

Relazione

Ritracciare le frontiere dello youth work: attraversamenti e continuità tra spazi di vita e adulti di riferimento

di Stefania Leone

Professoressa Università di Salerno, Direttrice scientifica Osservatorio Giovani Unisa

Ritracciare la frontiera è un concetto di Marc Augè, inteso come continuo spostamento in avanti dei confini della conoscenza via via che si conquista e si comprende che c'è margine per andare oltre. Nell'ambito del lavoro con i giovani ha senso usare il termine "frontiere" ma proprio per dire che quelle che si disegnano come sfere di vita separate andrebbero ripensate come continuamente attraversate e allargate, non separate l'una dall'altra (famiglia, scuola, sport, vita...).

Con il comitato di redazione di Giovani e Comunità Locali abbiamo pensato potesse essere interessante cercare di fare il punto sulle prospettive e sulle pratiche che hanno caratterizzato il campo delle politiche giovanili, in particolare in Italia, e capire per quali aspetti gli approcci adottati ancora funzionano e per quali invece occorre un ripensamento.

La necessità di una riflessione di indirizzo si avverte sia nel campo degli studi che in quello delle pratiche e delle politiche per i giovani soprattutto tenendo conto delle giovani generazioni attuali che hanno attraversato un'esperienza critica come quella pandemica, intervenuta su una condizione già complessa nella ricerca degli equilibri tra autonomia e rapporti genitoriali, tra aspirazioni di autorealizzazione, problematiche occupazionali, perdita della centralità del lavoro e precarietà esistenziale, tra modelli sociali individualistici, progettualità familiare, legami sociali e appartenenze multiple e/o disorientamento in un senso generazionale. In questi scenari variegati pare utile, quindi, cercare di capire cosa si muove e come orientare le politiche educative.

Assumendo questo orizzonte ampio, nel presente contributo il riferimento al lavoro con i giovani contiene ma va anche oltre la definizione puntuale di *youth work* nella traduzione di animatore socio-educativo, come adottata in italiano dai documenti eu-

ropei (*Conclusion of the Council of the European Union*, 2013) ⁴, comprendendo sia le figure professionali dedicate in quanto operatori giovanili, sia la varietà di adulti e pari di riferimento per i giovani che intervengono nei processi di crescita.

Considerando le diverse posizioni di quanti, a vario titolo, lavorano in contatto con i giovani - operatori, maestri, professori, allenatori, figure religiose, educatori, orientatori, ecc. - pare opportuno muovere la riflessione dal tratto trasversale di figure polivalenti chiamate a seguire i percorsi evolutivi nella fase della giovinezza sia sul piano della costruzione del sé, della definizione dell'identità e dell'inclusione del rapporto con la società, sia dell'autorealizzazione nel lavoro, nella casa, negli affetti, sia nella partecipazione alla vita di comunità. Questa idea di *youth work* apre lo sguardo a tutti gli attori che fanno parte della comunità educante, nell'espressione che siamo ormai abituati da tempo ad utilizzare come riferimento per chi sostiene una visione dell'educazione integrata e degli *educational commons* (Cappello et al. 2024), come si approfondirà di seguito.

Insieme alla pluralità degli attori in questa prospettiva lo *youth work* investe una molteplicità di aspetti da considerare quali gli spazi, gli indirizzi delle policy, le relazioni inter-istituzionali e tra Istituzioni e terzo settore, gli approcci, le metodologie e le pratiche del lavoro sul campo, le priorità e la sostenibilità di interventi e azioni, ecc. Si tratta, in altri termini, di inquadrare lo spazio pubblico di lavoro con i giovani in una visione multi-attoriale e multi-spaziale.

Richiamando il concetto di frontiera da ritracciare, questa prospettiva interessata a cogliere i punti di congiunzione e la continuità del lavoro educativo parte da un approccio diverso rispetto a quello adottato fino ad oggi sia negli studi, nella ricerca, sia nelle pratiche, nelle decisioni di politica pubblica.

Gli studi sui giovani nel mondo della ricerca scientifica hanno seguito tre prospettive principali:

- la prospettiva sulla transizione, volta a guardare i percorsi dei giovani rispetto alle

⁴ «L'animazione socio-educativa è un termine ampio che copre un'ampia gamma di attività di natura sociale, culturale, educativa o politica svolte da, con e per i giovani. Tali attività comprendono sempre più spesso anche lo sport e i servizi per i giovani. L'animazione socio-educativa appartiene all'area dell'istruzione "extra scolastica", così come alle specifiche attività del tempo libero gestite da animatori giovanili e leader giovanili professionisti o volontari. L'animazione socio-educativa è organizzata in diversi modi (da organizzazioni guidate dai giovani, organizzazioni per i giovani, gruppi informali o attraverso servizi giovanili e autorità pubbliche). Viene erogato in diverse forme e contesti (ad esempio, ad accesso aperto, basato su gruppi, basato su programmi, di sensibilizzazione e distaccato) e prende forma a livello locale, regionale, nazionale ed europeo» *Conclusion of the Council of the European Union* (2013/C 168/03: point 7).

tappe di vita, segmentando i corsi di vita per traguardi e conquiste di autonomia e indipendenza. Già dagli anni '90, lo studio della transizione all'età adulta attraverso tappe progressive lineari - uscita dalla formazione, entrata nella forza lavoro, indipendenza abitativa, matrimonio e costituzione di una nuova famiglia con figli (Modell, Furstenberg e Hershberg, 1976) - lascia il posto alla riflessione sui processi di frammentazione e de-standardizzazione del ciclo di vita (Brückner e Mayer, 2005) e sulle traiettorie biografiche individuali, con inversioni e retrazioni, che specie nei giovani non hanno più la natura della sequenzialità (Shanahan, 2000; Leccardi, 2006);

- la prospettiva culturalista, sviluppatasi attraverso la ricerca su culture, subculture e stili di vita, ricorre a categorie di appartenenza culturale per comprendere i fenomeni giovanili, dalle origini del *Centre for Contemporary Cultural Studies* dell'Università di Birmingham agli sviluppi che hanno aperto ai lifestyle e alle pratiche della vita quotidiana;
- la prospettiva generazionale, intesa come appartenenza di un gruppo per una collocazione storico-sociale in un dato tempo, come definita da Mannheim (1929), con un legame di generazione nel quale i giovani si riconoscono con esperienze condivise in unità generazionali che li aggregano.

Queste diverse prospettive teoriche segnano direttrici di studio che attualmente muovono, come quelle teoriche, verso piani di ricerca convergenti e coesistenti anche nelle mappe concettuali sottostanti le indagini empiriche. Passando dalle prospettive teoriche alle linee di indirizzo rintracciabili in un excursus delle politiche giovanili in Italia negli ultimi decenni, l'elemento trasversale si riscontra anzitutto nella debolezza della governance, ovvero nell'assenza di una prospettiva di medio-lungo periodo e, parallelamente, di organismi di consiglio e di coordinamento centrali o sovralocali; questa mancanza è ulteriormente aggravata dal fatto che le politiche giovanili rappresentano un ambito neanche sempre presente al tavolo governativo nazionale ma a fasi alterne riconosciuto come Ministero o delega e aggregato in diverso modo ad altri ambiti, prevalentemente dello sport ⁵. Gli orientamenti degli ultimi decenni del secolo scorso hanno segnato una traiettoria in partenza caratterizzata da un interesse focalizzato sulle

⁵ Il Ministero per le politiche giovanili ha avuto, infatti, diverso riconoscimento nei Governi avvicendatisi dal 2006 ad oggi: 2006-2008 Ministero politiche giovanili e attività sportive, Giovanna Melandri; 2008-2011 Ministero Gioventù, Giorgia Meloni; 2011-2013 Deleghe attribuite al Ministro per la cooperazione internazionale e l'integrazione, Andrea Riccardi; 2013-2013 Pari opportunità, sport e politiche giovanili, Josefa Idem; 2013-2014 Deleghe conferite alla Ministra per l'integrazione, Cécile Kyenge; 2014-2018 Deleghe conferite al Ministro del lavoro e delle politiche sociali, Giuliano Poletti; 2018-2019 Deleghe conferite al sottosegretario alla Presidenza del Consiglio, Vincenzo Spadafora; 2019-2021 Ministero politiche giovanili e sport, Vincenzo Spadafora; 2021-2022 Ministero politiche giovanili, Fabiana Dadone; 2022-in corso Ministero sport e giovani, Andrea Abodi.

politiche per il disagio e sui servizi sociali, poi via via da un'attenzione rinnovata nel nuovo secolo, soprattutto fino al 2008, verso le istanze - che erano state in realtà massimamente espresse negli anni '70 - di riconoscimento di diritti, quindi di politiche di cittadinanza, e di valorizzazione dei giovani. L'attenzione rivolta al protagonismo giovanile e soprattutto alla valorizzazione dei talenti ha caratterizzato fino al 2011 le linee e gli investimenti delle risorse centrali, rivolte al sostegno artistico e imprenditoriale e, in generale, all'empowerment e al protagonismo con premialità per i casi di successo. Negli ultimi anni i programmi di politica pubblica più rilevanti - come Garanzia Giovani, ma anche Resto al Sud e altri programmi di politiche pubbliche di tipo nazionale o multiregionale o anche regionale - hanno puntato tutto sull'occupabilità, su una progettualità in vari ambiti specifici quali la creatività e anche l'agricoltura, sull'innovazione sociale e sulle forme di autoimpiego, settorializzando le progettualità sia negli ambiti canonici sia su tematiche innovative.

In tutti i casi abbiamo visto, sia nella ricerca scientifica, sia nelle politiche e quindi nelle progettualità conseguenti e, dunque, nelle pratiche, un approccio legato a basi che categorizzavano i giovani rispetto a caratteristiche individuate e definite come target; in altri termini l'uso di categorie definitorie dei giovani è stato ed è tutt'oggi il modo di pensare e di operare negli studi e negli interventi rivolti a "certi tipi" di giovani. Il richiamo dell'attenzione su questo punto è importante perché è proprio da questo che parte la riflessione sul ritracciare le frontiere, riprendendo il concetto recentemente messo a fuoco da Marc Augè (2007).

Seguendo la sua riflessione, pare giunto il tempo di dubitare dell'opportunità di continuare ad utilizzare le categorie, o almeno alcune categorie, di semplificazione che non risponderebbero alle condizioni attuali. «Oggi si rende meno evidente la necessità di suddividere lo spazio, il mondo o il vivente per comprenderli» (ivi, 11).

Si tratta di una questione epistemologica: come conosciamo i fenomeni che ci interessano, nel nostro caso i giovani? Non sembrerebbe più così efficace ragionare per categorizzazioni, perché «Il pensiero scientifico non si basa più su opposizioni binarie, ma si sforza di rivelare la continuità dietro le apparenti discontinuità, per esempio cercando di comprendere e forse ricreare il passaggio dalla materia alla vita» (ibidem). A riguardo Augè fa l'esempio dell'uguaglianza tra i sessi come esigenza del pensiero democratico rispetto ad un principio di uguaglianza ma, al di là del principio, è un aspetto che si comprende pensando alla continuità della vita e alla contiguità e agli sconfinamenti tra le categorie che riguarda la definizione di essere umano, i legami tra ruoli e funzioni, ecc., anche senza per forza spingersi fino ai caratteri più attuali che richiamano la fluidità.

I medesimi interrogativi sulle categorie, almeno quelle attualmente in uso, venivano posti nella relazione di apertura di Rita Bichi ad un convegno sulla condizione intersezionale di giovani, donne e meridionali (22-23 giugno 2022, Università degli studi di Salerno): le categorie classiche, per studiare giovani, servono ancora? Servono tutte? Non ne serve nessuna? Ne servono solo alcune? Bisogna rinunciare a questi strumenti cognitivi? Bisogna trovarne altri nuovi? Possiamo continuare a lavorare sui vecchi o li dobbiamo ripensare? È un processo di conoscenza e poi di applicazione, fino alle pratiche, fino agli interventi, che in qualche modo stimola a ragionare su questi confini che si vanno sfocando. Dissoluzione dei confini, attraversamento e nuova conoscenza, quindi frontiere che non si cancellano, nel senso che la conoscenza raggiunta è acquisita e consolidata, ma ovviamente i fenomeni mutano e quindi si spostano le frontiere, non si cancellano, si ritracciano e vanno alla scoperta del nuovo.

L'altro elemento interessante della riflessione di Marc Augè è la questione del passaggio dalla materia alla vita. È vero che queste sfere non più così nette e definite, sia di vita dei giovani, sia delle pratiche di intervento da parte degli operatori rispetto alle forme di supporto ai giovani, devono tenere conto anche di quella che in realtà è una necessità del giovane che va oltre la settorializzazione e la professionalizzazione e che invade la vita, cioè non solo le materie, le discipline, le competenze, le specializzazioni, le professionalità di chi lo supporta. Come Pollock quando lavora ai suoi quadri ci mette la sua energia vitale, similmente c'è un aspetto dell'azione, della continuità della vita e della vitalità stessa che va oltre la questione della professionalizzazione, della settorializzazione: chi lavora con i giovani incontra sempre, nel proprio lavoro, giovani che fanno richieste inerenti l'ambito specifico dell'interlocutore attendendo risposte mirate e definite, alle quali gli operatori possono e riescono, più o meno facilmente, a dare delle risposte. Contestualmente, gli stessi giovani chiedono spesso un'attenzione d'insieme, esprimono bisogni rispetto ai quali è necessario immaginare punti di connessione tra operatori in una logica che va oltre i lavori segmentati e parziali che, nella modalità frammentata, risultano di frequente inefficaci.

L'idea di fondo è quella dell'unitarietà del bisogno, recuperando un concetto che ha caratterizzato il dibattito negli anni '70, soprattutto in ambito sanitario: al tempo si metteva in evidenza proprio la necessità del passaggio da un modello medico a un modello sociale (Longo 2011), e quindi il concetto di salute, e poi di benessere, si riferiva ad una forma unitaria di protezione sociale, incentrata sulla persona in quanto tale, quindi non sulla sua appartenenza ad una qualche categoria rispetto a patologie di salute o altro. Il benessere è un tema molto attuale, alla luce anche di un'esperienza come quella pandemica che ha segnato i vissuti di tutti e dei giovani in particolare. Ad

esempio nell'ambito sanitario, e in particolare rispetto alle disabilità, il concetto di salute è definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come un diritto a fattispecie complessa, ad indicare la necessità di andare oltre la sfera della professionalità e della specializzazione del settore specifico.

Seguendo questo percorso, una nuova fase del lavoro con i giovani potrebbe quindi essere identificata nel passaggio dagli attori e dalle specificità di ciascuno di essi agli oggetti ovvero alle questioni che sono di interesse giovanile; in quest'ottica occorre riflettere su come affrontare questa necessità di continuità basata sulla realtà del giovane come soggetto unitario, che si muove negli attraversamenti di vita, nella continuità della sua giornata, dalla scuola allo sport, agli amici, al circolo, nei percorsi e anche nei tunnel meno luminosi del suo cammino.

Il concetto dell'approccio olistico non è nuovo se si pensa a posizioni come quella espressa già negli anni '70 da Illich che, in rottura con i modelli educativi in uso, indicava la via della descolarizzazione della società (1971/2010): “alla ricerca di nuove strettoie didattiche, si deve sostituire la ricerca del loro contrario istituzionale: reti educative che diano a tutti maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un'occasione di apprendimento, partecipazione e cura”. I percorsi educativi vanno ripensati a partire da un passo che va oltre le ore di lezione seduti in un banco in un'aula di scuola.

Un riorientamento nello stesso senso è stato anche il risultato di uno dei lavori di gruppo del Convivium del 2021 in cui si è parlato, da un lato, della centralità della scuola come connettore o comunque fulcro di una serie di reti, dall'altro di una visione che comprende la funzione di contatto delle istituzioni scolastiche ma considera, insieme, la possibilità e l'opportunità di uscita da quell'unico contenitore per portare i giovani a nuove esperienze, al di fuori di un contesto uguale a sé stesso e con attori diversi che attraversano le porte della scuola. In un'idea di comunità educante, di continuità della vita e di attraversamenti che il giovane fa nella sua giornata e nel suo vissuto quotidiano, si vuole riprendere questo aspetto: ogni momento della vita è un'occasione di apprendimento, e quindi in questo senso pensare a come le diverse professionalità e settorialità - tra queste ovviamente anche quelle che si occupano in maniera dedicata ai giovani come gli *youth workers* - possano trovare raccordo e ragioni di alleanza.

Richiamando le definizioni di *youth work* del Consiglio d'Europa, in questo quadro occorre ricordare che i documenti europei fanno riferimento prevalentemente all'educa-

zione non formale e distinguono il non formale dall'educazione formale⁶; in quest'ottica, lo *youth work* è lasciato fuori dai confini dell'istruzione scolastica in quanto utilizza approcci e metodologie diverse da quelle che vengono adottate a scuola. Secondo una prospettiva rinnovata di *youth work*, nella chiave proposta in questo contributo, la stessa distinzione tra il formale, il non formale e l'informale potrebbe non avere più necessità di mantenersi rigorosa, perché pensando all'educazione diffusa si fa riferimento a percorsi che possono e pare opportuno che stiano insieme.

Questa mobilità dei confini e integrazione degli approcci risponde sia alla possibilità che attori e spazi esterni contaminino positivamente quelli interni e viceversa, sia a pratiche educative che, soprattutto in condizione di marginalizzazione sociale in cui i giovani devono affrontare anche una comunità che non sempre è educante, possono integrarsi in processi formativi e di crescita policentrici - individuati già più di quarant'anni fa (Cesareo 1976; Giovannini 1997) - ovvero percorsi disseminati negli spazi di vita attraversati dai giovani, agenzie educative multidimensionali, ambiti dello *youth work* distribuiti e porosi.

Il passaggio che nello *youth work* e nelle politiche giovanili può essere immaginato in una prospettiva evolutiva è proprio quello del superamento dell'impegno concentrato esclusivamente sul riconoscimento della figura professionale degli animatori socio-educativi - senza naturalmente trascurare la necessità che siano riconosciuti e che abbiano un ruolo centrale in questi processi per tutte le ragioni già considerate. La sola questione del riconoscimento infatti, pur necessaria, non è sufficiente a rispondere al cambiamento di un modello integrato di connessione tra questo tipo di operatori e tutti quelli, richiamati fin qui, che intervengono negli spazi e nei tempi di vita dei giovani.

Inoltre, la funzione degli *youth workers* può essere pensata anche nel ruolo di *switchers*, di connettori, di figure ponte, e questo è quello che viene fuori da alcune esperienze che vedono proprio una figura ponte possibile addirittura nei progetti o nei percorsi di salute mentale. Una recente progettualità ha sperimentato il ruolo degli *youth workers* nella salute mentale in team con figure con competenza tecnica di tipo clinico; questo ambito risulta esemplificativo di una condizione in cui spesso il giovane portatore

⁶ Le Linee Guida Europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale pubblicate dal Cedefop (2009) distinguono: a) apprendimento formale: attività sviluppate in contesti organizzati e strutturati, intenzionali dal punto di vista del discente, di norma seguite da convalida o certificazione; b) apprendimento non formale: attività pianificate ma non specificamente strutturate in termini di obiettivi, tempi, risorse, programmi, ecc., intenzionali per il discente; c) apprendimento informale: risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero; non è frutto di percorsi strutturati e nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente.

di un bisogno specifico non ha possibilità di entrare in contatto direttamente con la figura specializzata e può essere guidato dall'operatore *youth worker* che non ha una mera funzione di orientamento ma di accompagnamento educativo e di aiuto anche nell'accettazione di determinati supporti, una figura di connessione piuttosto complessa, benché priva di competenze specifiche di un ambito settoriale come nel caso della salute mentale (Fondazione Liegro 2022).

Tab. 1 – Caratteristiche dello *youth work* nel tempo: fase 1 e fase 2.

YOUTH WORK = YOUTH WORKERS (FASE 1)	YOUTH WORK SOCIALE (FASE 2)
<p>Origini: carattere multidimensionale ed è alternativo al modello scuola-centrico (Leone 2017, 2020, 2023; Morciano 2021)</p> <p>Si caratterizza per la separazione tra formale e non formale, tra spazi dell'istruzione scolastica formale vs spazi esterni gestiti dal terzo settore</p> <p>Lavora dentro contesti definiti (associazioni e comunità giovanili) e in spazi dedicati (centri giovanili, spazi autogestiti, beni confiscati, etc.) o in partenariati temporanei</p> <p>È centrato sugli "Youth Workers" e sul riconoscimento degli operatori</p> <p>Realizza percorsi importanti di professionalizzazione (percorsi europei e nazionali [ANG, CNG, Dip. Gioventù], leggi regionali, sperimentazioni nel Terzo Settore, master, corsi di formazione, associazioni, etc.)</p> <p>Distingue tra attori/settori, luoghi, ambiti dello youth work (supporto a formazione, lavoro, salute, inclusione, partecipazione, etc.)</p> <p>Comincia a elaborare declinazioni di figure 'ponte' (es. salute mentale)</p>	<p>Si sviluppano le declinazioni di YWs come figure 'ponte'</p> <p>Si confermano le specializzazioni di YWs e si costruiscono condizioni di interfaccia con i giovani in ciascuna delle istituzioni, delle organizzazioni e dei contesti attraversati dai giovani</p> <p>Approccio olistico del lavoro con i giovani (youth work) sia per la complessità della condizione giovanile sia delle strutture di riferimento (nuovi 'metodi di coordinamento')</p> <p>Intersezioni e fluidità di spazi, ambiti e ambienti</p>

Lo *youth work*, inteso come connettore nel lavoro con i giovani con una funzione ponte, allargata e connessa ad altre figure, come un tipo di interazione contenente gli attraversamenti dei giovani è, nella riflessione qui proposta, una figura presente non solo nel *lifelong learning*, ma anche nel *wide learning*, ovvero non solo nella dimensione

di lunghezza diacronica, ma anche in quella sincronica, cioè con funzione di accompagnamento lungo il tempo quotidiano di vita che si svolge sincronicamente in diversi spazi, in diversi luoghi, in contatto con diversi attori.

Tutto questo quindi porta ad una visione di lavoro con i giovani in cui ha sempre più peso la componente sociale, che non è soltanto di competenza specifica ma che si allarga e segue processi diffusi di connessione, di transizione rispetto alla continuità.

Tab. 2 – Caratteristiche dello *youth work* (fase 2) nelle prospettive attuali e future delle politiche giovanili.

Politiche Giovanili Youth Work fase 2
<ul style="list-style-type: none"> • youth workers connettori e switchers con settori youth workers 'ponte' • youth work insieme e oltre gli youth workers youth work partecipato • interazione e intersezione tra settori/attori per il <i>life wide learning</i> youth work fluido • competenze dello youth work declinate come interfacce di accompagnamento per le diverse strutture/attori (insegnanti, allenatori, coach, catechisti, orientatori al lavoro, tutor) youth work interfaccia • da profili e qualifiche professionali a "competenze", accompagnamento educativo e cura • youth work per competenze, accompagnamento educativo e cura <p><i>Youth Work</i> inteso come "mondo aperto" = <i>youth work</i> sociale processi diffusi, fluidi, di connessione e transizione continua</p>

In chiusura, le traiettorie di continuità segnate da questa seconda fase di riflessione e di sviluppo di nuovi approcci al lavoro con i giovani, se da un lato si caratterizzano per il superamento di una visione segmentata e settorializzata, dall'altro pongono interrogativi da affrontare sul piano delle modalità di fare politiche giovanili in uno scenario articolato, con responsabilità distribuite e logiche cooperative, condizioni e funzioni di connessione e necessità di metodi di coordinamento. Su queste nuove basi occorre ragionare, dunque, su come gestire questi attraversamenti, come coordinare la multiattorialità tenendo conto, in primis, delle istanze di riconoscimento necessarie a dare dignità al lavoro con i giovani anche in termini di risorse da dedicare e tenendo conto degli ostacoli alla governance e alla gestione plurale e convergente di politiche giovanili

trasversali alla formazione, al lavoro, al tempo di svago e alla cultura, alla vita privata e alla partecipazione pubblica alla comunità.

Riferimenti bibliografici:

Augè M. (2007) *Un'antropologia della mobilità*, Milano, Editoriale Jaca Book.

Bichi R. (2022) *Relazione di apertura, Convegno "Giovani, meridionali, donne"*, 22-23 giugno 2022, Università degli Studi di Salerno.

Brückner H., K.U. Mayer (2005), «Destandardization of the Life Course: What it Might Mean? And if it Means Anything, Whether it actually took Place? in *The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated?*», *Advances in Life Course Research*, 9, pp. 27-53, doi: 10.1016/S1040-2608(04)09002-1.

Cappello, G., Siino, M., Fernandes, N., & Arciniega-Caceres, M. (2024). *Educational Commons: Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education* (p. 255). Springer Nature.

Cedefop (2009) *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cesareo V. (a cura di.), (1976), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.

Council of the European Union (2013) *Council conclusions on the contribution of quality youth work to the development, well-being and social inclusion of young people*, 2013/C 168/03.

Fondazione Don Luigi Liegro, *Convegno Colmare il gap. Strumenti di intervento per il benessere e la salute mentale dei giovani*, 18 febbraio 2022, Industrie fluviali, Roma.

Giovannini G. (1997), "I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta", in Morgagni E. e Russo A. (a cura di) *L'educazione in Sociologia: testi scelti*, CLUEB, Bologna.

Illich, I. (1971/2019). *Descolarizzare la società: una società senza scuola è possibile?* Mimesis.

- Leccardi C. (2006), *Facing Uncertainty: Temporality and Biographies in the New Century*, in C. Leccardi, E. Ruspini (eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family Life*, Aldershot, Ashgate.
- Leone S. (2023) *Youth work fase 2: dagli operatori al giovane, dagli attori alle alleanze, dagli spazi delimitati ai percorsi educativi diffusi*. In Leone S., Orio A. (a cura di) *Partecipazione e youth work. Percorsi di crescita e attivismo giovanile* Milano, FrancoAngeli, pp. 85-98.
- Leone S. (2020), *Youth Work for Socio-Educational Challenges in the Mediterranean Context*, *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), pp. 149-174.
- Leone S. (2017) *Il profilo polivalente dello youth worker nello spazio pubblico e nelle policies per i giovani. Prospettive di testimoni privilegiati delle politiche giovanili campane*, in F. de Nardis, M. Longo, M. Vignola (a cura di) *Menti precarie e lavoro cognitivo. Le professioni intellettuali nell'Italia del Sud*. Milano: FrancoAngeli, pp. 148-164.
- Longo, E. (2011). *Unitarietà del bisogno di cura. Riflessioni sugli effetti giuridici conseguenti al passaggio dal modello medico al modello sociale di disabilità in "Non profit"*, 2011. *Il diritto alla salute*.
- Mannheim K. 2008, *Le generazioni*, Bologna: Il Mulino, (I ed. 1928).
- Modell J., F.F. Furstenberg, T. Hershberg (1976), «*Social Change and Transitions to Adulthood in Historical Perspective*», *Journal of Family History*, I, 1, pp. 7-32, doi: 10.1177/036319907600100103.
- Morciano, D. (2021). *Youth work in Europa e in Italia: Conoscere per ri-conoscere l'animazione socioeducativa*. Mimesis.
- Shanahan M.J. (2000), «*Pathways to Adulthood in Changing Societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*», *Annual Review of Sociology*, 26, pp. 667-692, doi: 10.1146/annurev.soc.26.1.667.