principe del lavoro di comunità e della promozione di processi partecipativi: è il contesto dove individuale e collettivo si integrano (Amerio 1982), dando la possibilità di farsi carico dei diversi elementi portati dai singoli e contemporaneamente dei vincoli e delle opportunità poste dal contesto. Attraverso il gruppo le diverse individualità possono essere riconosciute e messe in relazione con le altre, sviluppando opportunità di espressione e confronto su aspetti comuni ai diversi attori; attraverso contesti di gruppo, anche i soggetti deboli e marginali della comunità possono trovare spazi di espressione e valorizzazione nonché prendere parte alle decisioni che riguardano problemi o beni comuni. Inoltre il gruppo può essere promotore di relazioni significative fra attori diversi, attivando reti collaborative anche inaspettate, quanto più garantisce la possibilità di sviluppare processi di influenzamento reciproco e che, di conseguenza, attivano un cambiamento su un piano collettivo e non individuale.

È necessario tuttavia distinguere due modalità diverse di azione del gruppo orientata all'obiettivo che, a livello operativo, possono riflettere i due livelli di *membership* e *groupship* e sono rispettivamente il lavoro *in* gruppo e il lavoro *di* gruppo (Branca e Colombo 2003a).

Il **lavoro in gruppo** è molto centrato sui dati in entrata: aspettative, visioni, motivazione, competenze e altri aspetti che riguardano i singoli componenti, così come richieste, vincoli e risorse del contesto. Il gruppo è orientato

al compito e il risultato è dato dalla somma dei contributi delle varie parti o dall'emersione di qualche elemento di qualità da parte di qualcuno degli attori in gioco. Ci possono essere diversi esempi di lavoro *in* gruppo negli interventi con i giovani e con la comunità: per esempio quando un compito complesso viene suddiviso fra i membri del gruppo, ma senza prevedere degli spazi di collaborazione o influenzamento fra i singoli o i sottogruppi; oppure quando in un gruppo i giovani vengono valorizzati per le competenze in entrata (chi ha competenze grafiche si occupa del volantino, chi ha competenze di sintesi fa il verbale, chi è più estroverso si occupa della comunicazione con l'esterno, ecc.), senza che ci siano delle opportunità di contaminazione fra saperi e abilità, rischiando anche di escludere alcune persone con competenze meno evidenti. Altro esempio può essere quello delle decisioni prese per maggioranza, senza prevedere una fase di discussione o un metodo di espressione e garanzia per le minoranze. Queste strategie di lavoro *in* gruppo non sono di per sé inadeguate, ma non sono efficaci per la costruzione del senso di gruppo e, di conseguenza, del senso di proprietà sul lavoro *del* gruppo, con il rischio che la responsabilità resti limitata al piano individuale (è il caso per esempio di diversi gruppi progettuali di giovani che, pur dopo una fase di entusiasmo iniziale, non riescono a garantire continuità nei compiti assunti).

Il **lavoro di gruppo** pone al centro il processo di interazione fra i diversi attori al servizio dell'obiettivo, mettendo in circolo i vari dati in entrata portati dai singoli e generando processi di interazione e influenzamento che possano garantire prese di decisione e costruzione di prodotti collettivi: il dato in uscita non è dato dalla somma degli elementi, ma dall'esito del processo collettivo.

Ciò che contraddistingue il prodotto del primo o del secondo modello non è tanto la qualità del risultato di per se stesso, ma la qualità dell'interazione: il gruppo non è solo lo strumento per produrre, ma è l'oggetto e il soggetto stesso del lavoro.

Per garantire l'efficacia del lavoro *di* gruppo è importante porre attenzione ad alcuni aspetti di processo:

1. **La costruzione del setting di gruppo**, attraverso l'introduzione delle persone, la definizione del compito e la sua contestualizzazione (cos'è successo prima? cosa succederà dopo?); dedicare uno spazio al lavoro *di* gruppo significa distinguere le fasi di lavoro (in cui si produce e si prendono decisioni collettivamente) dai momenti informali in cui le relazioni avvengono fra singoli e secondo legami o alleanze parziali fra i membri. Ciò non significa, tuttavia, che un lavoro di gruppo non possa essere realizzato anche in contesti e con modalità comunicative informali, purché siano salvaguardati gli aspetti di garanzia del processo (per esempio grup-

più di adolescenti o gruppi che utilizzano come sede di lavoro uno spazio informale come un centro di aggregazione, una struttura sportiva, un'abitazione, una stanza in un locale pubblico...)

2. **Il contratto di gruppo**, in cui, partendo dall'espressione delle aspettative dei singoli e delle richieste del contesto, si arriva a definire degli obiettivi di lavoro condivisi (il compito del gruppo), il metodo di lavoro e i diversi ruoli funzionali al processo di lavoro. La contrattazione garantisce il riconoscimento della presenza dei membri del gruppo e rappresenta un patto che i diversi partecipanti sottoscrivono, assumendo la responsabilità di portarlo avanti. La parte delicata della costruzione del contratto, che è anche garanzia di efficacia del processo, è proprio la negoziazione delle aspettative dei singoli. Spesso nei gruppi di giovani attivati all'interno di progetti si trascurava questo aspetto, con il rischio che il gruppo sia sentito più dall'operatore che l'ha attivato che dai giovani che ne fanno parte; un altro esempio può essere quello delle classi scolastiche, dove i processi di de-responsabilizzazione dei singoli studenti sono spesso legittimate dalla mancanza di un patto costruito all'interno della classe e fra questa e gli insegnanti.
3. **L'emersione dei punti di vista dei singoli**, siano essi bisogni, percezioni, vissuti, aspettative o altri aspetti rilevanti rispetto al compito del gruppo; attraverso l'espressione ogni individualità ha spazio per emergere ed essere presa in considerazione, nonché può portare un contributo rilevante al lavoro del gruppo. L'emersione di diversi punti di vista è tanto più efficace quanto più permette l'espressione delle posizioni minoritarie e del pensiero critico: la presenza di visioni contigue e coerenti fra loro e di visioni distanti non è altro che la rappresentazione della reale composizione del gruppo: renderla esplicita aiuta ad evitare dinamiche di manipolazione o di boicottaggio rispetto al futuro lavoro del gruppo. La cura di questa fase permette che i diversi contributi portati dai singoli diventino patrimonio del gruppo: le individualità riconosciute assumono valore come specificazioni di un più complesso quadro collettivo.
4. **Lo scambio e l'influenzamento** possono verificarsi solo a seguito della fase di emersione: attraverso l'analisi, la discussione e la sintesi il gruppo prende in considerazione i diversi contributi e sviluppa un prodotto complesso e originale attraverso lo scambio e l'influenzamento reciproco fra le parti. Possono essere utilizzate metodologie molto diverse a seconda del compito del gruppo (se per esempio si sta occupando di analizzare di un problema, di progettare un'azione, di individuare un'idea creativa, di prendere una decisione...). Altro aspetto da considerare è l'ampiezza del gruppo e del compito: per esempio, nel caso di un grande gruppo o con

un compito complesso, si possono prevedere delle sessioni di lavoro per sottogruppi alternati a sessioni in plenaria, che favoriscono da una parte l'analisi e l'approfondimento, dall'altra l'influenzamento e la sintesi fra sottogruppi. È la fase produttiva del processo di gruppo, in cui le interazioni sono orientate al risultato del gruppo su cui gli attori in gioco stanno investendo.

5. **La valutazione del processo** (*evaluation*) (Branca e Colombo 2003b) di gruppo è lo spazio che viene dedicato a raccogliere le percezioni dei membri sul lavoro svolto: non solo rispetto alla soddisfazione sui risultati raggiunti, ma anche ai vissuti rispetto al gruppo, alle relazioni, alle aspettative, al futuro del gruppo. È la fase in cui il gruppo acquisisce consapevolezza sul processo, sui cambiamenti in atto e sul senso del gruppo. Attraverso il processo di valutazione si fissano gli apprendimenti acquisiti dai singoli e dal collettivo e si mettono in luce punti di forza e di debolezza che hanno facilitato o ostacolato il processo; è inoltre l'occasione in cui definire la prospettiva futura per gli individui e per il gruppo verso l'interno o verso l'esterno. Questa fase è fondamentale per il passaggio all'azione di gruppo e all'assunzione di identità di gruppo come soggetto.
6. **La memoria del gruppo** è lo strumento che permette di raccogliere e rendere visibili e fruibili in tempo reale i contenuti emersi nel corso del lavoro (di solito si utilizza una lavagna a fogli o un videoproiettore), ma è anche un compito che il gruppo si dà a garanzia dello sviluppo del lavoro (individuando una o più persone che si occupino di registrare i contenuti). Raccogliere i contenuti in tempo reale permette non solo di non perdere informazioni importanti, ma anche di restituire al gruppo un quadro di insieme dove si tengano sullo sfondo le individualità e si focalizzi il prodotto del gruppo. La memoria del gruppo non è una trascrizione statica (come può essere il verbale redatto successivamente che è comunque importante), ma una memoria di lavoro che raccoglie, elabora, organizza e tiene a disposizione le informazioni che il gruppo sta producendo e utilizzando. Ogni fase del lavoro di gruppo prevede l'utilizzo di strumenti di facilitazione che sono diversi a seconda degli obiettivi, del contesto, degli attori in gioco, nonché dei processi che via si attivano.

Bibliografia

- Amerio, P. (1982), *Teorie in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Augé, M. (1993), *Non luoghi*, Milano: Eleuthera.
- Branca, P., Colombo, F. (2003a), *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, *Animazione Sociale* 1, pp. 29-61.
- Branca, P., Colombo, F. (2003a), *La ricerca-azione come attivazione delle comunità locali*, *Animazione Sociale* 4, pp. 31-37.
- Baccichetto, A., Conficoni, A., Muraro, N. (2004), *Progetto-territorio: l'educatore in un processo tra conoscenza e promozione*, in Bertoincin, M., Pase, A. (a cura di), *Logiche territoriali e progettualità locale*, pp. 132-143, Milano: Angeli.
- Freire, P. (2003), *Pedagogia da esperança, un reincontro con a Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Brazil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.
- Lewin, K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna: Il Mulino.
- Martini E.R., Sequi R. (1988), *Il lavoro nella comunità*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Martini E.R., Sequi R. (1995), *La comunità locale*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Martini E.R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Roma: Carocci.
- Mannarini, T. (2004), *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (1985), *Le vie della complessità*, in Bocchi, G. (a cura di), *Le sfide della complessità*, Milano: Angeli.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano: Cortina.
- Spaltro, E. (1993), *Pluralità. Psicologia dei piccoli gruppi*, Bologna: Patron.
- Trombetta, C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento: Erikson.
- Turco, A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano: Edizioni Unicopli.

3. Il gruppo tra partecipazione, senso e conflitto: strumenti per la costruzione di un ruolo di “cura”

di Daniela Del Colle e Mirko Freni

3.1. Il coraggio della felicità: le competenze per le professioni di cura

Ci sono cose che brillano tanto per la loro assenza che il sole può andare a nascondersi

(Romain Gary)

Parte di questa premessa, in realtà, è stata scritta quando l'articolo era già terminato e pronto per essere inviato. Deriva da un'urgenza che non vuole modificare il senso generale del contributo, quanto inserirlo all'interno di una cornice più complessa e, almeno questa è la speranza, più ricca. Come sempre, per lavorare su un contributo si va alla ricerca di materiali e suggestioni, in modo da sentirsi pronti a scrivere qualcosa che qualcun altro leggerà. Durante questa ricerca abbiamo avuto modo di leggere un articolo¹ che, nonostante immediatamente condiviso, affrontava temi che avevo deciso di non trattare, sia perché qualcun altro lo aveva già fatto, sia perché apparentemente saturi, tanto da far sembrare inutile qualsiasi ulteriore approfondimento. Ma è anche vero che non tutte le questioni hanno lo stesso peso, la stessa dignità, nel momento in cui pensiamo alla possibilità che hanno i territori di generare partecipazione e innovazione.

Un senso di saturazione e di banalizzazione, d'altra parte, spesso accompagna anche le parole *innovazione* e *cambiamento*: non è scontato che questi due termini siano positivi di per sé, dipende da quali direzioni prendono i processi coinvolti. I cambiamenti e le innovazioni che in questi decenni hanno

¹ Marina Eccher, “Piani giovani di Zona e D'ambito: partendo dall'animazione alla valutazione”, in Strada facendo-percorsi formativi ai referenti dei Piani Giovani del Trentino.

vissuto alcuni territori dal punto di vista urbanistico o turistico si scontrano, ad esempio, con la percezione che gli abitanti hanno del benessere generato da tali cambiamenti. L'idea di vendere, o meglio svendere, i propri territori ai turisti tralasciando le necessità, anche in termini di servizi, di chi quegli spazi li vive è una pratica abbastanza diffusa. Difficilmente riconosciamo che affinché una comunità viva e viva bene, va sostenuta la relazione tra capacità e opportunità², e ciò che rende proficuo questo rapporto è la crescita continua delle competenze e delle progettualità che i luoghi sono in grado di darsi. In altri termini, un territorio ha un futuro se è attraente prima di tutto per chi lo vive, mentre noi attraversiamo un tempo, non ancora passato, in cui prevale l'ipotesi che questi siano luoghi da vendere, da commerciare. Una prospettiva più evoluta dello sviluppo locale, vede nel territorio una realtà che vive in primo luogo se è vivibile e preferibile da parte di chi lo abita; se ciò accade potrà trovare abbastanza facilmente le condizioni per essere attraente anche per altri. L'ipotesi qui sostenuta, e i Piani Giovani di Zona e d'Ambito ne sono un ottimo esempio, è che per far vivere un luogo bisogna investire sulla capacità che gli abitanti hanno, se sostenuti, di creare le condizioni per generare attraverso l'immaginazione, la creatività e la capacità progettuale, il proprio benessere, in una parola la loro "felicità". Era proprio il tema della "felicità" che avevamo deciso di tralasciare, ma è indubbio che tra i compiti di chi si occupa di dinamiche e politiche giovanili vi sia la capacità di generare partecipazione, responsabilità individuale e vivibilità, nei territori in cui agisce. Se è vero che contesti "brutti", poveri di possibilità, di partecipazione, di percezione di senso condiviso, ci fanno sentire più poveri e più insoddisfatti, è anche vero il contrario: se circondati dal *bello* diventiamo più *belli*. La questione che qui preme rilevare è che la costruzione di partecipazione, di senso condiviso e, in definitiva, di felicità, non sia a costo zero e richieda competenze piuttosto evolute. Il lavoro necessario per chi svolge questi ruoli attiene alla capacità di sostare all'interno di luoghi ambigui e poco definiti, incerti per loro natura. Citando Marina Eccher "*Questi processi partecipativi impongono energia, competenza, ma, soprattutto, capacità di correre dei rischi e molto, molto tempo. Lavorare per lo sviluppo prevede sempre una capacità consapevole di correre dei rischi, il che significa accettare il fatto che si può sbagliare, sia nel progettare che nella realizzazione delle azioni pensate. Un fallimento deve essere considerato con più attenzione critica di un successo, perché comunque foriero di nuovi apprendimenti, di nuove riflessioni e percorsi formativi che permettono di valutare, di modificare, di innovare (...)*".

² Su questo tema un importante contributo è stato dato da Martha Nussbaum, nel testo *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012.

Per costruire relazioni, interpretare, conoscere il tessuto sociale, le risorse e le criticità del territorio, concertare strategie di progettazione partecipata, ci vuole tempo. Quel tempo che normalmente si considera sprecato quando non produce risultati tangibili, veloci e riconoscibili, quel tempo faticoso e lento, positivo e rassicurante, del dialogo e delle relazioni, il tempo delle persone"³.

Il ruolo di esperto in dinamiche e politiche giovanili necessita dello sviluppo di capacità e competenze non molto distanti, dunque, da professioni che solitamente vengono definite di "cura".

Freud attribuiva alle professioni di cura la caratteristica "dell'impossibilità", aspetto che stupisce se si pensa alle professioni di cura che abitualmente vediamo. Esistono i medici, gli infermieri, gli insegnanti, le madri, i padri. Come poteva Freud affermare che queste professioni sono "impossibili"? La ragione è da ricercare in ciò che distingue questo ruolo da altri ruoli. In primo luogo, chiunque decida di occuparsi di cura ha come oggetto del proprio mestiere l'altro, e l'altro per quanto ci sforziamo di prevederlo è sempre e comunque imprevedibile. In secondo luogo, e questo è l'aspetto che qui interessa maggiormente, si tratta di lavori impossibili perché non sono sufficienti strumenti esterni, fuori da noi, per svolgerli al meglio. Lo strumento principale a disposizione di chi decide di occuparsi di cura siamo noi stessi. Noi siamo lo strumento del nostro lavoro. Diventa quindi necessario ampliare le possibilità del proprio mondo interno, sviluppando capacità e competenze relazionali, di aiuto e di cura. La capacità di ascolto, la capacità di sostare all'interno di spazi ambigui e incerti, di far evolvere il conflitto, di sostenere l'attesa, la capacità progettuale e creativa dicono della possibilità di "farsi contenitori capaci" di supportare la trasformazione di pensieri, idee e immagini del futuro. Un posto di rilievo spetta alla capacità di riconoscere e abitare i fenomeni conflittuali per farli evolvere in possibilità generative. Centrale perché fondativa di una posizione di confronto specifica e perché il conflitto è un fenomeno costitutivo della relazione e che ci attraversa a diversi livelli. In questo senso, ogni situazione di cambiamento, apprendimento, partecipazione, mediazione, fondamentali nel ruolo di esperti in dinamiche e politiche giovanili, comporta l'attraversamento di una condizione conflittuale e delle emozioni ad essa connesse.

All'interno di questo scenario, il contributo propone, nella prima parte, a cura di Mirko Freni, alcuni vincoli e ostacoli presenti nei processi di innovazione, soffermandosi in modo particolare sul linguaggio e sulle azioni che esso è in grado di generare. Si cercherà inoltre di approfondire il tema del

³ Marina Eccher, op. cit., p. 30.

conflitto e dell'incontro con l'altro come aspetto costitutivo del nostro essere e del nostro divenire.

Nella seconda parte, curata da Daniela Del Colle, l'attenzione è rivolta a uno strumento, una metodologia, che supporta lo sviluppo di competenze relazionali e la costruzione di un'identità di ruolo più coerente e consapevole, attraverso la capacità che i gruppi hanno di generare ciò che ancora non c'è.

3.2. Linguaggio e innovazione

I limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo.

(Ludwig Wittgenstein)

Il lavoro svolto in diversi contesti sul tema dell'innovazione, del cambiamento e del conflitto, ha permesso di individuare alcune resistenze o meccanismi di difesa ricorrenti, che emergono nel momento in cui un individuo, un gruppo o un territorio si danno la possibilità di generare al proprio interno un percorso di sviluppo o un processo d'innovazione. Nonostante si tratti di vincoli all'innovazione, non vanno intesi come elementi critici sui quali non si possa agire, anzi l'auspicio è che siano percepiti come spazi di riflessione. È la loro elaborazione, anche attraverso la formazione, che può tradurli in possibilità e competenze.

Il compito di esperto in dinamiche e politiche giovanili, che vede nella promozione dei processi partecipativi uno dei compiti fondamentali, è strettamente legato ai temi del cambiamento, dell'innovazione e del conflitto. Si cercherà, dunque, di portare alla luce alcune dinamiche psicosociali che intervengono nei processi di cambiamento e nelle relazioni conflittuali, prestando particolare attenzione agli aspetti emotivi e affettivi che essi generano. Si propongono di seguito alcuni spunti sulle resistenze sopra citate attraverso il linguaggio che viene spesso utilizzato dai partecipanti ai percorsi formativi.

Una prima resistenza riguarda la natura stessa del processo di cambiamento e d'innovazione, ossia il fatto che non si sa esattamente cosa accadrà finché non è accaduto. Per quanto ci si sforzi e ci si affanni a pronosticare ciò che accadrà nei minimi dettagli scopriamo, non senza dolore, l'esistenza di quelli che Taleb definisce "cigni neri"⁴, ossia eventi ritenuti rari, di grande impatto e prevedibili solo a posteriori. Forse dovremmo avere il coraggio di invertire il significato di queste due parole: l'imprevisto è l'unico aspetto prevedibile della nostra vita, mentre ciò che definiamo previsto è il più grande impreveduto

che possa mai capitare. In discussione qui è il poco riconoscimento che solitamente viene attribuito al ruolo costitutivo e ricco di possibilità che l'incertezza e l'imprevisto hanno in qualsiasi processo d'innovazione. Il prevalere di un pensiero e di una prassi lineare e razionale, del "se-allora", all'interno di una dinamica che per sua natura rifugge da tali modalità, trascina con sé conseguenze non solo nella qualità del processo di cambiamento/innovazione in atto, ma anche nella possibilità che i progetti hanno di andare avanti o fermarsi.

Se è vero che le teorie e il linguaggio che abbiamo dicono delle azioni che faremo, allora forse uno dei compiti della formazione consiste nella capacità di ri-significare il senso di alcuni termini, in modo da offrire alle azioni possibilità diverse.

Una seconda questione riguarda la nostra dipendenza dalla storia e il potere che alcune parole hanno di dare vita o, al contrario, far morire ancor prima di nascere, i processi innovativi. Ci si riferisce ad esempio alla parola "siccome", una delle parole più agite, anche se spesso non esplicitata, "Siccome l'altro non fa io non mi muovo"; "siccome è il capo che deve fare, io non faccio"; "siccome qui mai nulla è mai cambiato anche questa volta niente cambierà". Si tratta di un termine drammatico per gli effetti che produce, agito perlopiù come meccanismo di difesa, quasi mai in maniera consapevole, che ha come unico effetto la paralisi di qualsiasi processo di cambiamento attraverso una rassicurante deresponsabilizzazione rispetto alla possibilità che ognuno di noi ha di generare qualcosa di nuovo. La resistenza al cambiamento, in questo caso, viene affrontata mettendo in atto una difesa, tanto sottile quanto pervasiva e perversa, ossia individuando un nemico "là fuori". La necessità di individuare fuori da noi il male, la minaccia, il nemico, non consente di individuare il luogo giusto in cui il bersaglio si trova, sbagliando spesso mira. L'oggetto da colpire non è là fuori, ma spesso è un po' più vicino, è dentro di noi.

Esiste un'altra parola meno utilizzata, perché faticosa, ma certamente più viva, generatrice di senso e di quella responsabilità individuale che quando praticata modifica la qualità dei legami sociali e dei territori. Ci si riferisce alla parola "nonostante": "nonostante l'altro non fa, io cosa posso fare"; "nonostante qui le cose non sono mai cambiate, io cosa posso fare per cambiarle". Il passaggio dal "siccome" al "nonostante", è la condizione senza la quale qualsiasi tentativo di generare un cambiamento rischia di fallire.

Un altro termine, anch'esso molto presente nei contesti in cui si tratta il tema del cambiamento, che meriterebbe maggiore attenzione, o per meglio dire sarebbe da ri-significare, è fallimento o sconfitta. Sono molti i progetti con elevato potenziale innovativo, che si sono fermati (o sono stati fermati) a causa di un'apparente mancanza di risultati nel tempo dato. Progetti che sono falliti e che hanno generato un senso di sconfitta in chi li ha ideati e in chi li

⁴ N. Taleb, *Il cigno nero*, Il Saggiatore, Milano, 2008.

ha portati avanti. Tutte le progettazioni contengono al proprio interno delle aspettative di cambiamento e una scansione temporale ben definita entro cui tali aspettative devono essere raggiunte. Quello che ho potuto notare in questi anni è che non di rado viene confusa (nel senso di fusa insieme) l'incapacità di tollerare l'attesa con il fallimento. Queste due questioni andrebbero in realtà nettamente distinte. George Mitchell, responsabile del processo di pacificazione nell'Irlanda del Nord, quando ancora la pace non era stata firmata definiva il proprio mestiere come un "fallimento continuo", per poi scoprire (a pace avvenuta) che ciò che lui chiamava fallimento e sconfitta (stati d'animo che più di una volta lo avevano portato a pensare di non portare avanti il progetto di pace), non erano altro che le condizioni necessarie affinché il cambiamento avvenisse. *"C'era stato più di un quarto secolo di aspra guerra settaria, migliaia di morti, decine di migliaia di feriti. Ogni sforzo precedente per raggiungere la fine del conflitto non era riuscito e c'era poca possibilità di successo. Le trattative durarono per due anni, durante i quali non vi era praticamente alcun progresso, ma diffuse previsioni di fallimento. In un certo senso, abbiamo avuto 700 giorni di fallimento e uno di successo"*.⁵ In altri termini non ci sarebbe mai stato quel successo senza quel "fallimento". Ciò che George Mitchell percepiva come fallimento era in realtà la preparazione a un qualcosa, difficile da vedere, ma che stava accadendo.

La capacità di tollerare la mancanza e di sostenere l'attesa è una delle abilità necessarie affinché si riconosca una netta separazione tra ciò che è vissuto come fallimento da ciò che, in realtà, sta creando le condizioni affinché si generi il cambiamento.

3.3. Conflitto, gruppo e relazione

Il vero flagello, la fine del mondo, è la paura di amare: si ha paura dell'amore, dall'alto al basso della scala sociale si vorrebbe essere felici, si vorrebbe godere, ma non soffrire. Che miserabili, che disgraziati e soprattutto che ammalati tutti questi poveri evirati del sentimento. Tutto ciò che è forte li turba e li inquieta.

(George Rouault)

Prima di affrontare i temi del conflitto e della relazione è importante considerare un aspetto, tanto trascurato quanto centrale, per comprendere quali

condizioni facilitano, o ostacolano, i processi d'innovazione e cambiamento all'interno degli individui e dei territori, ossia come nominiamo i fenomeni e quali le idee che generiamo attorno ad essi. Si è soliti dire che noi *abbiamo* delle idee; in realtà noi *siamo* le idee che abbiamo. Sono le teorie che possediamo sul mondo che guidano le azioni che faremo nel mondo. Come vedremo, spesso tali teorie, tali miti, sono frutto di "convenzioni" che nel corso del tempo si sono trasformate in "convinzioni" e verità, quindi molto difficili da ri-significare. All'interno del nostro discorso, il termine mito assume il significato di persuasione estremamente tenace, ormai perlopiù implicita e accolta senza alcuna verifica. Costituisce una forma impensata e latente dell'orientarsi dei comportamenti e dei modelli di comprensione del mondo, una sorta di guida inconscia del nostro fare e pensare. Una possibilità, quindi, per favorire l'innovazione e il cambiamento consiste proprio nel prendere in considerazione l'immaginario e le idee che tutti gli attori hanno rispetto a quel cambiamento. Lavorare più che sulla trasmissione del sapere, sulle teorie e sull'immaginario che le persone hanno rispetto a quel sapere, anche perché l'unico modo che abbiamo per cambiare le cose è conoscerle.

A partire da questa ipotesi, se chiedessimo ad un gruppo di persone di individuare un termine, una parola, affine al termine conflitto, ne risulterebbero queste associazioni:

Scontro, Lotta, Guerra, Incomprensione, Battaglia, Contrasto, Stato d'animo (nel senso di Crisi),

Non coincidenza, Opposizione, Differenza di punti di vista, Scontro su interessi e vantaggi.

Disarmonia, Contrasto tra poteri.

Tutti noi, in prima battuta, associamo abitualmente alla parola "conflitto" termini di questo genere. È facile notare come tutte, o quasi, le parole rientrano all'interno di un campo semantico che rimanda a qualcosa di negativo, qualcosa che è preferibile che non ci sia, da evitare.

Etimologicamente, la parola conflitto indica in realtà "l'incontro tra differenze" e viene citata da Lucrezio: nel *De rerum natura* il verbo *confliggere* è utilizzato per indicare la dinamica dell'incontro morfogenetico tra il seme e la terra, in grado di dare origine a un terzo elemento che non è più il seme e non è più la terra (cfr. *De rerum natura*, IV, 1216).⁶

⁶ Per un approfondimento sul tema del conflitto si veda l'importante contributo di Ugo Morelli, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006.

⁵ Da un'intervista a George Mitchell, <http://www.achievement.org/autodoc/page/mit0int-1>.

Già all'epoca, la natura e la sua capacità creativa, per esempio come da un seme si generasse una forma complessa come quella di una pianta, erano oggetto di stupore e interesse. In realtà il processo non è lineare, ma richiede determinate condizioni, un'"aggressione" da parte della terra, di una sufficiente "protezione" e c'è bisogno di cura, perché una pianta prenda forma. Lo stesso processo accade nella formazione dell'embrione, che si forma dall'unione di ovulo e seme maschile. E, fuor di metafora, in potenza è ciò che può accadere in ogni situazione conflittuale, in cui avviene un incontro tra differenze.

È evidente quindi che l'etimologia della parola conflitto rimanda a un fenomeno che a partire dalle differenze presenti produce una terza possibilità, che i singoli elementi di per sé non avrebbero in nessun modo potuto generare.

Col tempo però abbiamo completamente dimenticato l'etimologia, sia nel linguaggio sia nelle prassi. Nel momento in cui si tenta di affrontare il tema del conflitto in termini di possibilità e relazione generativa, si incontra immediatamente un ostacolo legato ancora una volta al nostro linguaggio, in questo caso in modo particolare alla nostra morale. Si sente spesso utilizzare, ad esempio, la parola tolleranza per dire della bontà delle nostre azioni, "La differenza per me non è un problema, io sono *tollerante* verso l'altro". Se consideriamo questo termine in maniera un po' più approfondita scopriamo che il verbo nella radice è *tollere*, che sta per "togliere via". È facile dire: "Ti tollero" con l'implicito "se fai così... se ti adegui ai miei canoni... se ti conformi a me". Nel tollerante c'è la segreta aspirazione (o il potere) a decidere e quindi a "togliere" ciò che nell'altro è giudicato inaccettabile. Nella relazione di tolleranza esistono sempre due attori, un tollerante e un tollerato e le regole del gioco sono sempre stabilite da colui che tollera. Ciò che chiamiamo tolleranza nasconde spesso uno dei problemi maggiormente presenti nella nostra epoca, l'indifferenza.

Un secondo vincolo riguarda il nostro modo di pensare la differenza e l'incontro. Come abbiamo visto, non possediamo una cultura del conflitto, inoltre dal punto di vista linguistico per molti questo termine è associato nella quotidianità a "scontro", "guerra", "lotta" quindi è inevitabile che, se dovessero chiederci se è auspicabile una situazione di "guerra" o di "pace", senza esitazione diremmo la pace, perché il conflitto è associato immediatamente a qualcosa di negativo e da evitare.

Luigi Pagliarani, psicosocianalista che ha contribuito in maniera rilevante allo studio del conflitto, sostiene che "*le parole non sono due, «pace e guerra», ma sono tre «pace, conflitto e guerra». È vero che spesso noi usiamo impropriamente conflitto come sinonimo di guerra; ma non si tratta di sinonimi. Credo che la guerra sia un'elaborazione patologica insana del conflitto. Un'altra cosa da accertare, da definire, riguarda la complessità del tema*

della pace. La pace paradossalmente non è pacifica. Per cui arrivo a dire che è necessaria, urgente, una scienza della pace come scienza della complessità e della coesistenza degli opposti. Il conflitto è una realtà di tutti i giorni, è interno e relazionale, familiare, legato al lavoro e agli affetti: individuali, di coppia e sociali. Il conflitto è la sostanza della vita di tutti i giorni; è perciò d'importanza primaria approfondire se siamo abili, capaci, all'altezza dell'elaborazione che il conflitto comporta"⁷. Al contrario di ciò, si è soliti pensare che uno dei problemi maggiori risieda nell'"eccesso di conflitto", quando invece la difficoltà è "accedere alla dimensione conflittuale". Dobbiamo, quindi, preoccuparci delle modalità in cui si accede o, come accade più spesso, non si accede al conflitto. Pensare al conflitto come a qualcosa da evitare, ha delle ricadute significative nella capacità che gli individui e i gruppi hanno di generare innovazione. L'implicito presente in questa convinzione è che il gruppo funzioni esclusivamente se è in grado di andare d'accordo, mentre in realtà il gruppo ha molte più possibilità di generare il nuovo se al proprio interno ha sviluppato competenze e capacità che permettano di saper gestire il non-accordo. Se il valore del gruppo risiede nell'unicità degli individui che ne fanno parte, nella possibilità che l'incontro tra tali unicità ha di generare ciò che ancora non c'è, un gruppo in totale accordo è un gruppo la cui esistenza non ha alcun senso. Esiste, insomma, una sorta di scarto tra l'idea e l'azione, tra ciò che predichiamo e ciò che facciamo, tra il tanto proclamato "valore della differenza" e ciò che siamo in grado di fare nel momento in cui questa differenza arriva, ci tocca. Si è spesso alla ricerca rassicurante del medesimo, del simile, di chi ci somiglia, poiché la differenza è fonte di turbamento, di crisi, di paura e di inquietudine. Uno dei compiti che l'educazione ha (o potrebbe darsi), consiste proprio nello sviluppare la capacità di abitare la crisi che l'incontro con l'altro, con la differenza, genera. Crisi intesa come spazio del possibile, di scoperta, di apprendimento. Non a caso Bion⁸ affermava che l'apprendimento è un evento sempre e comunque catastrofico, poiché richiede la capacità di mettere in discussione una verità conquistata a fatica, in funzione di una nuova verità. Ogni nuovo pensiero e ogni nuova trasformazione deve operare un processo distruttivo sullo schema preesistente: un effetto di sconvolgimento sia per il singolo che per il gruppo di riferimento.

⁷ L. Pagliarani, *Violenza e bellezza, il conflitto negli individui e nella società*, Guerini e Associati, Milano, 1993.

⁸ W. Bion, *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando Editore, Roma, 1973.

3.4. Apprendimento e metodologie formative

In realtà non sappiamo convivere con i buchi del nostro sapere, siamo come dei carpentieri che continuamente mettono tappi nella chiglia di una nave che in realtà è solo una lieve trama tra i buchi. (...). Ma perché siamo così terrorizzati dal non sapere? (...) La maggior parte delle nostre teorie (e tutte nel lungo termine se non vengono continuamente rivitalizzate) sono paramnesie che affondano come il Titanic quando incontrano un fatto.

(Antonino Ferro)

La domanda su come gli individui e i gruppi si relazionano con la conoscenza, apprendono, cambiano, diventa prioritaria per proporre progetti e metodologie coerenti con gli obiettivi del percorso.

Di seguito si propongono alcune suggestioni che riguardano studi sul tema dell'apprendimento e, nello specifico, dell'apprendimento organizzativo.

Morelli e Weber, in una lettura psicosocioanalitica del tema, definiscono l'apprendimento come un «processo continuo e ricorsivo di elaborazione del conflitto», che tra desiderio e bisogno di conoscenza e difficoltà e vincoli a evolvere le conoscenze consolidate, procede attraverso cambiamenti nell'autonomia della conoscenza individuale.⁹

Secondo Pichon Rivière, l'apprendimento impatta sullo schema inconscio di esperienze, conoscenze e affetti con i quali l'individuo e i gruppi pensano e agiscono (denominato *E.C.R.O.*). Quindi l'apprendimento è strettamente connesso al cambiamento ed è definito come un processo di appropriazione della realtà per modificarla, mentre si identifica nella stereotipia una barriera all'apprendimento individuale e di gruppo. Per l'individuo l'apprendimento comporta la rottura dei vincoli imposti dallo schema, che passa attraverso una condizione conflittuale interna. Nel gruppo sono i fenomeni conflittuali, attraversati e risolti, che portano alla costruzione di uno schema gruppale condiviso e quindi a un lavoro creativo e allo sviluppo di apprendimento e nuova conoscenza.¹⁰

Dal punto di vista degli studi organizzativi, sostengono Argyris e Schön¹¹ che esistono due categorie di apprendimento: una prima, di carattere strumentale (*single-loop learning*), la quale modifica le strategie d'azione lasciando

immutate le premesse del sistema e i valori della teoria soggiacente all'azione. La seconda riguarda un apprendimento che deriva da un cambiamento non solo delle strategie, ma anche dei modelli mentali soggiacenti all'azione e dei valori della teoria-in-uso (*double-loop learning*).

In generale, Bruscazioni, in un suo classico sulla formazione degli adulti (1997), sostiene che vi siano due tipologie di apprendimento: un primo definito “semplice” che avviene per aggiunta di nuovi elementi (informazioni, conoscenze e capacità), dove la cultura professionale precedente dell'individuo aumenta, ma non si modifica nei suoi elementi costituenti. La seconda classe non attiene a una mera aggiunta di conoscenze, ma a una modifica del sapere precedente posseduto dall'individuo. È un apprendimento “complesso”, che avviene soprattutto per modifica del precedente campo cognitivo della persona. Se il concetto di apprendimento semplice indirizza l'attenzione sull'insegnamento del “nuovo”, il concetto di apprendimento complesso indirizza l'attenzione sui nuovi collegamenti che l'individuo, nella sua mente, deve instaurare tra saperi nuovi e saperi già presenti nella sua esperienza.

Ancora dal vertice degli studi organizzativi, Nonaka e Takeuchi (1985) collocano la costituzione della conoscenza organizzativa nel processo di conversione da sapere tacito individuale in esplicito, detto “spirale della conoscenza”. Per effettuare questo passaggio, gli individui hanno bisogno di socializzare conoscenze, ipotesi, intuizioni e validarle nel contesto organizzativo di riferimento. Seguendo questa suggestione, la creazione della conoscenza organizzativa è facilitata da forme di interazione sociale che permettono una comunicazione che sostenga la trasformazione da sapere individuale a collettivo, da tacito a esplicito.

Il tema dello sviluppo delle competenze si lega strettamente ai discorsi sull'apprendimento. Proponiamo una breve definizione che completa il panorama del presente contributo. Le competenze sono l'esito provvisorio di un percorso di esperienze e di apprendimenti, che si realizza in un contesto determinato, in relazione alle specifiche caratteristiche culturali. Sono frutto dell'intreccio imprevedibile di storia, dinamica sociale, psicologia individuale, sapere strutturato, apprendimento spontaneo e opportunità offerte dal contesto.¹² Le competenze quindi non sono entità oggettive, reificate, prescrivibili. Di conseguenza la loro acquisizione non può avvenire attraverso una ricezione di informazioni e queste ultime non producono, in maniera deterministica, conoscenza.

⁹ U. Morelli, C. Weber, *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, 1996, p.1.

¹⁰ E. Pichon- Rivière, *Il processo gruppale*, Libreria Editrice Lauretana, Loreto, 1987.

¹¹ C. Argyris, D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

¹² Sul tema delle competenze si veda G. Cepollaro, a cura di, *Competenze e formazione, organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, 2001.

In estrema sintesi, si può affermare che l'apprendimento umano è un fenomeno non lineare, che si può prefigurare, mai determinare a priori. Di conseguenza ogni metodo formativo che si proponga di sviluppare apprendimento deve considerare tale proprietà e valorizzare ciò che emerge nel divenire dei processi: indagare le specifiche modalità degli individui e dei contesti di interpretare la proposta, problematizzare i legami tra ipotesi e imprevisto, tra aspettativa e realtà effettiva, tra obiettivi dichiarati e cambiamenti effettivi. Il risultato, l'obiettivo, si definisce progressivamente e si trasforma rispetto all'andamento del processo. Al centro del discorso formativo è necessario siano posti gli individui in apprendimento e la loro soggettività, più che gli oggetti di apprendimento o i soggetti che insegnano (posizione spesso abusata nella didattica tradizionale e motivo di fallimento di percorsi educativi e formativi), e le condizioni che permettono di sviluppare specifiche competenze.

Diversi possono essere gli approcci alla formazione e le concezioni di riferimento che guidano l'azione formativa,¹³ nessuno, a priori "migliore" di un altro, in quanto la bontà è relativa e legata alla coerenza tra obiettivo e approccio scelto. D'altra parte questa coerenza richiederebbe spesso più chiarezza e più approfondimento, sia da parte dei formatori, sia da parte di chi è nella posizione di richiedere un intervento formativo.

Appare evidente che metodologie didattiche nozionistiche, fondate su modalità di comunicazione unidirezionale, siano poco coerenti con il sostegno all'individuazione del ruolo dell'esperto in dinamiche e politiche giovanili e allo sviluppo di competenze specifiche. Più adatti appaiono interventi che diano la possibilità di sviluppare una consapevolezza più articolata del ruolo, delle relazioni e dei contesti complessi in cui questo si definisce.

Scaratti e Kaneklin, in un recente contributo,¹⁴ parlano della formazione situata come di una attività che enfatizza il legame con i contesti, in cui si esprime e riproduce l'intreccio tra organizzare, apprendere e conoscere; attribuisce valore agli usi locali e linguistici esistenti; stabilisce una relazione con l'esperienza degli attori organizzativi e con i significati da essa generati.

¹³ Per una disamina si rimanda a B. Maggi, *La formazione: concezioni a confronto*, Etas Libri, 1991; D. Boldizzoni, R.C.D. Nacamulli, *Oltre l'aula, strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004; U. Morelli, G. Varchetta, *Cronaca della formazione manageriale in Italia, 1946-1996: retablo*, Franco Angeli, 1998.

¹⁴ V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, 2012.

3.5. L'approccio clinico

Uno dei fattori decisivi nella possibilità di trasformazione degli individui, dei gruppi e dei contesti è la posizione che assume il facilitatore/consulente di processo¹⁵ e lo sguardo da cui interpreta e restituisce quanto osserva.

In questa sede si propone un approccio di tipo clinico, di matrice psicosociale, che si caratterizza per una serie di fattori specifici:

- Il partecipante è considerato portatore di una domanda di aiuto.
- L'assunzione della domanda non contempla una risposta tecnico-razionale (una ricetta pre-definita e definitiva come quella che potrebbero dare "l'esperto" o "il medico"). Il partecipante rappresenta una specifica unicità, che richiede la disposizione a una posizione riflessiva e di indagine.
- Il consulente di processo lavora prevalentemente attraverso l'ascolto, il contenimento, il riconoscimento e il supporto alla rielaborazione, al fine di valorizzare l'autonomia dell'altro e la sua capacità di creare significati e sviluppo. "Si aiuta l'altro ad aiutare se stesso".¹⁶ In questo processo il consulente è al contempo in una posizione di autoascolto dei propri vissuti, emozioni, pensieri (controtransfert). Usa l'interpretazione come ipotesi da falsificare o validare.
- La relazione con il partecipante si fonda principalmente su una analisi della domanda (ciò che esplicitamente egli chiede); attraverso un'esplorazione costante e ricorsiva che passa dalle resistenze (legittime) in atto, arriva a una progressiva e consapevole definizione del bisogno (l'effettiva istanza interna, ciò che serve).
- Il processo formativo diventa un contenitore ("sufficientemente buono") per appropriarsi, in maniera più coerente e integrata, delle esperienze prodotte nella propria vita professionale, ovvero per permettere un'elaborazione più matura dell'esame di realtà.
- Le organizzazioni sono lette come una pluralità di individui e gruppi in relazione complessa tra loro¹⁷ e con il sistema-contesto a cui appartengono.

¹⁵ Per una definizione di consulenza di processo, si veda E. H. Schein, *La consulenza di processo: come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

¹⁶ Cfr. E.H. Schein, *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992; D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, 1993, Bari.

¹⁷ Secondo Lewin il gruppo non è la somma delle caratteristiche psicocomportamentali dei singoli membri, ma la risultante delle forze presenti nel campo. Si tratta quindi di leggere il gruppo come un'unica entità che si trasforma a seconda delle forze emotive, caratteriali, dei valori, delle credenze, degli obiettivi di cui è composto. Per approfondimenti si veda la Teoria del campo di K. Lewin, (scritti di), a cura di P. Colucci, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

- Le relazioni sono lette dall’ assunto per cui le organizzazioni sono contesti in cui ansie e difese sono protagoniste dei legami tra le parti. In particolare, le organizzazioni hanno due scopi fondamentali: uno manifesto, ovvero il conseguimento del compito primario e uno latente, che ha a che fare con la difesa dalle ansie originarie di base.¹⁸
- Il risultato dell’ azione formativa, se sufficientemente buono, risiede nella possibilità di mettere in discussione automatismi e convenzioni non efficaci e non più pensati, ma agiti. Si tratta di sviluppare una maggiore consapevolezza e possibilità di pensiero attorno a se stessi e all’ organizzazione reale (non ideale). L’ esperienza di disagio si rende “pensabile” e diventa possibile il cambiamento. In potenza, si ottiene un ampliamento delle capacità creative e di azione.

Tra le possibili metodologie formative basate su un approccio clinico che si prestano a sviluppare specifiche competenze e a valorizzare il sapere degli individui e dei contesti, ne proponiamo una che si distingue per la possibilità di lavorare contemporaneamente sull’ identità di ruolo, sullo sviluppo di legame e appartenenza ad un gruppo, sulle possibilità di leggere e intervenire in maniera più attiva nel contesto di appartenenza.

3.6. Il metodo degli autocasi

Gli autocasi si annoverano tra le metodologie formative di carattere attivo, in quanto promuovono una costruzione di sapere attraverso la valorizzazione, la riflessione e metabolizzazione dell’ esperienza, relativa sia al contesto professionale, sia al “qui ed ora” dello spazio formativo. Applicato in un ambiente organizzativo, il metodo contribuisce alla costruzione di una nuova pensabilità di sé nel ruolo, supporta la decisionalità degli individui e dei gruppi e favorisce la nascita di nuovi linguaggi condivisi.

Inoltre il metodo, fondando uno spazio dedicato, con regole e ruoli definiti, istituisce un momento riflessivo, protetto, che consente il passaggio dalla conoscenza tacita alla conoscenza esplicita e dalla dimensione soggettiva a quella collettiva del sapere.

¹⁸ Si tratta di ansie di natura depressiva, legate al sentimento di poter danneggiare il compito o l’ oggetto di lavoro; ansie persecutorie, dovute alla sensazione di essere costretti, impediti nella possibilità di sviluppo; una terza angoscia, l’ angoscia della bellezza, identificata dalla psicosocioanalisi, riguarda la difficoltà a riconoscere le proprie e le altrui capacità e possibilità di sviluppo, facendo prevalere una posizione di desistenza, rinunciataria e sacrificata (L. Pagliarani, *Il coraggio di Venere*, Raffaello Cortina Editore, 1985).

Il metodo è flessibile e si presta a diverse possibilità di utilizzo: dalla diagnosi organizzativa, alla formazione dei gruppi e dei gruppi di lavoro, dallo sviluppo individuale e organizzativo ai percorsi di *group coaching*.

Ciò nondimeno, perché possa essere sviluppato in maniera efficace, necessita di alcuni vincoli e condizioni:

- l’ attivazione in percorsi formativi il cui orientamento didattico e il patto formativo contempli la centralità dei soggetti in apprendimento, ovvero in cui la soggettività, i “casi particolari”, più che le norme generali, sono oggetto di interesse di facilitatore e partecipanti;
- situazioni in cui i soggetti siano investiti in dinamiche di cambiamento o in problematiche organizzative, di identità ruolo, di natura del compito;
- dinamiche in cui il gruppo e il facilitatore siano in grado di attivare un livello di fiducia sufficiente a permettere un confronto aperto e non giudicante;
- la capacità del gruppo (anche acquisita nel corso del percorso) di leggere la realtà in una dimensione complessa e non riduzionistica.

3.7. Il processo

Differenti sono le modalità di interpretare e proporre gli autocasi e ampia è la letteratura in merito¹⁹. In particolare, ci riferiamo qui alla linea interpretativa adottata dalla psicosocioanalisi²⁰ e, in sintesi, lo sviluppo del processo prevede i passaggi di seguito esposti.

¹⁹ Per approfondimenti si veda M. Castagna, *Role play, autocasi, esercitazioni psicosociali*, F. Angeli, Milano 2013 e F. Avallone, *La formazione psicosociale. Metodologie e tecniche*, Carocci, 2009.

^{Altro} interessante approfondimento è trattato da Pietro Milazzo ne *Il metodo degli autocasi come approccio alla formazione nei gruppi*, <http://www.associazioneppg.it/co/templates/rivista.asp?articleid=162&zoneid=30>.

²⁰ Le fonti della metodologia proposta dalla psicosocioanalisi (in particolare dall’ associazione Ariete), si rilevano nella metodologia messa a punto da Balint per la formazione dei medici generici. Qui il lavoro del gruppo ha come obiettivo il miglioramento della capacità di usare la relazione interpersonale come fattore terapeutico, sia con pazienti nei quali la componente psicologica è determinante, sia in quelli nei quali lo è quella organica (M. Balint, *Medico, paziente e malattia*, Feltrinelli, Milano, 1990). Per la psicosocioanalisi il laboratorio degli autocasi si propone l’ obiettivo di migliorare la capacità dei soggetti organizzativi di “stare” dentro le organizzazioni attraverso l’ acquisizione di una doppia auto-consapevolezza, che riguarda contestualmente l’ osservazione di sé rispetto alla realizzazione di un compito, all’ interno di un sistema organizzativo e all’ interno di un sistema di relazioni affettive (più o meno funzionali al raggiungimento del compito). Per una testimonianza sull’ uso del metodo nel contesto della scuola del Master in counseling e sviluppo organizzativo, si veda D. Patrino, *Co-apprendimento e co-evoluzione in gruppo*, Aif Learning News, Maggio 2009, anno 3 numero 5. <http://www.psicosocioanalisi.it/navigazione/le-nostre-pubblicazioni/2009-n05-04-danielapatrino.pdf>.

Durante la prima sessione, dopo la presentazione del metodo, ogni partecipante è invitato a riflettere su una situazione che ritiene problematica, preferibilmente ancora aperta, e su cui ha la volontà e la possibilità di agire. Nel caso in cui la situazione riguardasse una vicenda su cui non è più possibile intervenire, la discussione verterà a dare un feedback al portatore del caso sui comportamenti agiti e sulle diverse possibilità che avrebbe potuto agire.

Dopo la presentazione dei casi, il gruppo stabilisce quali di essi abbiano la priorità e definisce un calendario di massima, passibile di modifiche in base alle urgenze e ai cambiamenti che interverranno durante lo svolgersi del percorso.

Le successive sessioni prevedono lo sviluppo delle seguenti fasi:

- *Presentazione del caso.* Il narratore del caso racconta al gruppo la situazione critica, ovvero cruciale, che lo vede, o lo ha visto, protagonista e che richiede scelte e soluzioni. La narrazione termina con una esplicita domanda rispetto al caso. Il gruppo in questa fase non interviene, ma ascolta e osserva.

Uno dei partecipanti gioca il ruolo di osservatore del processo e della relazione comunicativa che si instaura tra narratore e gruppo di consulenti. Manterrà una posizione “privilegiata” semi-esterna alla dinamica, che può permettere di cogliere alcune informazioni rilevanti al modo di lavorare del gruppo.

- *Domande.* Il gruppo (dei consulenti) pone al narratore domande di chiarimento e approfondimento volte a ottenere ulteriori informazioni per comprendere meglio il problema. Questo è un passaggio di particolare rilievo e complessità e richiede notevole attenzione da parte di tutti gli attori coinvolti. La domanda aperta e non interpretativa pretende una posizione di sospensione del giudizio che è tendenzialmente in controtendenza con ciò che avviene nei processi spontanei di valutazione, messi in atto in qualsiasi situazione di ascolto e percezione del mondo esterno. In effetti, siamo spontaneamente portati a interpretare e “chiudere” la nostra visione sui fenomeni con cui entriamo in contatto, attraverso schemi interpretativi che tendono a confermare il nostro punto di vista sulla realtà. Questo processo è psicologicamente più vantaggioso di una possibile messa in discussione della nostra visione del mondo e tende alla conservazione e ripetizione. La posizione proposta dal metodo, non interpretativa, postula una modalità di ascolto e di “consulenza” specifica, che permette al gruppo e al narratore stesso di ampliare la visione del problema, della posizione dei diversi attori rispetto ad esso, consentendo, in definitiva, di creare un nuovo livello di consapevolezza dei fenomeni in oggetto. In questo processo, la domanda postulata all’inizio dal portatore del caso si trasforma.

- *Discussione.* Il gruppo mette in comune i dati in suo possesso e analizza quanto capito e sentito in termini emotivi rispetto al caso. Una volta in

possesso di tutti gli elementi informativi, si elabora un’interpretazione e sono ricercate alcune ipotesi di azione per permettere al narratore di vedere e agire il caso stesso in una prospettiva diversa.

- *Feedback dell’osservatore:* l’osservatore condivide il suo punto di vista su quanto percepito.
- *Ipotesi di azione:* raccolti tutti gli elementi a disposizione, il gruppo esplicita le ipotesi di azione individuate.
- *Feedback del narratore:* il narratore espone cosa pensa, come sta, quali ipotesi di azione ritiene interessanti e fattibili.
- *Focalizzazione sugli elementi di apprendimento:* il conduttore, responsabile del processo didattico, sottolinea e facilita l’elaborazione degli elementi di apprendimento che il caso ha manifestato e, se utile, interpreta le dinamiche in atto nel gruppo.

In generale, il conduttore opera un lavoro di restituzione, evidenziando aspetti contraddittori, risorse e interpretazioni che possono fornire al soggetto stesso e al gruppo utili elementi di riflessione e comprensione.

3.8. L’oggetto di lavoro: la trasformazione della domanda

Oggetto di lavoro del gruppo è il “materiale dei partecipanti”, sia in termini di contenuti dell’esperienza, sia in termini di modelli cognitivi con cui si interpreta e si orienta l’esperienza stessa²¹.

D’altra parte il caso narrato non appartiene “solo” al narratore, ma si pone come il momento emergente della relazione dinamica tra individuo, ruolo e sistema organizzativo.

In effetti, l’autocaso:

- riguarda l’individuo poiché rispecchia i suoi vissuti e la sua relazione con i fatti e le relazioni organizzative e al contempo con la sua “personale” idea di organizzazione²². Da questa prospettiva, l’autocaso contiene una domanda, più o meno esplicita, di cambiamento, di prospettiva, di comportamento, di strategia.

²¹ Cfr. G. P. Quaglino, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, p.70.

²² Armstrong, riguardo allo studio delle organizzazioni con un approccio psicodinamico, parla di organizzazione sia in termini di realtà esterna, sia come della realtà interna, “nella mente” di chi le organizzazioni le abita. In questo caso definisce l’organizzazione non tanto “il costruito mentale che il cliente ha della sua organizzazione, ma piuttosto la realtà emotiva dell’organizzazione che è registrata dentro di lui, che lo influenza, che può essere ammessa o ripudiata, dislocata o proiettata, negata, che può anche essere conosciuta, ma non pensata”. Armstrong, 1995, cit. in H. Brunning, *La manutenzione del capo*, Ananke, 2009).

- attiene al ruolo nel senso che si pone nello spazio tra aspettative dell'organizzazione sul ruolo (ruolo atteso), ruolo effettivamente agito e ruolo auspicato (ideale o possibile) del portatore del caso.
- si riferisce alle aspettative spesso divergenti e conflittuali che l'organizzazione e il contesto pongono sulla persona/ruolo portatrice del caso²³.

La narrazione e l'elaborazione dei fatti, delle azioni e dei vissuti consentono di trasformare gli eventi prescelti e di fissarli in maniera significativa come elementi di apprendimento per il narratore del caso. La narrazione favorisce l'emergere della dimensione affettiva e la valorizza, in quanto transito necessario nei processi di apprendimento. Il racconto è solitamente un momento intenso e può essere carico di emotività, per cui le pause, le espressioni utilizzate, le immagini, i toni, i “non detti”, assumono un significato fondamentale per la comprensione del problema. Attraverso l'ascolto e l'elaborazione di questi elementi, la consulenza del gruppo consente di analizzare i legami tra il soggetto, il compito e l'organizzazione e indica nuove possibilità di interpretazione e di azione.

Ciò che avviene durante il processo (che inizia nella singola sessione e vede il suo termine definitivo nella valutazione finale del percorso) è una trasformazione della domanda del narratore dell'autocaso. La definizione della domanda ha un posto di rilievo nella relazione rispetto alla possibilità di cambiamento e di richiesta di aiuto rispetto a tale possibilità. Istituisce la relazione con entrambe.

È il primo movimento, la prima azione di “auto-cura”, perché riguarda la presa in carico delle proprie potenzialità implicite e la ricerca di un supporto per esprimerle.²⁴

La domanda, comunque si formuli, è la manifestazione di una spinta, di un desiderio di cambiamento. È l'affermazione del coraggio intellettuale di dichiarare che si sono raggiunti i limiti della comprensione.

²³ Più eterogenei sono gli interlocutori di ruolo e le fonti di aspettative, più le decisioni e le conseguenti azioni saranno la sintesi di domande divergenti. In questo senso il ruolo è necessariamente crocevia di conflitti. Il ruolo del referente dei piani giovani, con un compito primario volto al riconoscimento dei giovani attraverso il sostegno della loro cittadinanza e rappresentanza, si colloca in uno spazio di mediazione e connessione tra interlocutori, identità e aspettative e ampio e articolato: tra il sistema istituzionale e il contesto socio economico, tra le diverse realtà associative giovanili, tra volontariato e mondo imprenditoriale, tra giovani e istituzioni, tra diverse generazioni, tra ente capofila e responsabili dei progetti.

²⁴ Sostiene Carla Weber che nella scelta di un percorso, si esprime, in prima battuta, un desiderio di cambiare, l'atto di volontà rispetto alla trasformazione della realtà: “la posizione attiva, che la scelta comporta, fonda la correttezza e l'efficacia stessa della relazione di consulenza, poiché permetterà di affrontare le difficoltà di integrazione fra gli elementi in conflitto avvertiti dal soggetto come mortificanti l'espressione di sé, prima di tutto nelle relazioni con il consulente” (D. Forti, D. Patrino, a cura di, *La consulenza al ruolo*, Guerini e Associati, Milano, 2007, p. 126).

Le domande sono spesso ambigue, irrealistiche, incoerenti con i contesti formali in cui sono inserite; arrivano come possono, come sanno, con il linguaggio e gli artifici che sono accessibili in quel momento.

La domanda si distingue dal bisogno. Il bisogno attiene all'area della mancanza, della carenza e richiede un oggetto che lo soddisfi.

La domanda attiene a un campo relazionale (de + mandare = dare in mano), esiste all'interno di una relazione, si rivolge a un altro.

Sia la domanda sia il bisogno riguardano un oggetto, ma nel momento in cui si pone una domanda viene contemporaneamente espresso, a un terzo, il significato attribuito all'oggetto, anche se questi non lo riconosce o lo riconosce solo in parte.

Non è detto quindi che l'oggetto inizialmente richiesto dalla domanda sia l'oggetto effettivamente individuato né, ancor meno, l'oggetto dell'effettivo bisogno. La domanda è il discorso, costruito dal soggetto, sui suoi bisogni, in un determinato momento. È pertanto un oggetto dinamico, in trasformazione e può essere conosciuta solo attraverso un processo di ascolto.

È da questa posizione che si riformula la posizione del narratore e la sua possibilità di azione.

Nella relazione, la dinamica della domanda si muove verso la domanda implicita, quella non ancora possibile, pensabile, esprimibile. Quella più “difesa”. Il lavoro del gruppo nel processo dell'autocaso consiste quindi nel riconoscere un livello più implicito della domanda e supportare il narratore nella capacità di contenere quanto di faticoso quel riconoscimento comporta.

L'aiuto del gruppo assume così una connotazione specifica: non fornisce risposte, ma si fa attivatore di risorse e possibilità già potenzialmente presenti nel narratore, supportandone le scelte.

Il gruppo, in questa dinamica, è chiamato a giocare ciò che sa con il sapere del narratore, in una prospettiva di ricerca e di scoperta; ma la condizione alla scoperta è che sia il gruppo sia il narratore si misurino con la dimensione della mancanza e del desiderio²⁵.

²⁵ “Attraverso la relazione lo psicologo investe questa stessa relazione di qualche cosa che è un “non ancora”, cioè un “desiderio”. Da quando viene espressa la domanda, in effetti, l'oggetto della domanda diventa oggetto per un altro. Ed è proprio perché questo altro propone e sostiene dei propri modi di vedere, che colui che porta la domanda può considerare l'oggetto in una maniera differente. Quello che inizialmente si dava come oggetto di una percezione può diventare così oggetto di pensiero”. (J. Barus Michel, E. Enriquez, A. Levy, *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 353).

Il gruppo aiuta quindi il narratore a individuare le risorse utili a trasformare il bisogno in un pensiero e un'azione possibile²⁶.

Ciò avviene attraverso un'analisi della relazione tra individuo e contesto che passa attraverso diverse dimensioni. Il dichiarato (ciò che è evidente in merito a una realtà, quindi ragioni, presupposti, modalità con cui viene compiuta una determinata azione sociale); l'effettivo (che emerge dalla verifica tra il dato di realtà e il dichiarato); il presunto (ciò che dà ragione dello scarto tra dichiarato ed effettivo); l'auspicabile possibile (ciò che può essere realizzabile, tenuto conto delle risorse e dei limiti e che consente di identificare obiettivi perseguibili e strategie coerenti)²⁷.

3.9. Finalità e prospettive: i diversi livelli coinvolti

Il metodo proposto permette potenzialmente di incidere su più livelli del sistema-contesto e quindi di ipotizzare diverse finalità del percorso di sviluppo.

A livello individuale, i partecipanti hanno la possibilità di identificare le proprie difese e riposizionarsi rispetto a esse, con un movimento che apre lo spazio a nuovi pensieri, azioni e progetti. Il modo in cui il narratore riporta il suo caso è indicativo della sua interpretazione delle variabili organizzative e della sua modalità di affrontare le criticità. Queste, rispecchiate e restituite dal gruppo e dal conduttore, possono diventare elementi di "digestione" ed elaborazione da parte del soggetto che può trarre indicazioni utili rispetto ai propri schemi di comportamento, ai vissuti, ai filtri percettivi, ai pregiudizi, ai blocchi e alle risorse non ancora pienamente esplorate.

Attraverso l'esplorazione dei diversi ruoli proposti dal metodo (portatore del caso, osservatore, consulente), ogni partecipante sperimenta l'utilizzo di alcune meta-competenze di ordine relazionale. In particolare si richiede di prestare attenzione alla capacità di ascolto dell'altro della sua domanda, del bisogno che vi soggiace, non sempre espresso, formulato, spesso opaco e si sperimenta la capacità maieutica della domanda, per aiutare l'altro a esplorare lo spazio del non pensato, non detto, non fatto.

Inoltre, si sostiene la capacità di agire il conflitto, ovvero di sostenere una posizione che non si appiattisca sulla conferma della posizione dell'interlo-

²⁶ A connettere, nella creazione, bisogno e desiderio, secondo Pagliarani, può intervenire la risorsa: "Il bisogno da solo è fame, consumo, paura di morire, angoscia della mancanza. (...) Il desiderio da solo è impazienza, allontanamento, non superamento, della morte. (...) Se la somma bisogno + desiderio è nuova, l'invenzione prevale" (L. Pagliarani, 1985, op. cit., p. 69).

²⁷ Per approfondimenti si veda M.G. Pettigiani, S. Sica, *La comunicazione interumana*, Franco Angeli, Milano, 2002.

cutore, approfondendo ciò che egli dichiara, né la neghi, esplorando e legittimando la distanza tra la propria e l'altrui posizione, tra affinità e differenze, in una prospettiva relazionale autenticamente dialogica.²⁸

Per quanto riguarda il ruolo di esperto in dinamiche e politiche giovanili, il metodo permette un allenamento rispetto alla posizione da tenere nei confronti delle domande dei giovani del territorio e delle diverse istanze proprie del tavolo: né appiattita e rinunciataria né soverchiante ed esclusiva, ma in costante mediazione.

A livello di gruppo, il metodo accresce l'identificazione nel ruolo e nel gruppo di pari, sostenendo lo scambio di informazioni, di pratiche e di sapere e la condivisione di competenze e apprendimenti.

Il gruppo, inoltre, in questo caso omogeneo per ruolo, si rispecchia in ciascun caso narrato, condividendo il contesto generale, il compito primario e le relazioni tra ruoli e ricava apprendimenti da tradurre nei contesti specifici. In definitiva si supporta la creazione di legami tra persone che condividono il medesimo ruolo.

Gli autocasi, infine, proponendo un microcosmo del contesto di riferimento, consentono un'esplorazione dell'organizzazione e della cultura organizzativa. Una problematica di ordine organizzativo, come citato, non è mai scissa dal sistema in cui emerge, ma è intrecciata a fattori di processo propri dell'organizzazione – quali vincoli e risorse – e a tratti culturali come valori, consuetudini, regole esplicite e implicite, stili relazionali, modalità di interpretare il potere, di prendere le decisioni, di elaborare i conflitti.

Attraverso l'elaborazione di questi elementi, ciascun individuo ha modo di rileggere la propria posizione rispetto al sistema organizzativo e, in definitiva, di confrontarsi con una costruzione attiva di senso e significato organizzativo.²⁹

Peraltro, l'articolazione del caso, le modalità di trattarlo o i modi con cui il gruppo interpreta il ruolo di consulente, a volte in scontrandosi con la domanda esplicita del narratore, possono riproporre una dinamica collusiva che avviene nel contesto reale: il gruppo cioè diventa teatro nel "qui ed ora" delle relazioni del "là e allora". La lettura di questo fattore consente di far evolvere uno stato di stallo nel gruppo e di creare nuovo pensiero rispetto ai fatti organizzativi.

In questo modo si apre la possibilità di andare al di là delle dinamiche tipiche della cultura organizzativa di appartenenza e di esplorare le alternative della relazione di "corrispondenza" tra organizzazione e individuo.

²⁸ Cfr. C. Weber, "Counseling come matching, lo spazio drammatico e lo spazio dialettico", in G. Cepollaro, (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano 2001.

²⁹ Per un approfondimento di una lettura gruppo analitica del metodo degli autocasi si rimanda a P. Milazzo, *Il metodo degli autocasi come approccio alla formazione nei gruppi*, <http://www.associazioneppg.it/co/templates/rivista.asp?articleid=162&zoneid=30>.

In questo senso, il metodo coniuga la dimensione individuale e quella organizzativa dell'apprendimento.

3.10. La percezione dei partecipanti

A conclusione di questa seconda parte del contributo presentiamo le valutazioni su questa metodologia date dai partecipanti al termine di due percorsi formativi³⁰ a fine di rilevare come venga percepito il metodo qui proposto. Dai commenti emergono una serie di limiti e potenzialità specifiche che indichiamo di seguito.

I principali vincoli all'efficacia del metodo si riscontrano nei seguenti fattori:

- L'abitudine a una modalità di lavoro ancorata a un sapere tecnico, in cui prevale la ricerca di risposte (operative), più che domande, può essere in prima battuta, un vincolo alla comprensione del metodo. (*“Non capivo cosa ci chiedevano di cercare. Alla fine, in concreto, o puoi o non puoi. E spesso non puoi”*). Può in questi casi prevalere un orientamento a interpretazioni che definiscono “il torto e la ragione”, “il giusto e lo sbagliato”, “il buono e il cattivo”. Nel dispiegarsi del percorso questa resistenza ha progressivamente un potere meno vincolante.
- I confronti iniziali possono essere piuttosto stereotipati, trovando il gruppo una certa difficoltà a un confronto aperto e fiducioso (*“Avevo paura di ferire il collega”*). Questo fattore riguarda soprattutto i primi autocasi. Il metodo ha in seguito supportato scambi più aperti e non segnati dal giudizio, passando da una concezione di feedback come giudizio a feedback come confronto.
- Non tutti riescono a sfruttarne fino in fondo le potenzialità e ad apprendere attraverso un metodo fortemente esperienziale e orientato a riconoscere quanto le proprie difese individuali possono ostacolare un evolversi positivo della situazione (*“Io ho già fatto tutto quello che potevo fare. È inutile sbattere la testa contro il muro. Bisogna arrendersi e accettare la realtà”*).

³⁰ Si propone una lettura delle valutazioni effettuate dai partecipanti a due percorsi. Il primo riguarda un'esperienza che ha coinvolto un gruppo di responsabili di una multinazionale del settore delle telecomunicazioni, che aveva come tema il cambiamento dell'organizzazione, degli scenari socio-economici e dei ruoli manageriali, in un momento di forte crisi del mercato; l'intervento ha previsto l'utilizzo del metodo degli autocasi in gruppi di 10-12 persone e alcune lezioni a tema sugli argomenti oggetto del percorso. Il secondo è un percorso che ha coinvolto un gruppo di esperti di formazione, volto al sostenere la facilitazione dei processi formativi, all'interno di un intervento orientato allo sviluppo e all'innovazione del ruolo.

Il valore del percorso si riscontra per lo più in una possibilità di trasformazione che attiene a una serie di fattori:

- La narrazione di sé come possibilità di dare ordine, limitare, maneggiare una problematica. La possibilità di dare nomi a emozioni, sentimenti, affetti, di identificare legami possibili, rende visibili gli spazi di conflitto non agito e permette di riposizionarsi rispetto alle relazioni più critiche (*“ora che l'ho raccontato mi sento meno schiacciato dal problema e mi sembra che sia meno importante”*; *“sforzarmi di mettermi nei panni dell'altro mi ha aiutato a capire alcune sue reazioni”*).
- La scoperta di nuove possibilità di azione e di modi diversi di interpretare il proprio ruolo, nel *qui ed ora* del setting formativo e nel proprio contesto professionale. Si definisce un maggiore riconoscimento della propria autonomia e della propria responsabilità nel portare proposte e nel generare cambiamento. (*“Mi lamentavo delle sue colpe. Ora penso più a cosa posso fare e come proporlo”*).
- La maturazione di un confronto aperto all'interno del gruppo che progressivamente attiva scambi più intensi, ricchi ed emotivamente connotati. (*“Mi è mancata la tua presenza ed è stato un peccato, perché la discussione era più povera. Non è lo stesso esserci o non esserci, arrivare in orario o in ritardo!”*). Si va definendo un clima di fiducia che permette l'emergere di posizioni differenti. In generale, si è creata una maggiore capacità di elaborare il conflitto. (*“Per me esistono di solito il bianco e il nero. Qui ho scoperto che l'ambiguità ha un senso. So che ci devo fare i conti”*. *“Ho meno pregiudizi rispetto alle proposte di cambiamento. Ho capito che le difficoltà che trovavo spesso erano alibi”*).
- Si potenzia la possibilità di confrontarsi con i propri responsabili e in generale con il contesto professionale (*“Do meno per scontato quello che mi dice il mio responsabile. Ora lo metto in discussione, ma non per contestarlo come presa di posizione”*).
- Il gruppo che si forma e che cresce è riconosciuto come una risorsa. Si creano legami e corrispondenze che rompono la sensazione di isolamento. Aumenta la consapevolezza rispetto ai problemi altrui. (*“Sentire il collega che raccontava una storia simile alla mia mi ha fatto sentire meno solo”*; *“le trasformazioni degli altri sono motivanti per le tue”*; *“sperimentare azioni concrete e vedere le azioni concrete degli altri fa vedere il cambiamento come qualcosa di reale”*).

Bibliografia

- Alastra V., Kaneklin C., Scaratti G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano.
- Argyris C. e Schon D. (1998), *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- Avallone F, *La formazione psicosociale. Metodologie e tecniche*, Carocci, 2009.
- Balint M, *Medico, paziente e malattia*. Feltrinelli, Milano, 1990
- Barus M J., Enriquez E, Levy A, *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina, Milano, 2005
- Bion W, *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando Editore, Roma, 1973
- Boldizzoni D, Nacamulli R.C.D, *Oltre l'aula, strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2004
- Brunning H, *La manutenzione del capo*, Ananke, Torino 2009
- Castagna M, *Role play, autocasi, esercitazioni psicosociali*, F. Angeli, Milano 2013
- Cepollaro G, a cura di, *Competenze e formazione, organizzazione, lavoro, apprendimento*, Guerini e Associati, 2001.
- Colucci P, a cura di, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005
- Forti D, Patruno D, a cura di, *La consulenza al ruolo*, Guerini e Associati, Milano, 2007
- Maggi B, *La formazione: concezioni a confronto*, Etas Libri, 1991
- Morelli U, *Conflitto. Identità, interessi, culture*, Meltemi, Roma 2006
- Morelli U, Varchetta G, *Cronaca della formazione manageriale in Italia, 1946-1996: retablo*, Franco Angeli, 1998.
- Morelli U, Weber C, *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, 1996
- Nussbaum M, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012
- Pagliarani L, *Il coraggio di Venere*, Raffaello Cortina Editore, 1985
- Pagliarani L, *Violenza e bellezza, il conflitto negli individui e nella società*, Guerini e Associati, Milano. 1993.
- Pettigiani M.G, Sica S, *La comunicazione interumana*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Pichon- Rivière E, *Il processo gruppale*, Libreria Editrice Laetana, Loreto, 1987.
- Quaglino P, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Schein E.H., *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992
- Schein E.H, *La consulenza di processo: come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.
- Schön D. A, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, 1993, Bari.
- Taleb N, *Il cigno nero*, Il Saggiatore, Milano, 2008
- Weber W, "Counseling come matching, lo spazio drammatico e lo spazio dialettico", in G. Cepollaro, op cit.

4. Valutare e monitorare le politiche pubbliche: metodologia e strumenti di analisi

di Loris Vergolini e Slavica Zec

4.1. Introduzione

L'obiettivo di questo capitolo consiste nel fornire alcuni elementi introduttivi in relazione al monitoraggio e alla valutazione delle politiche pubbliche. In particolare, ci proponiamo di offrire una panoramica ampia, ancorché non esaustiva, dei metodi e delle tecniche che vengono utilizzate in letteratura¹ per analizzare i possibili effetti degli interventi pubblici. Inizieremo la rassegna parlando delle diverse banche dati che possono essere prese in considerazione in uno studio che intende controllare l'impatto di un programma. Sulla base dei dati a disposizione vedremo che in alcuni casi sarà possibile attuare principalmente delle analisi descrittive, fornendo così un monitoraggio della politica analizzata; mentre, in altre situazioni, saremo in grado di valutare propriamente gli effetti, in termini causali, che un intervento può avere su comportamenti che il decisore pubblico vuole modificare. Infine, per rendere il discorso maggiormente accessibile, presenteremo alcuni esempi di studi di valutazione su politiche per l'istruzione e che sono stati svolti all'interno della Provincia di Trento e che hanno avuto come riferimento i giovani.

¹ Gli autori desiderano ringraziare Eleonora Vlach per aver letto e commentato una prima versione di questo lavoro.

Si vedano Trivellato (2010) e Martini e Trivellato (2011) per una rassegna ampia e dettagliata delle varie tecniche utilizzate nella valutazione di impatto.

In generale, negli ultimi anni, anche grazie alla spinta della Commissione Europea², si è incominciato a parlare a più riprese di valutazione anche nel nostro Paese. In generale, l'idea che gli interventi pubblici vadano valutati rientra all'interno del discorso più ampio sull'*accountability*, ovvero in relazione al fatto che le azioni svolte dai *policy makers* debbano essere sottoposte a rendicontazione. Infatti, il semplice fatto di aver disegnato e implementato in modo accurato una politica non vuol dire che essa sarà in grado in automatico di mutare i comportamenti ai quali si rivolge (presunzione di efficacia). Inoltre, può accadere che la misura abbia degli effetti, ma che questi siano difforni da quanto preventivato dal *policy maker* (esternalità). Inoltre, la valutazione di impatto può essere utile anche per fornire suggerimenti e/o indicazioni su come modificare il disegno della politica al fine di renderla più efficace. Per questi motivi diviene di fondamentale importanza riuscire a implementare uno studio di valutazione in grado di rispondere alla domanda: i fondi utilizzati per la politica sono stati effettivamente spesi bene? In questa sede seguiremo Martini e Trivellato (2011) considerando come risposta positiva a questa questione la situazione in cui la politica è in grado di produrre gli effetti desiderati. In altre parole, l'idea di soldi ben spesi per una politica pubblica viene qui collegata alla sua efficacia.

4.2. Il linguaggio della valutazione

La valutazione di impatto ha sviluppato nel corso degli anni un linguaggio specialistico che vale la pena richiamare. In generale, si parte dall'introduzione di una politica pubblica, detta anche misura o programma, di cui si intende stimare l'impatto causale. In generale, un programma altro non è che un intervento rivolto a una precisa popolazione, detta target, con l'obiettivo di indurre un mutamento in una situazione o in un comportamento dei partecipanti, ossia nelle unità della popolazione esposta all'intervento (Trivellato et alii 2013).

Questa definizione ha il vantaggio di delineare tre elementi chiave nell'ambito della valutazione di impatto di politiche pubbliche:

- il primo riguarda la popolazione target che altro non è che un insieme chiaramente definito di unità a cui l'intervento è rivolto e che, in un dato istante o intervallo temporale, può idealmente prendervi parte. Queste unità possono essere individui, aziende, scuole, villaggi, paesi, ecc.;

² Da qualche anno, infatti, molti finanziamenti provenienti dall'Unione Europea e in particolare quelli rientrati nei Fondi Strutturali, richiedono esplicitamente già nel bando che le politiche finanziate siano sottoposte a valutazione.

- il secondo elemento è l'intervento, esso è il fattore di cui si vogliono studiare gli effetti e rappresenta la variabile indipendente principale nelle analisi. L'intervento può essere rappresentato come una variabile binaria che identifica il gruppo di unità che potranno beneficiare della politica e il gruppo che invece non potrà beneficiarne. Le unità appartenenti al primo sono detti anche trattati, mentre le altre rappresentano i non trattati o controlli³;
- infine, il terzo elemento chiave è dato dalla cosiddetta variabile di outcome o variabile risultato che è una caratteristica osservata delle unità facenti parte la popolazione target sul quale l'intervento può avere un effetto. In altre parole, rappresenta la variabile dipendente, ossia il fenomeno che siamo interessati ad analizzare.

4.3. Il monitoraggio

Una prima parte del processo di valutazione di una politica pubblica consiste nel suo monitoraggio. In generale, questo può essere inteso come un'attività sistematica di raccolta di informazioni relative ad una data politica al fine di:

- imparare dall'esperienza passata con l'obiettivo di migliorare pratiche e attività future;
- avere un rendiconto interno delle risorse utilizzate e dei risultati ottenuti.

Il monitoraggio, sebbene non sia in grado di stabilire connessioni causali tra l'intervento e i vari *outcome*, è comunque un'attività rilevante per la sua valenza descrittiva, tanto che di solito precede o accompagna lo studio di valutazione vero e proprio. Sostanzialmente si tratta di un lavoro di carattere descrittivo che vuole capire come procede l'evoluzione di una politica rispetto al piano iniziale. Inoltre, permette di documentare processi ed esperienze che possono essere poi utilizzati sia come base per la valutazione controfattuale, che per migliorare la conoscenza del fenomeno oggetto di *policy*. Infatti, il monitoraggio, così come inteso in questa sede, può essere declinato in relazione a diversi aspetti, quali: gli *outcome* di interesse, il contesto in cui si sviluppa la politica e, infine, la pratica amministrativa in sé.

Nel primo caso, si tratta semplicemente di analizzare i principali *outcome* di interesse da un punto di vista descrittivo. Questa operazione può essere

³ Va precisato che possono fare parte del gruppo dei controlli sia unità che non appartengono alla popolazione target, sia unità che vi appartengono ma che per qualche motivo non partecipano alla politica.

svolta studiando l'andamento nel tempo, oppure la variazione tra i diversi contesti territoriali, in questo modo si possono ottenere informazioni cruciali relativamente alla strutturazione del fenomeno di interesse e alla sua evoluzione nel tempo.

Tuttavia il monitoraggio può essere riferito anche al contesto, sia economico che sociale, in cui una politica viene attuata. Infatti, come evidenziato da Vergolini e Zanini (2013), un'analisi preliminare dell'ambito in cui viene implementata una politica può aiutare nel determinarne il disegno. Seguendo questa logica, il contesto di riferimento andrebbe costantemente monitorato, al fine di comprendere meglio eventuali variazioni negli effetti della politica sotto esame. Se prendiamo come esempio una politica contro la povertà volta ad accrescere i consumi, il ruolo del contesto socio-economico può essere molto rilevante. Infatti, l'essere o meno in un periodo di crisi economica può avere effetti sul modo in cui la politica incentiva il consumo di individui e famiglie a basso reddito. Infine, il discorso relativo al monitoraggio si può applicare anche alle pratiche amministrative sottostanti l'implementazione di una politica pubblica. Questo tipo di attività è in grado di fornirci tutta una serie di informazioni utili relativamente al funzionamento e alla gestione della politica pubblica analizzata.

Un ulteriore aspetto che può essere preso in considerazione riguarda il cosiddetto *take-up rate* che è il rapporto tra il numero degli effettivi beneficiari della politica e il totale degli aventi diritto. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, il suo risultato raramente è pari a uno, ovvero non tutti gli aventi diritto fanno richiesta di usufruire di un beneficio previsto da una politica pubblica. Il comportamento di *take-up* è stato ampiamente studiato sia in ambito economico (Pudney et. alii 2006) che non (Castranova et alii 2001). Questi studi hanno messo in evidenza che la partecipazione a programmi di welfare comporta una serie di costi che possono indurre i potenziali beneficiari a chiedersi se essi eccedono i benefici attesi. Questi possono essere di almeno tre tipi (Costigan et alii 1999): 1) barriere burocratiche che complicano la presentazione della domanda; 2) difficoltà nel processo di acquisizione dell'informazione e 3) costi intangibili come, ad esempio, lo stigma sociale associato al ricevere dei sussidi monetari pubblici.

In quest'ottica il *take-up rate* può essere inteso come un primo indicatore del successo o meno di una politica: esso rappresenta una misura della capacità di penetrazione all'interno di una specifica popolazione dell'intervento pubblico. Va da sé che se il decisore pubblico desidera ottenere dei mutamenti di specifici comportamenti e/o atteggiamenti tramite una politica, questa non potrà sortire alcun effetto se i soggetti target decidono di non parteciparvi.

4.4. La valutazione

L'approccio controfattuale alla valutazione d'impatto negli ultimi due decenni ha acquisito un ruolo importante nei processi decisionali tra i *policy maker* italiani.⁴ Valutare l'effetto di un intervento, idealmente, consiste nel misurare la differenza dell'*outcome* in presenza dell'intervento dall'*outcome* in sua assenza. Il problema della valutazione in questo modo può essere ricondotto a un problema di informazioni mancanti, in quanto non si può osservare l'effetto sui beneficiari di una politica se essi non vi hanno partecipato. Non potendo misurare gli effetti in uno scenario "controfattuale", visto che lo stesso individuo non può essere osservato contemporaneamente in due distinte situazioni (trattato e non trattato), l'unica alternativa potrebbe essere quella di ricorrere al confronto del gruppo dei trattati con un gruppo di individui che non hanno beneficiato dell'intervento. Per assicurare la comparabilità degli *outcome*, questi ultimi devono essere il più possibile simili al gruppo dei beneficiari in termini di caratteristiche rilevanti, quelle che determinano la partecipazione all'intervento. Qualora si verificassero delle differenze nelle condizioni di partenza nei due gruppi, allora saremmo in presenza del cosiddetto *selection bias*, ossia di una distorsione da selezione che invaliderà i risultati ottenuti.

4.4.1. I diversi metodi della valutazione d'impatto

Un rigoroso disegno di valutazione si basa sulla capacità di individuare un adeguato gruppo di confronto che permetta di riprodurre fedelmente lo scenario controfattuale per il gruppo dei trattati. I metodi più utilizzati nella letteratura empirica includono:

1. L'esperimento randomizzato (*Social Experiment*);
2. Metodi di abbinamento (*Propensity Score Matching*);
3. Il confronto tra cambiamenti nel tempo (*Difference-in-Differences*);
4. Discontinuità intorno a una soglia (*Regression Discontinuity Design*);
5. Variabili strumentali;
6. Modelli strutturali.⁵

La scelta di quale metodo adottare dipende ampiamente dal quesito di valutazione al quale si vuole rispondere, dai dati disponibili, dal meccanismo

⁴ Per una rassegna schematizzata degli studi di valutazione delle politiche di lavoro si veda Trivellato e Zec (2008).

⁵ In questo capitolo saranno presentati i primi quattro metodi. Per ulteriori informazioni sulle variabili strumentali e sui modelli strutturali si rimanda a Angrist e Pischke (2009) e a Gertler et alii (2011).

di ammissibilità all'intervento, dagli assunti che possono essere adeguati al contesto socio-economico nel quale si intende valutare la politica e, infine, anche dalle restrizioni di budget.

4.4.2. L'esperimento randomizzato

Uno dei modi per risolvere il problema della distorsione da selezione consiste nell'assegnazione casuale degli individui appartenenti alla popolazione target tra beneficiari e non beneficiari. Questo approccio, detto anche *Social Experiment*, riporta alla logica degli studi clinici randomizzati nel campo sociale. Esso si basa sull'assunto che, essendo nulla la differenza nelle condizioni di partenza tra i trattati e i controlli, qualsiasi differenza negli *outcome* tra i due gruppi rilevata successivamente all'intervento, può essere attribuita all'intervento stesso.

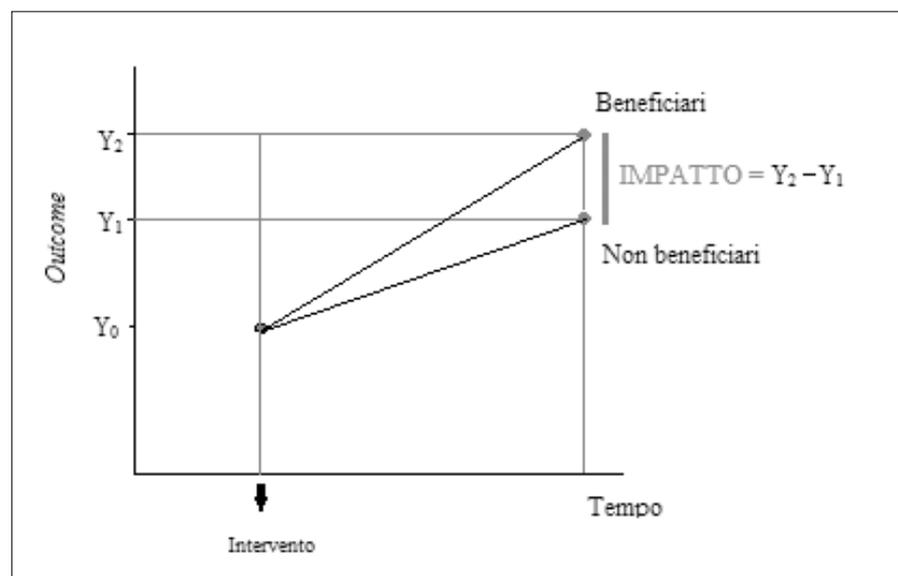


Fig. 1 - Illustrazione dell'esperimento randomizzato.

La figura 1 riporta l'illustrazione della logica della valutazione d'impatto nel caso della randomizzazione. Supponiamo di avere due gruppi di individui, suddivisi tra beneficiari e non beneficiari sulla base di un sorteggio. Prima dell'intervento, si assume l'equivalenza dei due gruppi in termini di distribuzione delle caratteristiche sia osservabili che non osservabili e il fatto che i

due gruppi abbiano mediamente lo stesso livello di *outcome* Y_0 .⁶ Dopo l'introduzione dell'intervento, l'*outcome* osservato per il gruppo dei beneficiari è Y_2 , mentre quello per il gruppo dei non beneficiari è Y_1 . Di conseguenza, l'effetto del programma può essere quantificato con: $(Y_2 - Y_1)$. Come discusso nella sezione precedente, la validità del risultato dipende ampiamente dalla qualità del processo di randomizzazione iniziale.

Il disegno di valutazione basato sull'esperimento randomizzato può essere costruito in due modi: sorteggio completo o sorteggio parziale. Il sorteggio completo si sviluppa in due fasi: nella prima, si seleziona un campione casuale semplice, rappresentativo della popolazione di riferimento. Nella seconda, gli individui selezionati sono assegnati in maniera puramente casuale nei gruppi di beneficiari e non beneficiari. Nella pratica, questo tipo di sorteggio è molto difficile da implementare e spesso si ricorre al sorteggio parziale. Quest'ultimo si caratterizza per il condizionamento nella fase iniziale ad una sottopopolazione definita da un fattore rilevante (per esempio giovani di famiglie a basso reddito), mentre, la selezione tra beneficiari e non beneficiari avviene sempre attraverso una selezione casuale.⁷

Il ricorso alla randomizzazione nelle scienze sociali risale agli anni Sessanta, quando veniva utilizzato per testare l'efficacia delle politiche del lavoro negli Stati Uniti. Anche se rappresenta un metodo decisamente credibile per valutare l'effetto di un intervento, possono esserci diversi ostacoli nella sua implementazione. In primo luogo, ci sono problematiche di natura etica e spesso risulta difficile convincere i *policy maker* a circoscrivere un beneficio ad un sottogruppo selezionato casualmente⁸. A ciò si aggiungono la difficoltà di generalizzare i risultati, visto che si ricorre frequentemente a questo tipo di valutazione d'impatto in progetti pilota, circoscritti in ambiti ristretti, spesso locali.

4.4.3. I metodi di abbinamento

L'esperimento randomizzato, sebbene rappresenti un *gold standard* per la valutazione d'impatto, in pratica non sempre può essere utilizzato, a causa

⁶ Tali assunti possono essere testati empiricamente nel caso in cui venga svolta un'indagine anche prima dell'introduzione dell'intervento.

⁷ Per approfondire i metodi operativi di esperimento randomizzato (oversubscription, randomized phase-in, within group randomization, encouragement design), consultare Duflo et alii (2008).

⁸ Così facendo, infatti, l'assegnazione del beneficio avviene casualmente e non sulla base del bisogno o del merito, per cui individui bisognosi o meritori nella fase di test della politica possono venire esclusi dal beneficio.

dei costi elevati o delle difficoltà associate. In questi casi, ci si affida ai metodi osservazionali che cercano di simulare un meccanismo analogo a quello dell'esperimento sociale.

L'idea di base delle tecniche di abbinamento consiste nella costruzione di un gruppo di controllo, che possieda caratteristiche osservabili il più possibile simili a quelle che si riscontrano nel gruppo dei beneficiari. Nell'implementazione di questa strategia si assume che il processo di partecipazione al programma sia completamente determinato da queste caratteristiche. Una volta che a ogni beneficiario si è in grado di abbinare un non beneficiario simile in termini delle caratteristiche rilevanti misurabili, l'effetto dell'intervento può essere ottenuto facendo una media nelle differenze negli *outcome* tra i due gruppi. Ciò è possibile grazie al principio di *indipendenza condizionale*, detto anche *unconfoundedness* (Rosenbaum e Rubin 1983), che stabilisce che dato un insieme di caratteristiche osservabili *X* esogene al trattamento, i potenziali *outcome* sono indipendenti dal processo di assegnazione alla politica. Per garantire la validità di quest'assunto, bisogna conoscere a fondo il processo di selezione, assicurandosi di avere un insieme di informazioni adeguatamente ampio da contenere tutte le variabili in grado di influenzare la probabilità di beneficiare o meno dell'intervento. La validità di questo assunto non può essere testata formalmente, ma la sua plausibilità dipende molto dal contesto in cui si opera e dalle informazioni a disposizione.

Essendo in genere necessario disporre di un ampio set di informazioni per controllare la distorsione della selezione, più aumentano le dimensioni nelle quali bisogna individuare i soggetti simili e più diventa difficile trovare un numero sufficiente di individui che corrispondono a un dato profilo. Di conseguenza, l'abbinamento diretto diventa difficile e non sempre per ogni trattato si possono individuare i non trattati del tutto simili in termini delle caratteristiche osservabili. In letteratura esistono molteplici metodi di abbinamento,⁹ ma alla base della maggior parte di questi vi è l'utilizzo di *propensity score*, ovvero della propensione al trattamento.

Supponiamo di voler stimare l'impatto di una sovvenzione alla formazione professionale di giovani sulla durata della disoccupazione. Il metodo basato sul *propensity score* è illustrato nella figura 2 ed è riconducibile alle seguenti fasi:

1. Individuare il gruppo dei partecipanti e dei non partecipanti al corso;

2. Per ogni soggetto, calcolare un unico valore della propensione al trattamento, ovvero della probabilità di partecipare al corso di formazione in funzione delle caratteristiche osservabili *X*;
3. Per ogni soggetto trattato, individuare un soggetto (o un gruppo di soggetti) che non ha partecipato al corso e a cui è associato un valore del *propensity score* più vicino;
4. Per ogni coppia trattato – non trattato, calcolare la differenza nell'*outcome*, in questo caso nella durata di disoccupazione;
5. Infine, calcolare una media di tali differenze.

È da notare che la valutazione d'impatto è circoscritta al supporto comune, ossia un sottoinsieme del campione tale per cui sia possibile trovare un ragionevole abbinamento tra i trattati e i non trattati.

In genere, per eseguire la tecnica nota come *Propensity Score Matching*, esistono dei pacchetti statistici implementati nei software di elaborazione più diffusi, quindi una volta sicuri dell'adeguatezza del metodo al rispetto al contesto e alla domanda di ricerca e una volta che si hanno informazioni sufficienti e un supporto comune ragionevole, eseguire la stima degli effetti e successivamente fare inferenza sui parametri diventa piuttosto semplice.

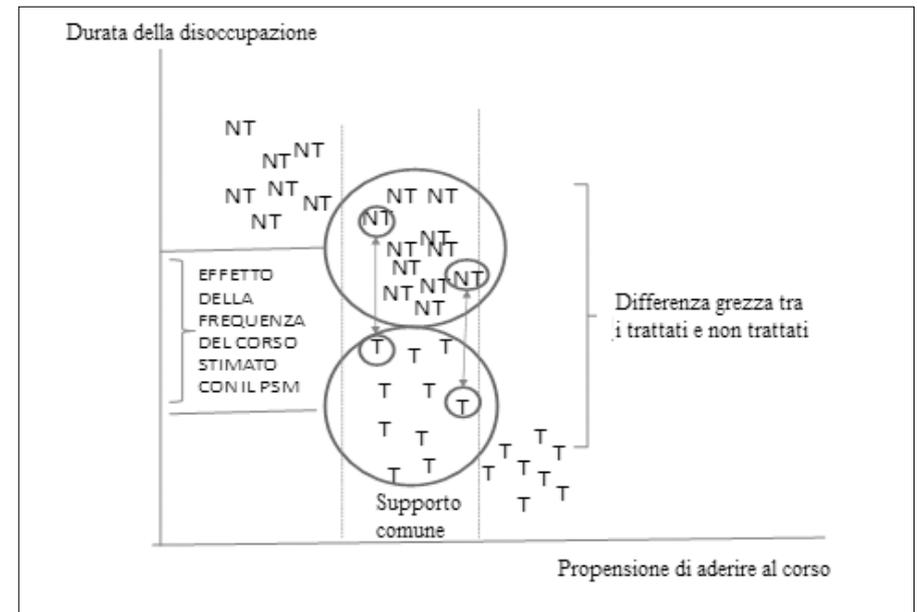


Fig. 2 - Illustrazione del metodo Propensity Score Matching. Fonte: Martini e Trivellato (2011)

⁹ Tra i metodi di abbinamento più comunemente utilizzati si collocano nearest neighbour matching, radius matching, caliper matching e kernel matching. Per gli approfondimenti sulle diverse tecniche, consultare Caliendo e Kopeinig (2008).

4.4.4. Il confronto tra cambiamenti nel tempo

In alcuni casi, l'assunto che le determinanti dell'adesione a un intervento siano osservate e rilevate può risultare poco verosimile. A volte, il processo di partecipazione alla politica può essere infatti guidato dai fattori non osservabili o non direttamente misurabili. Ad esempio, la decisione di partecipare a un corso di formazione sovvenzionato dalla Regione può essere influenzata da diverse caratteristiche individuabili, ma se la storia lavorativa pregressa, il livello di formazione e l'età sono facilmente acquisibili dai registri amministrativi o rilevabili tramite un'indagine campionaria, lo stesso non si può dire per caratteristiche come la motivazione o la capacità d'apprendimento. Sebbene difficilmente misurabili, queste ultime possono rivelarsi in grado di influenzare in modo significativo sia la scelta formativa che gli *outcome* di interesse, come per esempio il reddito o la durata della disoccupazione.

Il metodo di confronto tra variabili nel tempo, detto anche *Difference-in-Differences*, tiene conto delle caratteristiche non osservabili e consiste in un doppio confronto, nel tempo e fra i soggetti, della variabile risultato.

Nella figura 3 è rappresentata un'ipotetica politica di formazione professionale, dove l'anno 2000 costituisce il momento pre-intervento e l'anno 2007 il periodo post. L'*outcome* considerato è il reddito, e il suo andamento nel tempo è registrato sia per il gruppo dei trattati che per quello dei non trattati. L'effetto della politica può essere stimato sottraendo dall'incremento di reddito del gruppo dei trattati, quello del gruppo dei non trattati.

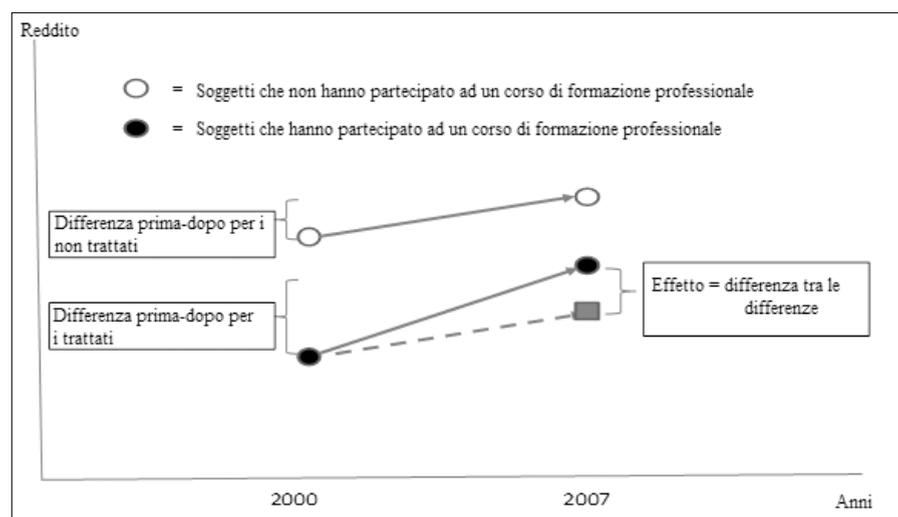


Fig. 3 - Illustrazione del metodo *Difference-in-Differences*. Fonte: Martini e Trivellato (2011)

L'approccio *Difference-in-Differences* richiede l'utilizzo di un ricco set di informazioni, di fatto è necessario lavorare con dati panel¹⁰, dove per ogni unità si possiedono dati relativi sia al periodo precedente che a quello successivo all'introduzione della politica. A volte si ricorre ad una combinazione dei metodi di abbinamento con i metodi *Difference-in-Differences*, dove prima si creano due gruppi con le caratteristiche bilanciate attraverso il *propensity score*, per poi calcolare la differenze nei cambiamenti di tempo tra i due gruppi.

Il pregio di questo approccio è che qualsiasi differenza non osservata tra il gruppo dei trattati e quello dei controlli viene eliminata nella sottrazione delle differenze. Tuttavia questo metodo di stima implica ulteriori assunzioni, basandosi sull'ipotesi che le caratteristiche non osservabili siano costanti nel tempo e quindi che qualsiasi fenomeno non osservabile capace di rendere diverse le condizioni di partenza tra i due gruppi si evolva allo stesso modo per entrambi. Questa ipotesi non è sempre plausibile ed è compito del valutatore esaminare il contesto dello studio per testare l'adeguatezza del metodo alla politica in questione e informare i *policy maker* su tutti gli assunti sottostanti il disegno di valutazione.

4.4.5. Discontinuità intorno a una soglia

Il *Regression Discontinuity Design*, ossia il metodo della discontinuità intorno a una soglia, sfrutta le regole di ammissione all'intervento per identificare gruppi di beneficiari e non beneficiari, strutturalmente simili sia nelle caratteristiche osservabili che in quelle non osservabili. La popolazione dei beneficiari in questo caso corrisponde a coloro che hanno diritto ad un intervento pubblico se sono al di sopra di una determinata soglia di ammissibilità.

Si supponga che per essere ammessi a un corso di formazione si debba superare un test di ammissione, di conseguenza la popolazione riferimento sarà rappresentata da tutti coloro che superano tale test. Si ipotizzi ora che per motivi di restrizioni di budget, solo coloro che hanno avuto un punteggio minimo (soglia) saranno effettivamente ammessi al corso. Questo ci permette di avere un gruppo di potenziali beneficiari che usufruiranno dell'intervento (ammissibili) e di potenziali beneficiari che saranno esclusi (non ammissibili). Chiaramente, confrontare i redditi futuri dei primi e gli ultimi in graduatoria sarebbe fuorviante, perché probabilmente i due gruppi saranno strutturalmente molto diversi, in termini di motivazioni, abilità o storia lavorativa

¹⁰ In alcuni casi è possibile utilizzare dati cross-section ripetuti nel tempo, è importante che la composizione dei gruppi di trattati e controlli sia stabile nel tempo.

pregressa. Al contrario, confrontare i redditi futuri o qualsiasi altro *outcome* dei soggetti in prossimità alla soglia risulta più accettabile, in quanto possiamo ragionevolmente supporre che gli individui appena sopra e appena sotto la soglia di ammissibilità siano del tutto equivalenti. Questo confronto è illustrato nella figura 4.

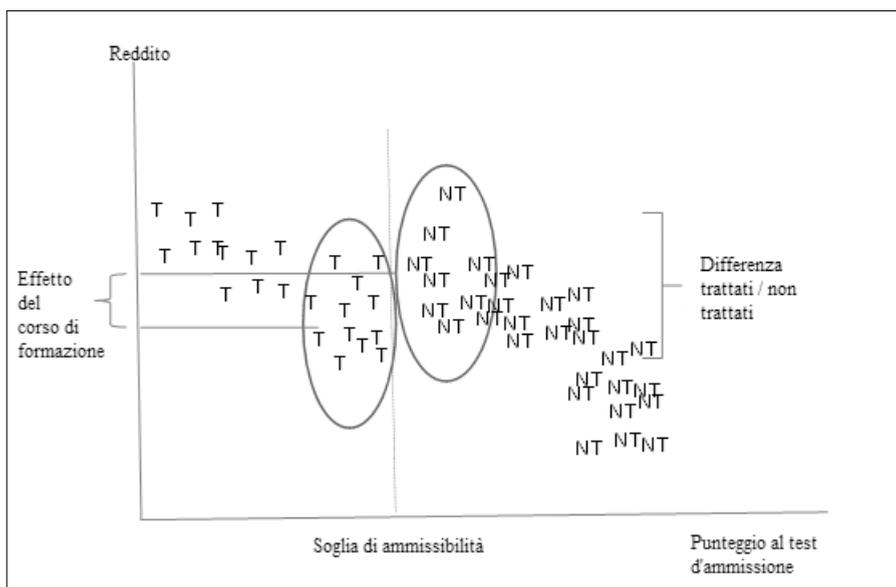


Fig. 4 - Illustrazione del metodo *Regression Discontinuity Design*.
Fonte: Martini e Trivellato (2011)

L'esempio illustrato si riferisce a un caso di *sharp regression discontinuity design*, dove la probabilità di essere ammessi al corso è 0 o 1, a seconda del collocamento sopra o sotto la soglia di ammissibilità. Nella letteratura esiste anche il cosiddetto *fuzzy regression discontinuity design*, dove possono esserci alcuni soggetti al di sopra della soglia che non ricevono il beneficio, così come soggetti sotto la soglia che lo ricevono.

I pregi di questo approccio includono la possibilità di stimare correttamente l'effetto causale per i soggetti intorno alla soglia sfruttando le regole di ammissione per definire un valido gruppo di confronto. Inoltre, esso non esclude necessariamente i potenziali beneficiari dal trattamento, come accade invece nell'esperimento randomizzato. Dal lato dei punti deboli troviamo la scarsa validità esterna, ossia la limitata possibilità di generalizzare i risultati, poiché l'analisi è confinata solo al ristretto numero dei soggetti ragionevolmente vicini alla soglia.

4.5. I dati a disposizione

Uno dei problemi maggiori relativamente allo svolgimento di indagini volte a monitorare e/o valutare politiche pubbliche riguarda la disponibilità di dati adeguati per tale scopo. Come evidenziato nel paragrafo precedente per procedere con la valutazione abbiamo bisogno di un insieme particolarmente ampio di informazioni che riguardano sia i beneficiari della politica che il gruppo comparabile di individui non beneficiari. Più precisamente, per entrambi andranno raccolte anzitutto dettagliate informazioni sugli *outcome*, ovvero sui comportamenti e/o atteggiamenti che l'intervento pubblico intende modificare. Per esempio, nel caso di un corso di formazione volto a far acquisire una serie di competenze spendibili sul mercato del lavoro ai partecipanti, l'*outcome* di interesse sarà la probabilità di essere occupati una volta terminato il corso. Nel caso di borse di studio rivolte agli studenti universitari, la variabile risultato potrebbe riguardare i risultati accademici dei beneficiari in termini di tasso di abbandono, di voto medio e di numero di crediti ottenuti.

Oltre a questo tipo di informazioni, ci sarà bisogno anche di una serie di dati relativi alle caratteristiche individuali e del contesto in cui la politica da valutare è stata implementata. Fanno parte del primo gruppo informazioni che possono essere in qualche modo collegate sia all'*outcome* che alla probabilità di partecipare all'intervento pubblico. Facendo riferimento all'esempio relativo alle borse di studio e ipotizzando che queste siano attribuite sulla base del merito e della condizione economica, saranno da rilevare sicuramente le cosiddette variabili socio-demografiche (sesso, età, area geografica di residenza degli studenti), la loro carriera scolastica pregressa (voto all'esame di licenza media, voto all'esame di stato, eventuali bocciature, eventuali debiti formativi), le origini sociali in termini di occupazione e di titolo di studio dei genitori. Per quanto riguarda le caratteristiche contestuali, cioè il secondo gruppo, possiamo interessarci a informazioni connesse al contesto socio-economico in cui lo studente si trova inserito, espresso ad esempio dalla situazione economica generale misurabile tramite il PIL o il tasso di disoccupazione.

In generale, per decidere quali siano le caratteristiche da rilevare si può fare riferimento a considerazioni di natura teorica oppure a studi precedenti che hanno analizzato il fenomeno che si vuole indagare. Ne consegue che un rigoroso studio di valutazione non può prescindere da un'accurata analisi della letteratura scientifica precedente.

Una volta individuate le variabili rilevanti da considerare, il successivo passo consiste nel trovare un'adeguata fonte di dati su cui basarsi. Più precisamente, le informazioni che ci interessano possono essere ottenute o per via amministrativa o tramite inchiesta campionaria. Nel primo caso, si guardano

gli archivi originati dalla gestione amministrativa della politica analizzata. Continuando con l'esempio sulle borse di studio, le fonti amministrative che potrebbero essere utilizzate riguardano dati provenienti dalla loro gestione oppure i dati raccolti dalle Università al momento dell'iscrizione, ottenendo in questo modo anche informazioni rilevanti per chi non beneficia della borsa. Il vantaggio delle fonti amministrative è che, una volta adottata un'adeguata convenzione con l'ente erogatore, i dati sono accessibili sostanzialmente a costo zero (non comportando costi di rilevazione) e sono censuari. Lo svantaggio principale è che molto spesso i dati ottenuti tramite questo canale riguardano informazioni considerate fondamentali per la gestione amministrativa dell'intervento e quindi raramente contengono quella ricchezza necessaria per la valutazione. Inoltre, esse spesso sono limitate ai beneficiari, non riguardando individui non beneficiari che potrebbero costituire il gruppo di controllo¹¹.

Questi due limiti fanno sì che nella maggior parte dei casi i dati amministrativi siano da integrare con altri provenienti da inchieste campionarie costruite ad hoc¹². Il vantaggio di queste ultime risiede principalmente nel fatto che possono essere intervistati direttamente i soggetti interessati dalla misura raccogliendo tutte le informazioni necessarie, contemporaneamente a individui non beneficiari che costituiranno il gruppo di controllo necessario per la valutazione. Lo svantaggio maggiore riguarda principalmente i costi di rilevazione, che nel caso di questionari complessi e campioni ampi possono divenire molto elevati.

In sintesi, al fine di svolgere uno studio di valutazione abbiamo bisogno di raccogliere per via amministrativa o tramite inchiesta campionaria informazioni approfondite sia per i beneficiari che per i non beneficiari. Nel caso in cui non fossimo in grado di ottenere tutto il necessario e non sia possibile attuare una valutazione di impatto vera e propria, un'alternativa può essere quella di impostare un dettagliato monitoraggio dell'intervento analizzato. Va sottolineato che la scelta tra monitoraggio e valutazione non si presenta come una scelta mutuamente esclusiva, nel senso che, anche avendo tutti i dati a disposizione per la valutazione, svolgere un monitoraggio è in ogni caso un'attività utile per fornire delle evidenze descrittive.

¹¹ Questo non vuol dire che con i soli dati amministrativi non sia mai possibile svolgere una valutazione di impatto vera e propria, si veda per esempio Mealli e Rampichini (2012).

¹² Si veda Corbetta (1999) per una rassegna dei diversi modi di raccolta dati.

4.6. Esempi pratici

In questo paragrafo considereremo sinteticamente la strategia di valutazione e i risultati emersi da due studi di valutazione svolti da Irvapp¹³ che hanno coinvolto giovani studenti. Il primo fa riferimento alla valutazione degli incentivi monetari rivolti ai diplomati trentini al fine di aumentare il tasso di iscrizione all'università (Covizzi et. alii 2012; Vergolini e Zanini 2011; Vergolini e Zanini 2013). Il secondo, invece, riguarda gli effetti che un programma di studio all'estero, che ha interessato alcuni studenti iscritti al quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado, ha avuto sulla conoscenza della lingua inglese e sull'autostima (De Poli et alii 2012).

4.6.1. Gli effetti degli incentivi monetari sulle scelte di istruzione terziaria: il caso della Borsa 5B

Con riferimento al primo caso, la Provincia autonoma di Trento ha deciso di introdurre a partire dall'anno accademico 2009/2010, in aggiunta alle agevolazioni normalmente offerte dal servizio per il diritto allo studio, una borsa di studio per studenti meritevoli della scuola secondaria provenienti da famiglie a basso reddito e residenti in Trentino da almeno 3 anni con l'obiettivo di incrementare la partecipazione all'istruzione terziaria. Più precisamente, la soglia di merito fa riferimento al voto ricevuto all'esame di stato ed è stata fissata a 93/100, mentre la condizione economica è accertata sulla base dell'indicatore Icef, la cui soglia è stabilita a 0.5882¹⁴. Al fine di valutare l'efficacia di tale misura abbiamo fatto ricorso al cosiddetto *Regression discontinuity design* che, come illustrato nella sezione precedente, ci permette di identificare l'effetto della politica intorno alla soglia.

I dati utilizzati per la valutazione provengono da un'indagine campionaria sul proseguimento degli studi universitari tra i diplomati trentini. Tale indagine è stata svolta da Irvapp in collaborazione con il centro studi dell'Università di Trento, l'Opera Universitaria e il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale

¹³ Irvapp è un acronimo che identifica l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche (<http://irvapp.fbk.eu>), ha sede a Trento ed è un centro di ricerca afferente alla Fondazione Bruno Kessler (www.fbk.eu).

¹⁴ L'acronimo Icef significa "Indicatore della Condizione Economica Familiare". Si tratta di uno strumento che permette di stabilire le concrete condizioni economiche di una famiglia sulla base di informazioni di tipo reddituale, patrimoniale, finanziario e anagrafico. Tale indicatore permette ai nuclei più deboli l'accesso ai benefici sociali e alle agevolazioni tariffarie offerte dalla Provincia di Trento e dagli Enti Locali in Trentino. L'Icef di fatto sostituisce l'indicatore Isee (Indicatore della Situazione Economica Equivalente) che è l'analogo strumento utilizzato a livello nazionale.

dell'Università di Trento. In questo caso, applicando il *Regression discontinuity design* (figura 5) troviamo che la possibilità di accedere alla borsa di studio aggiuntiva non ha influenzato la decisione di iscriversi all'università, infatti, il "salto" intorno alla soglia è praticamente nullo¹⁵.

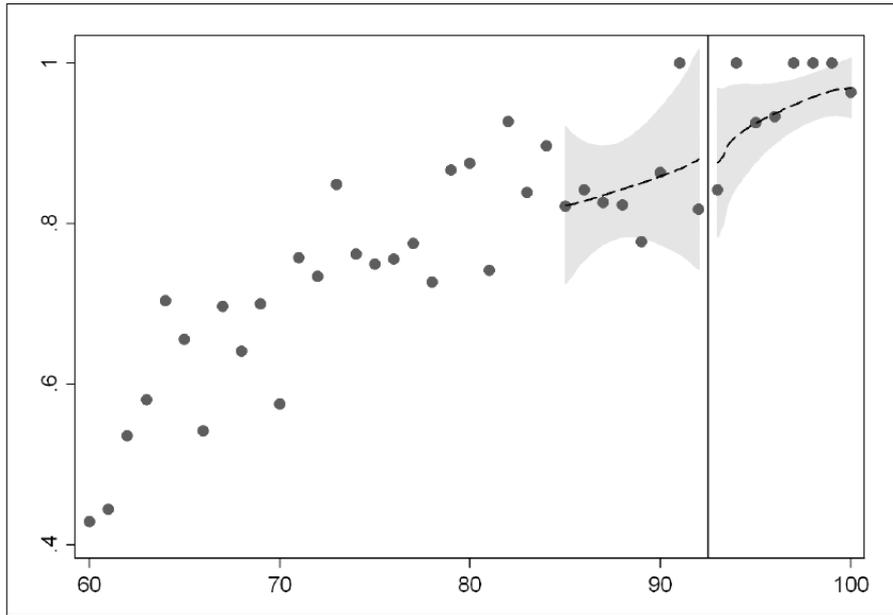


Fig. 5. - Effetto della Borsa 5b sul tasso di passaggio (N=1303). Fonte: Vergolini e Zanini (2011)

Ad uno sguardo più approfondito è da rilevare come l'intervento in questione abbia avuto effetti rilevanti su altri aspetti connessi alle scelte di istruzione terziaria (figure 6)¹⁶. In particolare, è emerso che gli studenti ammissibili al beneficio mostrano una maggiore probabilità di proseguire gli studi fuori dalla provincia di Trento, in facoltà che non sono presenti presso l'Ateneo trentino, come per esempio medicina, farmacia e veterinaria. Quello che ci dice questo risultato è che la borsa di studio è stata in grado di modificare gli eventuali vincoli economici nella scelta della sede e del tipo di università. Grazie ad

¹⁵ Per semplicità e seguendo i maggiori contributi che fanno uso del Rdd presentiamo i risultati graficamente. Dalla figura 5 emerge chiaramente che i valori stimati (rette tratteggiate) nell'intorno della soglia sono sostanzialmente identici. Il risultato è confermato anche dalla perfetta sovrapposizione dei due intervalli di confidenza, rappresentati dall'area attorno alle rette.

¹⁶ In questo caso i risultati sono significativi in quanto non solo si osserva una salto tra le stime (linee tratteggiate), ma anche perché non vi è sovrapposizione tra gli intervalli di confidenza sopra e sotto soglia.

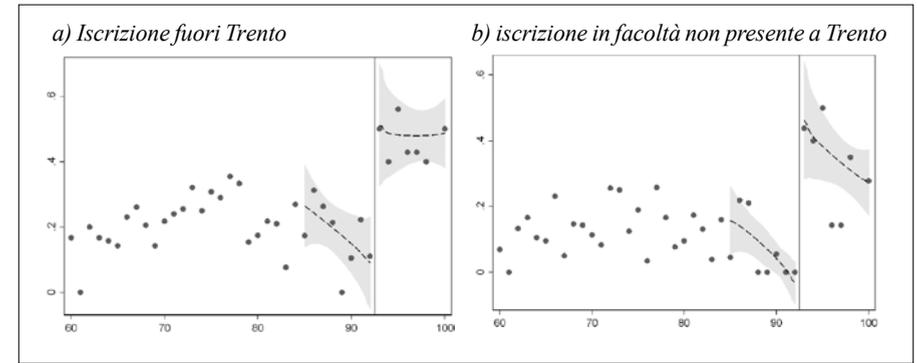


Fig. 6 - Effetto della Borsa 5b sulla probabilità di iscrizione fuori Trento e sulla probabilità di scegliere una facoltà non presente presso l'Ateneo di Trento (N=988). Fonte: Vergolini e Zanini (2011)

essa gli studenti meritevoli provenienti da famiglie a medio/basso reddito si trovano nella possibilità di seguire le proprie preferenze accademiche senza essere vincolati al territorio provinciale per ragioni di natura economica.

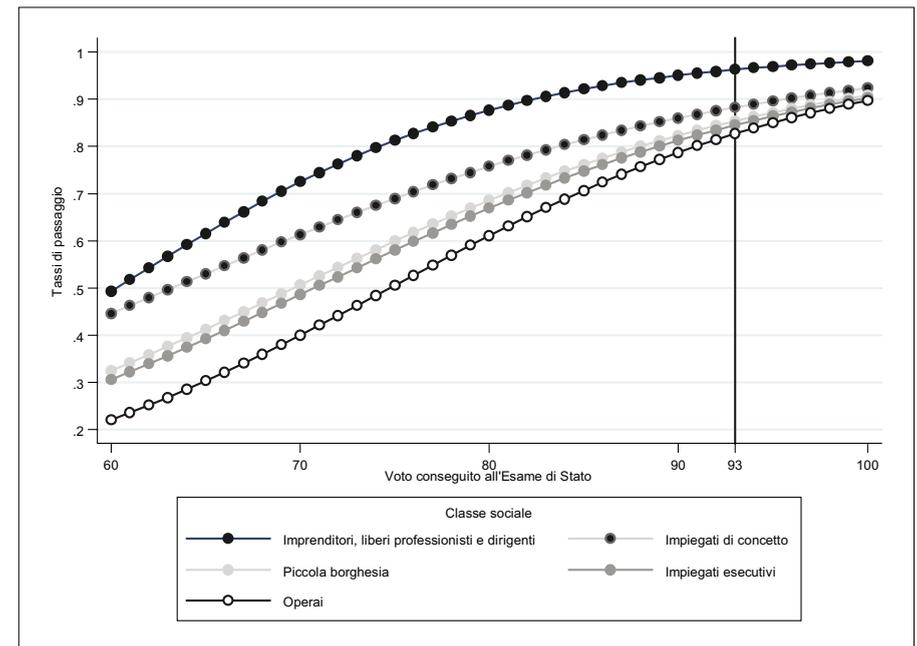


Fig. 7 - Tasso di passaggio in relazione a voto all'esame di stato e classe sociale (N=1303). Fonte: Vergolini e Zanini (2011)

L'assenza di effetti in relazione al tasso di passaggio è spiegabile evidenziando come l'intervento sia focalizzato su una popolazione in ogni caso intenzionata a proseguire gli studi. Infatti, la probabilità di immatricolazione attorno al voto soglia è molto elevato, circa l'85%, ed è simile sia per gli ammissibili che per i non ammissibili. Tale intuizione è confermata dalla figura 7 che mostra l'andamento dei tassi di iscrizione secondo il voto all'esame di stato e la classe sociale. Da questa emerge chiaramente come tra gli studenti meritevoli le differenze nei tassi di passaggio all'università sulla base delle origini sociali vadano sparendo. Questo segnale mette in evidenza quanto l'avversione al rischio per studenti e famiglie con background sociali meno avvantaggiati tenda a diminuire una volta che si prendono in considerazione i risultati scolastici.

4.6.2. Gli effetti dei programmi di studio all'estero: il caso del progetto MOS-4

Il secondo caso che portiamo come esempio pratico riguarda l'analisi degli effetti di un programma di studio all'estero della durata di quattro settimane rivolto agli studenti iscritti al quarto anno delle scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Trento. Più precisamente, si tratta di un programma di *full immersion* linguistica da svolgersi nel Regno Unito o in Irlanda durante il periodo estivo. Gli studenti che vi hanno partecipato venivano inseriti in piccoli gruppi all'interno di famiglie madrelingua inglese e, durante la giornata, svolgevano attività didattiche connesse all'apprendimento di questa. Gli obiettivi del programma andavano però oltre l'obiettivo didattico. Infatti, si è ipotizzato che la permanenza, seppur limitata, all'estero in un contesto familiare avrebbe potuto avere degli effetti anche su tratti della personalità come l'autostima, l'apertura mentale, la fiducia nelle proprie capacità, la propensione a risolvere i problemi e alla comunicazione. Al fine di poter identificare l'effetto causale del programma è stato attuato un esperimento sociale. I beneficiari sono stati selezionati casualmente tra la platea di coloro che hanno fatto domanda di partecipazione al programma, assicurando in questo modo l'equivalenza tra il gruppo dei beneficiari (i trattati) e il gruppo dei non beneficiari (i controlli). I dati utilizzati per l'analisi provengono da un'indagine *ad hoc* svolta dagli uffici della Provincia autonoma di Trento che ha intervistato gli appartenenti ai due gruppi prima e dopo il programma di studio all'estero.

Il primo passo è consistito nella verifica che la procedura di estrazione casuale dei partecipanti, che in gergo tecnico è nota come randomizzazione, sia andata a buon fine. In altre parole, si è trattato di vedere se effettivamente i due gruppi coinvolti fossero equivalenti sulla base delle caratteristiche osser-

vate a disposizione. Come emerge dalla Tab. 1 tale condizione è ampiamente rispettata, non emergendo differenze significative tra beneficiari e non beneficiari in relazione ad un'ampia serie di caratteristiche individuali. Il passo successivo è stato quello di valutare se dopo il periodo di studio all'estero, vi siano differenze significative tra trattati e controlli sugli outcome di interesse.

Tab. 1 - Differenze medie tra beneficiari e non beneficiari per la probabilità di essere ammissibili al progetto MOS-4.

	Beneficiari			Non beneficiari		
	Media	Std. error	N	Media	Std. error	N
<i>Variabili di controllo</i>						
<i>Sesso: femmine</i>	0,674	(0,034)	193	0,588	(0,046)	114
<i>Numero componenti famiglia</i>	4,295	(0,082)	191	4,277	(0,069)	112
<i>Deprivazioni</i>	3,099	(0,200)	191	2,679	(0,245)	112
<i>Bocciatura: sì</i>	0,136	(0,025)	191	0,196	(0,038)	112
<i>Voto medio (anno in corso)</i>	6,911	(0,056)	191	6,817	(0,075)	112
<i>Voto medio (ultimo anno)</i>	7,099	(0,058)	191	6,973	(0,082)	112
<i>Debiti formativi: sì</i>	0,492	(0,036)	191	0,545	(0,047)	112
<i>Classe sociale del padre</i>						
<i>Non occupato</i>	0,027	(0,012)	187	0,018	(0,013)	112
<i>Impr., lib. prof. e dirigente</i>	0,193	(0,029)	187	0,250	(0,041)	112
<i>Impiegato</i>	0,235	(0,031)	187	0,250	(0,041)	112
<i>Autonomo</i>	0,155	(0,027)	187	0,188	(0,037)	112
<i>Operaio</i>	0,390	(0,036)	187	0,295	(0,043)	112
<i>Classe sociale della madre</i>						
<i>Non occupata</i>	0,084	(0,020)	190	0,134	(0,032)	112
<i>Impr., lib. prof. e dirigente</i>	0,132	(0,025)	190	0,089	(0,027)	112
<i>Impiegata</i>	0,463	(0,036)	190	0,464	(0,047)	112
<i>Autonoma</i>	0,058	(0,017)	190	0,036	(0,018)	112
<i>Operaia</i>	0,263	(0,032)	190	0,277	(0,043)	112
<i>Titolo di studio dei genitori</i>						
<i>Fino licenza media</i>	0,305	(0,034)	190	0,339	(0,045)	112
<i>Diploma</i>	0,468	(0,036)	190	0,446	(0,047)	112
<i>Laurea e oltre</i>	0,226	(0,030)	190	0,214	(0,039)	112
<i>Condizione madre: occupata</i>	0,758	(0,031)	190	0,714	(0,043)	112
<i>Condizione padre: occupato</i>	0,897	(0,022)	185	0,856	(0,034)	111
<i>Straniero</i>	0,187	(0,028)	193	0,193	(0,037)	114
<i>Tipo di scuola: liceo</i>	0,513	(0,036)	193	0,465	(0,047)	114

Fonte: De Poli et alii (2012)

Il disegno sperimentale può essere minato nella sua validità dalla presenza dei cosiddetti *non compliers*. Esistono due tipi di *non compliers*: studenti che assegnati casualmente al gruppo dei beneficiari decidono di non partecipare al programma (*no show*) e studenti che anche se assegnati al gruppo di controllo trovano comunque modo di far parte del trattamento (*cross-over*). Ciò potrebbe costituire un problema in quanto i *non compliers* potrebbero essere tali perché influenzati da caratteristiche personali che oltre ad influire sulla partecipazione al programma, potrebbero anche essere determinanti degli *outcome* del nostro studio. Nel nostro caso abbiamo circa l'8% del campione che non ha in qualche modo rispettato le regole di assegnazione alla misura.

Tab. 2 - Modelli di regressione per gli effetti del trattamento sul test di inglese e sugli outcome collegati alla percezione di sé.

	Effetto		Std. err.
Test di inglese	0.275	**	0.124
Propensione di iscriversi all'università	0.057		0.152
Fiducia nelle proprie capacità	0.572	***	0.163
Capacità di adattamento	0.471	***	0.162
Orientamento sociale	0.561	***	0.166
Propensione alla comunicazione	0.389	**	0.165
Capacità di apertura	0.413	**	0.161
Abilità nel risolvere i problemi	0.185		0.164
Self-competence	-0.143		0.171
Self-liking	-0.221		0.168

Nota: gli outcome sono standardizzati. Fonte: De Poli et alii (2012).

La tabella 2 riporta i risultati principali emersi dalle analisi svolte, i quali tengono in considerazione in modo appropriato¹⁷ del possibile problema di *non compliance* sopra evidenziato. In generale, emerge chiaramente che la partecipazione al programma MOS-4 ha avuto un effetto positivo e significativo sul punteggio del test di inglese e su cinque degli otto indici collega-

¹⁷ Si veda De Poli et alii (2012) per una descrizione dettagliata del modo in cui si è tenuto conto del problema di non compliance.

ti all'autostima e alla percezione del sé¹⁸. Non si evidenzia nessun effetto in relazione alla propensione di iscriversi all'università. Visto che gli *outcome* sono standardizzati, i parametri dei due modelli sono da interpretare in termini di deviazioni standard. In altre parole, il parametro 0.561 relativo all'orientamento sociale significa che i beneficiari hanno avuto un incremento su questo indice, rispetto ai non beneficiari, di circa mezza deviazione standard.

4.7. Conclusioni

In questo capitolo abbiamo cercato di fornire un'introduzione non tecnica ai diversi aspetti collegati al monitoraggio e alla valutazione di impatto di interventi pubblici. Sostanzialmente con il termine *monitoraggio* abbiamo fatto riferimento ad un insieme di aspetti descrittivi che possono fungere da base sia per informare la successiva valutazione di impatto che per capire come una politica viene effettivamente implementata da un punto di vista puramente amministrativo. Il termine *valutazione* lo riserviamo, quindi, alla sola analisi volta a identificare gli eventuali effetti causali che una politica può avere su un insieme di *outcome* ben definito. Al fine di chiarire come essa funzioni in pratica abbiamo riportato una rassegna dei principali metodi di utilizzati in letteratura delineandone la logica e i principali limiti, in quanto riteniamo che prima di passare all'applicazione pratica di tali tecniche sia fondamentale comprenderne gli aspetti teorici. I moderni software per l'analisi dei dati, infatti, hanno grandemente facilitato il loro utilizzo aumentando contemporaneamente il rischio che vengano applicate senza cognizione di causa, conducendo a risultati non attendibili. Va sottolineato che il primo passo per la costruzione di un disegno di valutazione è sempre di natura logico-metodologica e solo in seguito si può passare alla raccolta dei dati e alla successiva applicazione dei metodi delineati in questi capitolo. Meglio ancora sarebbe che il valutatore fosse coinvolto dal *policy maker* fin dal disegno della politica stessa, avendo così la possibilità di ottenere un programma effettivamente valutabile¹⁹.

In generale, la valutazione può rappresentare uno strumento estremamente utile, in quanto è in grado di restituire informazioni sul funzionamento o me-

¹⁸ I modelli controllano per: caratteristiche socio-demografiche, carriera scolastica, supporto genitoriale e origini sociali. Tali variabili sono inserite con l'obiettivo di guadagnare precisione nelle stime, in quanto è dimostrato come i gruppi di beneficiari e non beneficiari siano equivalenti (si veda paragrafo 4).

¹⁹ È importante ricordare che non tutte le politiche pubbliche sono valutabili, infatti per poter implementare l'approccio controfattuale si deve essere in grado di identificare un appropriato gruppo di controllo.

no di un dato intervento, evidenziandone il grado di efficacia. In altre parole, il valutatore è nella posizione di dare anche indicazioni su come modificare un programma, portando così ad un migliore utilizzo dei fondi pubblici. A tal fine sarebbe opportuno che anche nel nostro Paese si diffondesse l'utilizzo, tipico dei paesi anglosassoni, degli studi pilota. Si tratta sostanzialmente dell'applicazione in un ambito territoriale ristretto di una particolare politica al fine di valutarne l'impatto in un ambiente quanto più controllato. Solo se lo studio pilota fornirà esito positivo, allora il programma verrà esteso anche al resto del Paese. Tale strategia, a fronte di un investimento iniziale per il suo disegno, può permettere un notevole risparmio di soldi pubblici nel caso in cui la politica non risultasse funzionante. Inoltre, lo studio pilota può fungere da laboratorio per capire come l'intervento può operare al meglio, permettendo, in questo modo, di estendere a livello nazionale una politica già rivista in eventuali aspetti problematici.

Bibliografia

- Angrist J.D. e Pischke J.-S. (2008), *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist Companion*, Princeton University Press, Princeton
- Caliendo M. e Kopeinig S. (2008), "Some practical guidance for the implementation of propensity score matching", in *Journal of Economic Surveys* 22(1), 31-72.
- Castronova E.J., Kayser H., Frick J.R. e Wagner, G.G. (2001), "Immigrants, natives and social assistance: comparable take-up under comparable circumstances" in *International Migration Review*, 35(3), 726-748.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Costigan P., Jackson F.H., Legard, B. and Ritchie, J. (1999), "Overcoming barriers: older people and Income Support", Report prepared for Department for Social Security Research.
- Covizzi I., Vergolini L. e Zanini N. (2012), "Gli effetti degli incentivi monetari a favore degli studenti universitari. Una valutazione di impatto" in *Polis*, 26(1): 5-31.
- De Poli S., Vergolini L. e Zanini N. (2012), Gli effetti dei programmi di studio all'estero: l'esperienza del progetto MOS-4, IRVAPP Progress Report, 2012-02.
- Duflo E., Glennerster R. e Kremer, M. (2008), "Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit" in *Handbook of Development Economics*, vol.4, a cura di Paul Shultz e John Strauss, 3895-3963, Amsterdam: North-Holland.
- Gertler P.J., Martinez S., Premand P., Rawlings L.B. and Vermeersch C.M.J. (2011), *Impact Evaluation in Practice*, The World Bank, Washington.
- Khandker S.R., Koolwal G.B. e Hussain A.S. (2010), *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*, World Bank Publications, Washington.
- Martini A., Trivellato U. (2011), *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*, Marsilio, Venezia.
- Mealli F. e Rampichini C. (2012), "Evaluating the effects of university grants by using regression discontinuity designs", in *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 175(3): 775-798.
- Pudney, S.E., Hancock, R. e Sutherland, H. (2006), "Simulating the Reform of Means-Tested Benefits with Endogenous Take-Up and Claim Costs" in *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 68(135): 135-166.
- Rubin D.B. (1974), "Estimating causal effects of treatments in randomized and non-randomized studies", in *Journal of Educational Psychology*, 66 (5): 688-701.
- Trivellato U. (2010), "La valutazione degli effetti di politiche pubbliche: paradigma controfattuale e buone pratiche" in *Politica economica*, 26(1): 5-54.
- Trivellato U., Rettore E. e Battistin E. (2013), *Fundamentals and methods for impact evaluation of public policies*, mimeo, Trento.
- Trivellato U. e Zec S. (2008) *Schede sinottiche di studi di valutazione degli effetti di politiche del lavoro*, Commissione del CSS "Valutazione degli effetti di politiche pubbliche", documento nr.14, Roma, CSS.
- Vergolini L. e Zanini N. (2011), *How does aid matter? The effect of financial aid on university enrolment decisions*, IRVAPP Progress Report, 2011-04.

5. Comunicazione formale informale

di Elke Moeltner

Da diversi decenni si assiste ad un crescente interesse nei riguardi della comunicazione che si è evoluta sia dal punto di vista interpersonale, a seguito di un profondo cambiamento sociale e culturale avvenuto negli anni '60 e '70, sia dal punto di vista linguistico e dei mezzi di comunicazione di massa.

In questo capitolo si analizzeranno alcuni elementi della comunicazione di uso quotidiano nell'attività lavorativa, cercando di sciogliere alcuni dubbi che emergono soprattutto nel momento di una comunicazione scritta.

È utile anticipare che non esistono delle vere e proprie "regole" da seguire, si parla, infatti, di linee guida e di tecniche di comunicazione che si possono applicare a seconda del contesto in cui ci si trova per riuscire a farsi capire e raggiungere un obiettivo prefissato.

5.1. La comunicazione

La comunicazione viene definita come un *processo di trasferimento dell'informazione contenuta in un segnale, attraverso un mezzo (canale), da un sistema (emittente) a un altro (ricevente): in questo senso il segnale è dotato di significato e tale da poter provocare una reazione nel ricevente*¹. Si parla di *Teoria della comunicazione* che considera in modo globale i rapporti tra individui (persone, animali, gruppi etnici e sociali, ecc.) e intende descrivere qualsiasi dinamica cognitiva o comportamentale in un contesto di due o più individui (o sistemi) che si scambiano, anche inconsapevolmente, segnali

¹ Si veda il vocabolario Treccani, alla voce "comunicazione": <http://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/>, Ultima consultazione 31 agosto 2014.

o segni (informazioni significanti) di natura culturale, sociale, emozionale, operativa²...

La parola "formale" significa *della forma*, per ciò che *attiene alla forma*: messaggio espresso con chiarezza e in conformità a determinate regole, con accezione limitativa, che si preoccupa esclusivamente o soprattutto della forma, dell'apparenza, per esempio *un saluto formale*.

Con la parola "informale" invece si intende qualcosa privo di carattere ufficiale, confidenziale, privato, ufficioso per esempio *un incontro informale* o *colloquio informale*; si parla di ambiente informale quindi rilassato, di stile e tono informale cioè privo di artificiosità, colloquiale, semplice.

La comunicazione formale può essere, dunque, definita come un processo di scambio di informazioni di varia natura delimitato da regole e comportamenti coerenti ad un contesto "ufficiale".

L'obiettivo principale della comunicazione, sia formale sia informale, è farsi capire dai vari interlocutori coinvolti in questo processo di relazione e scambio di messaggi.

La forma più frequente di comunicazione è quella cosiddetta "faccia a faccia" o interpersonale, tra due o più persone, in cui ciascun individuo è sia emittente sia ricevente dei messaggi scambiati. In questo tipo di comunicazione, la fonte ha, generalmente, la possibilità di modificare il proprio discorso in base alla risposta del destinatario, non solo verbale, ma anche di diverso registro (Verrastro, 2004), come le reazioni derivanti dal canale non verbale (gesti, espressione del viso, postura, occhi, distanza tra i soggetti) e del canale paraverbale (scelta delle parole, voce – ritmo, tono, volume, abbigliamento, ambiente). Questa tipologia è interattiva: lo scopo è instaurare una relazione dove il flusso dei messaggi è bidirezionale. In questa situazione vale un principio base della teoria della comunicazione: *è impossibile non comunicare* (Watzlawick, 1967). Infatti, nelle interazioni "faccia a faccia" ogni comportamento produce comunicazione e quindi provoca la reazione dell'altro interlocutore.

Ci sono altri due principi che arrivano dalla Scuola di Palo Alto³ (California) che possono dare ulteriori spunti di riflessione e sono:

- Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione;
- La comunicazione si suddivide in digitale (verbale) e analogica (non verbale).

² Vedi nota precedente.

³ La pragmatica della comunicazione umana, Watzlawick Paul; Beavin J. H.; Jackson D. D. 1967.

Da questi assunti deriva che il messaggio ha una parte visiva (detta anche *visual*) e una parte di contenuto (detta anche *lettering*), dove il visual ha un peso dell'80% in un messaggio. Per esempio, in una comunicazione faccia a faccia, della componente visual fanno parte gli interlocutori, la gestualità, la prossemica, le espressioni del viso, l'ambiente, la voce; nei casi di comunicazione scritta sono compresi l'impaginazione, il carattere utilizzato, i colori, le immagini. Questo elemento rafforza la parte del lettering, che pesa per il 20%. Questa ripartizione del messaggio è particolarmente curata nel marketing relazionale e negli strumenti utilizzati nelle strategie di marketing mix.

5.2. I modelli di riferimento della teoria della comunicazione

All'inizio del Novecento, si sono sviluppati dei modelli a cui ancora oggi la teoria della comunicazione fa riferimento sia rispetto alla comunicazione interpersonale sia rispetto alla comunicazione scritta.

Gli esponenti di questi modelli sono:

Modello di Shannon⁴- Weaver⁵: questo modello matematico, la cui teoria è stata formulata nel 1949, vede la comunicazione come "trasferimento di informazioni mediante segnali da una fonte ad un destinatario" e, secondo una concezione lineare, cerca di evitare i fattori di rumore (disturbo – interferenza) che possono ostacolare il preciso trasferimento del messaggio dall'emittente al ricevente;

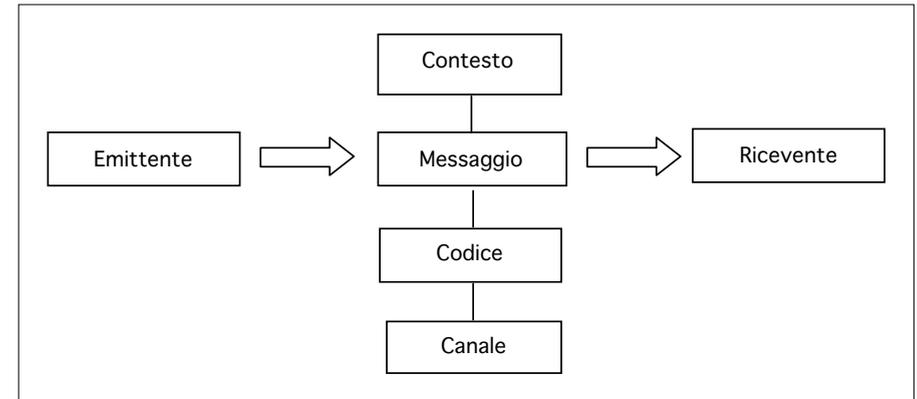


Modello di Jakobson⁶: questo modello analizza la comunicazione alla luce del contesto e del codice e richiede un lavoro di interpretazione e connotazione di senso da parte degli attori coinvolti nel processo comunicativo. Schematizzato risulta:

⁴ Claude Elwood Shannon è stato un matematico e ingegnere statunitense, spesso definito "il padre della teoria dell'informazione" ha pubblicato nel 1948 un articolo *Mathematical Theory of Communication*.

⁵ Warren Weaver è stato uno scienziato e matematico statunitense. È generalmente considerato uno dei padri della traduzione automatica.

⁶ Roman Jakobson è stato un linguista e viene considerato uno dei principali iniziatori della scuola del formalismo e dello strutturalismo. A lui si deve lo studio della teoria della comunicazione linguistica. La sua teoria si basa sulle sei funzioni comunicative che si associano alla dimensione dei processi comunicativi. Saggi di linguistica generale, Feltrinelli, 1966.



L'obiettivo primario di Shannon e Weaver consisteva nel descrivere gli apparati di comunicazione studiandone le modalità per ottimizzare l'efficienza della trasmissione. Jakobson, invece, ha costruito un modello della comunicazione umana che permette di capire come e perché si è in grado di parlare di qualcosa e di comprendere ciò che viene detto; a questo scopo, scompaiono le nozioni di segnale e di rumore e sono introdotti esplicitamente due fattori: il codice ed il contesto.

Si parte da questo ultimo modello per analizzare come nella comunicazione interpersonale, sia formale, sia informale sono presenti i sei elementi :

1. l'*emittente* è la persona che codifica il messaggio e lo trasmette al destinatario;
2. il *canale* è il mezzo attraverso cui l'emittente veicola o attraverso cui il ricevente ottiene il messaggio. Può essere inteso sia come il mezzo sensoriale coinvolto nella comunicazione (udito-vista) sia come il mezzo tecnico esterno al soggetto con cui il messaggio arriva (telefono, posta, e-mail...);
3. il *codice* è il sistema dei segni dai significati condivisi che permette di comunicare. L'essere umano dispone di una complessa serie di codici di cui può fare un uso più o meno creativo, più o meno formale: ad esempio il linguaggio, i gesti...;
4. il *messaggio* è il contenuto di ciò che si comunica. È strettamente legato al concetto di informazione e può essere un dato, una notizia o più semplicemente una sensazione veicolata attraverso segni significanti (frasi, singole parole, immagini, gesti...);
5. il *contesto* è il "luogo" – fisico o relazionale – in cui avviene lo scambio comunicativo ovvero la situazione in cui l'atto comunicativo si inserisce e a cui si riferisce. In ogni situazione comunicativa reale sono coinvolti

molti contesti contemporaneamente che spesso si sovrappongono e questo può creare imbarazzo: un incontro in cui sono presenti sia colleghi sia superiori oppure ragazzi e genitori.. Ogni gruppo di riferimento richiederebbe un certo linguaggio, un certo tipo di contenuti e un certo tipo di comportamento diverso dagli altri;

6. il *ricevente* è l'interlocutore che assume il messaggio e lo decodifica in base alle proprie conoscenze e al contesto e diventa poi emittente nel momento in cui risponde.

Nella comunicazione umana l'interpretazione dei significati varia in relazione al variare dell'ambiente che in tal modo condiziona i soggetti coinvolti e, allo stesso tempo, viene modificato dalle possibili nuove interazioni. Il contesto della comunicazione, quindi, non può essere considerato elemento indipendente da questa, al contrario è "proprio la possibilità di costruire insieme un nuovo significato contestuale che dona senso alla vera comunicazione facendo nascere significati imprevisti e "giochi" linguistici".

Altri elementi interessanti arrivano dagli studi di Lasswell⁷, che cercava di trovare un sistema per l'analisi della comunicazione e formulò la seguente affermazione:

A convenient way to describe an act of communication is to answer the following questions:

*Who Says What in Which Channel To Whom With What Effect?*⁸

Questa definizione può far comprendere tutti i maggiori settori della ricerca sulla comunicazione, fornendo così un modello per l'analisi dei diversi campi di studio. Infatti, si possono dividere le varie componenti del modello in:

- who: emittente
- say what: messaggio
- in which channel: canale
- to whom: ricevente
- with what effect: effetti.

Questi cinque elementi di ricerca di Lasswell sono ancora attuali. È stato successivamente evidenziato che mancano altri elementi che sono importanti: il feedback, cioè il messaggio di ritorno del ricevente, il contesto in cui av-

⁷ Harold D. Lasswell è stato uno studioso di politica, teorico di scienze politiche e sociologo, uno dei pionieri della massmediologia insieme a Hovland e Lazarsfeld, noto per i suoi studi dedicati alle scienze politiche e alle teorie della comunicazione *Politics: Who gets what, when, how* New York 1936.

⁸ Un modo appropriato per descrivere un atto di comunicazione è rispondere alla seguente domanda: Chi dice Cosa con quale Canale a Chi e con quale Effetto?

viene lo scambio dei messaggi e l'intenzionalità della comunicazione, ovvero perché avviene una comunicazione⁹.

5.3. Tecniche di comunicazione

Nell'ambito della comunicazione si preferisce parlare di linee guida e di tecniche anziché di regole e di procedure. I due pensieri da tener presente sono: *non c'è nulla di giusto e nulla di sbagliato e non dare nulla per scontato*.

Quando ci si pone il dubbio della poca efficacia del messaggio? Quando la risposta è diversa da quella attesa e quindi ci si chiede cosa è successo e cosa si può migliorare per fare in modo la comunicazione sia più efficace e si riesca a raggiungere l'obiettivo della stessa.

Un utile strumento per comprendere meglio il processo comunicativo è l'analisi del contesto che può essere fatta a seconda della situazione prima o dopo l'emissione del messaggio. Si fa riferimento a un modello anglosassone conosciuto come "*5W + 1H*" e consiste nel rispondere alle sei domande:

Who?: chi siamo e chi sono i nostri interlocutori?

Why?: qual è l'obiettivo da raggiungere? È chiaro?

What?: quali sono i contenuti da comunicare?

When?: quando si fa partire la comunicazione? È il momento migliore? Quanto tempo si ha a disposizione?

Where?: dove si svolge la comunicazione?

How?: come si gestisce la comunicazione? Quali strumenti si hanno a disposizione?

Queste domande possono fare maggiore chiarezza sulla tipologia di contesto (formale? informale?); su quale codice utilizzare; come adattare il linguaggio; rispetto a quali strumenti di supporto possono essere più efficaci per essere coerenti con l'obiettivo prefissato.

È utile tenere presente che durante l'invio del messaggio ci possono essere delle interferenze, dette anche *rumori*, che possono far in modo che il messaggio trasmesso arrivi in modo diverso da quello atteso. Tra i fattori più comuni di interferenze si trovano i rumori creati dall'ambiente circostante, la memorizzazione incompleta, l'interpretazione personale, le incomprensioni,

⁹ Wilbur Schramm è stato un teorico e ricercatore nel settore dei media, nel suo approccio emerge come la comunicazione svolge un ruolo centrale nella società a tutti i livelli: personale, di gruppo, nazionale e internazionale. Egli estrapola le idee pertinenti da diverse aree per costruire un nuovo, distinto, benché correlato, 'campo di studio', con l'obiettivo di chiarire i processi di diffusione delle informazioni, di persuasione e di pressione sociale.

l'ambiguità del testo, le differenze semantiche, lo stato d'animo, gli stereotipi e i pregiudizi. Gli effetti sono la dispersione e la distorsione dello stesso messaggio.

Nella comunicazione faccia a faccia si usano le tecniche di empatia, di comunicazione positiva, di ascolto attivo, delle domande e di assertività¹⁰.

L'**empatia** viene definita come la capacità di "mettersi nei panni dell'altra persona". Questa tecnica aiuta a capire i sentimenti e lo stato d'animo dell'interlocutore, facilitando la relazione. Alcuni esempi di frasi empatiche sono:

"quello che dice non ha senso" – "*capisco il suo punto di vista*"

"non capisco perché se la prende tanto" – "*mi scuso per i disagi che le abbiamo causato*"

"mi sembra il caso di darsi una calmata" – "*capisco il suo stato d'animo, è più che comprensibile, vediamo cosa possiamo fare insieme*".

Cosa significa comunicare in modo positivo? Si risponde solo sì?

La **comunicazione positiva** è la capacità di riuscire ed esprimere il messaggio favorendo parole e frasi di valenza positiva, cioè che hanno un impatto diverso sull'interlocutore. Anche qui qualche esempio pratico:

"non c'è" – "*è fuori ufficio*"

"non lo so" – "*mi informo – domando – verifico*"

"non è di mia competenza" – "*può chiedere al/la mio/a collega*"

"non me ne occupo io" – "*la persona che si occupa di ... è...*"

L'**ascolto attivo** è la capacità di prestare attenzione a tutti gli aspetti della comunicazione del proprio interlocutore e consente di ricavare informazioni utili per migliorare la relazione. Come si fa? Occorre concentrarsi sulla persona che sta parlando, evitare distrazioni (tra cui pensare a come e cosa rispondere), rispettare i turni di parola, fare domande di approfondimento, riassumere i punti importanti per essere sicuri di aver compreso bene, osservare il linguaggio del corpo e la voce¹¹.

La **domanda** serve per avere maggiori informazioni, per capire meglio l'interlocutore, per comprendere nel modo corretto un messaggio ricevuto, per coinvolgere l'interlocutore... La tecnica delle domande è un ulteriore stru-

¹⁰ La comunicazione situazionale: strumenti per sviluppare la flessibilità relazionale per un comportamento efficace Leonardo Marletta, Liliana P. Pacifico, FrancoAngeli Ed. – Le Tecniche assertive: come trattare più efficacemente con gli altri: clienti, fornitori, dipendenti, colleghi, superiori Eric Schuler, FrancoAngeli Ed.

¹¹ L'arte di ascoltare D. Bone, FrancoAngeli Ed.

mento comunicativo e c'è un proverbio che dice "*Chi domanda, comanda*". Cosa significa questo proverbio? Ed è vero che chi domanda, comanda? Il fare domande è una tecnica che permette di guidare la conversazione verso un obiettivo pianificato, di aiutare a gestire incontri e colloqui¹². Si possono scegliere diverse tipologie di domande: domande aperte-chiuse, neutre-orientate, dirette-indirette, di ricambio... La scelta può avvenire a seconda del tipo di interlocutore che si ha di fronte. Porre una domanda aperta, cui ci si aspetta una risposta ampia, ad un interlocutore di poche parole difficilmente farà raggiungere lo scopo di raccogliere informazioni. Così come porre una domanda chiusa, che costringere qualcuno a dare una risposta secca, ad un interlocutore particolarmente prolisso, che effetto avrà? Attenzione a evitare che il domandare venga percepito come un interrogatorio!

L'**assertività** è "la capacità del soggetto di utilizzare, in ogni contesto relazionale, modalità di comunicazione che rendano altamente probabili reazioni positive dell'ambiente e annullino o riducano la possibilità di reazioni negative" (Libet e Lewinsohn).

La persona assertiva ascolta in modo attivo, con interesse e attenzione l'interlocutore, pone domande per verificare la sua comprensione, presta attenzione al contenuto razionale e a quello emotivo della comunicazione, riassume e dà feedback. Quando è il suo turno interviene, presentando con chiarezza le proprie idee. Se viene interrotta, chiede, con cortesia e fermezza, di continuare il proprio intervento, senza aggredire né subire l'interlocutore molesto. È aperta al dialogo e al confronto, disposta a mettere in discussione il proprio punto di vista. Non cerca di svalutare o di sopravvalutare l'altro o le idee altrui, ma desidera affermare serenamente se stesso; evita l'uso di etichette, di stereotipi e pregiudizi. È disponibile all'accordo e al compromesso, senza mai rinunciare alla propria dignità o alle proprie opinioni.

Lo stile assertivo si riconosce da alcune espressioni corporali particolarmente aperte, cordiali e coerenti nei vari livelli della comunicazione. La postura è eretta e non rigida, la gestualità è ampia, piacevole e supporta la comunicazione. Ha un contatto visivo modulato, quindi non sfugge tenendo lo sguardo basso e non fissa l'interlocutore.

In pratica come si esprime una persona assertiva?

Dal punto di vista del linguaggio usa come tempo verbale l'indicativo presente con un tono e un volume di voce adeguato (attenzione questo tempo verbale può essere frainteso come imperativo se la voce è più alta e forte); la

¹² La tecnica delle domande. Training rapido per avere successo nei colloqui e nelle trattative V.F. Birkenbihl FrancoAngeli Ed.

voce è espressiva, significa che si esprime la punteggiatura; il ritmo del parlato non è né troppo veloce né troppo lento. Preferisce il verbo modale “potere” per dare un’alternativa all’interlocutore, anziché usare i divieti.

Le espressioni utilizzate sono di valenza positiva, quindi preferisce le affermazioni, piuttosto che le negazioni; evita o riduce molto i termini assoluti (sempre, mai); dà sicurezza riducendo parole come “forse, spero, cercherò, magari, se”; utilizza parole chiave che appartengono a un ambito culturale e/o psicologico condiviso dall’ascoltatore. Inoltre, il pronome personale favorito è il “noi” anziché “io” per un maggiore coinvolgimento dell’interlocutore nel dialogo.

Ecco qualche esempio:

“non ho tempo adesso mi richiami dopo” – “*può chiamarmi tra un’ora?*”

“mi domando come mai ci debba andare io all’incontro” – “*chiederò perché sono stato invitato all’incontro?*”

“fammi sapere il più velocemente possibile” – “*riesci a farmi sapere entro domani mattina?*”

“aspetti un attimino solo” – quanto dura un attimino? “*mi servono un paio di minuti per verificare?*”

Come si fa a tener presente tutti questi elementi?

Il suggerimento che si può dare è quello di ampliare la propria conoscenza che si può immaginare come una cassetta personale degli attrezzi, passare ad una maggiore fase di auto-osservazione per poi decidere quale elemento (uno alla volta) può essere fatto proprio e quindi assimilarlo. L’importante è tenere presente che ogni persona ha un suo stile comunicativo che è diverso, questo non significa cambiarlo, ma accettarlo e capirlo. Le tecniche di comunicazione sono uno strumento per migliorare il proprio stile e renderlo maggiormente efficace, rimanendo se stessi.

Queste tecniche possono essere utilizzate in ogni genere di comunicazione che sia personale o lavorativa, formale o informale, faccia a faccia o telefonica, l’obiettivo di tutto questo è migliorare la relazione con l’interlocutore facendosi comprendere.

Quali sono gli elementi che fanno distinguere la formalità dalla informalità?

Il contesto e la tipologia di interlocutori sono gli elementi che permettono di distinguere la situazione formale o informale. Quindi ci si porrà la domanda: chi sono i destinatari? Sono ragazzi? Genitori? Funzionari della Pubblica Amministrazione? Insegnanti? Dirigenti scolastici?

Un altro elemento da considerare nella comunicazione è l’aspettativa che si crea l’interlocutore.

5.4. La comunicazione scritta

Oggi si è sempre più impegnati a leggere e a scrivere testi di qualsiasi genere come sms, e-mail, blog, social network, siti internet, relazioni, resoconti, presentazioni con le slide.

Le differenze principali tra la comunicazione scritta e quella faccia a faccia sono l’assenza fisica del destinatario, quindi la mancanza di una comunicazione non verbale e il feedback è sempre differito nel tempo, anche se solo di qualche minuto. Da qui si sono sviluppati i requisiti di un testo:

- Coerenza: il testo deve seguire un filo logico e deve essere di facile comprensione per il lettore;
- Attrattiva: deve attirare l’attenzione del lettore, quindi non deve essere né banale né noioso;
- Completezza: deve rispondere alle domande che il lettore si pone leggendo;
- Ordine: i diversi paragrafi devono essere collegati fra loro secondo una sequenza logica anche se non necessariamente cronologica.

La comunicazione scritta efficace ha bisogno di essere chiara, semplice, diretta. L’efficacia dipende sia dalla correttezza dell’individuazione del destinatario e dello strumento migliore, sia dalla coerenza delle tecniche di scrittura e di stilistica applicate, rispetto agli obiettivi comunicativi prefissati¹³.

A livello concettuale si possono distinguere tre tipi di scrittura:

- 1) scrittura *tecnica*: si utilizza per redigere modulistica, atti amministrativi...;
- 2) scrittura *estetica*: si applica nella stesura di brochure, opuscoli, depliant, pagine pubblicitarie...;
- 3) scrittura *giornalistica*: si utilizza per elaborare articoli giornalistici, comunicati stampa...

1. La *scrittura tecnica* ha lo scopo di semplificare la comprensione del proprio obiettivo comunicativo. È caratterizzata da semplicità stilistica, essenzialità e chiarezza di linguaggio. A tal fine, è possibile individuare alcune indicazioni da seguire relative alla costruzione del testo e all’utilizzo dei segni di interpunzione, di elenchi e di acronimi.

Struttura del testo: un testo si suddivide in cartelle ognuna delle quali è costituita da periodi distinti l’uno dall’altro. Ogni periodo a sua volta si compone di frasi che mediamente sono composte da una principale e due

¹³ Il mestiere di scrivere L. Carrada Apogeo Ed. – Guida all’uso delle parole T. De Mauro Ed Riuniti.

secondarie. Sempre ai fini di una maggiore efficacia comunicativa, è opportuno evitare il ricorso a incisi e a frasi tra parentesi. La punteggiatura è protagonista assoluta di qualsiasi testo, indispensabile per dare vita a parole che altrimenti perderebbero tutto il loro significato. La lingua italiana possiede molteplici tipologie di interpunzione, in virtù della semplicità, quelle maggiormente utilizzate sono: il “punto” che rappresenta una pausa lunga, il “punto e virgola” che rappresenta una pausa intermedia, mai del tutto adeguata: o troppo lunga, oppure troppo breve.

Sotto il profilo quantitativo, è buona norma fare ricorso a molti punti fermi, a pochi “due punti” e a una buona dose di virgole. L’utilizzo dei due punti deve essere il più possibile limitato, poiché in genere prelude un elenco, elemento non particolarmente funzionale dal punto di vista estetico.

Elenchi: all’interno di un testo le liste vanno impiegate con parsimonia, soprattutto nella scrittura estetica e giornalistica, prima ancora che in quella tecnica. Se dobbiamo redigere un modulo amministrativo, utilizzare un elenco per indicare l’insieme dei documenti necessari per l’effettuazione della pratica rappresenta una scelta estremamente chiara dal punto di vista stilistico ed efficace sotto il profilo comunicativo. Altre volte, invece, la medesima scelta può produrre un effetto contrario e ostacolare la comprensione del testo, soprattutto se nell’elenco sono presenti molti riferimenti normativi, rimandi, abbreviazioni, sigle ed acronimi. In ogni caso, gli elenchi, essendo sequenze di frasi, non devono essere interrotte da punti fermi, ma soltanto da virgole.

Acronimi: se occorre utilizzare parole, nomi o frasi esplicative molto lunghe, non è opportuno riportare in tutto il testo l’intera dicitura, altrimenti si rischia di appesantirne la lettura. Il metodo più efficace consiste nel riportare la dicitura per esteso una prima volta apponendo tra parentesi l’acronimo (es. da ora in poi “acronimo”) che verrà successivamente utilizzato come sostituto. Se il testo è molto lungo, tuttavia, conviene riportare nuovamente la dicitura per esteso anche altrove (es. all’inizio di un nuovo capitolo). Per quanto riguarda la modalità di scrittura (ad es. CED, oppure C.E.D., o anche Ced) non ne esiste una più corretta di altre in senso assoluto. L’importante è sceglierne una e utilizzare sempre la medesima. Molto spesso, infatti, nella scelta di un’opzione linguistica la difficoltà non è caratterizzata dalla adeguatezza bensì dalla coerenza dell’opzione prescelta.

2. La *scrittura estetica* solitamente svolge una funzione pubblicitaria, identificando, ad esempio, brochure, depliant, pagine pubblicitarie, manifesti, volantini. Questa tipologia viene applicata a volte anche nella stesura di moduli amministrativi e tecnici, allo scopo di ottenere una migliore con-

figurazione estetica del modello e di associare alla funzione primaria di semplificazione anche una funzione secondaria di “promozione”¹⁴. Un messaggio pubblicitario, in genere, è caratterizzato da una struttura predefinita, costruita in base ad alcune particolari componenti:

- *headline*: si identifica nello slogan e ha lo scopo di cogliere l’attenzione del destinatario, quindi di svolgere una funzione attenzionale,
- *sub headline*: è una frase leggermente più esplicativa rispetto allo slogan e, pur svolgendo comunque una funzione pubblicitaria, ha anche lo scopo di spiegare lo slogan e, per questo motivo, è caratterizzato da toni più pacati e meno “sensazionali”,
- *bodycopy*: è un testo avente una vera e propria funzione esplicativa, in cui il senso complessivo del messaggio acquista realmente forma. Se l’headline serve per colpire l’attenzione, il bodycopy serve per evitare di incorrere nel rischio di pubblicità ingannevole,
- *visual*: è un messaggio molto intuitivo che persegue il medesimo scopo dell’headline,
- *grand image*: è il marchio che caratterizza l’emittente del messaggio. Esistono marchi talmente riconoscibili nell’immaginario collettivo al punto da poter essere utilizzati in sostituzione dell’headline. In caso di marchi meno conosciuti, invece, la grand image serve come elemento di certificazione, per rendere appunto riconoscibile la fonte del messaggio,
- *payoff*: in passato costituiva una frase con funzione attenzionale a supporto dell’headline.

3. La *scrittura giornalistica* generalmente fa ricorso a sei differenti stili oppure a una combinazione di uno o più di essi.

Event centred reporting: è uno stile di giornalismo che risale a diversi anni fa ed è centrato prevalentemente su numeri, misurazioni e dati statistici.

Soft journalism: è il risultato della contaminazione tra giornalismo e narrativa e dà origine ad articoli che appaiono più come brevi racconti, piuttosto che articoli giornalistici veri e propri. È un tipo di giornalismo che si è diffuso molto negli anni ‘80, soprattutto per riportare eventi di natura sociale.

Spettacolo: è un tipo di giornalismo che utilizza la notizia per fare spettacolo, riesce a catturare l’attenzione del pubblico.

Conflitto: è uno stile di giornalismo che tende a spaccare l’opinione pubblica in due segmenti contrapposti: *destra* contro *sinistra*, *bianco* contro *nero*... Questo tipo di giornalismo è in grado comunque di fidelizzare una parte di pubblico.

¹⁴ Il visual design delle organizzazioni G. Muneratto FrancoAngeli.

Scoop: è uno stile che racchiude in sé le medesime peculiarità del “giornalismo spettacolo” con la differenza sostanziale di essere caratterizzato anche da una aura di segreto, derivante dalla sua funzione di rendere noto il privato di una persona, contro la volontà dell’interessato.

Improbabilità: è uno stile che si fonda sulla pubblicazione di notizie improbabili che, tuttavia, attraverso successive manipolazioni, diventano casi mediatici.

Questi sei stili di giornalismo possono essere applicati, non tanto quando occorre predisporre un modulo amministrativo, bensì quando si vuole costruire l’immagine di un ente, di una figura, di un’organizzazione.

La scrittura giornalistica italiana ha preso spunto dalla storia del giornalismo anglosassone che detta i canoni basilari per scrivere nel modo più corretto un articolo e la si può adattare a diverse situazioni comunicative, come visto nell’analisi del contesto comunicativo.

Si riprende il modello delle 5W anche in questa occasione:

Who: chi è il target? A chi ci si rivolge? Chi legge?

Where: Dove si scrive? Dove viene pubblicato il testo? Il contesto nel quale avviene la comunicazione porta al raggiungimento dell’obiettivo comunicativo;

When: Quando si scrive? La scelta dei tempi della comunicazione è un altro elemento importante (evitare di anticipare troppo i tempi, il target si può dimenticare del contenuto, ma nemmeno troppo tardi);

What: Cosa si scrive? Il contenuto ha bisogno di essere scritto con un registro appropriato;

Why: Perché serve un testo scritto? Importante è stabilire l’obiettivo della stessa comunicazione.

Ma come sono nate queste 5W?

Gli storici parlano di una tecnica utilizzata già ai tempi del telegrafo, periodo in cui cadeva spesso la linea e quindi era molto importante dare subito la notizia essenziale per poi dare i maggiori dettagli. Da qui la cosiddetta “piramide rovesciata”, schema che tutt’oggi viene utilizzato sia dai giornalisti sia dagli addetti stampa. A questo riguardo, infatti, questa struttura è particolarmente seguita nella stesura di un comunicato stampa (per essere letto dai giornalisti serve dare subito la notizia rispondendo alle 5W). Questo modello è poi entrato anche a far parte dell’ABC di chi scrive su un sito internet, quindi dai *web writer*.

Trasversalmente ai vari tipi di scrittura, ci sono stili da preferire¹⁵?

- usare termini chiari: significa che i termini tecnici possono essere spiegati (all’inizio del testo) e si possono usare delle metafore che si avvicinano alla vita quotidiana;
- usare parole “corte”, esempio: sostituire approssimativamente con “è approssimativo”;
- usare verbi al presente: sono più diretti e rendono subito l’idea dell’azione che si vuole far immaginare e, magari, intraprendere a chi legge;
- fare uso di periodi non troppo lunghi;
- usare termini “positivi”;
- usare le immagini, per far vivere la fantasia;
- iniziare con una frase provocatoria può aiutare a fare colpo;
- usare il correttore automatico può far commettere degli errori di battitura, meglio impostarlo manualmente, per evitare che il programma di scrittura corregga in autonomia anche dove non serve e, quindi, evitare anche brutte figure con il lettore, soprattutto per quanto riguarda i nomi propri;
- le sigle e le abbreviazioni rendono la lettura difficile e si dà per scontato che se ne conosca il significato;
- evitare frasi e parole inutili, ad esempio all’inizio di una lettera o anche di una e-mail si può togliere “con la presente”;
- evitare le forme antiquate del tipo “lo scrivente Servizio ha provveduto a...”;
- utilizzare per ogni singola comunicazione un unico argomento: evitare di inviare un’e-mail per un invito ad un incontro e approfittarne anche, visto che si sta già scrivendo, di chiedere informazioni relative ad un altro argomento;
- evitare un linguaggio troppo distante, esempio “SSVV sono invitate a presentarsi ...”

Negli ultimi anni anche il linguaggio della Pubblica Amministrazione, conosciuto come particolarmente burocratico, arcaico, distante, ha visto un’importante evoluzione e semplificazione grazie alle Direttive del 2002 e del 2005 della Presidenza del Consiglio Ministri Dipartimento Funzione Pubblica¹⁶.

¹⁵ De Mauro T. (2007), Guida all’uso delle parole, Ed. Riuniti, Roma.

¹⁶ Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi – Presidenza Consiglio Ministri Dipartimento Funzione Pubblica 8 maggio 2002; Direttiva sulla semplificazione del linguaggio delle Pubbliche Amministrazioni – Presidenza Consiglio Ministri Dipartimento Funzione Pubblica 24 ottobre 2005; Legge 18 giugno 2009 n.69, art.3, comma 2.; Manuale di stile A.Fioritto -Il Mulino Bologna 1997.

5.5. Gli strumenti di comunicazione scritta

Quali strumenti ci sono di comunicazione scritta? Come si distinguono?

Gli strumenti possono essere suddivisi in base a:

- destinatari interni – esterni all'organizzazione;
- interattivi – non interattivi;
- formali – informali.

Nel processo di comunicazione scritta *interna* i destinatari sono tutti coloro che lavorano nella stessa struttura (direttori, dirigenti, funzionari, dipendenti e collaboratori). In questo caso, le informazioni passano per una rete strutturata di canali di divulgazione facilmente fruibile e riconoscibile, sia per essere consultata sia per essere alimentata. La sua efficacia si basa sulla sua pianificazione e il suo coordinamento, utili per meglio organizzare le funzioni della comunicazione. Gli scopi di questo tipo di trasmissione informativa sono il raggiungimento della condivisione di obiettivi, la coerenza delle azioni e l'efficienza ed efficacia. L'efficacia della comunicazione interna è strettamente legata alla qualità dei messaggi diffusi. Meglio non approfittare del circuito interno per diffondere messaggi di poca importanza, in quanto provoca un effetto di disaffezione verso lo strumento ed evitare di diffondere troppi messaggi per non creare senso di smarrimento e confusione.

In un'organizzazione si possono trovare strumenti di trasmissione scritta non interattivi, come procedure, bacheche, giornalini, newsletter, rassegna stampa, verbali, resoconti, relazioni. Tra gli strumenti interattivi ci sono, ad esempio, la rete intranet e le e-mail.

La comunicazione scritta *esterna* raggiunge clienti – utenti (adulti, ragazzi, genitori, figli), fornitori, media, altri enti o associazioni con cui si instaurano varie relazioni e collaborazioni. Come per la comunicazione interna, anche in questo caso serve una pianificazione, un'organizzazione e un controllo dell'attività per raggiungere gli obiettivi prefissati.

L'organizzazione può comunicare verso un pubblico esterno in modo interattivo tramite internet, e-mail, blog, forum. In modo non interattivo tramite manifesto, volantino, brochure, opuscoli, comunicato stampa, lettere, newsletter, questionari, interviste, manuali, cataloghi, guide e pubblicazioni.

Tra questi strumenti, si è scelto di approfondire la lettera e la e-mail vista la loro maggiore diffusione e la facilità di utilizzo da parte di operatori di servizi e politiche pubbliche.

Entrambi possono essere sia formali sia informali a seconda del destinatario, dell'obiettivo e del contesto in cui saranno inviati. Entrambi sono asincroni

e quindi “discreti”, significa che il destinatario può anche essere assente al momento del loro arrivo e non è obbligato a una risposta immediata.

5.6. La lettera

Le lettere possono avere un tono disimpegnato, amichevole, solenne e anche molto formale; oggi se ne scrivono molto meno e sono considerate come uno strumento formale, anche se scritte con un tono medio di formalità.

Come si scrive una lettera? Ci sono stati dei cambiamenti nella sua stesura?

Anche la lettera ha bisogno di un *visual* che attiri. Questo significa che se la si guarda e risulta alla vista particolarmente piena, scritta con un carattere piccolo, con pochi spazi e il testo sul lato destro particolarmente disordinato, invoglia ben poco il destinatario a leggere la comunicazione ricevuta. Il foglio può essere immaginato come un quadro geometrico diviso in vari blocchi.

MITTENTE: di solito si utilizza la carta intestata che riporta i dati necessari per essere riconosciuti, questo riquadro è spesso in alto.

DESTINATARIO: riquadro a destra in alto che riporta nome e indirizzo. Alcune indicazioni a seconda del tipo di destinatario:

- per gli Enti pubblici si usa *Al /Alla - Al Comune di Trento*;
- per le aziende e le associazioni si usa *Spettabile*, scritto per esteso senza abbreviazioni, il nome dell'azienda o associazione viene scritto sulla seconda riga;
- per le persone fisiche si utilizza *Egregio – Egregio dottor Aldo Rossi*, espressione formale e usata solo per gli uomini, mentre *Gentile – Gentile dottoressa Anna Vinci* è una formula ritenuta più informale e va sempre utilizzata per le donne.

DATA: può essere scritta a destra o a sinistra, viene preferita una forma elegante: *Trento, 4 giugno 2013* anziché Trento, li 04/06/13.

OGGETTO: è il titolo della lettera e ne anticipa il contenuto in modo sintetico, può stare su un'unica riga. Meglio evitare riferimenti giuridici. La parola “*Oggetto*” può anche essere omessa. Può essere scritto in grassetto per farlo spiccare nella pagina.

TESTO: ogni testo, come una presentazione, inizia con un saluto alla persona cui si scrive. Nelle prime righe si riportano le richieste importanti, alcuni studi hanno evidenziato che l'attenzione alla lettura di un testo è di circa 14 secondi: per questo motivo è meglio spiegare subito perché si scrive la lettera. È bene che il testo sia diviso in paragrafi e questi siano distanziati

fra loro, per dare “aria” al testo. In caso di richiesta di contatto da parte del lettore è bene esprimere come si vuole essere contattati riportando i recapiti telefonici o elettronici. Alla fine del testo ci si congeda sempre con delle formule cordiali e gentili.

Quindi, quando si inizia a scrivere meglio arrivare subito al punto, anziché divagare. Questo è utile per mantenere alta l’attenzione del lettore. Inoltre, è utile usare frasi brevi e concise con verbi in forma attiva e evitare i gerghi aziendali e le abbreviazioni non comprensibili al di fuori del proprio ambiente lavorativo. La contrazione delle parole dà l’idea di sciattezza e l’impressione di non aver avuto il tempo per rileggere, quindi si possono evitare ecc. o etc. Preferire sempre il verbo, l’azione, al sostantivo derivato dal verbo. Non “la nostra aspettativa era”, ma “*ci aspettavamo*”.

Si leggono spesso parole straniere nei testi di varia natura, si possono usare? Si è sicuri che il lettore le può conoscere e comprendere? ...non sempre.

Evitare le parole e le espressioni che diluiscono la forza del testo e del contenuto: una specie di, una sorta di, un po’, forse, in qualche modo, probabilmente, piuttosto...

E gli aggettivi come possono essere usati? Meglio essere parsimoniosi con gli aggettivi.

Come si può iniziare un testo di una lettera? Alcuni esempi:

“con la presente si comunica che ...” – “*Comunichiamo che ...*”

“allegata alla presente inviamo copia dell’informativa...” – “*Siamo lieti di inviare/le/vi...*”

“in riferimento all’oggetto suindicato si informa...” – “*informiamo che...*”

“facendo seguito alla telefonata intercorsa in data odierna...” – “*Come le ho anticipato oggi per telefono...*”

“con la presente si comunica che lo scrivente Servizio ha provveduto a...” – “*Riteniamo utile informarvi che questo Servizio ha avviato...*”

Il paragrafo di azione precede il saluto finale e risponde alla domanda del lettore “cosa devo fare?”:

“contattateci” – “*mandateci una e-mail*” o “*chiamate il nostro numero verde*”

“il più presto possibile” – scrivere concretamente quando (dare un tempo realistico)

Esempi di saluti da evitare:

“Ci è gradita l’occasione per porgerle...”

“Nell’attesa di un cortese riscontro, distintamente salutiamo.”

Le formule del saluto da preferire sono:

Distinti saluti è una formula particolarmente formale – fredda, mentre *Con i migliori saluti* rimane formale, un po’ calorosa, *Cordiali saluti* questa è informale.

5.7. I messaggi di posta elettronica – e-mail

Alcune note per la stesura:

1. meglio scrivere prima di tutto il testo (che può essere riletto e corretto) e verificare che si vuole inviare un allegato effettivamente ci sia.

Come si scrive la frase di saluto? È bene salutare il destinatario, essendo uno strumento un po’ più informale rispetto alla lettera, meglio evitare la forma “Egregio ...” e la chiusura con “Distinti saluti”.

Il testo è preferibile che sia breve: si legge su video e quindi diventa più difficile leggere un testo particolarmente lungo e molto omogeneo, in alternativa si approfitta degli allegati (*attachments*) piuttosto che appesantire troppo il testo.

C’è una cosa che è ammesso nella e-mail rispetto alla lettera: scrivere delle domande dirette. Questo perché la risposta può essere più veloce, a volte può sembrare un colloquio, però attenzione a non lasciarsi trascinare: *scrivere non è parlare*. Il messaggio di posta non deve sostituire la telefonata o un incontro, ideale a volte fare un mix di strumenti comunicativi, quindi l’e-mail può supportare la comunicazione di altro tipo.

La punteggiatura viene spesso tralasciata, perché? Si ricorda che manca tutta la parte della gestualità, delle espressioni visive e della voce. È un messaggio di comunicazione scritta e come tale più è preciso, anche di interpunzione, migliore sarà la comprensione dello stesso testo.

Alla fine del testo si riporta una firma con i riferimenti utili al destinatario, detta tecnicamente *Signature*: a volte si trovano delle firme particolarmente lunghe con indirizzo, telefono, fax, e-mail, sito internet aziendale, nome in Skype, in LinkedIn, ... la domanda è: cosa serve al lettore?

Se il tono lo consente si utilizzano gli *emoticons* per trasmettere proprio quella gestualità che il mezzo non ammette, alcuni esempi: :-) sorriso; :-(tristezza; 8-| sbalordito; :-D risata; :-o stupore.

2. Una volta concluso il testo si passa all’oggetto. Questo va sempre indicato e, come per la lettera, anticipa il contenuto del messaggio. Evitare di inserire parole tipo URGENTE!! – IMPORTANTE!!. L’oggetto è il titolo e non è l’inizio del testo della e-mail.

3. Attenzione a chi si inserisce come destinatario. Seguendo il principio di non dare nulla per scontato, il destinatario, che viene inserito nella riga A, sarà la persona da cui ci si aspetta una risposta e/o un'azione. Chi sarà inserito nella riga CC sarà la persona che legge per conoscenza da cui non ci si aspetta nulla. Chi sarà, invece, inserito nella riga CCN leggerà in "segreto".

Vale la tecnica: *una e-mail – un argomento*, è più facile da archiviare e da inoltrare quando il referente può essere un collega.

Quando si risponde a un'e-mail?

Se si è inclusi nei destinatari (A) la risposta va comunque data, in quanto è attesa, anche se breve.

Si possono usare gli sfondi?

Le e-mail con gli sfondi hanno un carattere molto informale, si possono dunque tralasciare in un contesto lavorativo. Gli sfondi appesantiscono il messaggio sia dal punto di vista della lettura, sia dal punto di vista fisico della stessa e-mail.

Cosa sono i grappoli?

Sono le e-mail di risposta alla risposta alla risposta ... di una e-mail iniziale. A volte per pigrizia di riscrivere il destinatario o altri possibili motivi, si risponde a una e-mail usando sempre la stessa di partenza, magari nel frattempo si è anche cambiato argomento! Qual è il rischio? Si desidera stampare l'ultimo messaggio e si scopre che sono andate in stampa una decina di pagine.

5.8. La comunicazione scritta: gli stili e i tipi di carattere

Grazie al computer e i relativi programmi di scrittura, oggi si possono elaborare i contenuti e poi dare loro una forma definitiva.

Si pensi alle varie tipologie di carattere, tra i più conosciuti ci sono Times New Roman, Arial, Verdana, Tahoma, ognuno ha un proprio stile, grandezza e forma. Il *font* – così viene denominato il tipo di carattere – può essere pensato come un "vestito" e quindi viene visto e fa parlare le parole e quindi l'intero testo. Ci sono organizzazioni che hanno stabilito dei parametri entro i quali ci si può muovere ed evitare che i collaboratori personalizzino troppo il messaggio aziendale.

È bene "giustificare" il testo per dare maggiore ordine ai lati; l'interlinea tra le varie righe può essere regolata a piacere senza esagerare né in poco né in troppo.

Come si fa a scegliere?

Per una comunicazione scritta esterna l'importante è utilizzare il font dell'ente/organizzazione, per mantenere uniforme l'immagine verso l'esterno, sia quando si scrive una lettera o un'e-mail.

Se la comunicazione passa attraverso un volantino o un manifesto o un sito internet ci sono altri tipi di scritture da preferire. Anche la combinazione dei colori, degli sfondi, delle stesse immagini, degli stili, ha bisogno di essere coerente con il messaggio che si vuole inviare. In questo ci si può far aiutare da qualche consulente o agenzia grafica che elaborano le idee e gli obiettivi che si vogliono raggiungere e spesso usano la tecnica delle 5W per avere le migliori indicazioni.

Anche la grandezza del carattere ha la sua importanza, di solito si usa tra l'11 e il 14 a seconda dello strumento usato per l'invio del messaggio. Per esempio: quando si invia un fax è meglio usare almeno il 14 perché la scansione risulti leggibile e si possano distinguere bene le parole.

Gli stili a disposizione sono: *corsivo*, **grassetto**, sottolineato, MAIUSCOLO, MAIUSCOLETTA.

Corsivo: è usato come elemento distintivo all'interno del testo oppure per evidenziare una breve introduzione. Si distingue dalle virgolette, perché queste ultime evidenziano la parola in relazione al contenuto (quindi parole riportate, intento ironico, linguaggio figurato, uso particolare di una determinata espressione), mentre il corsivo evidenzia una parola solo in base alla sua presenza nel testo.

In particolare, il corsivo va usato per:

- i termini tecnici o specialistici, scritti in corsivo la prima volta che compaiono nel testo;
- le parole e le frasi straniere di uso non comune, non acquisite o di uso corrente nella lingua italiana o nel particolare contesto del discorso;
- enfatizzare una parola o una frase;
- i titoli di opere d'arte (letteratura, musica, arti figurative, cinema...);
- i titoli di riviste nelle citazioni bibliografiche.

Grassetto: si usa generalmente per i titoli e per dare maggiore enfasi, per far "gridare" una parola all'interno del testo. Va quindi usato con molta parsimonia e più per singole parole che per intere frasi. Ha un'utilissima funzione di "segnale" e di richiamo dell'attenzione all'interno del testo.

Sottolineato: veniva usato molto quando si scriveva a macchina: il corsivo non esisteva e non c'era altro modo per evidenziare le parole. Sul Web, indica le parole cliccabili. Si consiglia di usarlo il meno possibile, perché non ce n'è più ragione.

MAIUSCOLO: è sconsigliato usare il maiuscolo nelle lettere e nelle e-mail perché equivale ad “urlare”.

MAIUSCOLETTA: viene usato prevalentemente per i titoli delle illustrazioni e delle tabelle. Si può usare anche all’interno del testo, se c’è la necessità di mettere molte parole scritte tutte in maiuscolo. Il maiuscoletto è più piccolo e permette quindi di non appesantire il documento dal punto di vista visivo.

La scelta del font e la sua grandezza aiuteranno nella lettura a trovare le parole-chiave che sono ritenute importanti dal lettore.

Ma come si legge?

È solo a partire dagli anni ’90 che sono iniziate ricerche e studi per capire come viene letto un testo sullo schermo ed è da questo punto che si sono cominciate a osservare le differenze tra la lettura su carta e quella su video.

Oggi si sta trasferendo il metodo di lettura su schermo anche su carta e quindi giornali, riviste, relazioni, catalogo seguono le nuove tendenze. I messaggi scritti vengono, prima di tutto, “guardati” (si usa il termine *scanning*), cioè gli occhi partono in alto a sinistra, scendono verso il basso e dopo risalgono verso destra, si cercano le parole-chiave, i link, i paragrafi... J. Nielsen¹⁷ parla di “non lettura” sul web e dà alcuni consigli per una scrittura più efficace, che significa fare in modo che il testo venga letto dal destinatario.

5.9. Scrivere slide efficaci

La presentazione in Power Point è uno strumento di comunicazione ideale come supporto visivo per presentare un prodotto, un progetto, una strategia che convincano gli interlocutori. È uno strumento di ausilio alla comunicazione, non sostituisce il relatore!

Gli obiettivi principali dei supporti visivi alle presentazioni orali sono:

- agevolare la comprensione del testo,
- rendere più efficace e immediata la comunicazione,
- facilitare la memorizzazione degli argomenti.

Il vantaggio per il relatore è avere un valido supporto alla memoria e uno strumento per stimolare il pubblico, per l’ascoltatore è un appiglio visivo, utile per memorizzare e seguire con più attenzione.

¹⁷ Jakob Nielsen è un informatico danese. Insieme a Donald Norman, Bruce Tognazzini e Jef Raskin è considerato il guru dell’usabilità. È uno scrittore, oratore e consulente, ha pubblicato un articolo nel 1997 Come leggono gli utenti del web.

Qual è il rischio? Si può distogliere l’attenzione dell’ascoltatore dal discorso del relatore.

Le slide si vedono con una sequenza lineare, dalla prima all’ultima, e permettono di organizzare il discorso.

Con questo strumento, è particolarmente importante la *visual* per raggiungere l’obiettivo dell’intervento. Come fare?

Dedicare ad ogni idea una sola slide: il messaggio deve essere ben evidente e leggibile e restare in vista finché non si esaurisce l’argomento.

Evitare di dare la stampa della presentazione “prima”: tutti si metteranno a sfogliarla con conseguente caduta dell’attenzione mentre il relatore espone. Si informerà la platea che il materiale sarà consegnato in un momento successivo, così nessuno si precipiterà a prendere appunti con ritmi forsennati.

I sì delle slide, ovvero cosa è preferibile usare:

- frasi brevi, che occupano al massimo 4-5 righe per slide;
- titoli “parlanti”, anticipano quello si sta per dire e che cambiano al cambiare dell’argomento, il titolo corrente aiuta la comprensione;
- immagini e grafici: per sintetizzare un concetto o una serie di dati. Attenzione a non moltiplicare le etichette e a non fare una legenda con scritte troppo piccole;
- simboli come frecce, diagrammi di flusso, più, meno: aiutano a risparmiare sulle parole e rendono tutto più evidente con un solo colpo d’occhio;
- liste puntate e numerate: aiutano a mettere in ordine concetti e dati, si scorrono più velocemente di un paragrafo di testo.

I no delle slide, cosa è meglio evitare:

- effetti sonori, animazioni: l’obiettivo è sempre la sobrietà e soprattutto, comunicare al meglio i vostri contenuti;
- troppi colori, sfumature fantasiose, fondi lavorati: basterà scegliere due colori, uno per lo sfondo e uno per il testo;
- troppi font: uno al massimo due, ad esempio uno per il titolo e uno per il testo centrale;
- troppi concetti: ogni slide dovrebbe contenere un solo concetto forte;
- evitare di chiudere ogni frase di una lista con il punto e virgola;
- caratteri piccoli: è la cattiva abitudine di scrivere il testo in caratteri piccoli, magari riempiendo la pagina fino in fondo, quindi: caratteri grandi e inseriti nella parte centrale della pagina.

Prima di fare la presentazione ufficiale davanti ad un pubblico è bene fare una prova degli strumenti a disposizione nella sala dell’incontro. Verificare

che sia ben visibile e leggibile il testo, i colori siano quelli realmente scelti poiché a volte i colori a video e quelli proiettati possono differire.

Un ultimo passaggio importante per tutta la comunicazione scritta è la rilettura e la revisione prima dell'invio definitivo al destinatario. Può essere utile e interessante far leggere il messaggio scritto ad un collega, meglio se di un altro ufficio o settore, per sapere se è chiaro, leggibile e completo.

Bibliografia

- Birkenbihl V. F. (1990), *La tecnica delle domande. Training rapido per avere successo nei colloqui e nelle trattative*, Franco Angeli, Milano.
- Bone D. (1998), *L'arte di ascoltare*, Franco Angeli, Milano.
- Carrada L. (2008), *Il mestiere di scrivere*, Apogeo Milano.
- De Mauro T. (2007), *Guida all'uso delle parole*, Ed. Riuniti, Roma.
- Fioritto A. (1997), *Manuale di stile*, Il Mulino, Bologna.
- Jakobson R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Marletta L. e Pacifico L. P. (1995), *La comunicazione situazionale: strumenti per sviluppare la flessibilità relazionale per un comportamento efficace*, Franco Angeli, Milano.
- Muneratto G. (2007), *Il visual design delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Schuler E. (2003), *Le Tecniche assertive: come trattare più efficacemente con gli altri: clienti, fornitori, dipendenti, colleghi, superiori*, Franco Angeli, Milano.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1967), *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

Vocabolario Treccani disponibile online alla voce "comunicazione": <http://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/> – Ultima consultazione 31 agosto 2014

6. Il marketing sociale territoriale per le politiche giovanili

di Luca Fazzi

6.1. Introduzione

Le politiche giovanili sono state finanziate principalmente attraverso risorse pubbliche al di fuori di un disegno organico di intervento (Cordella e Masi, 2012). Ciò ha determinato la costruzione di un sistema di offerta di servizi scarsamente autonomo e fortemente frammentato che solo in tempi recenti si è provato a coordinare a livello nazionale e regionale (Mesa, 2010). Due passaggi importanti segnano oggi una discontinuità con questo modello.

Il primo è rappresentato dalla crisi del finanziamento pubblico che soffre di crescenti difficoltà sia a livello progettuale che di realizzazione degli interventi. I tagli sugli investimenti sociali sono sempre più marcati per fronteggiare le emergenze occupazionali e economiche della crisi. Le tradizionali fonti di finanziamento delle politiche giovanili devono essere dunque profondamente ripensate cercando di costruire programmi di sostegno maggiormente mixati di cui la parte pubblica sia volano di crescita ma siano altre risorse a integrare la parte di spesa mancante per il funzionamento.

Il secondo passaggio è dato invece dal superamento dell'idea che lo sviluppo di un territorio possa procedere attraverso interventi settoriali guidati dall'alto. Sempre più lo sviluppo territoriale è rappresentato come l'esito di intersezioni complesse tra campi di policy e attività diversi. La vecchia dicotomia tra *government* pubblico e società civile è in questa prospettiva superata da nuovi approcci che enfatizzano la necessità di forme di governance che mirano a collegare e coordinare gli attori territoriali in un'ottica di inclusione progressiva di nuovi soggetti e gruppi sociali.

Le politiche giovanili vanno rappresentate su queste basi come parte integrante di un modello di crescita di un territorio complessivo e non più segmentato.

Il marketing sociale territoriale è uno strumento che trova la propria collocazione e il proprio senso all'interno di questo scenario di trasformazione e può essere considerato come un insieme di attività finalizzate a dare valore a un progetto o un insieme di attività che ha ricadute positive per il territorio in cui sono realizzate.

Come è possibile utilizzare concretamente il marketing sociale territoriale come strumento di politica giovanile?

6.2. Politiche giovanili e marketing sociale territoriale

Il concetto di marketing sociale territoriale può essere considerato come un'evoluzione dell'idea di marketing territoriale tradizionale. Fare marketing territoriale significa utilizzare degli strumenti sia concettuali che operativi del marketing per collegare le attese e i bisogni di un territorio alla domanda, sia interna che esterna (Caroli, 1999). Gli ambiti principali di applicazione del marketing territoriale sono il turismo e lo sviluppo economico. Aggiungere l'aggettivo *sociale* al concetto di marketing territoriale significa che il risultato delle attività di marketing non è aumentare l'attrattiva commerciale di un territorio ma promuovere interessi e ricercare risorse per lo sviluppo di azioni sociali da utilizzare come leva per lo sviluppo del territorio.

Applicare il marketing sociale territoriale alle politiche giovanili implica identificare qualcosa che può essere considerato importante per la popolazione residente sia giovanile che non. L'identificazione di questo valore avviene tipicamente nel marketing sociale territoriale attraverso attività di analisi e pianificazione strategica promosse dal soggetto pubblico e realizzate tramite il coinvolgimento degli attori del territorio interessati alle diverse problematiche.

Il ruolo del soggetto pubblico all'interno di questo modello di intervento non è più quello tipico del finanziatore o dell'erogatore di prestazioni e servizi, bensì quello di attivazione e sostegno a processi di partecipazione e integrazione finalizzati a fare convergere interessi, risorse e energie verso la soluzione di problemi condivisi. L'applicazione delle strategie di marketing sociale territoriale implica dunque un passaggio da una prospettiva di *government* che vede il soggetto pubblico guidare i processi di cambiamento a una di *governance* basata sull'interazione e la collaborazione tra diversi attori del territorio. Il concetto di marketing in questa accezione si allontana da quello classico di vendita di un servizio e assume la configurazione di attività di promozione di un territorio al fine di coinvolgere i soggetti a diverso titolo interessati alla sua crescita all'assunzione di una responsabilità rispetto a determinate tematiche sociali.

Le politiche giovanili si riferiscono in genere a due distinte tipologie di target a cui corrispondono processi diversi di analisi e pianificazione strategica.

Il primo target è costituito dai giovani cosiddetti *a rischio*. Si tratta di una fascia di popolazione che rientra tipicamente nel campo di intervento delle politiche sociali. Di essa fanno per esempio parte i minori che necessitano di un'azione di tutela da parte dei servizi sociali, i giovani con particolari problematiche come la dipendenza o la salute mentale, eccetera.

Gli strumenti di analisi e progettazione utilizzati per fornire risposte ai bisogni di queste tipologie giovanili sono i cosiddetti *piani di zona*.

Il piano di zona è uno strumento istituzionale delle politiche sociali attraverso il quale si mira a orientare il sistema dei servizi in modo integrato verso i bisogni delle fasce di popolazione a rischio (Battistella e colleghi, 2004). Istituito con l'articolo 19 della legge 328/00 il piano di zona si è diffuso come strumento di policy a livello nazionale nel corso dell'ultimo decennio ed è al suo interno che si trovano più frequentemente le misure di risposta alle problematiche della popolazione giovanile a rischio.

La logica dei piani di zona solo in parte residuale appartiene a quella del marketing sociale territoriale. Nati come strumenti di integrazione dei servizi e di razionalizzazione della spesa i piani di zona hanno continuato a funzionare in Italia come strumenti di distribuzione di risorse prevalentemente pubbliche.

I piani di zona prevedono il coinvolgimento degli attori sociali come un elemento centrale del processo di definizione degli obiettivi operativi. La logica partecipativa ha tuttavia una natura consultiva più che di effettiva compartecipazione anche economico finanziaria dei diversi attori locali alla realizzazione degli interventi. Il piano di zona rimane dunque prevalentemente uno strumento che individua i propri oggetti di attenzione per orientare in modo più efficiente il finanziamento pubblico rispetto a obiettivi di tipo riparativo.

Il secondo target di beneficiari diretti delle politiche giovanili è costituito dalla popolazione giovanile nel suo intero e quindi anche da chi non ha problemi particolari di esclusione o marginalità sociale. Lo scopo delle politiche giovanili rivolto alla popolazione giovanile nella sua interezza non è solo quello di riparare danni, ma anche e soprattutto di promuovere integrazione sociale, partecipazione e benessere.

I processi di analisi strategica finalizzati a promuovere politiche giovanili come fattore di crescita di un territorio coinvolgono naturalmente soggetti pubblici e privati aggiuntivi rispetto a quelli del welfare tradizionale. Un progetto di promozione dei giovani di un territorio può avere risvolti oltre che sociali in senso stretto, anche educativi, aggregativi, occupazionali e, secondo molti autori, un ruolo di modernizzazione del concetto tradizionale di democrazia che selezionando l'elettore tra i cittadini di età adulta discrimina la possibilità

per i giovani e i minori di partecipare attivamente alla vita sociale e politica di una comunità (Wall, 2012).

In questo senso, gli attori che hanno un interesse nei confronti della politica giovanile vanno molto oltre il pubblico degli operatori sociali o degli amministratori con deleghe sul welfare.

Un progetto di promozione del mondo giovanile di un territorio è dunque qualcosa di più di un progetto di welfare che si può alimentare anche di logiche più flessibili e meno procedurali di quelle sperimentabili attraverso i piani di zona e si pone come aspettativa quella di un pieno coinvolgimento progettuale, ma anche economico dei diversi soggetti di un territorio.

6.3. L'analisi strategica per le politiche giovanili

Nei piani di zona, l'analisi strategica è stata caratterizzata nell'ultimo decennio da un processo di marcata burocratizzazione e proceduralizzazione. Le categorie entro cui sono collocati i bisogni tendono sempre più a coincidere con i sistemi di erogazione di prestazione dei servizi. I processi partecipativi attraverso i quali dovrebbe passare l'analisi e la rappresentazione dei bisogni sociali sono a loro volta sempre più spesso codificati e trasformati in momenti di concertazione tra attori definiti ex ante attraverso circolari o delibere di servizio. La logica che prevale spesso è conseguentemente quella del problem solving ovvero della soluzione di problemi già definiti.

L'approccio del problem solving è particolarmente riduttivo nel caso delle politiche rivolte alla popolazione giovanile più ampia, perché le dinamiche sociali che caratterizzano i giovani sono molto rapide e complesse e l'uso di categorie precostituite rischia di pregiudicare gravemente l'efficacia dell'analisi e degli interventi. I bisogni dei giovani sono collegati al loro sviluppo, fisico emotivo culturale e sociale (Knowles Yanez, 2005). Essi sono quindi fisiologicamente esposti al cambiamento.

Di conseguenza, per realizzare programmi efficaci, è necessario riuscire ad aggiornare continuamente i *frameworks* con cui sono osservati i fenomeni. Lavorare con i giovani significa operare con la complessità. I problemi da risolvere non possono essere codificati a priori, ma vanno identificati e costruiti nel corso del processo di analisi secondo una prospettiva di problem making ovvero di definizione e costruzione del quadro all'interno del quale si intende intervenire.

La partecipazione diretta della popolazione giovanile costituisce da questo punto di vista un requisito sostanziale per qualificare i processi di analisi e pianificazione.

Operativamente i passaggi che differenziano una prospettiva di problem solving da una di problem making sono riassunti nella tabella 1.

Tab. 1 - Problem solving e problem making nelle politiche giovanili

	<i>Problem solving</i>	<i>Problem making</i>
<i>Definizione del problema/bisogno</i>	Ex ante	In itinere
<i>Identificazione degli attori coinvolti nel processo di analisi e pianificazione</i>	Ex ante secondo un modello standard	In itinere secondo un modello processuale
<i>Metodologia del processo di analisi e pianificazione</i>	Standard	Da progettare di volta in volta
<i>Governo del processo</i>	Predefinito	Contestuale
<i>Logica del processo di analisi e pianificazione</i>	Lineare	Incrementale

6.3.1. Identificazione del problema/bisogno

Nella logica del problem solving, i problemi/bisogni sono implicitamente catalogati a monte del processo di analisi e pianificazione. Lo stesso concetto di politica giovanile può essere utilizzato come elemento istituzionale di discriminazione delle attività e dei fini ricompresi nell'analisi. Per esempio, questo accade quando l'analisi e la pianificazione sono fatte ricadere come oggetto di attenzione e misure di intervento all'interno delle competenze dell'assessorato alle politiche giovanili. In questo caso il confine del campo di intervento è stabilito ex ante in riferimento alla responsabilità amministrativa dell'ente che si fa promotore dell'attività. La possibilità di fare convergere attori e individuare un valore sociale rispetto al quale intervenire è in tale ipotesi chiaramente limitata. Per esempio saranno escluse implicitamente da questo tipo di intervento le attività di analisi e educazione relative a comparti diversi da quello amministrativo delle politiche giovanili in senso stretto come la scuola. Nella prospettiva del problem making, al contrario, l'oggetto e il campo di intervento sono lasciati più liberi.

Lasciare libero il campo significa aprire l'analisi e la pianificazione a prospettive inedite e inglobare nel processo l'idea del giovane come vero attore di cambiamento. Per esempio, ampliare il campo di analisi e pianificazione può volere dire discutere non solo di spazi ricreativi o aggregativi, ma anche di percorsi formativi e istituzioni scolastiche. Questo a sua volta può significare dare valore alle abilità tecnologiche e informatiche delle nuove generazioni per avanzare proposte di miglioramento dei sistemi di istruzione locali.

La scelta del campo di intervento è dirimente rispetto alla partecipazione e al coinvolgimento attivo dei diversi attori del territorio. Se un tema è di interesse esclusivo di pochi soggetti è estremamente difficile nelle fasi successive incentivare il coinvolgimento di attori diversi. Questo è naturalmente un limite soprattutto se si parla di politiche giovanili non solo come esito di un impegno economico pubblico ma come risultato di un'azione di sostegno congiunta di più attori.

6.3.2. Attori coinvolti

Nell'ambito del problem making, la logica dell'analisi strategica deve incorporare il principio della pluralità di sguardi e punti di vista con cui si osservano i bisogni e le prospettive di intervento. Mentre la logica del problem solving è compatibile con l'individuazione di gruppi di lavoro predefiniti sul modello dei tavoli dei piani di zona, la logica del problem making richiede una estensione e una differenziazione dei punti di vista con cui i bisogni sono osservati. Uno dei problemi classici dell'analisi dei fenomeni sociali è la dipendenza da schemi di interpretazione consolidati.

Soprattutto quando si lavora all'interno di istituzioni e pratiche consolidate la realtà viene rappresentata secondo tipizzazioni che riflettono il modo con il quale gli attori sono abituati a osservare e dare significato alla realtà. Discutere di giovani con i funzionari dell'assessorato alle politiche giovanili e i rappresentanti delle principali associazioni giovanili di un territorio, per esempio, è qualcosa di diverso dal portare avanti una riflessione che coinvolge anche singoli ragazzi, rappresentanze della scuola, della sanità, della cultura e del mondo del lavoro.

6.3.3. Metodologia del processo di analisi e pianificazione

La differenziazione e l'aumento del numero degli attori coinvolti richiede l'utilizzo di tecniche di analisi, coinvolgimento e identificazione di obiettivi e priorità più articolate di quelle tipicamente associate alla prospettiva del problem solving. Fino a che si lavora per esempio su un tavolo con rappresentanti di associazioni giovanili e funzionari pubblici si può utilizzare il metodo del consenso rispetto all'identificazione di aree di priorità per gli interventi, eventualmente favorendo una discussione ragionata su dati secondari (ricerche, dati statistici, eccetera). Se si vuole invece favorire una rappresentazione dei bisogni più allargata, può essere indispensabile coinvolgere e ascoltare anche altri soggetti che per caratteristiche loro proprie (di età, psicologiche, fisiche, sociali, eccete-

ra) richiedono per essere ascoltati e coinvolti di tecniche e strumenti di analisi specifici (per esempio interviste, osservazione partecipanti, gruppi informali di progettazione, eccetera). La letteratura mette in luce, per esempio, la crescente difficoltà incontrata nel fare partecipare attivamente i minori di età inferiore ai 10-12 anni la cui voce continua a risultare ampiamente sottovalutata nei processi di analisi dei bisogni e di pianificazione degli interventi proprio a causa della scarsa adeguatezza delle opportunità partecipative offerte (James, 2007).

Le metodologie da utilizzare per favorire e supportare la partecipazione variano anche rispetto al tipo di coinvolgimento richiesto ai giovani. Driskell (2002) evidenzia per esempio come la partecipazione può riguardare la consultazione così come la pianificazione o la valutazione degli interventi. Per ciascun tipo di coinvolgimento è necessario approntare strumenti e metodi di lavoro specifici. Ne consegue che la strumentazione finalizzata a promuovere e sostenere la partecipazione deve essere molto raffinata e non può essere ridotta a metodi e tecniche elementari o stereotipati.

6.3.4. Governo del processo

La scelta del campo di analisi e degli attori ha risvolti inevitabili anche sul governo dell'intero processo di identificazione di bisogni, attività e obiettivi. Rimanere all'interno del perimetro delle politiche giovanili intese nel senso di area di competenza di un assessorato per le politiche giovanili significa che il governo del processo può competere a un solo soggetto che si attiverà per promuovere le attività e fare sintesi dei risultati.

Aprire il campo, invece, implica decidere a monte chi sono gli attori istituzionali che si assumono la responsabilità del processo di analisi e pianificazione. Più il campo si apre e maggiori sono i problemi di coordinamento tra i diversi attori. Questo implica che deve essere definita una regia forte con un mandato altrettanto chiaro dal punto di vista della gestione dell'intero lavoro su bisogni, problemi e obiettivi di intervento. Le soluzioni adottate per garantire un governo di questo tipo implicano in genere una delega di regia a uno specifico assessorato (per esempio le politiche giovanili) o l'assunzione in capo a una funzione di coordinamento centrale del mandato di regia del processo di analisi e pianificazione.

6.3.5. Logica del processo di analisi

Un ulteriore elemento di differenziazione tra il modello del problem solving e quello del problem making riguarda la logica del processo di analisi e pianificazione. L'approccio del problem solving può essere scandito da una logica più lineare tipicamente associata all'esercizio della razionalità strumentale.

Conoscere il perimetro di un oggetto da analizzare significa implicitamente selezionare sia gli obiettivi che i metodi da utilizzare per il loro perseguimento. La logica da seguire è pertanto più facilmente prevedibile e organizzabile secondo schemi codificati di azione. Ciò peraltro risponde a un'esigenza tipica delle burocrazie pubbliche che prediligono la standardizzazione e la prevedibilità dei processi invece che percorsi più legati alle dimensioni contestuali e incrementali.

La logica del problem making richiede invece un costante esercizio di progettazione territoriale per capire chi sono gli attori coinvolgibili, chi può essere di volta in volta interessato all'analisi e alla pianificazione, quali strumenti vanno utilizzati per promuovere la partecipazione e il coordinamento dei diversi attori e che tipo di incentivi vanno utilizzati per ottenere questo risultato. La razionalità da sviluppare è di tipo inevitabilmente incrementale e la negoziazione e l'interazione tra i diversi attori diventano parti integranti del processo di analisi e pianificazione.

6.4. La costruzione dei progetti di intervento

Essendo costruito attraverso il consenso e l'individuazione di tematiche rispetto alle quali i diversi attori si riconoscono, il piano di cui si fa promotore l'azione di marketing sociale territoriale ha come obbligo implicito quello di immettere qualità nel disegno di sviluppo.

Immettere qualità in un progetto per renderlo appetibile ai diversi attori del territorio significa affrontare una serie di questioni metodologiche che costituiscono il cuore del processo di definizione delle proposte di intervento.

6.4.1. Il coinvolgimento dei giovani

Il primo passaggio riguarda il coinvolgimento dei giovani. È opinione ampiamente consolidata ormai che i giovani sono coloro che per primi devono essere interpellati e coinvolti nelle attività di progettazione del loro futuro (Checkoway e Gutierrez, 2011).

Il mancato coinvolgimento della popolazione giovanile rischia di portare alla realizzazione di interventi che producono scarsi benefici in termini di efficacia e al prevalere di progettualità che esprimono le visioni degli adulti e dei professionisti e disconoscono quelle dei giovani.

Coinvolgere i giovani nell'analisi e pianificazione degli interventi non è tuttavia un fatto automatico (Tolomelli, 2011) e un contesto istituzionale e sociale che riconosce il valore della partecipazione dei giovani è un presupposto sostanziale per favorire il loro coinvolgimento attivo.

Gli studi evidenziano come i giovani, in genere, siano interessati alle attività di analisi e ideazione delle politiche giovanili del territorio in cui vivono.

Il livello di fiducia relativamente alla capacità di ascolto degli adulti delle proprie istanze e suggerimenti è tuttavia in genere piuttosto basso (Chawla, 2002). Ciò comporta una difficoltà a promuovere una ampia partecipazione da parte della popolazione giovanile. Per raggiungere questo obiettivo è necessario che i processi partecipativi siano supportati da un riconoscimento e una validazione continua delle attività svolte. In particolare è stato rilevato da più fonti come deve essere garantito non solo un buon livello di comunicazione tra i giovani e gli attori istituzionali responsabili delle decisioni politiche ma anche l'esercizio di un effettivo livello di influenza sui processi decisionali (Chafra e Heft, 2002).

6.4.2. La rappresentatività delle diverse istanze

I processi partecipativi portano con sé il rischio che a essere coinvolti siano i soggetti già predisposti al coinvolgimento oppure che hanno un interesse specifico alla realizzazione di un progetto di politica giovanile. La partecipazione tende in questi casi a trasformarsi facilmente in una politica attraverso la quale le istituzioni legittimano i rapporti di potere esistenti con la società civile e incanalano le istanze del mondo giovanile all'interno di percorsi più facilmente controllabili e governabili.

I rappresentanti di associazioni che già operano sul territorio, per esempio, sono attori in genere fortemente interessati a partecipare ai processi di costruzione delle politiche giovanili. Essi esprimono istanze e punti di vista che però sono commisurati in termini di rilevanza all'effettivo livello di rappresentatività che tali associazioni hanno del mondo giovanile locale. Per avere una visione complessiva dei bisogni, delle risorse e delle aspettative della popolazione giovanile è necessario evitare che a essere rappresentati siano solo gruppi o interessi segmentati o particolari. Questo impone una riflessione approfondita sui sistemi di rappresentanza e sul livello di rappresentatività degli attori

coinvolti nel processo di analisi e pianificazione. Quello che dovrebbe essere evitato è l'adozione di soluzioni standard di rappresentanza come i tavoli di lavoro che per loro stessa natura possono essere al massimo luoghi di sintesi di processi di riflessione e analisi molto più eterogenei e variegati. Le forme di partecipazione e coinvolgimento più appropriate per i diversi territori per essere efficaci devono essere da questo punto di vista oggetto di una progettazione specifica.

6.4.3. *Le competenze partecipative*

I giovani sono in grado di partecipare alla costruzione di un progetto che riguarda il loro futuro e il futuro della comunità in cui vivono? Hanno le competenze per farlo? La letteratura si è negli ultimi anni interessata approfonditamente di questi problemi. I risultati concordano nel dire che se opportunamente supportati i giovani anche di età molto bassa possono fornire un contributo determinante per la ideazione e realizzazione di politiche efficaci. Halseth e Doddridge (2000) per esempio analizzando la capacità cognitiva di rappresentare lo spazio in forma comunitaria rilevano come già i ragazzi di età compresa tra i 7 e i 9 anni dispongono di una competenza matura per svolgere il compito.

Le competenze di base individuate in letteratura per qualificare la partecipazione dei giovani alla analisi e pianificazione delle politiche giovanili di un territorio sono di vario tipo e variano rispetto all'età dei partecipanti e alle attese rivolte nei loro confronti

Adams (1998) distingue tra tre principali competenze: tecniche, comunicative e sociali. Le competenze cosiddette tecniche si riferiscono alla capacità di analisi e interpretazione dei fenomeni; le competenze comunicative riguardano la capacità di esprimere concetti e pensieri in forma performativa nei confronti di terzi, mentre le competenze sociali sono relative alla comprensione e alla conoscenza che i giovani hanno della realtà sociale che li circonda. Le diverse competenze sono correlate in modo diverso alle età e alle caratteristiche sociali della popolazione giovanile. Speak (2000) per esempio nota che i bambini e i ragazzi più giovani comunicano in modo più diretto e sono quindi fonti di conoscenza meno mediate da pregiudizi, stereotipi o paure di esprimere le proprie opinioni. I ragazzi più grandi sono invece quelli che con più probabilità hanno una conoscenza sociale dei bisogni propri e del proprio territorio o comunità. I ragionamenti che essi sono in grado di formulare sono di conseguenza più orientati a sostenere analisi e ipotesi di intervento che rispondono ai bisogni della comunità in generale. Anche la posizione sociale e il livello di

educazione influiscono sulla possibilità di partecipazione: i giovani che provengono da famiglie più disagiate e con minore livello di istruzione tendono a essere penalizzati nel partecipare a attività di analisi dei loro bisogni e alla pianificazione di interventi in loro favore per motivi di mobilità, stigma sociale, motivazioni e competenze comunicative e espressive (Phillips, 2004).

Un processo di analisi e pianificazione in cui sono implicati i giovani in prima persona dovrebbe essere costruito in modo tale da supportare le competenze necessarie a un'attiva partecipazione della popolazione giovanile. Sotkasiira e colleghe (2009) per sottolineare l'esigenza di costruire la partecipazione su basi sociali e performative solide hanno coniato il termine "effective participation": termine con il quale queste studioso indicano la necessità di non lasciare che i processi partecipativi prendano forma in modo naturale, ma siano sostenuti attraverso decisioni e risorse che mettano effettivamente i giovani in condizione di incidere sugli esiti dei programmi di intervento in una ottica di affidabilità e cittadinanza responsabile.

6.4.4. *La qualità del processo di analisi e pianificazione*

La partecipazione e gli esiti dell'analisi e della pianificazione in materia di politiche giovanili dipendono anche dalla qualità del processo attraverso il quale sono individuati gli obiettivi e le linee di azione degli interventi. Per qualità del processo si intende nello specifico una caratterizzazione dello stesso che incorpori le seguenti caratteristiche: accessibilità; attrattività e praticabilità. L'accessibilità riguarda la possibilità fisica da parte dei soggetti interessati di prendere parte alle attività di analisi e pianificazione. Luoghi dove si incontrano gli attori, orari, spazi fisici, distanze chilometriche, possono costituire barriere insormontabili per la partecipazione. È necessario che le condizioni di accessibilità al processo di analisi e partecipazione siano progettate e garantite in modo tale da permettere un reale coinvolgimento dei diversi attori. L'attrattività si riferisce all'appeal che possono avere le attività di analisi e pianificazione proposte ai diversi soggetti in essa implicati. La letteratura ha evidenziato per esempio che i giovani sono più motivati a partecipare a attività di analisi e ideazione di interventi se esse sono svolte in modo dinamico, creativo e interattivo (Corsi, 2002). La praticabilità infine è relativa alla possibilità concreta di partecipare alle attività di analisi e pianificazione attraverso modelli di coinvolgimento che mettano le persone in condizione di esercitare un ruolo attivo. Processi di analisi e pianificazione che incorporano queste caratteristiche sono quelli con le maggiori probabilità di essere efficaci.

6.4.5. Il valore aggiunto sociale

Il principio base del marketing sociale territoriale è quello di evidenziare un oggetto di intervento e strategie di azione che possano portare un valore aggiunto sociale a un territorio e stimolare quindi l'interesse al coinvolgimento attivo da parte di un numero ampio di soggetti locali. Individuare un valore aggiunto sociale significa che nell'analisi e nelle proposte di intervento il perseguimento del benessere dei giovani deve produrre anche un vantaggio per gli altri attori della comunità locale o parte di essi. Un progetto di prevenzione al rischio si giustifica da questo punto di vista come un'azione che mira a tutelare i giovani a rischio, ma anche la comunità che altrimenti sarebbe danneggiata da comportamenti non responsabili o dannosi per il resto della popolazione. Questo può essere per esempio il caso delle politiche di prevenzione dell'abuso di alcolici a cui sono associati incidenti che coinvolgono sia i giovani che gli altri residenti. I progetti di politica giovanile non sono indirizzati però esclusivamente alla riduzione dei rischi ma anche alla produzione di valore. Un esempio è quello delle cosiddette *attività di leva civica* in cui i giovani diventano protagonisti di azioni che portano beneficio diretto per l'intera collettività come il recupero di aree degradate attraverso la pittura o i graffiti, le azioni di volontariato a favore delle persone bisognose la partecipazione volontaria alla costruzione o alla riqualificazione di un bene pubblico, eccetera.

È essenziale per il successo delle azioni di marketing sociale territoriale che un certo valore aggiunto sia identificato attraverso l'analisi e sia reso visibile per stimolare una partecipazione attiva da parte dei diversi soggetti del territorio.

6.5. Il finanziamento dei progetti: fund raising, sponsorizzazioni e investimenti sociali

La logica del marketing sociale territoriale è quella di disegnare dei progetti rispetto ai quali far convergere un consenso di fondo da parte degli attori coinvolti nelle attività di analisi e pianificazione. Una volta individuate le istanze progettuali il passo successivo consiste nel rendere finanziabili i progetti.

Il valore del marketing sociale territoriale è rappresentato dalla capacità di individuare bisogni e prospettive di intervento che muovono gli interessi plurali dei diversi soggetti finanziatori. Nel caso di soggetti pubblici il marketing territoriale svolge una funzione analoga a quella dei piani di zona favorendo l'integrazione e la collaborazione tra i diversi attori per il raggiungimento di obiettivi condivisi.

Il vero valore del marketing sociale territoriale si misura tuttavia in base alla capacità di recuperare finanziamenti integrativi rispetto a quelli istituzionali per la realizzazione delle iniziative.

I finanziatori di progetti di politica giovanile possono essere di diverso tipo. Si possono distinguere tre tipologie principali di finanziatori:

- istituzionali;
- filantropici;
- auto-interessati.

I finanziatori istituzionali sono coloro che per mandato pubblico sono chiamati a intervenire nel fornire risposte a specifici bisogni o problematiche sociali. Per esempio un progetto di politica giovanile potrebbe ricomprendere delle misure che riguardano il tema della prevenzione alla salute. In questo caso le istituzioni sanitarie locali possono essere coinvolte direttamente nel progetto e partecipare nel cofinanziamento di alcune iniziative.

I finanziatori filantropici sono coloro che intervengono per rispondere a particolari problematiche in genere di marcato stampo sociale. Possono essere istituzioni come le fondazioni oppure privati cittadini. Per l'apertura di uno spazio giovani in un piccolo comune per esempio si può prevedere un intervento di un privato che mette a disposizione un palazzo o uno spazio fisico di sua proprietà perché condivide o reputa socialmente meritevole fornire la possibilità ai giovani della sua comunità trovarsi in uno spazio comune attrezzato.

I finanziatori autointeressati sono invece individui o istituzioni che attraverso i cofinanziamenti delle attività mirano a avere un ritorno personale che può essere di reputazione, di immagine sociale oppure esplicitamente economico. Rientrano tra questi soggetti i cosiddetti *sponsor*; in genere aziende private che associano il proprio marchio alle attività che finanziano oppure le banche.

Per ciascuno di questi attori è importante capire quali sono le motivazioni che spingono a un eventuale cofinanziamento.

A loro volta anche i finanziamenti possono essere distinti in tre principali tipologie:

- le donazioni;
- le sponsorizzazioni;
- gli investimenti sociali.

Le donazioni sono elargizioni concesse a titolo gratuito da parte di enti privati o singoli cittadini. Esse possono riguardare indifferentemente risorse economiche o materiali (uso di sedi, immobili, mezzi, eccetera)

Le sponsorizzazioni consistono nell'associazione dell'immagine o del brand di un ente a un evento o più in generale a un progetto da esso finanziato (o cofinanziato).

Gli investimenti sociali infine sono investimenti per finanziare attività o progetti con finalità sociale che implicano per l'investitore un ritorno economico rispetto alle somme erogate. A livello internazionale sono utilizzati spesso come sinonimi i concetti di *high engagement philanthropy*, *investment philanthropy*, *venture philanthropy*, *impact investing*, *social investment*.

Fare convergere risorse aggiuntive rispetto a quelle istituzionali pubbliche sulle politiche giovanili è un'operazione che ha tanta più probabilità di riuscire quanto più i diversi possibili finanziatori intravedono nelle proposte di intervento delle buone ragioni per allocare le proprie risorse.

Le condizioni affinché i finanziatori valutino come ragionevole un loro intervento diretto nel sostegno economico o materiale di interventi di politica giovanile sono le seguenti:

1) *La chiarezza degli obiettivi*

La prima è che siano chiari l'oggetto e la finalità dell'intervento che si va a finanziare. Una delle raccomandazioni fornite solitamente dagli esperti di *fund raising* è relativa alla definizione degli obiettivi (Botting Herbst e Norton, 2009). Il successo di una raccolta fondi dipende dal livello di chiarezza e tangibilità dei progetti che chiedono di essere finanziati. È più facile trovare finanziamenti per la ristrutturazione di una scuola di una valle che non per un generico fondo per politiche giovanili di cui non si conoscono gli obiettivi specifici.

La concretezza dell'oggetto del finanziamento è un elemento essenziale per motivare i finanziatori a impegnarsi per il sostegno delle diverse iniziative. I finanziatori devono riuscire a capire dunque cosa vanno a finanziare e tanto maggiore è il livello di chiarezza degli obiettivi quanto più elevata è la probabilità di raccogliere fondi.

2) *La chiarezza relativa agli effetti attesi*

I progetti hanno maggiore possibilità di essere cofinanziati se sono visibili e immaginabili le conseguenze della loro realizzazione. Alcune iniziative come la costruzione di un centro giovanile sono immediatamente associabili a risultati specifici. La possibilità di usufruire di un centro permette ai giovani di avere un punto di riferimento comune, di organizzare attività all'interno di un luogo relativamente protetto, di favorire l'aggregazione, eccetera.

Altre iniziative possono risultare invece più difficili da valutare. Per esempio l'organizzazione di una festa, di un evento musicale, di un corso di educazio-

ne civica sono attività che possono comportare effetti importanti dal punto di vista pedagogico educativo, o di sviluppo del senso di cittadinanza attiva da parte dei giovani. Tali effetti devono però essere resi immediatamente tangibili e visibili in modo da dare concretezza all'immaginazione dei finanziatori e di permettere a essi di valutare bene i vantaggi dei loro investimenti.

3) *La trasparenza relativa alla gestione dei finanziamenti*

Per molti finanziatori, un criterio per decidere se supportare taluni progetti è relativo alla trasparenza della gestione dei fondi. Come sono utilizzate le risorse, per quali attività, in che tempi sono informazioni che rassicurano relativamente al corretto uso delle risorse.

Questo è tanto più importante quanto minore è l'abitudine a partecipare attivamente al finanziamento di progetti di politica rivolti ai giovani da parte degli attori del territorio.

I moderni sistemi informativi supportano un utilizzo trasparente e intelligente al contempo delle informazioni. Essi dovrebbero essere pensati pertanto come elementi integranti i progetti di marketing sociale territoriale con un congruente sviluppo dei sistemi e degli strumenti di rendicontazione ad essi collegati.

4) *La valutazione dei risultati delle attività finanziate*

I finanziatori sono infine solitamente attenti ai risultati delle attività che hanno deciso di supportare. È risaputo che la continuità delle donazioni nel tempo è per esempio direttamente associata alla comunicazione degli esiti dei progetti finanziati. La presentazione dei progetti di intervento dovrebbe essere dunque sempre accompagnata dalla descrizione di elementi o indicatori di valutazione che vanno comunicati ai finanziatori una volta che le attività sono state realizzate.

La comunicazione dei risultati può essere realizzata attraverso semplici report informativi periodici da inviare ai finanziatori oppure in forma di eventi specifici o di incontri di discussione e informazione. I diversi finanziatori possono essere interessati a forme diverse di comunicazione sui risultati delle attività finanziate ed è importante utilizzare strumenti e canali informativi appropriati per comunicare con ciascuno di essi.

6.6. Conclusioni

Le politiche giovanili nell'attuale fase storica richiedono di essere innovate nel modello stesso di pianificazione e gestione. Il vecchio modello del finan-

ziamento pubblico deciso dall'alto non è più in grado di fornire risposte a un mondo in fase di radicale trasformazione. Il marketing sociale territoriale è un modello di analisi e pianificazione che mira a innovare gli schemi di politica tradizionali favorendo la transizione da un modello di *government* verso uno più articolato e moderno di governance del territorio.

Basato sulla partecipazione, il coinvolgimento responsabile e la compartecipazione progettuale e economica esso si propone di riportare la politica giovanile su un piano in cui sia percepibile e concretizzabile il valore sociale degli investimenti economici e sociali, sia pubblici che privati per i giovani e per la comunità in cui essi abitano.

Operare con strumenti di marketing sociale territoriale naturalmente impone un salto di qualità al modello burocratico amministrativo tradizionale di gestione e progettazione delle politiche giovanili. Su questo piano gli sforzi fatti devono essere accompagnati da una riflessione costante dei risultati conseguiti. Il passaggio da un modello di *government* a uno di marketing sociale territoriale apre una serie di sfide sia operative che conoscitive che solo un'attenta e puntuale valutazione degli esiti delle politiche può consentire di affrontare con successo.

Bibliografia

- Adams E., (1998) *Dealing with Change: issues arising from young people's involvement in educational research and curriculum development* in V. Johnson et al (eds), *Stepping Forward: Children and young people's participation in the development process*, Intermediate Technology Publications, London.
- Battistella A., De Ambrogio U., Ranci Ortigosa E., (2004), *Il Piano di zona. Costruzione, gestione, valutazione*. Roma, Carocci.
- Botting Herbst N., Norton M., (2009), *The Complete Fundraising Handbook*, Directory of Social Change, London, 5th edition.
- Caroli M. G., (1999), *Il marketing territoriale*, FrancoAngeli, Milano.
- Chawla L., (2002). *Toward better cities for children and youth*, in L. Chawla, (ed.) *Growing up in an urbanising world*, London: Unesco Publishing/Earthscan, 219-242.
- Checkoway B. M., Gutierrez L. M., (2011), *Youth Participation and Community Change: An Introduction*, in B. Checkoway L. M. Gutierrez, (eds.), *Youth Participation and Community Change*, The Haworth Press, New York, 5-11.
- Cordella G. e Masi S. E., (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?* Carocci, Roma.
- Corsi M., (2002), "The child friendly cities initiative in Italy", in *Environment and Urbanization*, 14, 2, 169-179.
- Driskell D., (2002), *Creating Better Cities with Children and Youth. A Manual for Participation*, UNESCO Publishing / Earthscan, Paris / London.
- Frank K., I., (2006), "The Potential of Youth Participation in Planning", in *Journal of Planning Literature*, vol. 20, 4, 351-371
- Halseth G. e Doddridge J., (2000), "Children's cognitive mapping: A potential tool for neighbourhood planning", in *Environment and planning B*, 27, 565-82.
- Heft H., Chawla L. (2006), *Children as Agents in Sustainable Development: Conditions for Competence*, in C. Spencer, M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments: learning, using and designing spaces*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 199-216.
- Knowles-Yáñez K. L., (2005), "Children's Participation in Planning Processes", in *Journal of Planning Literature*, 1, Vol. 20, 13-14.
- Mesa D., (2010), "Le politiche giovanili in Italia: attori, prospettive e modelli di intervento", in *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 261-274
- Phillips B., (2004), "Re-generation games: The politics of childhood in urban renewal", in *Community Development Journal*, 39, 2, 166-176.
- Sotkasiira T., Haikkola L. e Horelli L., (2009), *Building towards effective participation. A learning-based network approach to youth participation*, in B. Percy-Smitt, N. Thomas (Eds.), *Handbook of Children's Participation: perspectives from theory and practice*, Routledge, London.
- Speak S., (2000), "Children in Urban Regeneration: Foundations for sustainable participation", in *Community Development Journal*, 35, 1, 2000, 31-40.
- Tolomelli A., "La partecipazione attiva dei giovani. Oltre gli strumenti, per un modello pedagogicamente fondato" in *RPD: Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 15-23.
- Wall J., (2012), "Can democracy represent children? Toward a politics of difference", in *Childhood*, 19, 1, 86-100.

Quarta Parte

Alcuni esempi di politiche territoriali

1. Ricordiamoci del futuro: le politiche giovanili nella Provincia Autonoma di Trento

di Luciano Malfer e Debora Nicoletto

1.1. I giovani nel tempo

Adele aveva compiuto da poco i 18 anni quando la incontrai al SERT. L'avevano beccata mentre si drogava in una laterale della sua scuola in centro città. Fu da quel momento, nell'ormai lontano 1985, che iniziai a occuparmi della 'questione giovanile'. Io, neo laureato con esperienza nel volontariato e master all'estero, ho iniziato a toccare con mano la 'mia società'. E da lì non ho più smesso. I dati ISTAT etichettavano la nuova generazione come 'deviante', per gli eccessi di droga e alcool, oppure come 'centrata sulla vita quotidiana', oppure 'senza punti forti di riferimento'. In quegli stessi anni, poi, l'Istituto IARD avviava un monitoraggio dei giovani che ha permesso di avere, per oltre 20 anni, un quadro, generico ma realistico, delle generazioni che si sono susseguite. Così anche io ho iniziato con interesse e passione a 'osservare' il mondo dei giovani: prima perché vi ero immerso anagraficamente, poi da padre con i miei figli e infine da decisore per pensare e mettere in atto politiche efficaci.

1.2. Studiare l'oggetto di interesse e averne passione

I decenni successivi sono passati velocemente con le relative analisi, categorizzazioni, politiche e non-politiche sui giovani. Lo Stato ha rivolto molta attenzione ai piani legislativi per l'infanzia curando e cullando la piccola nuova generazione e dando, fortunatamente, garanzie di tutela e di servizi. Lo Stato ha voluto e dovuto occuparsi della vecchiaia o dei grandi e 'grandissimi' adulti, come li chiamiamo ora, garantendo assistenza, cure e presidi sempre più a lungo termine.

1.3. Le politiche pubbliche

Lo Stato ha fatto molti tentativi di Legge sui giovani ma solo alcune delle Regioni italiane hanno speso un pensiero normativo in tale senso, come la Provincia Autonoma di Trento¹. La lettura di ciò è duplice: non ha senso che i giovani, corpo snello ed in continua evoluzione, siano 'imbrigliati' in una Legge; di contro gli adulti hanno distolto l'attenzione verso di loro in quanto sono sempre più un 'peso piuma'². Io non ho mai smesso di interessarmene e così negli anni ho accumulato conoscenza su questo variegato mondo, 'anusando' sempre l'aria e cercando di costruire e mantenere una focale ampia ma limpida sui giovani.

1.4. Le influenze e la rete

I 'bla bla' mediatici di oggi ci raccontano scorci di realtà, la edulcorano o la enfatizzano negativamente e spesso orientano anche le politiche e le priorità delle agende dei decisori. Involontariamente e senza dolo spesso tutti noi – genitori, insegnanti, dirigenti, parroci ed educatori – ci troviamo catapultati in questa 'confusione sociale' dettata dai *rumours* di vario genere che rendono faticoso l'orientamento.

1.5. Le priorità sono nell'aria. Il sogno e l'autonomia

Esco di casa ogni mattina e incontro Luca, 23 anni, appena laureato, che beve un caffè al bar e mi dice, entusiasta, che sta sognando un lavoro in banca ma se non ci riuscirà andrà all'estero. Poi si vedrà. Anna, coetanea fidanzata ufficiale da 4 anni, sorride e spera che il posto lo possa trovare anche lei, così forse si potranno prendere in affitto un appartamento e magari farsi una famiglia. Come Luca e Anna ne conosco molti; percorsi di vita diversi ma in fondo con l'obiettivo comune di ottenere la propria autonomia. Tutto il resto viene da sé. E il resto cos'è? Magari quello di poter sognare di avere una casa o di comprarsi un camper per viaggiare e non avere vincoli, ma anche quello di generare figli o di viaggiare tutto l'anno. Il 'resto' è quello che consentirebbe

¹ Legge provinciale 14 febbraio 2007, n. 5 "Sviluppo, coordinamento e promozione delle politiche giovanili, disciplina del servizio civile provinciale e modificazioni della legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 (Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino)". (bu 27 febbraio 2007, n. 9).

² Ambrosi E., Rosina A. (2009), *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio Editori, Venezia.

loro di partecipare più attivamente e serenamente alla vita pubblica, sociale e territoriale. Animare il proprio Paese e offrire ricambio generazionale alle associazioni di volontariato che ora annaspano con i 'soliti' o anche solo permettersi di stare in piazza a chiacchierare come facevano le nonne un tempo. Senza essere additati come bamboccioni.

E noi cosa possiamo fare per tutti i Luca e le Anna? I giovani, come dicono le ultime ricerche – dalle quali per deformazione professionale non riesco proprio a stare lontano – accusano proprio il mondo adulto di questo disorientamento e poca lungimiranza per il loro presente. Figuriamoci il futuro.

1.6. Premessa

Ora l'emergenza relativa al mondo giovanile, divenuta 'persistenza'³, è a tutto tondo e non possiamo in alcun modo delegare 'a un tempo migliore che verrà' il futuro della nuova generazione. Nessuna retorica in questo scenario delineato sommariamente, ma solo una presa di coscienza su un presente non posticipabile. Così è arrivato il momento di tirare le fila di tutto quello che ho acquisito e, preso penna alla mano, ormai tablet, mi sono messo a scrivere questo pensiero assieme ad altri decisori del nostro territorio. Perché è da qui che partiamo: il nostro territorio, la nostra identità, le nostre risorse. La provincia di Trento è sicuramente favorita da una serie di condizioni strutturali che ci consentono di dare maggiore aria ai polmoni rispetto ad altre realtà del nostro Paese. Questo vantaggio abbiamo cercato di utilizzarlo al meglio, per creare una serie di azioni che andassero a favorire tutte le fasce della popolazione, giovani compresi. La creazione di nuove opportunità di orientamento e crescita dei giovani è stato uno dei focus della Provincia di Trento fin dagli anni 2000.

1.7. Le azioni svolte

Gianni, che ora ha 29 anni, ha ripensato il suo futuro partecipando al Piano Giovani della sua comunità. Nel 2004, quando sono stati avviati i Piani dalla Provincia Autonoma di Trento, ha osservato con curiosità l'iniziativa e, assieme ad altri amici, ha deciso di presentare un progetto con finalità formativa. Assieme ad altre idee di natura espressiva, creativa, di promozione

³ Balduzzi P., Rosina A. (2010), I giovani italiani nel quadro europeo. La sfida del «degiornamento» in in RicercAzione, Volume 2, numero 2.

del benessere e di partecipazione è stato creato il primo Piano giovani di zona. Gianni ha imparato a fare fotografie e ad elaborarle con i più aggiornati software mentre altre sue amiche hanno organizzato un'esperienza di conoscenza delle istituzioni europee recandosi a Bruxelles a toccare con mano quanto appreso. Questi progetti non sono solo azioni rivolte alla promozione del benessere dei giovani, ma vanno oltre. Perché coltivare e incoraggiare le propensioni dei giovani vuol dire perseguire i loro obiettivi, alimentare i loro sogni e dare loro sostegno. E non è la prima volta che dalla partecipazione a corsi di musica o teatro è nata una professione. Per questo accanto ai Piani *di Zona* si sono aggiunti poi quelli *di Ambito* che sono andati a coinvolgere il mondo produttivo raccogliendo le idee dei giovani professionisti, delle associazioni di categoria e degli studenti universitari. Un sipario aperto alla loro ampia partecipazione e libera espressione che ha dato numerose soddisfazioni anche a livello nazionale.

Anche la progettualità legata al *co housing*, esperienza di co-abitazione tra giovani, monitorata da educatori, è stata un'iniziativa che ha colpito nel segno; così Nina ha potuto uscire 'dal nido' di casa 'dei suoi' per sperimentare cosa vuol dire convivere con altre persone a prezzo modico e con opportunità di incontro e lavoro. Il suo sogno di breve termine si è realizzato con la prospettiva di 'crescere' e passare ad un'altra delle tappe verso l'adultità.

Questo modello di impegno con e per i giovani a sostegno della loro autonomia trova ulteriore conferma nel Servizio civile (ora Servizio Civile Universale) che consente ai giovani di sperimentarsi e di testare le proprie propensioni.

Eppoi strumenti di conciliazione tra lavoro e studio, progetti di formazione e di sostegno alla disoccupazione giovanile e di inserimento nel mondo del lavoro sono ancora ambiti su cui si stanno investendo molte risorse.

1.8. Scenari

Quello che serve ora, quello che i giovani ci chiedono davvero a gran voce, è di creare politiche lungimiranti, una mappa chiara dove dirigere la barca senza perdersi nel mare, ma tenendo sempre uno sguardo verso gli orizzonti possibili. Da una parte quindi dobbiamo concretizzare gli sforzi verso una *visione integrata* e di insieme delle politiche giovanili che sono politiche trasversali a molti ambiti. Allo stesso tempo dobbiamo davvero *semplificare il sistema* della macchina amministrativa che, come spesso accade, non olia gli ingranaggi ma rischia di frenare il corso naturale della storia. La Provincia di Trento intende seguire le indicazioni dei giovani di oggi che desiderano

avere una società più accogliente, solidaristica e globale: una logica inclusiva valorizzante, nel contempo, il proprio territorio⁴. Va da sé che l'intento è di ragionare sul filone generale, ma non generico, dell'*autonomia*, per sostenere le nuove generazioni in tutte quelle rotte di sviluppo che caratterizzano la crescita individuale e sociale. Orientare pertanto l'agenda politica verso quella dimensione che consenta ai giovani di poter 'scegliere' di vivere i passaggi consueti verso la transizione all'età adulta⁵. Poco importa se queste tappe sono oggi sovrapposte, procrastinate nel tempo, non definitive e suscettibili di revisione; il percorso può non essere lineare, la sfida più difficile è quindi costruirlo e svilupparlo nell'eterogeneità del mutamento in seno alla società ed al mondo dei giovani in particolare. Il fine è quello di blindare l'unicità e l'esclusività delle tappe verso l'adulthood senza il rischio di evolversi da giovani *pesi piuma a pesi inesistenti*, con tutte le conseguenze sociali ed economiche che ne deriverebbero. Se in principio la rotta è tracciata dobbiamo fare in modo che la barca non affondi nel suo viaggio e per far questo la Provincia di Trento intende promuovere una nuova stagione delle Politiche giovanili che vadano nella direzione di ridare ai giovani il diritto di sognare e poter realizzare il loro futuro. Con tutti i limiti connessi al gap temporale tra l'agire della Pubblica Amministrazione e la velocità di azione della società. Pertanto partiremo con una prima fase di semplificazione delle azioni già in atto per dare respiro ai nostri interlocutori e concentrarci sugli obiettivi più che sulle formalità, utilizzando quale propulsore politico l'efficacia rispetto allo storico, nonché troppo lento rispetto alla lepre sociale, ingranaggio della struttura. Ragionare nell'ottica globale, poi, consentirà ai territori di fare politiche mirate ma all'interno di un disegno coordinato dalla Provincia che si impegna a connettere gli interventi sui giovani. Questa modalità consentirà di promuovere in modo agevole tutte le azioni esistenti (Piani giovani di Zona e Ambito, Servizio Civile, co-housing, progetti speciali, centri giovanili, formazione, eventi,...) e allo stesso tempo di assicurare una maggiore operatività territoriale. Essere vicino al territorio e ai suoi riti consente di creare una biografia collettiva che deve essere capitalizzata e diventare volano di buone prassi. In questo l'Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani (OGI), con i suoi studi, ha sempre dato riscontro a livello nazionale e anche internazionale. Con questo supporto si intende quindi continuare a osserva-

⁴ Indagine LaST (realizzata da Community Media Research realizzata nel 2012) nella quale si delinea una mappa politico-valoriale per comprendere le aspettative sul paese che si vorrebbe, soprattutto guardando alle giovani generazioni.

⁵ Già IARD nel 1994 proponeva cinque tappe fondamentali di transizione all'età adulta: la fine del percorso di istruzione e formazione; l'entrata nel mercato del lavoro; l'indipendenza abitativa dalla famiglia d'origine; la costituzione di una famiglia; l'esperienza della genitorialità.

re, studiare e riflettere per permettere a tutti gli attori in gioco di confrontarsi e di pianificare e, quindi, di agire in quell'ottica lungimirante tanto sperata.

Quello che la Provincia Autonoma di Trento intende fare per il suo territorio e i suoi giovani è capitalizzare le esperienze positive per costruirne di nuove, in un'ottica di programmazione efficace a lungo termine. È quello che ho detto ad Adele, Luca, Anna, Nina quando gli ho raccontato i miei sogni.

2. Il lavoro con il volontariato come risorsa per il territorio: l'esperienza del Centro di Servizi per il Volontariato di Belluno

di Nevio Meneguz¹

2.1. Premessa

In questo capitolo, data l'utilità di una riflessione attorno a quanto i Centri di Servizio per il Volontariato (Csv) fanno per promuovere l'impegno dei giovani nel mondo del volontariato, si presentano alcune delle iniziative maggiormente di successo che contraddistinguono l'attività del Csv di Belluno.

I Centri di Servizio per il Volontariato: gestiti da e per il volontariato

I Csv nascono in Italia in virtù della legge-quadro sul volontariato del 11 agosto 1991 n. 266 che prevede, all'articolo 15, che "Gli enti di cui all'articolo 12, comma 1, del decreto legislativo 20 novembre 1990, n. 356 (le Fondazioni delle Casse di Risparmio *ndr*) devono prevedere nei propri statuti che una quota non inferiore ad un quindicesimo dei propri proventi, ..., venga destinata alla costituzione di fondi speciali presso le Regioni al fine di istituire, per il tramite degli enti locali, *centri di servizio a disposizione delle organizzazioni di volontariato, e da queste gestiti*, con la funzione di sostenere e qualificare l'attività".

Per specificare in modo più compiuto il significato delle attività finalizzate a sostenere e qualificare l'attività delle organizzazioni di volontariato, il legislatore ha emanato il decreto n. 241 del 08 ottobre 1997 in si prevede quanto segue.

«Art. 4 - Compiti dei centri di servizio

I Centri di Servizio hanno lo scopo di sostenere e qualificare l'attività del volontariato. A tale fine erogano le proprie prestazioni sotto forma di servizi

¹ Ha collaborato alla stesura del testo anche Paolo Capraro, responsabile Area Promozione del volontariato del Csv di Belluno.

a favore delle organizzazioni di volontariato iscritte e non iscritte nei registri regionali. In particolare, fra l'altro:

- a) approntano strumenti e iniziative per la crescita della cultura della solidarietà, la promozione di nuove iniziative di volontariato e il rafforzamento di quelle esistenti.
- b) offrono consulenza ed assistenza qualificata nonché strumenti per la progettazione, l'avvio e la realizzazione di specifiche attività.
- c) assumono iniziative di formazione e qualificazione nei confronti degli aderenti ad organizzazioni di volontariato.
- d) offrono informazioni, notizie, documentazioni e dati delle attività di volontariato locale e nazionale».

Essendo la legge 266/91 una "legge-quadro", oltre ai Decreti Ministeriali emanati a corollario della legge stessa, le Regioni e le Province autonome sono state chiamate a "completare il quadro" normativo nei suoi elementi più precisi e puntuali².

Alla gestione Centro di servizio per il volontariato della provincia di Belluno concorse, ad inizio del 1997, il Comitato d'Intesa tra le associazioni volontaristiche della provincia di Belluno. Fu il primo Csv a essere operativo in Italia (1 febbraio 1997) e la sua gestione è tuttora affidata al Comitato d'Intesa di Belluno.

Oggi nel nostro Paese operano 78 Csv (76 di questi sono attualmente soci del Coordinamento nazionale dei Csv: Csvnet), articolati in 388 sportelli distribuiti su tutto il territorio, con una media di 5 sportelli per ogni Csv. Di questi, 65 hanno come territorio di competenza quello provinciale; in 9 casi la scelta è ricaduta su un'organizzazione di tipo regionale, mentre 4 sono i Csv interprovinciali o sub-provinciali.

2.2. Il contesto in cui il Csv di Belluno opera³

Come si è visto, la promozione del volontariato riveste fin da subito un ruolo primario nell'attività dei Csv e viene svolta in varie forme: aiuto nel migliorare la comunicazione in tutti gli ambiti di intervento; consulenza e collaborazione alle iniziative di comunicazione delle singole associazioni e alle

² La Regione Veneto ha legiferato in materia con legge n. 40 del 30 agosto 1993 (poi modificata dalla Legge Regionale n. 1 del 18 gennaio 1995, proprio negli articoli relativi ai Centri di Servizio).

³ Tratto dall'intervento del sociologo Diego Cason nell'ambito del Convegno dal titolo: "Volontariato in Cadore. Idee ed esperienze a confronto. Il volontariato tra gratuità e doveri di cittadinanza". Pieve di Cadore, 20 luglio 2013.

campagne di promozione per far conoscere il volontariato e la cultura della solidarietà; attività e stage di volontariato per i giovani, anche nella scuola.

Nel caso del Csv di Belluno queste attività rivestono una parte strategica e il grande impegno profuso è dovuto a una serie di fattori che, in particolare nel contesto in cui opera, rendono urgente trovare nuovi modi di fare promozione dell'azione volontaria. Questo discende in buona parte da un contesto sociale in continuo mutamento, che sta cambiando il modo di fare volontariato.

Negli ultimi tempi i bisogni sociali si sono moltiplicati e nello stesso tempo le risorse economiche e umane delle pubbliche amministrazioni si sono ridotte di molto, anche in seguito alla dura recessione economica. Questo ha portato gli enti pubblici a richiedere alle associazioni di volontariato l'erogazione di servizi che sarebbe loro compito produrre e mantenere ma tali richieste mettono in tensione le associazioni stesse che da una parte percepiscono i bisogni che inducono le amministrazioni a chiedere il loro aiuto, ne comprendono l'urgenza e avvertono la responsabilità di fare ma, dall'altra, si vedono imposti obiettivi, metodi, procedure e strumenti che non appartengono loro. Ad esempio: il rispetto dei tempi, adempimenti burocratici, controlli e verifiche, procedure specifiche per la gestione contabile delle risorse, formazione e aggiornamento permanenti, eccetera.

Questi vincoli, perfettamente comprensibili, diventano però un elemento che allontana il volontario dalla sua più profonda e intima motivazione al lavoro gratuito. Se questa distanza diventa rilevante il volontario avverte il disagio di affrontare problemi che non gli competono e che gli richiedono più di quanto egli sia disponibile a dare e questo è un disagio molto rilevante che non può essere trascurato.

La recenti ricerche finalizzate a focalizzare l'attenzione sul mondo del volontariato, evidenziano una generale tendenza delle Organizzazioni di volontariato (Odv) ad un loro progressivo assottigliarsi, processo particolarmente evidente in provincia di Belluno. È un campanello d'allarme che non va sottovalutato, tanto più che le fasce più giovani della popolazione sono le più colpite dal fenomeno. Giovani sulla cui propensione al volontariato si contrappongono ricerche e numeri. Ritengo interessante la lettura dell'articolo riportato da Il Sole 24 Ore di lunedì 11 novembre 2013 a pag. 24 a firma di Elio Silva:

«Il volontariato perde quota tra le preferenze dei giovani.

In controtendenza rispetto a recenti studi e analisi che, pur partendo da differenti visuali, sono giunti comunque ad attestare una crescente attenzione del mondo giovanile per le attività di volontariato, è stata pubblicata nei

giorni scorsi una nuova, specifica indagine sull'impegno civile della generazione tra i 18 e i 29 anni, curata dalla società di ricerche Ipsos per l'Istituto Toniolo, dalla quale emerge un quadro ben meno roseo.

Secondo la rilevazione il 64,7% dei giovani, ossia circa due terzi del totale, non hanno mai fatto esperienze di volontariato e del restante terzo solo il 6% vi si dedica abitualmente. Tra quanti dichiarano di avere fatto esperienza di volontariato, inoltre, la maggioranza ne parla come una cosa passata. Solo per il 13% del campione esaminato si tratta di un impegno vivo e presente, più saltuario (7%) che continuativo (6%).

Come spiega Rita Bichi, tra i curatori del rapporto e professore straordinario di sociologia all'Università Cattolica, «abbiamo registrato un deciso allontanamento rispetto al livello d'interesse dell'età adolescenziale, un risultato di certo non imputabile solo al crescere degli impegni di studio o lavoro, ma ascrivibile anche allo scarso impatto delle istituzioni e delle agenzie di socializzazione, a cominciare dalla famiglia, relativamente ininfluenza sulle scelte dichiarate». In effetti, alla domanda se la famiglia abbia influito sulla decisione di fare o non fare volontariato, ben il 40% ha risposto negativamente, mentre un ulteriore 33% ha definito tale influenza poco significativa.

L'indagine rivela anche una differenza di sensibilità tra gli uomini, tra i quali si impegna solo il 12,6% del totale, e le donne, che raggiungono il 14,6 per cento, «Le ragazze – commenta la Bichi – sono più impegnate nel sociale e meno nella politica rispetto ai coetanei maschi, così rispettando una tradizionale divisione dei ruoli, che vuole le donne più vicine alle attività di cura e sostegno alla persona». Anche il titolo di studio ha un peso: il 48% di coloro che hanno conseguito un livello di istruzione superiore ha o ha avuto esperienze di volontariato, contro il 25% dei livelli inferiori.

Per quanto riguarda la distribuzione geografica, invece, i giovani del Nord (con una leggera prevalenza dei residenti del Nord-Est sul Nord-Ovest) si mostrano più impegnati rispetto ai coetanei del Centro-Sud e delle isole: tra i primi il 40% ha fatto o sta facendo esperienze, saltuarie o continuative, mentre tra gli altri solo il 33 per cento, «Nel complesso – conclude la Bichi – la fotografia dei dati alimenta le preoccupazioni per un futuro che potrebbe portare a processi di esclusione sociale per larghi strati della nostra popolazione».

Giovani che scontano, inoltre, altre difficoltà oggettive. Essi entrano nel mondo del lavoro sempre più tardi; quando va bene trovano una prima occupazione stabile attorno ai trent'anni. Spesso questa occupazione non è sufficiente a mantenerli e quindi devono trovarne un'altra per integrare il reddito necessario alla famiglia. L'età pensionabile, iniziando a lavorare tardi, si protrarrà fino a settant'anni. In questo modo l'elevato numero di volontari che si

rendevano disponibili negli anni addietro, a partire dai cinquanta-sessant'anni di età, nel prossimo futuro non ci saranno più.

Quindi in futuro si dovrà pensare alla partecipazione all'associazione di volontariato meno esclusiva di quella alla quale si è abituati, si dovranno rendere più permeabili le associazioni a collaborazioni temporanee, incostanti, pulsanti per dare modo a tanti, che continueranno a lavorare fino a tarda età, di trovare un ambiente favorevole al loro impegno gratuito, anche nei ritagli di tempo, durante i periodi festivi o in particolari occasioni, in cui emerge la necessità del loro intervento.

In questo senso le esperienze accumulate in molti anni di attività di volontariato torneranno utili per fornire un modello di organizzazione comunitaria in cui la cittadinanza non sia un mero riconoscimento giuridico ma sia la pratica costante di assunzione delle responsabilità che derivano dalla necessità di perseguire il benessere di ognuno nei limiti che l'umana condizione impone. Se questa assunzione di responsabilità comunitaria, che è pratica corrente della democrazia, non avverrà, anche gli spazi per il pregiato lavoro gratuito dei volontari diventeranno sempre più difficilmente praticabili.

2.3. Csv come promotore di iniziative per i giovani

L'analisi sopra esposta sta alla base delle sfide e degli stimoli che animano la programmazione delle attività del Csv di Belluno in questi anni, al fine di "sostenere e qualificare" sempre più l'attività delle Associazioni che operano sul territorio e degli enti e cittadini che con esse collaborano e da cui ricevono servizi di interesse collettivo.

Senza dubbio una delle esigenze più sentite, e su cui si giocano le strategie più innovative del Csv, è quella di incentivare politiche di promozione del volontariato, in particolare quello giovanile, con strumenti inediti e molto flessibili.

Negli anni sono andate delineandosi due metodologie operative:

1. lo stimolo alle associazioni a promuovere l'ingresso dei giovani nelle loro compagini, valorizzandone la presenza e favorendone la permanenza;
2. l'incentivo ai giovani ad avvicinarsi alle associazioni e ad approcciare iniziative di cittadinanza attiva.

2.4. I servizi di 1° livello

2.4.1. L'Ufficio per la Promozione del volontariato

Il Csv della provincia di Belluno, nell'ambito delle proprie iniziative volte alla promozione della cultura dell'integrazione e alla piena partecipazione di tutti i cittadini in tutti i settori, ha strutturato fin dal suo avvio un Ufficio appositamente dedicato a realizzare attività e percorsi educativi con l'intento di sensibilizzare la cittadinanza, e in particolare i giovani, al volontariato e alla solidarietà responsabile.

Gli obiettivi generali sono in sintesi i seguenti:

- favorire il ricambio generazionale nelle associazioni di volontariato, aumentare le occasioni di impegno volontaristico e di cittadinanza attiva da parte di cittadini di ogni età;
- organizzare eventi che promuovano le attività delle organizzazioni di volontariato;
- raggiungere i territori più periferici con incontri ad hoc, non solo presso le sedi del Csv ma anche laddove non vi sono sportelli periferici⁴;
- partecipare ai lavori del Gruppo tecnico nazionale di Csvnet sulla promozione del volontariato giovanile⁵.

Un primo livello di servizi prevede l'accoglienza degli aspiranti volontari ai quali sono offerti una prima informazione e orientamento al volontariato sul territorio. Ai giovani vengono proposte anche esperienze di Servizio Civile (nazionale o regionale) e SVE - Servizio Volontario Europeo.

Per chi si rivolge al Csv per raccogliere informazioni sul volontariato è previsto un percorso di accompagnamento specifico. In un primo incontro individuale gli operatori del Csv ascoltano le richieste dell'aspirante volontario, si informano su aspettative e interessi, provenienza, disponibilità di tempo e di spostamento, gli viene fornito del materiale per approfondire la conoscenza delle opportunità del territorio. Successivamente si orienta l'aspirante volontario all'esperienza, avendo selezionato, anche grazie alla Banca dati delle associazioni della provincia gestita dal Csv, l'associazione ritenuta più idonea.

⁴ Comelico e Cortina in particolare. Sportelli del Csv di Belluno sono presenti a: Feltre, Puos d'Alpago, Cencenighe Agordino e Calalzo di Cadore.

⁵ Il Gruppo nazionale vede coinvolto un operatore del Csv di Belluno quale referente per il Triveneto.

Sempre in questo ambito rientrano poi varie tipologie di iniziative che l'ufficio Promozione del volontariato organizza sul territorio direttamente o in collaborazione con enti pubblici o altre associazioni.

Nella tabella che segue una schematizzazione degli eventi organizzati nel corso dell'anno 2013.

<i>Iniziativa</i>	<i>Organizzate direttamente dal Csv</i>	<i>Organizzate con le Odv</i>	<i>Totale iniziative realizzate</i>
a) Convegni, conferenze	4	11	14
b) Mostre, feste, spettacoli	5	18	24
c) Pubblicazioni	1	2	3
d) Campagne promozionali	1	5	6
e) Occasioni per sperimentare l'impegno volontario (stage)	2	6	8
f) Rubriche sui mass-media di promozione del volontariato	2	6	8
g) Concorsi di idee	1	4	5
h) Altro	4	12	16
Totale	20	64	84

2.5. I servizi di 2° livello

2.5.1. La progettualità specifica del Csv di Belluno

Un secondo livello di servizi vede invece il Csv di Belluno impegnato su specifiche e articolare progettualità mirate alla promozione del volontariato.

2.5.2. Lo "Sportello Scuola e volontariato"

La Scuola è il naturale contesto su cui si catalizzano gli sforzi profusi in materia di promozione della cittadinanza attiva e del volontariato.

Proprio per questo, tra i primi in Italia, il Csv di Belluno ha sottoscritto in data 19 novembre 2007 un Protocollo d'intesa con il MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto – Direzione Generale – Ufficio VIII Ambito Territoriale di Belluno (Ufficio scolastico). Il documento rappresenta un risultato molto

importante che riconosce l'azione del Csv e ne valorizza il peso nell'ambito delle attività proposte e svolte dallo Sportello "Scuola e Volontariato".

Attraverso il protocollo l'Ufficio Scolastico riconosce il Csv, e per suo tramite le Organizzazioni di volontariato presenti nel territorio provinciale, quale partner istituzionale per le iniziative di educazione alla convivenza civile, con particolare riferimento alla promozione del volontariato giovanile. La partecipazione degli studenti ai progetti realizzati può dar luogo a crediti formativi, utili per la valutazione relativa all'esame di Stato.

Lo stesso documento prevede poi l'istituzione di un "**Gruppo di coordinamento provinciale Scuola Volontariato**" (ne fanno parte un operatore del Csv, alcuni funzionari dell'Ufficio scolastico e alcuni insegnanti) che si incontra mensilmente, programmando attività di collegamento tra la Scuola e il variegato mondo del volontariato.

Purtroppo la riduzione delle risorse Ministeriali a favore della Scuola ha costretto il Gruppo a ridurre l'intensa mole di lavoro realizzata nel corso degli anni. Tuttavia, pur con i limiti che oggettivamente comprimono l'attività, proseguono gli incontri e lo sviluppo di lavori che concretamente vengono portati avanti.

Da evidenziare l'ingente quantità di contatti con il mondo scolastico per testimoniare agli studenti di ogni ordine e grado il valore dell'impegno nel volontariato e in ogni forma di attività che assuma valore di partecipazione civile e sociale.

Se sono 52 le associazioni coinvolte nel 2013 in percorsi di promozione delle proprie attività nelle scuole bellunesi grazie all'accompagnamento del Csv, i docenti coinvolti sono 123 e ben 4.637 gli studenti raggiunti nel corso dell'anno, su tutto il territorio provinciale, dai messaggi lanciati dal volontariato locale.

Di seguito una breve descrizione dei progetti riconducibili allo *Sportello Scuola e volontariato*.

2.5.3. Progetto Software libero – libera tutti

Si tratta di un progetto che vede collaborare Ufficio scolastico, Csv di Belluno, Associazione Luganega (che promuove la diffusione del software libero) e varie associazioni del territorio del Comune di Belluno.

Le attività sono realizzate da un gruppo di studenti dell'Istituto tecnico del capoluogo, che volontariamente si dedicano al recupero di Pc e hardware dismessi e al loro ringiovanimento. Una volta riassemblate le macchine recuperate, queste vengono fornite gratuitamente ad associazioni di volontariato

che vedono impegnati come volontari, o come utenti, persone anziane e/o disabili. Ne consegue l'implementazione di sistemi operativi e software *open source*, la formazione e l'accompagnamento nell'utilizzo.

Tutto ad opera dei giovani che in questo modo, sotto la supervisione dei tecnici, anch'essi volontari, non solo mettono a disposizione gratuitamente le loro conoscenze, ma approcciano il mondo del volontariato organizzato in modo molto concreto e diretto.

2.5.4. Il Volontariato culturale

Esperienza per certi versi simile ma con applicazioni molto diverse, quella che ha seguito un accordo tra con l'Archivio di Stato di Belluno, Ufficio scolastico e Csv di Belluno. Il progetto ha previsto l'organizzazione di un corso di formazione di archivistica rivolto a un gruppo di studenti volontari. Questi si sono poi resi disponibili a digitalizzare documenti (anagrafi dell'inizio dell'800 e altri documenti) dell'Archivio di Stato presenti in città, e relativi alla rispettiva zona di appartenenza dei giovani.

Si tratta di una attività innovativa, che sensibilizza i giovani a un volontariato magari più di nicchia ma altrettanto importante, il volontariato culturale, rafforzando conoscenze e rispetto per i beni culturali come parte del patrimonio collettivo.

2.5.5. Laboratorio di progettazione per il volontariato internazionale e di promozione del volontariato nazionale

Si tratta di un'attività di promozione del volontariato in modalità *peer to peer*: riguarda lo sviluppo di un laboratorio di giovani volontari, formati *ad hoc*, in grado di orientarsi tra bandi e normativa specifica nazionale e internazionale, di progettare e di fornire ad altri giovani supporto e *know how* per la candidatura ad esperienze di volontariato internazionale e per il supporto alla loro realizzazione. Inoltre lo stesso gruppo dovrebbe raccogliere storie concrete di volontariato nazionale da parte dei giovani locali, con lo scopo di diffondere, anche con tecniche multimediali, le esperienze di gratificazione/ sviluppo della personalità del volontario presso i pari, come stimolo alla diffusione della pratica del volontariato in generale.

I partecipanti ai laboratori, nel febbraio del 2013, hanno preso parte a un viaggio studio di 6 giorni appositamente organizzato presso le Istituzioni europee a Strasburgo, Lussemburgo e Bruxelles.

2.5.6. "Scuole in rete per un mondo di pace e di solidarietà"

Sempre nell'ambito delle attività dello *Sportello Scuola e Volontariato* si è consolidato il rapporto con la rete di soggetti pubblici e privati *Scuole in Rete per un mondo di pace e solidarietà*, cui il Csv di Belluno aderisce, e con cui è fondamentale lo scambio e la condivisione di progettualità comuni, in quanto la Rete facilita molto il contatto con i giovani. Le tematiche affrontate in partnership con la Rete riguardano argomenti inerenti la Costituzione, i diritti umani e la promozione della persona, l'Europa, l'etica e l'economia, l'arte, l'integrazione.

In un clima di collaborazione vengono organizzati dibattiti, seminari e giornate dedicate all'impegno dei giovani studenti nel volontariato e nella società civile. Di seguito uno schema che riassume per titoli le iniziative più importanti co-organizzate nel 2013 da Csv e *Scuole in rete*, con il numero degli studenti e docenti coinvolti.

<i>Scuole</i>	<i>Studenti</i>	<i>Docenti</i>
<i>Attività extrascolastiche</i>		
Viaggio a Strasburgo e Bruxelles <i>da martedì 5 a domenica 10 febbraio '13</i>	50	2
Viaggio a Firenze antimafia <i>da giovedì 14 a domenica 17 marzo '13</i>	48	2
Bene Comune I.C. Cavarzano e Castion <i>palestra martedì 19 marzo 2013</i>	720	32
Spettacolo Teatro Comunale Belluno <i>palestra sabato 13 aprile 2013</i>	800	48
Assemblea superiori Dal Piaz <i>sabato 20 aprile 2013</i>	520	20
Serata Giro d'Italia Longarone <i>domenica 12 maggio 2013</i>	120	6
Integralmente Sport e Cultura <i>lunedì 13 maggio 2013 mattina</i>	1500	40
Giornata Arte Studentesca <i>lunedì 13 maggio 2013 pomeriggio</i>	360	12
Meeting scuole rete (USP - CSV) <i>venerdì 7 giugno 2013</i>	340	24
Totali	4458	186

Si possono visionare le molte attività proposte da *Scuole in rete* cliccando sul link <http://lnx.liceibelluno.it/reteprovinciale/>

2.5.7. Il laboratorio “Inquadrati” del Csv di Belluno

Il progetto “INQUADRATI” nasce dal laboratorio per giovani dai 16 ai 30 anni partito nel Febbraio 2008 all’interno delle proposte formative del Csv. Obiettivo: “inquadrare” la realtà del volontariato locale per dar voce ai tanti esempi di solidarietà che il territorio esprime, avvicinando i giovani alla realtà solidale in modo divertente ma anche molto concreto.

Nel primo anno di lavoro si è esplorato con i giovani l’uso libero, consapevole e creativo del mezzo visivo, attraverso metodi e tecniche di ripresa, visionando video-prodotti destinati innanzitutto allo stimolo verso una realtà sociale più partecipata. Spot, videoclip, promo, corti, reportage che oltre al taglio professionale inquadrano tematiche del sociale, ma con un occhio libero da schemi che troppo spesso oggi vengono trasmessi dai media commerciali. Vengono approfonditi argomenti quali la storia dell’immagine, i mezzi, i formati, le varie tipologie del comunicare.

E infine l’incontro con il mezzo, la videocamera e il suo uso, per INQUADRARE però la realtà con creatività e fantasia, liberi da schemi o da “stili”, “formati” preconfezionati che troppo spesso vengono inculcati fino all’assuefazione.

Nel tempo il Csv ha investito risorse per dotare il laboratorio INQUADRATI di un mini-studio indipendente di produzione con strumentazione varia, postazione e software per il montaggio. Sono state realizzate riprese con uscite sul territorio e per i video prodotti i giovani del laboratorio, coordinati da un regista professionista, hanno vinto un premio regionale e due provinciali e ad oggi sono molte le richieste per nuovi progetti.

Entro la fine del 2014 sarà sviluppato anche il settore più giornalistico e nello studio si potranno realizzare servizi *ad hoc* per un web più aggiornato e multimediale, nonché per la realizzazione di servizi per i canali digitali delle TV locali e non dedicati naturalmente al volontariato.

Lo studio di INQUADRATI è comunque a disposizione, gratuitamente, anche delle associazioni del territorio.

Per approfondimenti: <https://www.facebook.com/inqua.drati?fref=ts>

Il Csv programma anche corsi di formazione dedicati ai responsabili delle organizzazioni di volontariato, sulle modalità di utilizzo di videocamere e cellulari per la realizzazione di brevi video promozionali o comunque per documentare le proprie attività o consegnare documentazione audio/video agli uffici stampa di vari organismi e ai dei media locali.

2.5.8. Il Programma “Csv...Volontario anche tu!”

Il programma *Csv... Volontario anche tu !!!* è un contenitore di progetti attivato dal Csv di Belluno nel 2010, e nel corso degli anni ha consentito a centinaia di ragazzi di cimentarsi in attività di volontariato presso decine di associazioni disseminate su tutto il territorio provinciale.

Mentre però inizialmente mirava a coinvolgere i giovani esclusivamente per il periodo delle vacanze estive, dal 2012 il programma si estende su tutto l’anno solare diventando un campo sperimentale interessante.

In questo programma il Csv di Belluno fa da ponte tra Associazioni e potenziali giovani volontari favorendo il *matching* tra domanda e offerta di volontariato, orientando i giovani all’associazione più idonea alle proprie aspirazioni, competenze (opportunamente valutate dallo staff del Csv) e possibilità di spostamento.

Anche in questo caso si punta a sfruttare in modo virtuoso i collegamenti con il mondo della Scuola.

L’obiettivo è quello di far scoprire e di far apprezzare il mondo del volontariato a ragazzi di età compresa tra i 12 e i 18 anni, favorendo in questo modo il ricambio generazionale e la cultura dell’associazionismo locale. Partendo però dal “fare”, quindi inserendo i giovani in attività concrete al fianco dei volontari già inseriti negli organici delle associazioni, nell’esecuzione di svariate mansioni: da quelle della protezione civile, dell’assistenza a persone anziane e/o disabili, alla gestione amministrativa dell’associazione di accoglienza, al ripristino di sentieri e altro.

Al termine dell’esperienza, ogni volontario riceve un attestato di partecipazione, convertibile in crediti formativi scolastici (come previsto dal già richiamato protocollo d’intesa con l’Ufficio scolastico).

Nel 2013 hanno partecipato all’esperienza proposta ben 824 giovani (sull’intera provincia di Belluno). A giugno 2014 sono già 762 i giovani bellunesi impegnati a vario titolo in attività di volontariato.

Le associazioni aderenti si aggirano annualmente tra le 40 e le 50, di diverse dimensioni e ambito di intervento.

I questionari di valutazione *ex-post* della iniziativa denotano un elevato grado di soddisfazione dei giovani partecipanti (sia in termini di percezione positiva per quanto fatto, sia dell’utilità dell’esperienza per la propria autostima e il proprio *empowerment*) e dei referenti delle associazioni di accoglienza.

Il Csv infine investe delle risorse proprie anche per garantire la copertura assicurativa dei giovani, laddove non provvedano direttamente le associazioni di accoglienza dei ragazzi.

2.5.9. Progetto “Scuola, giovani, volontariato, economia... Corso di formazione/stage alla contabilità e al management delle organizzazioni di volontariato”.

Scaturito da una costola del progetto *Csv... Volontario anche tu!* (sopra illustrato), ha preso piede nel 2011 ed è stato poi riproposto in modo amplificato sul territorio provinciale.

Il progetto mira a sensibilizzare gli studenti delle classi IV e V degli Istituti Tecnici Commerciali della provincia di Belluno ai temi del volontariato e formarli sul lavoro tecnico – amministrativo che tocca alle Organizzazioni di volontariato.

I giovani studenti vengono formati all'utilizzo del software di contabilità “Banana 6.0” affinché poi siano a loro volta formatori presso le associazioni sul tema del bilancio e della tenuta contabile con il software di cui il Csv dota gratuitamente le Odv interessate.

È un modo per valorizzare le competenze e conoscenze dei giovani studenti e consentire loro di entrare in associazione, operando concretamente a supporto dei dirigenti su una tematica, quella della tenuta contabile, universalmente ritenuta critica da parte dei presidenti delle associazioni locali. Il processo prevede almeno due lezioni in aula sul funzionamento del *software* Banana e almeno due incontri per lo *stage* in associazione.

Si pensi che nel corso dell'a.s. 2012/2013 hanno partecipato con entusiasmo al progetto ben 79 studenti del Polo scolastico di Feltre (Istituto Colotti).

Tutti hanno condotto lo stage all'interno delle Odv che hanno dato la loro disponibilità, ricevendone molta gratificazione, oltre che l'attestato di frequenza utile per l'ottenimento del credito formativo. Questo vuol dire che esiste una modalità vincente di coinvolgimento dei giovani nel volontariato e va perseguita con tenacia. Questo a parziale conferma che sta cambiando il modo di leggere le dinamiche di espletamento dell'azione volontaria da parte dei giovani: un volontariato spot, mordi e fuggi, e molto concreto!

2.5.10. Progetto Consulte giovanili della provincia di Belluno

Altro percorso molto importante di promozione del volontariato giovanile riguarda una importante collaborazione con le Consulte giovanili della provincia di Belluno. Si tratta di un progetto pilota dal titolo: “Formazione e promozione giovanile in provincia di Belluno. Il volontariato protagonista nel prendersi cura del territorio e della popolazione, consolidando la solidarietà tra le generazioni”.

Il progetto nasce da un interessante studio presentato il 26 Ottobre 2012 dal Forum Europeo dei Giovani, dal titolo: “L'impatto sull'occupabilità dei giovani dell'Educazione Non-Formale nelle Organizzazioni Giovanili”, realizzato in collaborazione con l'Università di Bath e la GHK Consulting. Gli autori dello studio hanno consultato 245 organizzazioni giovanili e realizzato un'indagine con più di 1.300 giovani e gruppi di discussione con datori di lavoro di tutta Europa. Anche Eurodesk Brussels Link è stata coinvolta nella consultazione e nell'indagine.

Lo studio valuta se le competenze acquisite attraverso l'educazione non-formale nelle organizzazioni giovanili contribuiscono all'occupabilità dei giovani. Secondo lo studio, il coinvolgimento frequente e a lungo termine e la partecipazione nelle organizzazioni giovanili, concorrono allo sviluppo delle competenze trasversali. Tra le sei competenze maggiormente richieste dai datori di lavoro, cinque sono tra quelle sviluppate attraverso la partecipazione nelle organizzazioni giovanili: comunicazione, lavoro di gruppo, capacità di prendere decisioni, capacità organizzative e autostima. Per i giovani che hanno partecipato ad attività di educazione non-formale all'estero, bisogna considerare inoltre un alto sviluppo di competenze linguistiche, interculturali e di leadership.

L'esperienza nelle organizzazioni giovanili e le competenze che questa sviluppa, sono apprezzate dai datori di lavoro, specialmente quando i giovani hanno poca (o nessuna) esperienza lavorativa di tipo formale. Questo rende il lavoro delle organizzazioni giovanili un importante contributo alla transizione dall'istruzione al mercato di lavoro.

La partecipazione nelle organizzazioni giovanili è particolarmente apprezzata nello sviluppo del capitale sociale (network e connessioni) e nello stimolare nuove vocazioni soprattutto dei NEET⁶, di coloro che hanno abbandonato gli studi e dei giovani migranti.

La qualità dell'Educazione Non-Formale e l'accessibilità a essa da parte dei giovani, così come l'aumento di mobilità, sono dei fattori cruciali per il miglioramento dell'impatto nell'occupabilità dei giovani. È necessario che i servizi di impiego, i datori di lavoro e i *recruiter* siano consapevoli dei benefici legati al coinvolgimento dei giovani nelle organizzazioni giovanili e che le competenze acquisite siano prese in considerazione nel processo di selezione. I giovani dovrebbero poter godere di servizi di orientamento alla carriera, *coaching* e sostegno per impiegare in modo efficiente le competenze acquisite nel processo di reclutamento professionale e presentare al meglio

⁶ NEET è un acronimo anglosassone che sta per Not (engaged) in Education, Employment or Training.

le esperienze e le competenze acquisite attraverso l'educazione non formale e le esperienze di volontariato nelle organizzazioni giovanili.

Il progetto qui illustrato coinvolge il Csv di Belluno, la Consulta "Diciamo la Nostra" di Feltre, tutte le altre consulte giovanili (circa una decina) presenti nel territorio provinciale, le Odv e altre tipologie di Associazioni (di promozione sociale, sportive dilettantistiche, culturali ecc), le cooperative e imprese sociali, le imprese *profit* del territorio e, effettuando degli abbinamenti, forma da prima delle "alleanze operative" che sfoceranno in reti collaborative e programmatiche, con relativa e costante progettazione. Alla fine del percorso saranno poste in essere le alleanze acquisite al fine di favorire l'ingresso nel mondo del lavoro dei giovani che hanno sperimentato percorsi di volontariato, acquisendo le competenze di cui sopra.

Prima dell'esperienza di volontariato vera e propria è previsto un percorso formativo. Le tematiche affrontate:

- conoscenza generale del terzo settore;
- approfondimenti, rispetto alle diverse tipologie organizzative mondo del volontariato su:
 1. adempimenti vari e aspetti fiscali;
 2. gestione informatizzata della contabilità;
 3. compilazione dei diversi schemi di bilancio;
- promozione di una educazione alla cittadinanza responsabile e dinamica,
- formazione di un tavolo di concertazione tra Csv, Consulte giovanili, Odv, Cooperative, Imprenditoria locale.

Il nuovo fronte su cui il Csv di Belluno intende lavorare riguarda la certificazione delle competenze acquisite grazie all'impegno nel mondo del volontariato al fine di farne un valore aggiunto nel Curriculum Vitae del Volontario, rendendolo spendibile nel mondo del lavoro. In questo senso va segnalata l'esperienza già avviata dal Csv di Milano (www.ciessevi.org).

2.6. Servizio Civile Nazionale e Regionale

Un altro importante servizio di secondo livello prevede la promozione, la consulenza e il sostegno alle organizzazioni di volontariato di medie e piccole dimensioni nella gestione dei volontari in Servizio Civile Nazionale (SCN) e Regionale (SCR), aiutandole nell'elaborazione dei progetti di impiego dei volontari nonché nella loro gestione e formazione. Rappresenta uno strumento efficace per diffondere forme di impegno civile nei giovani, utili per venire incontro in modo concreto alla realizzazione dei molti servizi erogati dalle associazioni di volontariato.

Sono promosse anche attività di supporto e consulenza nella gestione dei progetti in essere e la elaborazione di nuovi progetti di Servizio civile. La presenza dei giovani a supporto delle attività delle Odv ma anche del Csv e del suo ente gestore favorisce l'animazione territoriale e facilita l'analisi delle caratteristiche e dei bisogni del volontariato locale.

Il Csv di Belluno ha maturato ormai una consolidata esperienza nel settore. L'elenco dei progetti su cui il personale del Csv di Belluno ha lavorato lo testimonia:

2.6.1. Servizio civile regionale:

- 1) "Alpago: il valore dell'anziano accanto a te" data inizio servizio 15 ottobre 2007 con n° 2 Civilini;
- 2) "Navette della Solidarietà tra le vette dolomitiche: passaparola della domiciliarità" data inizio servizio 01 settembre 2008 con n° 3 Civilini;
- 3) "Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" data inizio servizio 1 settembre 2009 con n° 6 Civilini;
- 4) "Seconda edizione, Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" presentata il 29 settembre 2009 e ripresentata su richiesta degli uffici regionali 21 luglio 2010 data inizio servizio 01 settembre 2010 con n° 11 Civilini;
- 5) "Terza edizione, Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" presentata il 27 settembre 2010 per n° 12 Civilini, progetto idoneo, ma su decisione degli uffici regionali è stato sospeso a favore del progetto nazionale;
- 6) "Quarta edizione, Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" data inizio servizio 03 giugno 2013 con n° 9 Civilini;
- 7) "Quinta edizione, Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" richiesta di n° 12 volontari per l'anno 2014.
- 8) "Sesta edizione, Promotori di Solidarietà nella provincia di Belluno" richiesta di n° 16 volontari per l'anno 2014.

2.6.1. Servizio civile nazionale:

- 1) "E il vento dice grazie... Volontariato tra le vette Dolomitiche" (Assistenza) inviato 1 Ottobre 2005 per n° 17 Civilini (approvato e non finanziato);
- 2) "Il mio paese è un giardino aperto" (Disabilità) inviato 1 Ottobre 2005 per n° 4 Civilini (approvato e non finanziato);

- 3) “Un Container d’antiche memorie e nuovi orizzonti” (Culturale) inviato 1 Ottobre 2005 per n° 4 Civilini (approvato e non finanziato);
- 4) “Al di là del libro – La biblioteca in viaggio con i promotori di solidarietà nella provincia di Belluno – (settore assistenza)” presentato il giorno 3 Marzo 2010 coinvolgeva n° 14 Civilini (approvato e non finanziato);
- 5) “Insieme per aiutare” data inizio servizio 3 settembre 2012 n° 8 Civilini;
- 6) “Costruire insieme: solidarietà e responsabilità” data inizio servizio febbraio 2014 n° 4 civilini.

Va sottolineato come il Csv di Belluno abbia stabilito anche in questo ambito alleanze molto significative, in particolare con la Comunità Montana Feltrina, il Comune di Feltre e la Cooperativa sociale Dumia di Feltre⁷, con cui vengono scambiate e condivise progettualità importanti, dando peso reciprocamente ai propri progetti nonché rafforzando e valorizzando il *know how* acquisito nel corso degli anni.

Questa positiva e fattiva collaborazione ha portato a una progettazione comune che ha reso disponibili nella provincia (unica progettazione realizzata) ben 27 posti per altrettanti giovani. A fronte dei quali sono giunte per la selezione ben 127 candidature!

Nel 2013 sono state poi rafforzate le attività del CSEV – Coordinamento Spontaneo Enti e Volontari del Veneto (realtà spontanea consolidatasi tra gli enti gestori del SCR a inizio 2012) in raccordo con l’Ufficio Servizio Civile della Regione Veneto. Tra le iniziative in programma il monitoraggio sugli esiti delle attività di Servizio Civile presso gli enti gestori e la promozione di un intervento legislativo regionale per la distinzione tra SCR e SCN.

Con Deliberazione della Giunta Regionale n. 1875 del 15 ottobre 2013, la Regione Veneto, proprio su impulso dello CSEV, ha dato vita alla Costituzione della Consulta per il servizio civile regionale – L.R. n. 18/2005. Ne fanno parte i rappresentanti di: Comitato d’intesa per le Associazioni volontaristiche della provincia di Belluno (Ente gestore del Csv di Belluno), Associazione Comuni della Marca Trevigiana, Federazione del Volontariato di Verona onlus (Ente gestore del Csv di Verona), Associazione Polesine Solidale (Ente gestore del Csv di Rovigo), Arci Servizio civile regionale Veneto, Città di Venezia, Comune di Padova, Anci Veneto, Veneto Insieme soc. coop. sociale consortile – Confcooperative e Università degli Studi di Padova.

⁷ Con i quali, in data 03/02/2014, il Csv di Belluno ha sottoscritto un importante Protocollo di intesa che ne sancisce la pluriennale collaborazione in materia di progetti di servizio civile nazionale e regionale.

2.7. La visibilità

Nel corso del 2012, e con maggior incisività nel corso del 2013, sono stati aperti alcuni canali di comunicazione che facilitano senza dubbio l’interazione tra Csv e i giovani in modo particolare. Vanno segnalati:

- pagina Facebook del Csv di Belluno: <https://www.facebook.com/csv.belluno>
- pagina Facebook del Laboratorio Inquadrati del Csv di Belluno <https://www.facebook.com/inqua.drati> (più sopra citata)
- portale Internet del Laboratorio Inquadrati del Csv di Belluno: <http://inquadrati.jimdo.com/>
- canale del Csv su Youtube: <http://www.youtube.com/user/INQUADRATI>
- profilo Twitter del Csv di Belluno: <https://twitter.com/CsvBelluno>

Il portale stesso, www.csvbelluno.it, è in fase di profonda revisione nel corso del 2014.

2.8. Altre progettualità

2.8.1. Una esperienza di corporate volunteering

Il Csv di Belluno e il Comitato d’Intesa (suo Ente gestore) hanno sperimentato, nel corso del 2012, un progetto di distacco di dipendenti della ditta Eliwell Controls srl di Pieve d’Alpago (Zona Industriale “Paludi”) presso la propria sede, dove gli stessi dipendenti, mantenendo il diritto allo stipendio garantito dall’azienda di provenienza, svolgevano a turno attività di volontariato.

La loro presenza è stata garantita in modo pressoché ininterrotto per 4 ore alla settimana lungo tutto l’anno. L’Azienda dunque ha investito una parte delle sue risorse economiche per il personale a favore dell’attività di volontariato dei propri dipendenti in Comitato d’Intesa.

Un modo, come detto, del tutto innovativo per le nostre comunità di pensare al welfare territoriale, e alla collaborazione tra volontariato e mondo *profit*.

Si è trattato di una esperienza profondamente gratificante e arricchente per i volontari dipendenti della ditta Eliwell, ma anche per volontari ed operatori della nostra organizzazione. Ben 28 persone hanno offerto il proprio servizio, manifestando un grande entusiasmo ed elevati livelli di gradimento.

L’esperienza è stata ripetuta e consolidata, ampliando la platea di associazioni disponibili ad accogliere i volontari distaccati dall’Azienda.

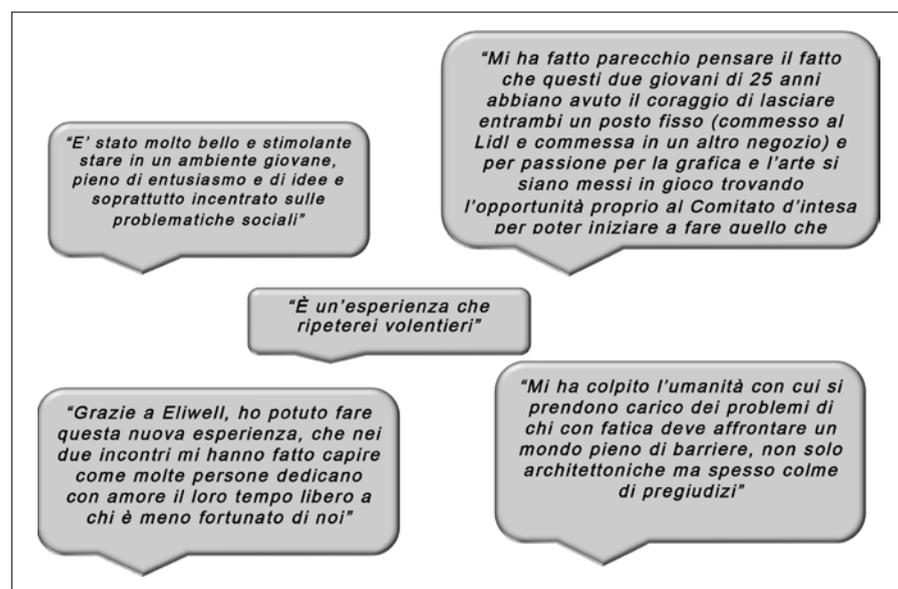
A questo scopo per il 2014 il Csv ha invitato alcune associazioni locali

a segnalare la propria disponibilità ad aderire al progetto accogliendo per 4 ore, una o più settimane nell'anno, un dipendente/volontario di Eliwell, evidenziando eventuale preferenza per orari di presenza, mansione affidata ecc.

Hanno aderito al percorso 7 associazioni. Questo significa per i volontari/dipendenti una maggior varietà di scelta e la possibilità di giocare su più fronti.

Rispetto alla esperienza del 2012, per il futuro, si è proposto per il Comitato d'Intesa/Csv di Belluno un ruolo più di regia e monitoraggio che non di vera e propria accoglienza dei volontari (comunque non esclusa).

Di seguito alcuni dei commenti che i dipendenti della ditta Eliwell hanno espresso ai loro dirigenti in occasione di un incontro di restituzione dell'esperienza fatta:



2.8.2. Il percorso di people raising con altri Csv veneti

Ogni Csv del Veneto nel corso degli anni ha intrapreso strade diverse e in svariate direzioni per la promozione e la valorizzazione del volontariato, individuando percorsi più adatti al proprio territorio e alle proprie risorse. Vista l'importanza della presenza dei volontari nelle associazioni, soprattutto in un periodo in cui altri tipi di risorse (prime fra tutte quelle finanziarie) diminuiscono inesorabilmente, e preso atto della volontà di creare tra i Csv del Veneto sinergie positive anche per l'approfondimento di questa tematica,

si è proposto un programma di attività che ha come obiettivo generale quello di ottimizzare le esperienze pregresse di vari Csv allo scopo di approfondire e individuare processi significativi e condivisi di *people raising* per promuovere, valorizzare e qualificare il ruolo dei volontari all'interno delle Odv.

Le azioni previste:

- Mappare e condividere le esperienze pregresse, costituire un tavolo di lavoro che approfondisca il tema ed individui azioni comuni future.
- Evidenziare percorsi positivi e confronto su possibili comuni metodologie per approfondire temi legati al *people raising*. Gli incontri avranno anche lo scopo preciso di delineare linee comuni di intervento, creare iniziative con l'obiettivo di formulare proposte comuni e ottimizzare le risorse.
- Pubblicizzare e approfondire l'importanza del tema. Promuovere il processo dei Csv del Veneto e condividerlo con OdV e altri organismi locali e non. Lanciare prospettive per le annualità future.

Raccolte le esperienze di ogni Csv, per far emergere i contenuti e la definizione delle attività specifiche, si utilizzerà la dinamica del Focus group autogestiti per l'autoformazione a cui partecipano tutti gli operatori.

I Focus avranno tendenzialmente cadenza bimestrale e tratteranno temi legati alla promozione individuati come strategici nella prima fase di condivisione.

2.8.3. Incentivare il volontariato: il progetto "Coach".

La ricerca "Incentivare il volontariato" viene promossa a cavallo tra 2011 e 2012 dai sei Centri di Servizio per il Volontariato di Belluno, Bergamo, Bolzano (dove opera per la verità la Federazione per il Sociale e la Sanità, una sorta di Csv gestito però direttamente dalla Provincia autonoma di Bolzano), Mantova, Trento e Vicenza, a partire dalla duplice considerazione che, da una parte, le associazioni incontrano di frequente difficoltà nel valorizzare a pieno il contributo dei volontari in una prospettiva di miglioramento della qualità e dell'impatto sociale della propria azione, e dall'altra, i volontari non sempre riescono a vivere la propria esperienza come un momento di crescita personale e professionale, spendibile anche in altri contesti.

Il fenomeno che si determina è allora quello di un non pieno utilizzo delle potenzialità complessive dell'esperienza di volontariato, a scapito sia del funzionamento organizzativo e dello sviluppo dell'associazione sia del livello di motivazione dei volontari, aspetto quest'ultimo che incide significativamente sui tassi di abbandono. Alla luce di questi elementi, la ricerca si è posta due finalità: comprendere quali sono le modalità che le associazioni di volunta-

riato adottano per valorizzare il capitale dei volontari e verificare quali spazi esistano per progettare iniziative in tal senso, a beneficio sia degli individui che delle associazioni, attraverso l'individuazione della figura di un "coach".

In particolare, sono stati individuati i seguenti obiettivi conoscitivi:

- ricostruire le pratiche attuali di reclutamento, accoglienza e inserimento dei volontari, evidenziandone le principali criticità;
- analizzare le pratiche attuali di valorizzazione e sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei volontari;
- indagare le modalità esistenti di gestione delle dinamiche motivazionali e di soddisfazione dei volontari;
- verificare l'utilità percepita e le possibili aree di attività relativamente alla figura del coach dei volontari;

Tali aree di indagine sono state approfondite sia dal punto di vista delle associazioni che dei volontari attraverso una rilevazione estensiva di tipo quantitativo basata sulla somministrazione di un questionario strutturato che è stato inviato a 1621 associazioni. La rilevazione è stata effettuata tra metà dicembre 2011 e inizio gennaio 2012, ottenendo in totale 453 risposte da parte delle associazioni (*redemption* 27,9%) e 213 da parte dei volontari (*redemption* 13,1%). Questi i principali risultati emersi:

- la maggior parte delle associazioni (81%) dichiara di svolgere un'attività specifica di accoglienza dei volontari, quasi sempre (80%) gestita in modo centralizzato dal Vertice dell'associazione;
- più limitato il ricorso a una vera e propria selezione dei volontari che in quasi la metà dei casi è assente (45%). Quando fatta, la selezione si focalizza su aspetti motivazionali e di affinità valoriale, mentre restano sullo sfondo le competenze, le aspettative e le esperienze del volontario;
- la criticità maggiore del processo di accoglienza e inserimento dei volontari (53%) è il venire meno della spinta motivazionale, probabilmente a causa di un investimento insufficiente, in fase iniziale, nel chiarimento delle reciproche aspettative tra volontario e associazione;
- nella gestione/sviluppo dei volontari si punta soprattutto sul coinvolgimento nella programmazione (49%), sulla formazione (43%) e sull'affiancamento ad altri volontari (47%), mentre risulta debole l'altra fase del ciclo di gestione delle persone, vale a dire la verifica e il feedback attraverso il monitoraggio del lavoro svolto (7%) anche al fine di una eventuale ridefinizione del ruolo del volontario (6%): si danno indicazioni sulle cose da fare fornendo strumenti e competenze, senza poi una attenta analisi di quanto fatto e una comunicazione di ritorno finalizzata al miglioramento;
- per il 90% delle associazioni la gestione della soddisfazione e motivazione dei volontari è una priorità medio/alta, imperniata su: coinvolgimento

operativo (38%), socializzazione (34%), riconoscimento dell'impegno (26%), sviluppo del senso di appartenenza (25%);

- nonostante ciò, il tema dell'abbandono rimane una questione abbastanza consistente (riguarda il 37% dei volontari) le cui ragioni principali sono la mancanza di tempo (50%), il venire meno della motivazione (30%) e la mancata soddisfazione delle proprie aspettative (20%): su questi due ultimi fattori appare evidente l'esistenza di un margine di manovra interessante per le associazioni;
- i volontari rappresentano una risorsa preziosa il cui ingresso in associazione genera quasi sempre miglioramento e innovazione dell'organizzazione (96%);
- in parallelo, l'esperienza in associazione è percepita di grande valore dai volontari che nell'86% dei casi la ritengono una fonte di crescita personale e professionale e nel 75% pensano che l'apprendimento e le competenze acquisite attraverso essa siano spendibili anche in altri contesti;
- in particolare, i volontari sottolineano che gli apprendimenti più rilevanti sono relativi ai seguenti aspetti: sviluppo di competenze "trasversali generali" (ad esempio, comunicazione e ascolto, lavoro in gruppo, etc.); consolidamento della capacità di auto-sviluppo nell'ottica del "countinuous learning"; acquisizione di abilità tecnico-gestionali (ad esempio, amministrazione, gestione progetti, pianificazione delle attività, etc.); maturazione di una abitudine all'interlocuzione con le istituzioni;
- la figura del coach è ritenuta utile dal 57% delle associazioni e dal 72% dei volontari, che sembrano pertanto manifestare un bisogno più marcato;
- interessanti appaiono le ragioni che, secondo le associazioni, potrebbero ostacolare l'introduzione: dimensioni ridotte/carattere 'familiare' dell'associazione, difficoltà di individuare un profilo di competenze personali e professionali così ampio e complesso, possibile diffidenza da parte dei volontari "anziani/storici" che potrebbero vivere il coach come una sorta di "controllore";
- secondo le associazioni, tale figura dovrebbe soprattutto occuparsi di favorire l'ingresso di nuovi volontari, gestire la disaffezione di quelli già presenti e costituire una cerniera di comunicazione tra il vertice e i volontari per raccogliarne suggerimenti e proposte.
- secondo i volontari, il coach risulterebbe utile per assicurare maggiore ascolto delle proprie proposte all'interno dell'associazione, per favorire la raccolta dei bisogni formativi e la socializzazione dei volontari stessi;
- l'86% delle associazioni si dichiara favorevole a far partecipare un proprio volontario a un percorso formativo gratuito curato dal Csv, mentre i

volontari disponibili a partecipare a un tale percorso di formazione sono il 74% (maggiore difficoltà di trovare il tempo).

2.8.4. *Incentivare il volontariato: il laboratorio*

I risultati della ricerca hanno stimolato la prosecuzione dei lavori con un laboratorio, strutturato sotto forma di percorso formativo.

In particolare, il corso si propone di:

- favorire l'assunzione di consapevolezza delle implicazioni relazionali e organizzative determinate dall'assunzione del ruolo di gestione dei volontari;
- acquisire la capacità di progettare e applicare politiche, sistemi e strumenti specifici di gestione dei volontari;
- sviluppare il bagaglio di competenze relazionali (comunicazione, ascolto, mediazione, ecc.) funzionali ad un'efficace gestione del ruolo;
- acquisire competenze specifiche di analisi e diagnosi di un sistema organizzativo, necessarie a contestualizzare in modo efficace la propria azione di coach.

2.9. **L'impegno interregionale e nazionale**

Il Csv di Belluno è stato chiamato a portare la propria esperienza in seno al Gruppo nazionale della Promozione del volontariato di Csvnet, ed è referente del Triveneto per il Gruppo. Questa attività in particolare nel 2011 ha visto grande fermento intorno all'Evento organizzato a Roma, dal titolo "DAMMI SPAZIO", che a livello nazionale ha posto l'attenzione intorno al volontariato giovanile.

Analogamente, lo stesso Csv partecipa allo sviluppo della Rete "Sentieri di Futuro" proposto da un insieme di soggetti (Enti pubblici, cooperative sociali, associazioni) dislocati su tutto l'Arco Alpino. La finalità sono sempre quelle legate alla promozione del volontariato e dell'impegno civile tra i giovani.

2.10. **La prospettiva Europea. Una concreta realtà**

L'Agenda 2014-2020 in materia di fondi UE ha naturalmente catalizzato l'attenzione dei Csv italiani. Nel suo piccolo il Csv di Belluno, tramite il proprio ente gestore, il Comitato d'Intesa tra le associazioni volontaristiche della

provincia di Belluno, si è candidato a diverse iniziative collegate al programma Erasmus +, che consente a giovani del territorio di sperimentare esperienze, anche brevi, di volontariato in un Paese UE al fine di confrontarsi sui temi della Cittadinanza europea, della solidarietà e dell'impegno civile. In questo senso un primo concreto risultato riguarda un progetto che porterà a Mulhouse, in Francia, un gruppo di 7 giovani feltrini nell'autunno del 2014. Altri progetti sono avviati in tal senso. A seguire tale progettualità è un gruppo di ragazzi, ex volontari in Servizio civile presso il Csv di Belluno, che ha loro offerto struttura, strumentazione e know how per favorire la creazione di un **Centro studi e ricerca sulla progettazione sociale** che preveda l'impiego attivo di **giovani** con formazione e competenze diverse, vicini per esperienze al mondo del terzo settore. Il Centro studi è una sfida nuova, volta a sviluppare progetti e mettere in rete idee, competenze persone, luoghi diversi per l'innovazione sociale e per lo sviluppo solidale del territorio.

3. Dall'individuo al contesto, e ritorno: uno studio sulle politiche per l'autonomia dei giovani in Puglia e Toscana

di Giulia Cordella e Sara E. Masi

3.1. Introduzione

A fronte di una crescente retorica sul bisogno di promuovere l'autonomia dei giovani e la loro indipendenza dalla famiglia di origine, le politiche giovanili hanno mantenuto nell'ultimo decennio una posizione residuale all'interno del sistema di welfare italiano. È la famiglia, invece, l'istituzione deputata a creare le condizioni per l'emancipazione sociale ed economica dei giovani, nonché il principale ammortizzatore sociale, non senza implicazioni dal punto di vista della mobilità e del sistema di trasmissione delle disuguaglianze sociali (OECD, 2011).

Tale approccio rientra in una visione che tende a privilegiare le responsabilità dell'individuo lasciando in secondo piano quelle del contesto socio-istituzionale (si vedano, a titolo di esempio, le retoriche pubbliche che, nel recente passato, hanno descritto i giovani come "bamboccioni" o "choosy", in contraddizione con le analisi realizzate sul tema)¹.

Accanto ad alcuni tratti culturali che fanno sì che nel nostro Paese, più che in altri, si tenda ad accettare socialmente la dipendenza abitativa o economica dei giovani dalla famiglia di origine, tale discrasia appare altresì condizionata dall'assenza di una riflessione articolata in ambito di politiche pubbliche sul significato e le possibili "traduzioni" in pratiche (Gherardi, Lippi, 2000) del concetto di autonomia.

Le stesse politiche giovanili, paradossalmente, si stanno confrontando solo di recente con tematiche come l'uscita dalla famiglia di origine o la transizione scuola-lavoro mentre, fino ad oggi, sono state declinate in progettualità fram-

¹ Si veda, tra gli altri, il Rapporto sulle Economie Regionali della Banca d'Italia n. 24, 2012, oppure il Rapporto Giovani 2013 dell'Istituto Toniolo.

mentate, afferenti in larga misura la sfera culturale o ludico-ricreativa (Cordella, Guidi, 2012). La progressiva messa a fuoco dell'insufficienza di tali politiche è divenuta più evidente in seguito al deflagrare della crisi economica, che ha inasprito gli ostacoli che tradizionalmente segnavano il processo di conquista dell'autonomia, rendendolo più tortuoso, nonché caratterizzandolo da un alto grado di reversibilità. Tale consapevolezza ha condotto alcuni territori a una ridefinizione dei propri interventi partendo da una rilettura del concetto di autonomia come processo che trascende l'ambito individuale e familiare per interessare un territorio nel suo complesso. Pur nell'alveo di un rinnovato interesse verso le giovani generazioni a tutti i livelli di governo, è sul piano regionale che sono maturate, negli ultimi anni, le più importanti innovazioni in tale direzione. In questo capitolo prenderemo in considerazione due casi, Toscana e Puglia, tra i primi territori in Italia a porsi l'obiettivo esplicito di accompagnare i giovani nel processo di transizione verso l'età adulta affiancando alla tradizionale visione delle politiche giovanili una programmazione che abbraccia tutti gli ambiti della vita di un individuo, come l'abitare, la formazione e, in modo particolare, il lavoro.

Dopo una riflessione sui possibili approcci al tema dell'autonomia in ambito di politiche pubbliche (Par. 1) e una presentazione dei programmi e progetti realizzati nelle due Regioni (Par. 2), l'analisi dei due casi consentirà di riflettere sulle implicazioni dell'utilizzo dei differenti approcci nella costruzione delle politiche per e con i giovani (Par. 3). Si analizzeranno nello specifico alcune misure, evidenziando quali di esse sottendono a una visione di autonomia intesa come percorso accompagnato dal contesto (Nussbaum, 2003) e quali invece a una concezione di autonomia come acquisizione individuale, centrata più sulle capacità del singolo che sulle sue relazioni di interdipendenza con altri individui, gruppi, nonché con il contesto istituzionale di riferimento. Nelle Conclusioni, infine, proveremo a sollevare alcuni spunti per l'azione locale con i giovani.

3.2. Dipendenza, indipendenza o interdipendenza?

L'obiettivo principale delle politiche per l'autonomia realizzate a livello tanto nazionale quanto locale negli ultimi anni è, in genere, quello di facilitare il raggiungimento di un'indipendenza da quei vincoli che impongono una prolungata permanenza nel contesto familiare: tutto si giocherebbe dunque nel posizionamento dell'attore tra due poli – dipendenza e indipendenza – e la soluzione consisterebbe nell'attivare il soggetto per renderlo in grado di avvicinarsi al secondo polo.

Il processo di individualizzazione delle politiche ha indubbiamente influen-

zato tale modo di leggere il concetto di autonomia, in maniera non dissimile da quella in cui ha condizionato alcune applicazioni del concetto di *attivazione* (Valkenburg, 2005; Borghi, 2006; Borghi, Rizza, 2011)²: se da un lato si è cercato di restituire centralità al soggetto, rendendolo protagonista dell'azione di policy e non più destinatario passivo di misure pensate da altri, in ambito di formazione e lavoro gli interventi si sono ispirati più esplicitamente a un "approccio individualistico all'attivazione" (Valkenburg, 2005), cioè un approccio in cui il singolo individuo è ritenuto responsabile della propria condizione sociale e deve quindi agire in prima persona per migliorarla scegliendo tra un dato insieme di opportunità predisposte all'interno di un panorama pubblico-privato.

La letteratura ha più volte puntato l'attenzione sui rischi di tale modello (si vedano, tra gli altri, Borghi, van Berkel, 2005; Borghi 2006; Leonardi, 2009) ed è soprattutto nel ruolo dell'attore istituzionale di accompagnare o meno tale processo che le posizioni interpretative tendono a diversificarsi, opponendo alle visioni più ottimistiche i rischi connessi all'affermarsi di nuove fratture sociali. Un esito di un approccio eccessivamente centrato sull'attivazione del soggetto può essere infatti quello di accentuare le disuguaglianze nei confronti di coloro che hanno minori risorse (culturali, economiche ecc.) derivanti dal proprio background familiare o, più semplicemente, di dare vita a una rigida separazione tra misure orientate all'assistenzialismo per i soggetti più deboli e misure incentrate all'attivazione per coloro che sono dotati di capitale umano "forte", in un momento in cui i confini tra le due categorie si fanno sempre più sfumati: basti pensare, ad esempio, all'esposizione a periodi di disoccupazione, sottooccupazione e sottoinquadramento salariale dei lavoratori non standard (De Luigi, Santangelo, Rizza, 2012; Bergamante, Gualtieri, 2012)

Tale rischio si presenta anche nel caso di misure volte a promuovere l'autonomia: se le azioni sono costruite ignorando le differenze in termini di capitale umano e sociale di ciascun individuo invece di partire dal loro riconoscimento e rispetto (Sennet, 2003), si rischia di sottovalutare le cause strutturali alla base della dipendenza, che in molti casi possono essere con-causa della condizione di vulnerabilità. Se infatti il modello di riferimento delle politiche è l'individuo indipendente, il rischio è quello di accentuare la dipendenza di tutti coloro che non sono 'immediatamente attivabili' e che, esclusi dalle politiche

² Il concetto di attivazione non si presta a definizione univoche e identifica processi molto differenti che trovano giustificazioni diverse a seconda dei contesti nazionali (Boltanski e Thévenot, 1991). L'Italia, ad esempio, individua generalmente in tali politiche uno strumento capace di superare le distorsioni emerse dalle politiche passive (come ad esempio l'eccessivo assistenzialismo, la difficoltà di reinserimento nel mercato del lavoro, la crescente lontananza del sistema dell'educazione e della formazione dal mondo del lavoro ecc.) scommettendo sui singoli individui, premiando il merito individuale e l'indipendenza dalle protezioni sociali, ormai divenute troppo costose.

di attivazione, possono accedere unicamente a forme di assistenza 'passive', secondo quell'ottica riparativa che un approccio promozionale tenderebbe a rigettare. Le criticità connesse a un approccio individualista dell'attivazione del soggetto si presenterebbero dunque anche nel momento in cui l'autonomia venisse intesa unicamente come condizione contrapposta a quella di dipendenza dal contesto familiare e sociale: l'autonomia rischierebbe, in tal senso, di diventare non tanto l'obiettivo finale di un percorso ma una sorta di prerequisito (Borghi, 2006) che individui liberi da qualsiasi vincolo o legame devono possedere per poter accedere a determinate opportunità. Enfatizzare la realizzazione di misure che si richiamano unicamente a tale approccio pare promuovere la visione di un individuo frammentato, che può e deve raggiungere determinate performance a prescindere dal proprio contesto familiare e sociale di appartenenza e dai legami che con esso si sviluppano (secondo tali criteri, ad esempio, di quale autonomia o occupabilità si può parlare nel caso di una donna sola con figli e basse qualifiche?).

La lettura del tema dell'autonomia ispirata al *capability approach* proposto da Amartya Sen e ampliato da numerosi studiosi (Nussbaum, 2001; Zimmermann, 2006, ecc), si sviluppa dal presupposto che sia necessario favorire la libertà dei singoli ma evidenzia come questa non si dia nel vuoto bensì all'interno di un contesto sociale che impedisce o promuove i funzionamenti della vita di una persona. Secondo questa accezione, dunque, l'autonomia può essere intesa come un progetto da costruire collettivamente attraverso la continua combinazione tra le capacità interne, quindi proprie della persona, e le capacità esterne, ossia quelle che derivano da organizzazioni, istituzioni, contesti (Nussbaum, 2003; Bifulco, Mozzana, 2011). Se dunque è vero, come afferma Sen, che le capacità sono individuali, il loro sviluppo chiama in causa, in modo esplicito, una dimensione sociale, collettiva e istituzionale. Ne consegue che la scelta è sempre un processo sociale, e ciò fa sì che in realtà siamo tutti reciprocamente dipendenti da qualcuno o, se preferiamo, siamo tutti reciprocamente "interdipendenti"³.

Vi è poi un secondo rischio nel sovrapporre i concetti di autonomia e dipendenza: lasciare completamente in ombra il fatto che, per ogni giovane, il raggiungimento dell'autonomia è intrinsecamente connesso alla possibilità di costruire nuove interdipendenze (ad esempio, attraverso la creazione di una nuova famiglia o la procreazione) che possono esplicitarsi soltanto all'interno di quei vincoli e risorse fornite dal contesto familiare e culturale di partenza. Ogni condizione favorevole allo sviluppo delle capacità degli individui (Sen

³ Lo stesso Simmel (1907, p. 430), sottolineava come la libertà individuale non fosse «la pura determinazione interna di un soggetto isolato, ma un fenomeno di relazione».

2000), infatti, presuppone l'esistenza di legami che le politiche dovrebbero avere il compito di facilitare e non negare (Del Re, 2012; Borghi, 2012).

Tab. 1 - *Diversi approcci al tema dell'autonomia nelle policy*⁴

	<i>Indipendenza</i>	<i>Interdipendenza</i>
Approccio culturale	Individualizzazione; Dipendenza come vincolo; Libertà come assenza di vincoli e legami.	Attivazione del soggetto nel contesto e attraverso le relazioni con questo; Interdipendenza come condizione naturale tra soggetti; Libertà come capacità di sviluppare funzionamenti all'interno di legami.
Obiettivi di policy	Aumentare l'occupazione giovanile; Emancipazione economica e abitativa dalla famiglia di origine (attenzione puntata sulla presenza/assenza di lavoro e casa); Promozione del potenziale dei giovani talenti in ambito formativo e occupazionale.	Migliorare la qualità del lavoro e più in generale il benessere della persona; Incrementare la possibilità di scelta dell'individuo all'interno di un sistema di relazioni di interdipendenza dato o auspicato.
Azioni di policy (esempi)	Promozione di azioni volte al miglioramento dell'occupabilità del soggetto per un miglior adeguamento agli standard richiesti dal mercato del lavoro; Promozione di attività imprenditoriali e di stimolo alla creatività; Promozione di <i>voucher</i> o altre misure formative destinate a sviluppare il capitale umano di tutti i soggetti; Promozione di progetti innovativi.	Integrazione tra politiche di promozione e di protezione; Realizzazione di misure attente all'interconnessione tra lavoro e servizi (in particolare al tema della cura). Implementazione di misure articolate, che prevedono la possibilità di scelta del soggetto; Promozione di progetti innovativi così come di misure "a bassa soglia" (anche attraverso forme di accompagnamento mirate o azioni di discriminazione positiva).

I sistemi di interdipendenza tra soggetti sono invece spesso considerati un elemento di sfondo nell'analisi delle politiche pubbliche, mentre numerosi studiosi hanno messo in evidenza come la relazione sia da considerare un elemento prioritario nel processo di conquista dell'autonomia (Bateson, 1979; Simmel 1908), in quanto in essa si gioca la possibilità degli individui di muoversi più o meno liberamente nel contesto.

Concetti come dipendenza e indipendenza sono invece visti di sovente come caratteri statici delle persone e non come processi relazionali tra le persone, e tra esse e i contesti di appartenenza (Villa, 2013). A tale idea si può però rispondere con un approccio che presuppone la continua interdipendenza dei due stati, definendo l'autonomia "come *processo relazionale caratterizzato*

⁴ La tabella propone una lettura strettamente dicotomica dei due approcci. Nella realtà, come osserveremo anche nell'analisi delle misure regionali, difficilmente i confini sono tracciabili in maniera così netta.

da interdipendenze in cambiamento" (ivi, p. 144) e non come status individuale opposto alla dipendenza.

La stessa psicanalisi – e il pensiero freudiano in particolare – tende a concepire l'autonomia non tanto come il punto di arrivo di un percorso che va dalla dipendenza all'indipendenza, ma piuttosto come un passaggio continuo tra i due stati⁵.

La dipendenza, non sarebbe dunque un deficit da attribuire a soggetti deboli, ma rappresenterebbe un legame e una relazione che condiziona imprescindibilmente, nel bene e nel male, il progetto di autorealizzazione di ciascun individuo (Borghi, 2012).

L'attenzione del dibattito scientifico a questi temi sta diventando progressivamente più elevata. Tuttavia sono ancora poco numerosi gli studi che analizzano le politiche per l'autonomia e, soprattutto, riflettono su quali diverse concezioni di autonomia sottostanno ai diversi interventi.

3.3. Le *policy* in Puglia e Toscana

In questo paragrafo descriveremo brevemente come si è sviluppata l'attenzione alle politiche per le giovani generazioni nelle due Regioni, per poi approfondire, nel seguito, le misure adottate per la promozione dell'autonomia.

In Puglia, la storica debolezza della condizione giovanile nelle regioni meridionali, aggravata dalla crisi economica, ha spinto la Regione a compiere, già dal 2005, un forte investimento attraverso il programma *Bollenti Spiriti*. In questa sede daremo conto di una delle azioni più note di tale programma, *Principi Attivi*, che prevede il finanziamento di progetti giovanili nelle medesime aree di intervento previste dal documento strategico di programmazione regionale ovvero tutela e valorizzazione del territorio, economia della conoscenza e innovazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva. Il programma è pensato come azione di educazione non formale, atta a responsabilizzare i giovani fornendo loro una serie di strumenti di attivazione con i quali affrontare alcune della criticità caratteristiche della propria generazione.

Le misure di supporto all'autonomia giovanile si sviluppano inoltre all'interno del Piano straordinario per il lavoro, promosso dalla Regione nel 2011. Finalità del Piano è quella di «innalzare i livelli di occupazione della parte di popolazione che presenta prospettive di lavoro più basse», tra cui sono indicati giovani e donne⁶. Concepito a seguito della valutazione degli interventi

⁵ Sui diversi approcci all'autonomia nella storia del pensiero si rimanda, tra gli altri, a Sennet, 2003.

⁶ Si veda "Piano Straordinario per il Lavoro in Puglia", documento di Piano 2011.

di formazione e lavoro effettuati negli anni precedenti, il Piano costituisce probabilmente l'elemento di maggiore rottura rispetto al modo di pensare gli interventi di promozione dell'occupazione già sperimentati grazie all'adozione di un approccio integrato che si propone di dare risposta alle criticità rilevante nelle precedenti progettualità.

La Regione Toscana si presenta invece come un caso particolarmente interessante sul territorio nazionale per via del vivace processo di ridefinizione delle sue politiche giovanili, che l'ha portata a realizzare, per il periodo 2011-13⁷, un progetto integrato per facilitare la transizione alla vita adulta: *GiovaniSi*. L'interesse sul territorio si era sviluppato già nel 2008, con il lancio dell'azione Filigrane⁸. L'iniziativa, fortemente voluta dal Presidente della Regione, è il primo progetto integrato in ambito nazionale a inserire nel discorso pubblico e nella normativa regionale il tema dell'autonomia giovanile. Essa si pone in una posizione di rottura rispetto a una concezione delle politiche giovanili come interventi per la cultura, l'educazione e il tempo libero, per aprire ad azioni che incrociano temi cruciali quali la formazione, il lavoro, l'abitare.

Questi programmi regionali hanno il merito indiscusso di aver saputo proporre per la prima volta all'interno del panorama nazionale misure che, più o meno esplicitamente, mettono a fuoco le criticità della condizione giovanile nel raggiungimento dell'autonomia. Appare dunque importante confrontarsi con tali proposte, osservandole nella loro specificità e mettendo a fuoco l'approccio culturale che sembra guidarle.

Attraverso l'analisi di alcuni interventi ci chiederemo se l'azione di policy sia orientata a fornire una struttura di opportunità che massimizzi le chances di perseguire l'indipendenza del singolo come individuo, o se, piuttosto, tali misure provino a mettere in opera quelle libertà che, per essere tali, trovano spazio nel contesto sociale e nel sistema di interdipendenze in cui l'individuo è inserito.

Nell'analisi delle singole misure siamo state guidate da alcune domande:

- Sono fondate sul riconoscimento e sulla promozione delle relazioni di interdipendenza degli individui?
- Si tratta di politiche di tipo preventivo, parte di un sistema strutturato di azioni volte ad accompagnare l'individuo nel conseguimento della propria autonomia o di interventi frammentati, prevalentemente volti a contenere gli effetti di un'eccessiva dipendenza dei soggetti dalla famiglia di origine

⁷ Il progetto troverà continuità anche nei prossimi anni all'interno della nuova programmazione dei Fondi Strutturali 2014-2020.

⁸ Per un approfondimento in merito a questa misura: Cordella, Guidi, 2012.

Tab. 2 - Le politiche per le giovani generazioni in Puglia e Toscana.

	Toscana	Puglia
Casa	Sostegno all'affitto per i giovani residenti in Toscana che intendono uscire dalla famiglia di origine.	Non sono presenti azioni specifiche. Nei bandi destinati ai Comuni (L. 133/2008), sono previsti aiuti per le coppie a basso reddito. Il target tuttavia non sono propriamente i giovani quanto i soggetti in condizione di svantaggio economico.
Formazione	Sostegno all'apprendistato e assegni formativi per la formazione in apprendistato; voucher formativi per l'alta formazione in Italia e all'estero; strumenti per il supporto alla mobilità transnazionale per soggetti frequentanti diversi gradi di istruzione (dalle superiori al dottorato universitario); implementazione sistema ITS e IFTS e IeFP; tirocini con borse di studio; praticantati retribuiti; servizio civile volontario.	Borse di studio per la formazione post laurea ("Ritorno al futuro"); progetti nelle scuole per combattere la dispersione e l'abbandono scolastico ("Diritti a scuola"); apprendistato e assegni formativi per la formazione degli apprendisti; formazione per giovani disoccupati e inoccupati e incentivi all'assunzione; formazione per il recupero degli antichi mestieri.
Lavoro	Incentivi all'imprenditoria femminile e giovanile; accesso al credito per i lavoratori atipici; incentivi all'assunzione e alla stabilizzazione occupazionale (per neolaureati fino a coloro che hanno conseguito il titolo di dottore di ricerca e ai lavoratori con contratto atipico); voucher conciliativi per i nidi d'infanzia.	Reddito di continuità per lavoratori atipici; microcredito; finanziamento di attività di ricerca in ambito industriale; attività di sostegno a giovani per la creazione di imprese innovative; voucher conciliativi per i nidi d'infanzia; incentivi a imprese per l'attivazione di interventi conciliativi di <i>flexicurity</i> ; fondi per il sostegno al reddito in caso di astensione da lavoro per motivi di cura; formazione per le donne e incentivi all'assunzione.
Politiche Giovanili	Il Progetto integrato <i>GiovaniSi</i> non prevede azioni specifiche di politica giovanile, essendo il suo obiettivo quello di far sì che queste ultime rientrino a pieno titolo all'interno della programmazione degli altri settori di policy regionale. Sono stati recentemente approvati bandi territoriali per la promozione di progetti sperimentali per l'aggancio di giovani NEET così come la realizzazione di <i>GiovaniSi Factory</i> , punti di aggregazione co-gestiti da giovani iper sviluppare partecipazione, inclusione sociale, cittadinanza attiva.	Il programma <i>Bollenti Spiriti</i> prevede: Principi attivi (finanziamento di progetti a giovani che intendono realizzare idee per la tutela e la valorizzazione del territorio, idee per lo sviluppo dell'economia della conoscenza e dell'innovazione, idee per l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva); Laboratori Urbani (riqualificazione di spazi abbandonati da dare in concessione a giovani associazioni e imprese, in particolare nel settore della promozione della creatività); Cantieri della Legalità (azioni di promozione della cultura della legalità e di recupero, riconversione e riuso di beni confiscati alla mafia); Laboratori dal Basso (concepito per rafforzare le competenze di chi fa impresa sul territorio pugliese, incoraggiare la condivisione della conoscenza e lo scambio tra generazioni); finanziamento di progetti di formazione "on demand", richiesti e progettati dai giovani stessi; BS Camp (creazione di occasioni di incontro e confronto tra i progetti già finanziati e tra questi e altri progetti del territorio per favorire lo sviluppo di reti).

e/o dall'attore pubblico (ad esempio, si pongono il problema di contrastare alla radice quei processi di impoverimento connessi ai malfunzionamenti del mercato del lavoro che, conseguentemente, creano un sistema di dipendenza "forzosa" dalla famiglia di origine)?

- Si caratterizzano come politiche di medio-lungo periodo o sono orientate ad una attivazione momentanea?
- Sono misure legate a obbligatorietà e sanzionabilità o, invece, a volontarietà?

3.4. Quale autonomia nelle politiche regionali?

Una prima osservazione attiene il fatto che le misure sono solo in parte ascrivibili totalmente all'uno o all'altro approccio ma integrano piuttosto i diversi modi di guardare all'autonomia, a seconda della tipologia di giovani a cui si rivolgono e degli obiettivi che si propongono.

Per quanto riguarda le *misure indirizzate a conquistare un'autonomia nel lavoro*, un primo gruppo di interventi è orientato a promuovere l'occupabilità dei soggetti attraverso voucher e tirocini formativi. Questi ultimi, in particolare, vengono riconosciuti come il più efficace strumento di accesso al mercato del lavoro da parte dei giovani inoccupati. La Regione Toscana ha varato, nel gennaio 2012⁹, una legge che sancisce per l'impresa o l'ente pubblico l'obbligatorietà di un rimborso di almeno 500 euro da corrispondere al tirocinante e stanza, a questo scopo, un contributo di 300 euro come co-finanziamento per quelle imprese che accolgono un soggetto tra i 18 e 30 anni, attivando un adeguato progetto formativo. Sono stati stipulati, inoltre, accordi specifici con gli ordini professionali per la realizzazione di praticantati retribuiti. Tale misura riconosce l'investimento economico e culturale implicito nell'intraprendere un percorso di formazione sul campo e prova a tutelarla a livello normativo per impedirne un utilizzo distorto (evitando, ad esempio, la moltiplicazione dei percorsi formativi) permettendo un accesso esteso anche a coloro che non hanno possibilità di essere supportati interamente dalla famiglia di origine. La misura prevede inoltre l'attivazione di una parte del contesto di riferimento dell'individuo, mobilitando non solo imprese e istituzioni regionali ma anche i servizi per l'impiego, che avrebbero il compito, oltre che di attivare, anche

⁹ La Legge n.3 del 27 gennaio 2012, modifica il Testo Unico in materia di formazione n. 32/2002 ed è la prima sul territorio nazionale a prevedere un rimborso per i tirocinanti, anticipando la recente riforma cd. Fornero che obbliga le Regioni a rivedere la propria normativa in materia di tirocini.

di monitorare la qualità del tirocinio¹⁰. Quest'ultimo punto si scontra attualmente con le difficoltà dei Centri per l'Impiego di assolvere alla funzione di mediazione tra l'impresa e il soggetto, accompagnandolo nell'individuazione di un percorso di accesso all'occupazione. Al/alla giovane resta dunque in carico l'onere di individuare e contattare l'impresa disponibile ad ospitarlo/a per un tirocinio e riuscire a rendere questa esperienze un'opportunità effettiva di miglioramento della propria occupabilità. È ancora in fase di studio un'idea strutturata (sia da un punto di vista normativo sia tecnico) che potrebbe collocare il tirocinio come l'inizio di un percorso coerente e ascendente finalizzato a un progressivo consolidamento della persona all'interno del mercato del lavoro (sia per acquisizione di competenze, che per qualità del lavoro che per continuità occupazionale), così come proposto dalla Garanzia Giovani promossa dal Consiglio dell'Unione Europea¹¹.

Sia in Puglia che in Toscana, poi, sono previste misure di promozione dell'occupabilità dei soggetti attraverso voucher formativi volti alla qualificazione professionale al fine di rispondere alle esigenze espresse dal mercato del lavoro. L'idea di attivazione è in questo caso collegata ai criteri di giustizia tipici del mercato secondo cui essa si presenta come una libera scelta da parte delle persone di acquistare o meno certe prestazioni. In questo caso è il contratto che si stipula tra cittadini e pubblica amministrazione lo strumento utilizzato per vincolare i rapporti tra soggetti alla pari (Vitale, 2005).

A tali misure se ne affiancano altre orientate a trasformare le passioni o le competenze dei singoli in attività imprenditoriali attraverso incentivi alla nascita di nuove imprese e al lavoro autonomo: in Toscana si supporta l'imprenditoria giovanile (e, in particolar modo femminile), attraverso misure di supporto nell'accesso al credito e attraverso sussidi indirizzati a coloro che intendono creare o ammodernare una azienda agricola¹², con un premio a fondo perduto fino a 40 mila euro e con un prestito garantito.

Tra le misure di politica attiva previste in Puglia citiamo l'azione *Principi Attivi*, che, attraverso finanziamenti di importo contenuto (massimo 25 mila euro), finanzia progetti profit e non profit promossi "dai giovani stessi per l'intera comunità", nel tentativo di "coinvolgere in maniera diretta i giovani nella

¹⁰ Il progetto prevede anche alcuni vincoli per le imprese aderenti: in particolare non poter accogliere stagisti se si è in condizione di crisi e non poter sostituire, attraverso uno stage, il personale in malattia e maternità. L'azienda che poi si impegna ad assumere il giovane a tempo indeterminato potrà avvalersi di incentivi all'assunzione.

¹¹ Raccomandazione del Consiglio del 22 aprile 2013 sull'istituzione di una Garanzia per i giovani (2013/C 120/01).

¹² Gli incentivi servono principalmente per l'ammodernamento dell'azienda agricola e per la diversificazione in attività non agricola. Tale azione è rivolta a giovani di età compresa fra i 18 anni (compiuti) e i 40 (non compiuti) al momento della presentazione della domanda.

*trasformazione della propria regione*¹³. Non di rado l'azione si è trasformata in un volano per la creazione di occupazione per coloro che vi hanno preso parte. *Principi Attivi* è accomunabile a un'azione di politica attiva del lavoro nella misura in cui il finanziamento cerca di favorire la realizzazione di idee creative che successivamente, per quanto non necessariamente, possono trasformarsi in occasioni occupazionali¹⁴. Quest'ultima azione, insieme alle altre proposte all'interno del Programma e in sinergia con quelle del Piano Straordinario per il Lavoro, sembra essere parte di un insieme organico e orientato al medio-lungo periodo di politiche volte a supportare la valorizzazione delle capacità e dei talenti dei giovani, proponendo un'idea di attività autonoma quale elemento che, insieme ad altri, contribuisce alla costruzione di un modello di sviluppo regionale "a più voci" che chiede ai giovani di essere protagonisti.

Tuttavia, anche in quest'ultimo caso si delega al singolo la responsabilità di analizzare, "sintetizzare" e appropriarsi delle diverse opportunità presenti a livello istituzionale. I cittadini sono dunque ritenuti in qualche modo già autonomi dal punto di vista delle capacità di accesso alle opportunità del mercato. Il mancato riconoscimento della diversità dei vincoli posti dai contesti (familiari, territoriali, istituzionali) di partenza o la messa in ombra di quelle dimensioni oggettive che inevitabilmente influenzano l'attivazione e la riuscita di un progetto individuale (come l'andamento del mercato del lavoro o la rilevanza delle relazioni informali) rischiano di far sì che si scarichi ancora una volta sul singolo la "colpa" di non possedere risorse o talento sufficienti per usufruire di queste opportunità, dimenticando quanto il contesto di partenza possa favorire, o meno, la capacità di sviluppare ed esprimere aspirazioni.

Le istituzioni regionali prese in considerazione mostrano di avere una specifica attenzione su questo tema. Il documento di programmazione Bollenti Spiriti 2014, ad esempio, evidenzia la necessità di inserire azioni in grado di mitigare questo rischio. Per ampliare il più possibile la platea dei destinatari, inoltre, sono state previste in entrambe le Regioni azioni trasversali di accompagnamento che, attraverso la realizzazione di servizi territoriali decentrati (gli Infopoint Giovani Sì, in Regione Toscana e i Nodi per l'Animazione

Territoriale, in Puglia¹⁵), riconoscono il bisogno di attivare tutti i territori, in un'ottica di sussidiarietà, per facilitare l'accesso alle misure, in particolare per quei giovani meno "centrali" (Milbrath, 1965).¹⁶ Accanto ad azioni che rischiano di favorire un approccio individualistico dell'autonomia, è possibile rintracciare interventi che sembrano partire dal presupposto secondo cui l'autorealizzazione individuale sia perseguibile solo se si combinano risorse proprie della sfera lavorativa (il capitale umano, quello relazionale ecc.) con altre che maturano *fuori dal mercato del lavoro*, quali l'abitazione, la salute, la mobilità geografica (Leonardi, 2009).

Alcune misure, ad esempio, riconoscono le crescenti difficoltà da parte dei giovani nel conquistare un'indipendenza abitativa stabile, prolungando la permanenza in famiglia. La Regione Toscana ha previsto a questo scopo un contributo a fondo perduto (che va da 150 a 350 euro mensili in base al reddito e al numero di figli) per giovani residenti nella famiglia di origine che desiderano rendersi autonomi. Accanto all'innovatività della misura (unica in Italia che si pone il problema di superare le difficoltà di uscita dal nucleo familiare), appare ancora poco sviluppata la riflessione su quali tipi di "dipendenza" generano questo fenomeno: pur attribuendo un sistema di premialità che tiene conto dei contesti relazionali in cui l'individuo è inserito (ad esempio favorendo i nuclei monogenitoriali con figli), al tempo stesso, agendo soltanto su coloro che risiedono ancora legalmente nella famiglia di origine, la misura non facilita coloro che vi sono usciti per necessità (per esempio coloro che, per motivi di studio o lavoro, sono migrati in altre città rispetto a quella di residenza) e che si trovino eventualmente esposti a percorsi di impoverimento e ritorno.

Alcune misure operano con la finalità di rendere effettivamente possibile, per il giovane, scegliere in base alle proprie aspirazioni. Tale capacità (che però – sottolinea Appadurai (2004) – non è una caratteristica dell'individuo come realtà atomistica ma si determina all'interno di un sistema di idee e cre-

¹³ Intervista al funzionario della Regione Puglia responsabile del programma.

¹⁴ Come si legge nel rapporto conclusivo dei progetti approvati nel primo bando "all'inizio del 2009 sono nate 286 nuove associazioni, 21 cooperative e 113 imprese giovanili. Oggi, a 3 anni dalla scadenza del bando e a 2 anni e mezzo dall'avvio dei progetti, il 73% delle organizzazioni finanziate sono in piena attività, l'8% sono attive in forma diversa (ditte individuali, attività professionali o con una nuova forma giuridica). Nonostante la crisi, e non senza difficoltà, oltre 8 progetti su 10 proseguono sulle proprie gambe. Alcuni dei quali con risultati di assoluta eccellenza, altri facendo tesoro dell'esperienza sono orientati verso nuove tipologie di attività. Solo il 6% ha chiuso dopo la fine del periodo finanziato".

¹⁵ Giovanisì Infopoint sono punti informativi decentrati che informano, supportano e interessano i giovani alle azioni attivate dal Progetto e hanno lo scopo di favorire l'ottimale realizzazione delle azioni in esso contenute. I Nodi per l'Animazione territoriale sono reti composte da una serie di soggetti coinvolti nel Piano Straordinario del Lavoro (Sindacati, Università, Terzo settore, Scuole superiori, Soggetti gestori del Laboratori Urbani, Urp o Centri per l'Impiego) che hanno il compito di:

- assicurare una copertura capillare dei servizi informativi su tutto il territorio regionale;
- assicurare una equità informativa a tutti i potenziali destinatari delle azioni per garantire il loro l'accesso agli interventi;
- fornire un'assistenza di prossimità ai destinatari che assicuri la scelta più appropriata al singolo caso nel rispetto dei tempi e dei processi messi in campo.

¹⁶ Tali misure, se non possono considerarsi vere e proprie forme di accompagnamento, testimoniano tuttavia un'attenzione delle istituzioni in tal senso.

denze culturali che si forma nell'interazione) rappresenta un aspetto particolarmente importante, a nostro avviso, al fine di mettere in atto un reale percorso di conquista dell'autonomia delle persone. Un esempio, seppur circoscritto, è individuabile nelle misure per la conciliazione lavoro-cura programmate in Puglia, dove, accanto ai tradizionali *voucher* conciliativi¹⁷, è stato creato di un sistema di fondi pubblico-privato con risorse di enti bilaterali e ordini professionali per l'integrazione del reddito delle lavoratrici e dei lavoratori (subordinati, parasubordinati e autonomi) al termine del congedo parentale obbligatorio¹⁸. L'aspetto innovativo consta nel fatto che la misura prevederà l'accesso a tali tutele anche alle lavoratrici e ai lavoratori parasubordinate/i, nonché a quei lavoratori e lavoratrici autonomi che appartengono agli ordini professionali aderenti all'iniziativa. Si tratta di misure che da un lato vanno ad insistere su alcuni dei nodi cruciali della condizione giovanile (e femminile), provando a ridisegnare, seppur solo a livello locale, un nuovo Stato Sociale.

Ancor più rilevante, d'altro lato, è il tentativo di avere affiancato questi due strumenti: partendo dal riconoscimento della molteplicità di situazioni in cui una giovane famiglia può trovarsi (per condizione lavorativa, per vicinanza della famiglia di origine, per diverse aspirazioni, ecc.), la co-presenza di più misure, ci pare consentire di sfruttare le opportunità messe in campo, aprendo la strada a politiche che riconoscono e promuovono le interdipendenze presenti all'interno del contesto familiare, contribuendo così al miglioramento della condizione sociale e del benessere individuale del soggetto.

Sono totalmente assenti, al contrario, misure di protezione che rafforzando il potenziale di autonomia dei giovani con contratti non standard, tentano di coprire un vuoto normativo presente a livello nazionale rispetto ai momenti

¹⁷ I voucher conciliativi (presenti anche in Toscana) sono finalizzati alla parziale copertura della retta di frequenza per posti nido in strutture private autorizzate, con l'obiettivo di aiutare quelle famiglie escluse dalle graduatorie dei nidi pubblici nel difficile equilibrio tra esigenze lavorative ed esigenze di cura dei figli.

¹⁸ A titolo esemplificativo, le risorse saranno destinate:

- integrare il reddito in caso di utilizzo di congedi parentali per assistere i figli minori fino alla concorrenza del 100% della retribuzione di riferimento e per un periodo pre-determinato;
- integrare il reddito per il versamento dei contributi volontari in caso di lavoro part-time motivato dall'ingresso di figli nel nucleo familiare o dalla necessità di far fronte a un carico di cura familiare (il soggetto intermediario versa alla lavoratrice o al lavoratore l'importo da questi dovuto all'ente previdenziale);
- integrare il reddito di lavoratrici e lavoratori che, al termine del periodo corrispondente alla durata massima del congedo parentale, richiedono il prolungamento dell'astensione facoltativa per l'assistenza a figli minori con handicap fino alla concorrenza del 100% della retribuzione di riferimento;
- altre tipologie di beneficio individuate dai singoli enti bilaterali e ordini professionali e rivolti alle categorie di appartenenza.

di non lavoro (e che anche la recente riforma del mercato del lavoro con l'introduzione dell'ASPI non è andata a sanare). Tali misure permetterebbero di:

- svincolare la famiglia di origine dall'effettuare una funzione forzosa di ammortizzatore sociale;
- riconoscere il nesso tra precariato e disoccupazione, ammettendo implicitamente che tale fenomeno costituisce uno dei principali vincoli alla costruzione di un proprio percorso di vita autonomo. Molte ricerche (Rizza, 2003; Bertolini, 2012) hanno infatti ben evidenziato come, nel nostro Paese, i motivi del ritardare l'uscita dalla famiglia di origine siano spesso da ricercarsi nell'elevata percezione dell'instabilità lavorativa, che è, a sua volta, mediata dalle politiche e dai sistemi di welfare (Blossfeld, 2005)¹⁹.

Possiamo invece individuare misure orientate a supportare la crescita della capacità di *voice* dei giovani uomini e donne che vanno dunque nella direzione di rafforzare l'autonomia di decidere di esercitare altre forme di partecipazione, oltre a quella nel mercato del lavoro.

Nel caso pugliese di *Principi Attivi*, le misure decise a livello regionale sono discusse nel merito direttamente con i giovani interessati alle singole azioni. Ciò avviene, in particolare, grazie al ricorso a forme di *e-democracy*, quali la discussione pubblica sui bandi emanati attraverso il blog e altri strumenti di comunicazione del programma. L'assenza di strumenti rigidi di interazione istituzionale avrebbe favorito, secondo il funzionario responsabile, l'innesto di innovazioni amministrative nella relazione con i giovani pugliesi – come quella appena riportata – e condotto al raggiungimento di alcuni risultati trasversali, quali un incremento della fiducia e un avvicinamento delle nuove generazioni alle istituzioni pubbliche.

Allo stesso modo il progetto *GiovaniSi* ha realizzato, tra le altre iniziative, un tavolo di coordinamento tra soggetti regionali, il Tavolo Giovani, cui partecipano differenti rappresentanze delle realtà giovanili del territorio (dalle associazioni di categoria al terzo settore) con lo scopo di raccogliere istanze e discuterle con l'istituzione regionale per realizzare collettivamente un'ottimale attuazione del progetto.

Per quanto nessuna delle misure descritte sia stata implementata grazie al supporto di strumenti partecipativi che restituiscano ai giovani possibilità di intervenire nella definizione stessa delle misure ad essi destinate, ci sembra che tali pratiche consultive testimonino un'attenzione incrementale nei con-

¹⁹ L'incertezza lavorativa non è uguale per tutti, afferma Blossfeld (2005) poiché è filtrata dalle istituzioni (sistema di occupazione, sistema educativo, Welfare State, sistema famiglia) che decidono su chi scaricarla: questo spiega perché la posticipazione della transizione alla vita adulta e le sue modalità assumono connotazioni differenti nei diversi Paesi occidentali.

fronti della necessità del coinvolgimento di una pluralità di attori nel design delle politiche del territorio.

3.5. Conclusioni

L'osservazione dei diversi territori ha permesso di mettere in luce come il raggiungimento dell'autonomia dalla famiglia di origine sottenda una maniera nuova di pensare il giovane stesso, le sue responsabilità e le sue capacità di *agency* da parte delle organizzazioni che regolano i "funzionamenti" (Sen, 2000) della società. In questo contributo abbiamo sostenuto che le capacità dei giovani di far fronte ai vecchi e nuovi rischi sociali sono strettamente connesse tanto al contesto istituzionale e sociale che alle relazioni interpersonali all'interno delle quali l'individuo si inserisce.

Appare tuttavia limitato il dibattito attorno agli approcci possibili al tema dell'autonomia e alla sua traduzione in politiche locali, mentre prevale la tendenza a proporre una visione pressoché univoca dello stesso, schiacciando il suo significato in senso mercantile o assimilandolo a quello di indipendenza da legami personali e costrizioni burocratiche.

In altre termini, riprendendo Supiot (2003), possiamo affermare come vi sia una tendenza delle politiche a ricondurre le norme giuridiche (ossia quelle che traggono forza dalle credenze condivise nei valori che esprimono, quali ordine, giustizia, libertà, uguaglianza) alle norme tecniche (quelle che traggono origine dalla conoscenza scientifica, basate sui «fatti», e quantificabili): tale processo, secondo l'Autore, riduce la vita sociale ad un insieme di calcoli per il mutuo adattamento, estromettendo dall'orizzonte valori non quantificabili e non dimostrabili²⁰.

Viceversa l'analisi dei possibili spazi interpretativi delle policy, ossia un interesse che prescinde la dimensione economica e normativa, permette di mettere in luce altresì le relazioni sociali e di interdipendenza tra soggetti. In tal senso è importante porre attenzione all'azione pubblica locale, poiché è in particolare sul piano regionale e poi comunale che si definiscono i soggetti titolati ad accedere ad un dato intervento, i beni che gli sono garantiti, i criteri per fruirne, ecc. È dunque su questo piano che si evidenzia il ruolo strutturante

²⁰ Il difficoltoso sviluppo di un dibattito sui diversi approcci per leggere e promuovere l'autonomia in ambito di politiche giovanili, al di fuori di alcuni primi tentativi qui riportati, sembra essere condizionato, da un lato, da un contesto istituzionale che non ha mai individuato in tali politiche una leva per promuovere l'autonomia e, dall'altro, a un contesto culturale e familiare che da anni tende a normalizzare queste mancanze, accettando in qualche misura il compito di favorire i processi di indipendenza dei propri figli, al contrario di quanto avviene in altri paesi.

delle politiche, con conseguenze sui rapporti di forza tra i gruppi d'interesse e sulle modalità di inclusione/esclusione (Leonardi, 2009).

Osservare alcune delle misure implementate delle amministrazioni regionali ha dunque permesso di mettere in luce alcune sfide da perseguire rispetto al modo attraverso cui promuovere la realizzazione di processi innovativi di promozione dell'autonomia giovanile, sfide che ruotano intorno principalmente a due dimensioni strettamente interconnesse.

La prima concerne il passaggio dalla *promozione di politiche destinate ai giovani a politiche costruite da e per il contesto sociale nella sua interezza*, attraverso un "patto di co-responsabilità" tra una molteplicità di attori, sia pubblici che privati, sul territorio. In tal senso risulta importante valorizzare sistemi di azione locale integrata che permettano di istituire sinergie tra attori e servizi territoriali a oggi impegnati sui temi connessi all'autonomia giovanile in maniera indipendente. In tema di promozione dell'occupazione, ad esempio, il lavoro dei Centri per l'Impiego può essere svolto in stretto raccordo con soggetti del terzo settore, gli Informagiovani, così come i poli di aggregazione giovanile, più o meno formalizzati, che possano ampliare il loro ambito di azione (dal tempo libero alla formazione e al lavoro) "facendo sistema" (Bifulco, de Leonardi, 2006) attorno a quei giovani che difficilmente sarebbero in grado di usufruire delle opportunità presenti sui territori senza adeguati strumenti di aggancio e partecipazione.

Risultano poi cruciali quelle azioni che permettono di agire a priori sulle cause che strutturano la difficoltà di uscita dalla famiglia di origine, come le distorsioni del mercato immobiliare o le iniquità di protezioni presenti in quello lavorativo.

La seconda dimensione coinvolge il senso. La prospettiva delle misure da sviluppare deve essere orientata a potenziare le politiche che intendano l'autonomia giovanile non soltanto come uscita dalla famiglia di origine ma come ricerca di un equilibrio tra dipendenza e indipendenza, superando un'idea di indipendenza intesa come assenza di legami (dal contesto sociale, dalla famiglia ecc.). Abbiamo esaminato, a questo proposito, le politiche di supporto alla conciliazione lavoro-cura, da incentivare tanto in ordine di una maggiore soddisfazione della domanda di servizi quanto in funzione di un riconoscimento delle interdipendenze tra individui. Risulta dunque necessario privilegiare quegli strumenti che favoriscono una attivazione dell'individuo nel senso attribuito da Weick (1997) a tale concetto, e cioè una attivazione dei soggetti sul proprio ambiente (*enactment*) guidata da mappe cognitive (processi cognitivi di creazione di senso) che vengono incessantemente modificate dai risultati dell'azione. Si tratta dunque di investire sulla costruzione di strumenti più e meno flessibili che incrementino il potere decisionale degli attori all'interno

dei processi partecipativi, permettendo loro di influenzare “a monte” e “a valle” la programmazione delle azioni destinate alla popolazione giovanile, favorendo di conseguenza un processo di *sensemaking* condiviso grazie a processi decisionali congiunti rispetto alle priorità di allocazione delle risorse. Più in generale, ciò significa implementare quei processi che permettano una maggiore malleabilità delle azioni e dei programmi, come succede, ad esempio, nella messa in discussione di bandi e azioni che avviene in *Bollenti Spiriti e GiovaniSi*, anche grazie all’azione di uffici o strutture operative di supporto che facilitano il dialogo, l’interazione e l’attivazione di soggetti diversi per il raggiungimento di un obiettivo comune e condiviso.

Attraverso strumenti “preposti” a scalfire progressivamente quelle routine in grado di costituire un freno ai processi innovativi, infatti, l’attivazione diventa non soltanto un processo individuale ma istituzionale (Villa, 2007), finalizzato a permettere ai giovani di mettere alla prova le proprie capacità all’interno di un sistema di riconoscimento, rispetto e promozione del proprio contesto sociale e relazionale.

Bibliografia

Appadurai A. (2004), “The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition”, in Vijayendra R., Walton M. (eds), *Culture and Public Action*, Stanford University Press.

Banca d’Italia (2012), *Economie regionali*, n.24, www.bancaditalia.it.

Bateson G. (1979), *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Bantam Books, Toronto.

Bertolini S. (2012), *Flessibilmente giovani*, Il Mulino, Bologna.

Bergamante F., Gualtieri V. (2012), “Generazioni a confronto. I rendimenti del capitale umano e del background familiare sul mercato del lavoro”, in, Cordella G., Masi S.E., *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?* Carocci, Roma.

Bifulco L., De Leonardis O. (2006), “Integrazione tra le politiche come opportunità politica”, in Donolo C. (a cura di), *Il futuro delle politiche pubbliche*, Mondadori, Milano.

Bifulco L., Mozzana C. (2011), “La dimensione sociale delle capacità: fattori di conversione, istituzioni e azione pubblica”, in *Rassegna italiana di sociologia*, LII, n. 3, pp. 399-415.

Boltanski L. Thevenot L., (1991), *De la justification: Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris.

Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Editions Gallimard, Paris.

Borghi V. (2006), “Tra individualizzazione e attivazione: trasformazioni sociali ai confini tra lavoro, welfare e logiche amministrative”, in Borghi V., Rizza R., *L’organizzazione sociale del lavoro*, Bruno Mondadori, Milano.

Borghi V. (2011), “Giovani, lavoro e cittadinanza sociale”, in Minghini C., Chicchi F., *Quali alleanze? Giovani e sindacato di fronte alla frantumazione del lavoro*, Ediesse, Roma.

Borghi V. (2012), *Cgil, Terzo Rapporto sulla contrattazione sociale territoriale*, giugno, Roma, pp. 93-102.

Borghi V., Rizza R. (2011), *L’organizzazione sociale del lavoro*, Bruno Mondadori, Milano.

Borghi V., Van Berkel R. (2005), “Governance delle politiche di attivazione e individualizzazione: un confronto tra Italia e Olanda”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n.1, pp. 79-116.

Blossfeld H.P., Klijzing E., Mills M., Kurz K. (a cura di) (2005), *Globalization, uncertainty and youth in society*, Routledge, London.

Castel R. (2000), “The road to disaffiliation: insecure work and vulnerable relationships”, in *International Journal of Urban and Regional Research*, n.24(3), pp.519-535.

Castel R. (2002), “Emergence and transformations of social property”, in *Constellations*, Vol. 9, n. 3, pp. 318-334.

Cordella G., Guidi R. (2012), *Costruire politiche giovanili. Discorso pubblico, innovazioni e pratiche in Toscana*, Carocci, Roma.

Cordella G.; Masi S.E. (2012), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali. Quali politiche?* Carocci, Roma.

Del Re A. (2012), “Questioni di genere: alcune riflessioni sul rapporto produzione/riproduzione nella definizione del comune”, *AG – About gender*, 1(1), pp. 151-170.

De Luigi N., Santangelo N., Rizza R., (2012), “La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: nuovi squilibri e vecchie segmentazioni”, in Cordella G. Masi S.E. (a cura di), *cit.*

Gherardi S., Lippi A. (2000), *Tradurre le riforme in pratica. La sociologia della traslazione*, Cortina, Milano.

Guidi R. (2010), “Rischiare politiche giovanili. Proposte, orientamenti e riflessioni per la politica e il lavoro sociale”, supplemento di *Animazione Sociale*, n. 2.

Istituto Toniolo (2013), *Rapporto Giovani 2013*, www.rapportogiovani.it.

Kazepov Y. (a cura di) (2009), *La dimensione territoriale delle politiche sociali in Italia*, Carocci, Roma.

Leonardi L. (2009), “Capacitazioni, lavoro e welfare. La ricerca di nuovi equilibri tra stato e mercato: ripartire dall’Europa?”, in *Stato e mercato*, n.85, pp. 31-61.

Manuti A., Scardigno A.F. (2012), *Giovani che partecipano. Una ricerca sulle politiche giovanili della Regione Puglia*, Aracne, Roma.

March J.G., Olsen J. P., *Governare la democrazia*, Bologna, Il Mulino, 1997.

Milbrath L.W. (1965), *Political participation. How and Why Do People Get Involved in Politics?*, Rand McNally, Chicago.

Nussbaum M. (2003), *Capacità Personale e Democrazia Sociale*, Diabasis, Reggio Emilia.

OECD (2011), *OECD Employment Outlook 2011*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/empl-outlook-2011-en>.

Pellizzoni L. (2005), “Cosa significa deliberare?”, in Pellizzoni L., (a cura di), *La deliberazione pubblica*, Meltemi, Roma.

Regione Puglia, *Principi Attivi, 3 anni dopo. Rapporto conclusivo sul bando Principi Attivi 2008*, www.regione.puglia.it.

Rizza R. (2003), *Il lavoro mobile*, Carocci, Roma.

Rullani E. (1991), “Sopravviverà il capitalismo all’uso della scienza come forza produttiva?”, in *Economia e Politica Industriale*, n.71, pp. 59-79.

Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.

Sennet R. (2003), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna.

Supiot a. (2003), “Governing Work and Welfare in a Global Economy”, in Zeitlin J., Trubek D.M. (a cura di), *Governing Work and Welfare in a New Economy: European and American Experiments*, Oxford University Press, Oxford.

Valkenburg B. (2005), “Verso l’individualizzazione delle politiche di attivazione? Un’introduzione”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n.1, pp. 7-17.

Villa M. (2007), *Dalla protezione all’attivazione. Le politiche contro l’esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, FrancoAngeli, Milano.

Villa M. (2010), “Giovani, partecipazione, politiche giovanili: tra retorica, strategia e improvvisazione”, in *Animazione Sociale*, Marzo, EGA, Torino.

Villa M. (2012), “Contrasto all’esclusione e promozione della partecipazione: opportunità, paradossi e implicazioni per la ricerca e l’intervento sociale”, in Ruggeri F. (a cura di), *Quale ricerca per il servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Villa M. (2013), “Sperimentare nell’incertezza. Riflessioni sulle politiche di sostegno alla disabilità”, in *Quaderni Cesvot*, n.61, febbraio 2013, Cesvot Edizioni.

Vitale T., 2005, “Contrattualizzazione sociale”, in *La Rivista delle Politiche Sociali*, n. 1/05, pp. 291-323.

Weick K. E.(1997), *Senso e significato nell’organizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

Zimmermann, B. (2006), “Pragmatism and the Capability Approach. Challenges in Social theory and Empirical Research”, in *European Journal of Social Theory*, n. 9 (4), pp. 467-484.

Gli Autori

Monia Anzivino, dottore di ricerca in Metodologia della Ricerca Sociale e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell’Università di Pavia, si occupa di orientamenti politici e mass media, partecipazione politica e sociale, condizione giovanile e di temi legati all’istruzione secondaria e terziaria. Svolge inoltre attività di formazione sull’utilizzo di software statistici per l’analisi di dati nella ricerca sociale.

Alberto Baccichetto, Presidente della *Cooperativa Il Sestante* di Treviso, da oltre dieci anni opera come educatore, formatore e coordinatore di progetti di politiche giovanili e di sviluppo di comunità. Da alcuni anni si occupa inoltre di sperimentare e attivare percorsi e interventi di politiche attive del lavoro, in particolare nei sistemi territoriali locali e nello start-up d’impresa. È docente del corso di *Metodologia del lavoro sociale I* presso l’indirizzo di Scienze dell’educazione – Educatore sociale dell’Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE).

Arianna Bazzanella, laureata in Sociologia, lavora presso l’*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa* (IPRASE) della Provincia Autonoma di Trento. Per l’*Osservatorio permanente sulla condizione dell’infanzia e dei giovani* si è occupata di coordinare ricerche e volumi su giovani, politiche giovanili e scuola. Precedentemente ricercatrice presso l’Istituto IARD di Milano, ha partecipato alla realizzazione di indagini locali e nazionali sulla condizione giovanile.

Carlo Buzzi, docente di Sociologia presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell’Università degli Studi di Trento e membro del Senato accademico, insegna *Metodologia delle scienze sociali* e *Sociologia delle generazioni*. Ha pubblicato numerosi saggi sulla condizione giovanile in Italia e su problematiche relative all’istruzione.

Alessandro Cavagna, laureato in Politica Internazionale e Diplomazia all'Università di Padova, da alcuni anni collabora con *Europe Direct Trentino*, occupandosi di percorsi didattici sui processi di integrazione europea ed europeizzazione, progettazione europea e attività di informazione e comunicazione sull'UE. In particolare, ha approfondito i temi della politica regionale europea e della storia dell'integrazione europea.

Giulia Cordella, laureata in Sociologia, svolge attività di ricerca presso numerosi enti di ricerca e università. Tra i suoi principali interessi vi sono i processi di azione locale partecipata, le politiche giovanili e i processi di transizione alla vita adulta. Tra le sue più recenti pubblicazioni *Condizioni giovanili e nuovi rischi sociali* (con S. E. Masi, Carocci, 2012).

Mauro Cristoforetti, laureato in Economia e Commercio, è responsabile dell'area Nuovi Media della Cooperativa E.D.I. Onlus. Dal 2005 al 2012 si è occupato di uso responsabile dei nuovi media per *Save the Children* coordinando progetti legati a partecipazione dei ragazzi, progettazione partecipata di gruppi e istituzioni, strategie di sensibilizzazione. Ha partecipato come esperto a convegni e seminari tra cui *Together we decide* a El Cairo e *New ways of youth participation based on Information and Communication Technologies* del Consiglio d'Europa.

Daniela Del Colle, counselor, formatrice e consulente di sviluppo organizzativo. Collabora con enti di formazione, aziende e società non profit, per supportare il cambiamento di individui, gruppi e organizzazioni.

Luca Fazzi, Professore associato presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università di Trento, si interessa di politiche di welfare, pianificazione sociale e terzo settore.

Mirko Freni, lavora come formatore nell'ambito di progetti d'innovazione e cambiamento. È socio fondatore di *Polemos*, scuola di formazione e studi sui conflitti.

Luciano Malfer, Dirigente generale dell'*Agenzia provinciale per la famiglia, la natalità e le politiche giovanili* della Provincia Autonoma di Trento, in precedenza ha svolto incarichi dirigenziali occupandosi di politiche abitative, ambientali, trasporti pubblici, qualità, ICT, politiche sociali e familiari. Nell'ambito di queste ultime, in particolare, ha sviluppato lo *standard family friendly* e il modello dei *distretti familiari territoriali*. È stato docente a contratto per tematiche inerenti l'organizzazione del servizio sociale, il management sociale e della conciliazione famiglia e lavoro presso l'Università di Catanzaro, l'Università di Trento e presso la Scuola Superiore di Pubblica Amministrazione. È stato membro del Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale delle politiche familiari (2010/2012) e responsabile scientifico del Festival della Famiglia di Riva del Garda (2012 e 2013). Iscrit-

to all'Ordine dei Giornalisti dal 2004, è autore di numerose pubblicazioni su tematiche sociali, welfare e qualità tra le quali la più recente *Family audit: la certificazione familiare aziendale. Analisi di impatto* (con C. Cittadino, M. Franch e R. Prandini, Franco Angeli, 2014).

Marco Martinetti, formatore, consulente ed esperto di progettazione, lavora presso la *Cooperativa Vedogiovane* di Borgomanero e l'affiliata agenzia formativa *Finis Terrae - Officina dell'apprendimento*. Dopo una lunga esperienza sul campo con gruppi di adolescenti e giovani in progetti di prevenzione e partecipazione, nell'ambito delle politiche giovanili si occupa principalmente di formazione di *youth worker*, consulenza ad assessorati, associazioni e cooperative, progettazione di interventi innovativi su bandi nazionali ed europei.

Sonia Marzadro, dottore di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università degli Studi di Trento, attualmente è ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche (IRVAPP). I suoi principali interessi di ricerca comprendono: la povertà, la disuguaglianza sociale, la mobilità sociale.

Sara E. Masi, dottore di ricerca in Sociologia e politiche sociali, è stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università degli Studi di Bologna. I suoi interessi di ricerca si concentrano sul rapporto tra giovani, sistema educativo e mercato del lavoro e sui temi dello sviluppo locale. Tra le sue più recenti pubblicazioni *Condizioni giovanili e nuovi rischi sociali* (con G. Cordella, Carocci, 2012).

Roberto Maurizio, pedagogista e psicologo, lavora nel settore delle politiche per famiglie, bambini, adolescenti e giovani come formatore, progettista e ricercatore: per oltre venti anni nel *Gruppo Abele* di Torino, poi con la *Fondazione Zancan* di Padova (dal 1984) e, dal 2003, con la *Fondazione Paideia* di Torino. Ha collaborato con numerosi Enti locali e realtà del terzo settore per la realizzazione di progetti a livello nazionale e locale. Tra le sue più recenti pubblicazioni *Stanze di vita. Crescere in comunità* (Editore Guerini e Associati, 2011) e *Giovani straordinari. Nove città per il protagonismo giovanile* (Federazione SCS/CNOS, 2012).

Nevio Meneguz, laureato in Economia Politica presso l'Università degli Studi di Trento, ha frequentato il Corso di perfezionamento post-laurea in *Gestione delle organizzazioni non profit e delle cooperative sociali* presso ISSAN (Istituto Studi Sviluppo Aziende Nonprofit) della medesima Università. Dal 2007 è *Direttore del Centro di Servizio per il Volontariato della provincia di Belluno*, dove dal 1999 ha lavorato occupandosi delle aree Consulenza, Formazione e Progettazione sociale. Collabora con altri operatori dei CSV a livello regionale e nazionale ed è autore di articoli in materia di volontariato. Partecipa in qualità di formatore a corsi a livello locale e nazionale.

Elke Moeltner, laureata in Economia Politica, lavora come formatrice in libera professione per varie aziende sia private che pubbliche. Si occupa principalmente di tecniche di comunicazione e di comportamento organizzativo, con particolare interesse per la metodologia esperienziale. Ha partecipato a diversi percorsi per formatori esperienziali organizzati da *International Academy on Leadership and Teamwork* (IALT) in Italia e all'estero.

Nicola Muraro, pedagogista sociale, è socio della *Cooperativa Il Sestante* di Treviso e opera come educatore, formatore e consulente in progetti di sviluppo di comunità.

Debora Nicoletto, laureata in Sociologia, lavora presso l'*Agenzia provinciale per la famiglia, la natalità e le politiche giovanili* della Provincia di Trento occupandosi del settore giovani e politiche giovanili. Ha dato forma ed è stata Responsabile tecnico dell'*Osservatorio regionale sulla condizione giovanile della Regione Veneto*, il primo nel suo genere in Italia. Ha lavorato come Professore a contratto per l'Università IULM di Milano e l'Università di Padova. Giornalista dal 2001, è curatrice di numerose pubblicazioni sulle politiche giovanili, tra le quali *La stagione del Biancospino* (con A. Bazzanella, Provincia di Trento, 2013), *Strada facendo. Percorsi formativi ai referenti dei Piani Giovani del Trentino* (con T. Bresciani, C. Rensi, B. Tellone, Provincia di Trento, 2012), *Giovani a colori. L'esperienza della Sperimentazione del Forum dei giovani* (con S. De Carli, W. Mazzer, Osservatorio Regionale Nuove Generazioni e Famiglia, 2010), *Giovani e partecipazione in Veneto. Dall'approvazione della l.r.29/88 ad oggi* (con G. Pozzobon, in *Giovani e partecipazione* a cura di A. Pozzobon, A. Baccichetto, S. Gheller, Franco Angeli, 2005).

Giancarlo Orsinger, laureato in Scienze forestali, lavora presso il Servizio Europa della Provincia Autonoma di Trento. Si avvicina alle tematiche dell'Unione europea nel 1992, coordinando il progetto UE di sviluppo rurale *LEADER-Lagorai Sud*. Nel 1997 diventa coordinatore del *Carrefour europeo Alpi*, il Centro di informazione rurale dell'UE divenuto poi *Europe Direct Trentino*. Da allora si occupa di informazione e comunicazione sull'UE, approfondendo in particolare gli aspetti legati ad agricoltura, sviluppo rurale e ambiente, politiche giovanili.

Andrea Pozzobon, pedagogista sociale, è stato Presidente della *Cooperativa Il Sestante* di Treviso dal 2008 a maggio 2014. Da più di vent'anni opera come educatore, formatore, coordinatore e consulente di progetti di politiche giovanili, familiari, del lavoro e di sviluppo di comunità. È docente dei corsi di *Pedagogia sociale e di comunità*, di *Metodologia del lavoro sociale II* presso la laurea triennale in Scienze dell'educazione – Educatore sociale dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE) e dei corsi di *Sviluppo di*

comunità e pratiche partecipative e Analisi e progettazione degli interventi educativi presso la laurea specialistica della stessa università.

Erica Raimondi, dottoranda in Sociologia e Ricerca Sociale presso l'Università degli Studi di Trento, si occupa di tematiche inerenti la sociologia dell'istruzione e la valutazione delle politiche pubbliche. La sua tesi di dottorato ha come oggetto le riforme che hanno modificato l'obbligo scolastico e introdotto nuovi corsi di istruzione e formazione professionale in Italia negli ultimi quindici anni.

Alessandro Rosina, Professore ordinario di Demografia presso la Facoltà di Economia dell'Università Cattolica di Milano, è Direttore del *Laboratorio di statistica applicata alle decisioni economico aziendali* e coordina il *Rapporto giovani* dell'Istituto G. Toniolo. Tra i suoi libri più recenti: *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce* (con E. Ambrosi, Marsilio, 2009), *L'Italia che non cresce. Gli alibi di un paese immobile* (Laterza, 2013).

Tiziano Salvaterra, è docente di *Ricerche di Mercato* presso l'Università di Trento ed *Economia* presso l'Università Pontificia Salesiana ed è coordinatore di *Orizzontegiovani* network culturale fra arte e pensiero con sede nelle Valli Giudicarie (TN). Si interessa di sviluppo locale con attenzione all'orientamento delle nuove generazioni. Ha maturato esperienze presso l'Università Bicocca di Milano, come Pro Rettore dell'Università Cattolica dell'Albania e presso l'Università di Alba Julia in Romania. Dal 2003 al 2007 è stato Assessore all'Istruzione ed alle Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Trento.

Francesca Sartori, docente di *Sociologia dell'educazione e Disuguaglianze di genere e pari opportunità* all'Università degli Studi di Trento, si occupa di attività di ricerca inerenti l'identità femminile e le disuguaglianze di genere, i processi socializzativi ed educativi, la condizione giovanile. Partecipa all'Unità di ricerca *eVita - Età della vita* attiva presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca sociale dell'Università di Trento.

Tania Scoddeggio, psicologa e psicoterapeuta, socia dell'*Istituto Minotauro*, svolge attività clinica con adolescenti, giovani adulti e genitori e si occupa di ricerca, prevenzione primaria e secondaria del disagio adolescenziale. Ha gestito spazi di ascolto e counseling individuale e di gruppo all'interno delle scuole. Insieme a Loredana Cirillo e Elena Buday è autrice del libro *La terza famiglia* (San Paolo, 2013).

Benedetta Talon, psicologa di comunità, opera da diversi anni in progetti in ambito sociale, educativo e organizzativo presso la *Cooperativa il Sestante* di Treviso e con enti locali nella regione Friuli. Si occupa di lavoro con i gruppi, ricerca-azione partecipata, animazione di comunità, lavoro di rete,

formazione, coordinamento di gruppi di lavoro, empowerment individuale e organizzativo.

Loris Vergolini, dottore di ricerca in Sociologia e Ricerca sociale, è ricercatore presso IRVAPP (Istituto per la Ricerca Valutativa delle Politiche Pubbliche), centro di ricerca afferente alla Fondazione Bruno Kessler di Trento. La sua attività di ricerca verte sull'analisi degli effetti delle politiche pubbliche in ambito educativo e di contrasto alla povertà, nonché sullo studio delle disuguaglianze e della coesione sociale.

Slavica Zec, dottore di ricerca in Scienze Statistiche presso l'Università degli Studi di Padova, dal 2011 è ricercatrice presso IRVAPP (Istituto per la Ricerca Valutativa delle Politiche Pubbliche). Ha svolto attività di ricerca sugli aspetti econometrici della valutazione delle politiche pubbliche, con particolare interesse verso gli interventi nei Paesi in via di sviluppo.