



GIOVANI
e
comunità locali
Rivista

Volume 11
N. 1/2023

GIOVANI e comunità locali *Rivista*

Rivista semestrale di politiche giovanili

Volume 11, numero 1/2023

Direttore responsabile

Tiziano Salvaterra

Comitato scientifico editoriale

Gabriella Burba, Carlo Buzzi, Giovanni Campagnoli, Pasqualino Costanzo, Michela Drusian, Stefania Leone, Luciano Monti, Francesco Pisanu, Alessandro Rosina, Piergiorgio Reggio, Arduino Salatin, Tiziano Salvaterra, Paolo Tomasin, Alberto Zanutto

Coordinamento redazionale

Daniela Ranzi

website: www.giovaniecomunitalocali.it

e-mail: academy@orizzontegiovani.it

La rivista *Giovani e Comunità Locali* è un progetto editoriale della **Cooperativa Orizzontegiovani**
via del Foro 27/A - 38079 Tione di Trento

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 7/19 del 20 maggio 2019

ISSN 2704-6125

SOMMARIO

Introduzione

Relazioni:

Le politiche e le strategie europee per la partecipazione giovanile e lo *youth work* 8
di Anna Lodeserto

Presentazione ricerca: le politiche giovanili nelle regioni italiane 18
di Tiziano Salvaterra

Ritracciare le frontiere dello *youth work*: attraversamenti e continuità tra spazi di vita e adulti di riferimento 26
di Stefania Leone

Le politiche per l'orientamento scolastico e professionale dei giovani: nuove sfide e nuove opportunità 37
di Patrizio Bianchi

Riflessioni conclusive 43
di Marco Rossi Doria

Gruppi di lavoro:

**1. ORIENTAMENTO PERMANENTE DI COMUNITÀ:
SUPPORTARE LE TRANSIZIONI DEI GIOVANI DENTRO E
FUORI LA SCUOLA** 51

coordinatore Francesco Pisanu

Intervento programmato

Orientamento oggi: un investimento per il futuro 52

di Rita Chiesa

Intervento programmato

**La Fidae in cammino con le scuole per percorsi formativi di
orientamento** 55

di Virginia Kaladich e Maria Paola Murru

Sintesi del gruppo di lavoro 1 58

2. COMPETENZE PER IL FUTURO 71

coordinatore Arduino Salatin

Sintesi del gruppo di lavoro 2 72

**3. PROGRAMMARE LE POLITICHE GIOVANILI: COSA
EVITARE E COSA POTENZIARE** 75

coordinatore Francesco Di Giovanni

Intervento programmato

La necessità di un monitoraggio attivo 76

di Adriano Scaletta

Intervento programmato

La valutazione di impatto generazionale 82

di Valerio Martinelli e Giulio Vannini

Sintesi del gruppo di lavoro 3 88

INTRODUZIONE

Alla fine del Convivium 2022, era emersa l'esigenza di approfondire il significato di "politiche giovanili" nel quadro nazionale, una tematica rispetto alla quale si riscontrano una molteplicità di opzioni, sia a livello nazionale che internazionale. In particolare, in Italia si riscontra la mancanza di una legge quadro o comunque di linee guida sulle quali innestare azioni e politiche a livello regionale e locale.

Se ne è parlato anche nel convegno di presentazione del V Rapporto 2022 "Il divario generazionale. La generazione Z e la permacrisi" della Fondazione Bruno Visentini ¹, durante il quale il ministro Abodi ha sottolineato più volte l'intento di proporre un disegno di legge in materia, che vada a coordinare le articolate posizioni manifestate, in particolare, dalle Regioni che hanno approvato leggi in materia di politiche giovanili.

Tuttavia, nel dibattito sono emerse posizioni diversificate circa l'opportunità di legiferare in materia, così come diversificata è la collocazione degli uffici giovani (o politiche giovanili) nelle Istituzioni regionali e locali: a volte nel Dipartimento di politiche sociali, altre in quello di politiche culturali o presso la Presidenza della Regione.

Nel corso del 2023, la rivista *Giovani e Comunità Locali* ha condotto una ricerca sulle politiche giovanili nelle Regioni italiane che è andata a confermare quanto sopra evidenziato.

Da qui la proposta di dedicare il **Convivium 2023** ad un approfondimento su:

- il significato di politiche giovanili
- la loro collocazione nelle politiche locali
- strategie, metodologie e contenuti

Nel presente numero della rivista sono riportate le relazioni e i principali interventi presentati durante il seminario *Giovani e Comunità Locali* del 2023, dal titolo: **Politiche Giovanili oggi. Di cosa stiamo parlando?**

¹ Oggi Fondazione per la Ricerca Economica e Sociale Ente Terzo Settore.

Dalle riflessioni del Convivium è emersa la conferma di quanto il tema sia complesso: pensare di definire o dare un quadro definitivo delle politiche giovanili è difficile. Si sono però individuati dei capisaldi sui quali si ritiene necessario fondare i ragionamenti.

Primo. *Conditio* fondamentale per parlare di politiche giovanili è parlare di sistema. Le politiche giovanili hanno senso se queste entrano nei settori che animano la vita delle comunità. Non è un settore.

Secondo. Bisogna evitare di creare categorizzazioni e pensare che ci siano metodi e strumenti per ogni categoria, ovvero di poter individuare una linea già predefinita da utilizzare sempre. Il comportamento e la vita delle nuove generazioni sono determinati dal contesto, è dunque l'analisi del contesto ad essere strategica per capire come e che cosa fare ed è sul contesto che bisogna agire, avendo cura della propria comunità.

Si è inoltre rafforzata la certezza della necessità di lavorare per la formazione e professionalizzazione di chi opera vicino al mondo giovanile - nella convinzione che non bisogna stare davanti a "tirare" e nemmeno dietro a "spingere", ma a fianco dei e delle giovani, lasciando che le libertà delle persone si possano sviluppare. Stare a fianco delle persone infatti non è facile, coloro - operatori, ma anche volontari - che si prestano ad interagire col mondo giovanile devono avere un minimo di competenze, conoscenze, riflessione, metodo ed esperienze, per evitare di arrecare più danni che benefici. L'atteggiamento dell'adulto verso il mondo giovanile è strategico e determinante.

Relazione

Le politiche e le strategie europee per la partecipazione giovanile e lo *youth work*

di Anna Lodeserto

Ricercatrice politiche giovanili e mobilità transnazionale, Commissione europea, *EU-Youth Partnership* e *Youth Department* del Consiglio d'Europa

Una prospettiva transnazionale sulle dinamiche attuali relative alla partecipazione giovanile e alle politiche sovranazionali. Presentazione della struttura di co-gestione del Consiglio d'Europa, della Strategia 2030 del Consiglio d'Europa e delle prospettive e campagne di sensibilizzazione attualmente in corso.

Dato che siamo in un contesto territoriale specifico e sensibile su tali tematiche è importante ricongiungere sin dall'inizio la dimensione europea e quella internazionale tramite l'elemento di connessione giuridico individuabile nell'articolo 5 dei Trattati, così come nell'articolo 5 della Costituzione italiana che convergono nel principio di sussidiarietà e di prossimità, di decisione presa a livello di maggior vicinanza con la cittadinanza. Il coinvolgimento concreto della cittadinanza rende evidente anche la necessità di implementare politiche pubbliche integrate a riguardo, che vedano coinvolti in maniera attiva i livelli regionali, in particolare quelli locali, in linea con l'idea e la pratica di prossimità e il relativo processo decisionale sanciti dall'articolo 5 del Trattato sull'Unione europea (TUE) e dal protocollo n. 2 sull'applicazione dei **principi di sussidiarietà e di proporzionalità**.

Nel caso delle politiche giovanili, in Italia l'autorità locale di prossimità è generalmente riconducibile al ruolo delle Regioni; in tale contesto, in particolare la "comunità di pratica", termine che mi permetto di portare dalla dimensione europea, anche perché è una delle poche espressioni che ha una traduzione comprensibile, vicina e in qualche modo affine (caso non è, per esempio, per il termine *youth work*). Si lavora da molti anni alla definizione di un vocabolario di riferimento che possa conferire valore alle politiche giovanili proprio in tale ponte tra dimensione locale e confronto transnazionale, che ne esprime l'ossatura composita e profondamente transdisciplinare. Nel caso delle politiche giovanili, la "comunità di pratica" non è composta soltanto da educatori ed educatrici, bensì da figure di vario tipo che lavorano "per e con le nuove generazioni" e spesso si sono formate direttamente a livello internazionale, in maniera molto interdisciplinare e slegata dai quadri regionali che regolamentano le professioni. In

questo modo, le politiche giovanili assumono una rilevanza europea, locale, regionale e speriamo presto anche nazionale a tutti gli effetti, con quella legge quadro sulla quale e verso la quale la “comunità di pratica” ha tanto investito, creduto, presentato proposte, aspettato e rimandato in momenti bui e di transito, aggiornando continuamente i propri interventi e interloquendo costantemente con tutti i livelli decisionali. Rispetto a tali sforzi e speranze, il Convivium propone un’analisi aggiornata ed estremamente rappresentativa che ben illustra lo stato dell’arte.

Nel momento in cui tali politiche sono di riferimento e di responsabilità degli Stati membri, le Istituzioni europee possono solo svolgere un’azione di supporto, che generalmente definiamo “sussidiaria” poiché si ispira alla concezione della “sussidiarietà” e al relativo legato giuridico introdotto in precedenza.

A partire dal fatto che in molti Paesi le autorità di riferimento, soprattutto a fronte di poteri frammentati, stiano subendo percorsi di transizione e abbiano priorità distinte e soggette a profondi mutamenti al variare delle legislature e delle priorità dei diversi mandati, l’elemento di maggior continuità e di maggior garanzia incarnato dalle Istituzioni sovranazionali - quale il Consiglio d’Europa e in misura maggiore la Commissione europea, il Parlamento e il Consiglio, quindi l’Unione europea nelle sue tre entità, nei suoi tre corpi - può costituire il faro di un percorso di maggior continuità, come quello sulle politiche giovanili e intorno alle politiche giovanili. Questo riferimento rivela tutta la sua importanza nell’operatività quotidiana delle organizzazioni giovanili e di tutti e tutte coloro che lavorano con e per le nuove generazioni al fine di poter contare su un concetto, su pratiche aggiornate e su un orientamento di sviluppo delle politiche giovanili sempre più vicine, quindi non maggiormente distaccate, bensì in una dimensione transnazionale che le vede concretamente accanto a tali figure professionali, così come a quelle volontarie, anche nei territori apparentemente più isolati e disconnessi e nelle quali tali territori siano sempre più rappresentati e rappresentativi.

L’istituzione specifica che andrò a presentare e della quale sto esponendo i materiali e le ricerche più recenti in questo contesto è la *EU-Council of Europe Youth Partnership*, il Partenariato tra Commissione europea e Consiglio d’Europa nel settore della gioventù dedicato allo sviluppo e all’implementazione di politiche basate sulla ricerca nell’ambito delle politiche giovanili e la costruzione di legami tra il mondo accademico, quello della ricerca sul campo e la sfera politica locale, nazionale, europea e internazionale su temi di rilevanza per le nuove generazioni in tutto il territorio dei 46 Stati Membri del Consiglio d’Europa (CoE). Questa vede una doppia anima, l’anima strutturale/programmatica e l’anima valoriale, che è essenziale mantenere insieme costantemente e siste-

maticamente affinché il progetto europeo torni finalmente ad essere quella casa comune che i padri fondatori e le madri fondatrici hanno immaginato e pensato intorno a valori di umanità, di democrazia, di rispetto dello Stato di diritto, delle libertà fondamentali, della dignità umana e dei principi di uguaglianza e di solidarietà racchiusi e rappresentati in particolare negli articoli 2 e 21 del Trattato sull'Unione europea (TUE).

Quello che è straordinariamente potente ed è altrettanto importante ricordare è che l'ambito di azione del Consiglio d'Europa permette di attuare anche un **processo co-decisionale** attraverso il *Joint Council on Youth* al quale fanno capo processi decisionali veri e propri in materia di politiche giovanili. Il Joint Council on Youth (o Conseil mixte sur la jeunesse - CMJ) riunisce il Comitato Direttivo Europeo per la Gioventù (European Steering Committee for Youth/Comité Directeur Européen pour la Jeunesse - CDEJ) e il Consiglio Consultivo sulla Gioventù (Advisory Council on Youth/Conseil Consultatif sur la Jeunesse - CCJ) costituendo così l'organo co-decisionale che stabilisce le priorità, gli obiettivi e i budget del settore giovanile. Si tratta dell'organo decisionale e politico supremo per i partner governativi e non governativi del Dipartimento Gioventù del Consiglio d'Europa ed è composto da tutti i membri del CDEJ e da tutti i membri del Consiglio consultivo.

Il compito del *Joint Council on Youth*, in uno spirito di cogestione, è quello di sviluppare una posizione condivisa sulle priorità generali delle politiche giovanili, sugli obiettivi annuali e pluriennali, sulle principali dotazioni di bilancio e sulle necessità specifiche all'interno del quadro politico e di bilancio stabilito dal Comitato dei Ministri e contribuendo all'effettiva integrazione delle politiche giovanili nel programma di attività del Consiglio d'Europa.

In questo contesto, le politiche giovanili vengono declinate anche sotto forma di campagne di sensibilizzazione e di partecipazione attiva di fondamentale importanza. In questo momento, per esempio, sono in corso le campagne per rivitalizzare la democrazia pluralistica attraverso la partecipazione dei giovani, intitolata “**Democrazia qui | Democrazia ora** (Democracy Here | Democracy Now)”, sull'accesso dei giovani ai diritti, sulla coesistenza in società inclusive e idealmente pacifiche, affinché questo “idealmente” sia sempre meno necessario, e sul riconoscimento dello *youth work*.

Lo *youth work* assume una rilevanza particolare nel corso degli ultimi anni e nel momento in cui in diversi Stati membri, nonché in alcuni Paesi candidati per l'accesso all'Unione europea e già membri del Consiglio d'Europa, si inizia a concepire la professione dello *youth worker* e della *youth worker*, delle unioni di professionisti e volon-

tari/e, delle alleanze di tutti coloro che lavorano con e per i giovani, per convergere intanto su una definizione comune anche in lingue diverse dall'inglese. Nonostante l'intensificazione degli sforzi di convergere verso definizioni comuni e di perseguire il riconoscimento della professione, in Italia non esiste ancora una legge sullo *youth work* e la normativa resta frammentata sui livelli regionali con alcune eccezioni virtuose di percorsi legislativi recenti che incorporano sia lo *youth work* sia la mobilità transnazionale di apprendimento. È importante, al tempo stesso, ricordare come i percorsi legislativi non rendano sempre giustizia né rispecchino fedelmente lo spirito dinamico dei soggetti che lavorano in tali contesti e che si incontrano costantemente anche in situazioni impensabili oppure si riuniscono in convegni tematicamente rilevanti a tutti i livelli come in questa occasione del Convivium in Trentino Alto-Adige.

Nonostante il termine non abbia ancora un equivalente unanime in lingua italiana, lo *youth work*, ampiamente riconosciuto in molti altri Paesi del resto dell'Unione europea nei quali trova spazio anche nei contesti accademici e in quelli della formazione professionale, viene comunemente reso con “animazione socio-educativa” o, per rendere conto della sua crescente complessità e sfaccettatura, con “lavoro con e per i/le giovani”. Sull'animazione socio-educativa è fondamentale recepire la “Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul quadro relativo all'istituzione di un'agenda europea per l'animazione socio-educativa” (come pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea n. 2020/C 415/01 del 1° dicembre 2020) e la Raccomandazione CM/Rec(2017)4 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sull'animazione socio-educativa, incorporando a livello locale la valenza delle attività di educazione non-formale, ovvero uno dei tre pilastri dell'educazione che coinvolge la popolazione giovanile oltre all'educazione formale e a quella informale.

Proprio in tali contesti, e soprattutto nelle aree interne del continente europeo, il ruolo dell'educazione non formale, strettamente connesso alle pratiche di *youth work*, si è rivelato prezioso durante il contenimento e le relative fasi di isolamento fisico e sociale, in particolare per la flessibilità, la resilienza e il rafforzamento delle capacità individuali e collettive grazie alle metodologie che gli operatori e le operatrici del settore hanno studiato, testato, perfezionato e trasmesso ai beneficiari nel corso degli ultimi anni, soprattutto attraverso lo scambio di buone prassi a livello transnazionale, dopodiché in sinergia con gli enti locali territoriali.

Negli ultimi anni, anche e soprattutto durante la pandemia globale da Covid-19, lo *youth work* ha dunque conquistato una crescente centralità nell'Agenda politica europea grazie al suo “ruolo importante nel prevenire l'esclusione sociale” riconosciuto

progressivamente nel corso dell'ultimo trentennio di programmi internazionali per i giovani a partire da "Gioventù per l'Europa", poi confluito in "Gioventù in Azione" prima di arrivare al popolare programma "Erasmus+" che a partire dall'anno 2014 ha incorporato anche la dimensione delle politiche giovanili nel più ampio ventaglio di educazione, formazione e sport a tutti i livelli e per tutte le età. Verso l'orizzonte di una definizione univoca a livello europeo, in tutti gli Stati membri dell'Unione europea lo *youth work* mantiene al momento l'elemento comune del lavoro ad ampio spettro "con e per i più giovani", garantendo una particolare attenzione al loro sviluppo personale e alla partecipazione volontaria. Il suo valore veniva inizialmente affermato nelle "Conclusioni del Consiglio europeo sul contributo di un'animazione socio-educativa di qualità allo sviluppo, al benessere e all'inclusione sociale dei giovani (2013/C 168/03)" basandosi sulla "Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio il 19 novembre 2010, sull'animazione socio-educativa" che promuoveva una migliore comprensione e un ruolo rafforzato dell'animazione socio-educativa, in particolare per quanto riguardava la diffusione, il sostegno e lo sviluppo di tale attività e delle relative pratiche a vari livelli. Tali documenti ufficiali ne riconoscevano una valenza di "termine di ampia portata, che copre una vasta gamma di attività di natura sociale, culturale, educativa o politica, svolte dai giovani, con i giovani e per i giovani. Sempre di più, tali attività comprendono anche lo sport e i servizi per i giovani". L'animazione socio-educativa si sviluppa nel vasto panorama dell'educazione extra scolastica, comprende specifiche attività ricreative gestite da operatori ed animatori socio-educativi professionisti o volontari, è organizzata in diversi modi e spazi (organizzazioni a conduzione giovanile, organizzazioni per la gioventù, gruppi informali o servizi per la gioventù e autorità pubbliche...) ed è veicolata in ambiti diversi (servizi ad accesso aperto, basati su gruppi, su programmi specifici, lavoro di prossimità e attività itineranti...) tanto da poter essere organizzata a livello locale, regionale, nazionale ed europeo.

Tali impegni ufficiali si inseriscono oggi nel quadro più ampio denominato "**Processo di Bonn**", incluso nella "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea n. 2020/C 415/01 del 1° dicembre 2020" di cui sopra e che elenca con chiarezza le molteplici sfide esistenti a livello continentale individuando soprattutto gli ostacoli al pieno riconoscimento e progresso dello *youth work*. Gli organismi coinvolti nel processo sono attivi a tutti i livelli, soprattutto a quelli locali e di prossimità, e sono invitati a sviluppare e proporre strategie, misure e priorità di attuazione da realizzare attraverso attività, dal livello locale a quello europeo, nell'intero spettro dei contesti di animazione socio-educativa e nell'ambito delle pertinenti sfere di competenza. In particolare, il "Processo di Bonn"

prende corpo attraverso l'attuazione dell'**Agenda europea per lo Youth Work**, ovvero un quadro strategico volto a rafforzare e sviluppare la qualità, l'innovazione e il riconoscimento dello *youth work*, che punta a svilupparne ulteriormente le pratiche sottostanti basate sulla conoscenza in tutta Europa, anche al di fuori dell'EU nei Paesi coinvolti nel processo (come, per esempio, l'Albania, la Bosnia-Erzegovina, la Svizzera, la Turchia o l'Ucraina che ne fanno comunque parte pur non essendo - o non essendo ancora - Stati membri dell'UE) e a collegare le decisioni politiche alla loro attuazione pratica.

Uno dei paradossi del caso italiano è che questa professione non solo esiste, ma è avanzatissima, ha una storia, ha anche dei trascorsi legislativi magari frammentati, dispersi nelle storie regionali. Quindi nelle storie regionali possiamo trovare amministrazioni, passati legislativi ricchissimi e altri con tentativi che hanno avuto delle battute d'arresto, delle deviazioni rispetto alle quali rischiamo di non poter conoscere nulla di concreto. Si tratta, quindi, di un quadro frammentato ma non per questo meno vivo, non per questo meno costruttivo, perché anche questa è una forma di composizione del dialogo e di memoria istituzionale storica come ben esposto nei manuali della serie *"The history of youth work in Europe"* pubblicati dal Consiglio d'Europa dal 2009 a oggi.

Il monitoraggio degli stati di avanzamento e lo studio dello stato dell'arte nei diversi Paesi, nei quali ci sono situazioni molto floride più di quanto poi la realtà o la cronaca possano raccontare, rende ancora più evidente tale ricchezza e potenziale per un ulteriore sviluppo dello *youth work* sul piano continentale. In questa fase storica, nel caso specifico lo *youth work* rappresenta anche l'ambito in grado di valorizzare in maniera preminente le sfide delle società contemporanee e della transizione verso l'età adulta in contesti di crisi e di crescenti complessità. Per esempio, è importante ricordare che nell'ambito del mandato del Consiglio d'Europa e grazie al lavoro della *EU-Youth Partnership*, abbiamo promosso, realizzato e condotto in diversi Paesi - l'ultimo di questi è stato in Ungheria tra maggio e giugno del 2023 - un percorso intitolato *"Visible Value"* dedicato in maniera preminente allo *youth work*. Potete, dunque, visualizzare come questo binomio traducibile in lingua italiana in "valore visibile" trasmetta e rifletta quello che ho cercato di raccontarvi, quindi i valori di quella che non è un'Europa strumentale e non sia considerata esclusivamente come un'unione economica circoscritta, ma continui ad essere e sia sempre di più un'Europa valoriale. Quest'ultima è molto più difficile da raccontare, molto più difficile da ereditare, e questo è anche il peso che le nuove generazioni stanno raccogliendo, come questo valore possa essere visibile, possa essere raccontato come un patrimonio, quindi non uno spreco di risorse, bensì come un investimento. Una delle ragioni - anche qui con molto pragmatismo

smo - per le quali spesso gli enti territoriali hanno difficoltà a investire nelle politiche giovanili è perché portano un riscontro molto lontano, soprattutto se i numeri delle persone residenti sono limitati, e quindi non creano consenso. Poi ci si ritrova in circostanze come quelle legate alla pandemia da Covid-19 nelle quali costituiscono la fascia della popolazione, come tantissimi studi hanno già ampiamente dimostrato, destinata a soffrire maggiormente le conseguenze delle scuole chiuse così come della sospensione di tutte quelle attività e di quei luoghi dove gli *youth worker* agivano e operavano, anche se non sono ufficializzati ancora come *youth center* con *quality label* del Consiglio d'Europa. Pur non essendo ancora arrivati a quel livello di istituzionalizzazione e di visibilità, non significa che non siano un luogo di riferimento per tantissimi giovani e questo è sicuramente il caso dell'Italia, in cui contestualmente è stata accelerata anche la transizione al digitale che gli stessi *youth worker* hanno facilitato e accompagnato in un paese tradizionalmente restio a tali cambiamenti. A tale transizione, anche sul piano infrastrutturale, si fa riferimento sempre in un'ottica valoriale di diffusione e di messa in atto di valori di pace, di cooperazione e di solidarietà.

Nell'ambito del Consiglio d'Europa la partecipazione non si limita al fatto di essere incoraggiata, ma costituisce un asse portante trattandosi dell'Istituzione sovranazionale nella quale la dimensione partecipativa della popolazione giovanile è più forte, maggiormente istituzionalizzata e sviluppata rispetto a qualsiasi altra entità rappresentativa, costituita comunque da governi diversi come abbiamo visto in precedenza attraverso l'approfondimento del processo di co-decisione. Occorre tenere conto del fatto che all'interno del Consiglio d'Europa, trattandosi di un'organizzazione internazionale, troviamo Paesi membri con governi molto diversi tra loro, quindi osserviamo dal vivo come questa interazione e sinergia possa avvenire anche in un contesto di ampia divergenza e complessità, senza perdere di vista la comunione di intenti intorno ad una base valoriale forte e concreta.

La base valoriale pratica e strategica per il settore delle politiche giovanili ci accompagnerà fino all'anno 2030 e vede tre elementi: gli strumenti (lo *youth work* viene spesso definito anche uno strumento), l'interconnessione e le sfide. Le priorità sono: la coesistenza in società inclusive, *youth work*, la rivitalizzazione della democrazia pluralistica, l'accesso ai diritti. Questi obiettivi si sviluppano anche attraverso il rafforzamento della società civile dal punto di vista della partecipazione giovanile.

In particolare, per quanto riguarda lo *youth work*, il termine chiave è il riconoscimento. Vi abbiamo investito anche in Italia in decine e decine di progetti e ce ne sono altri in corso, c'è anche una costituenda associazione sia italiana sia europea che riunisce gli *youth worker* intorno al tema e all'obiettivo del riconoscimento, quindi con lo scopo di

essere riconosciuti non soltanto a livello amministrativo, legale e politico ma anche di qualifiche. Per supportare la validazione e il riconoscimento delle competenze sociali e civiche come richiamate dalla Raccomandazione del Consiglio UE del 22/5/2018 (2018/C 189/01) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e sostenere attivamente il rafforzamento delle capacità delle persone giovani di contribuire all'interesse pubblico, rispetto dei diritti umani, sostegno alla diversità sociale e culturale, parità di genere, stili di vita sostenibile, cultura di pace e non violenza, rispetto della privacy, responsabilità in campo ambientale, in Italia è possibile anche far riferimento alle norme generali del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC), inclusa la validazione degli apprendimenti non formali e informali, e alla Raccomandazione del Consiglio dell'UE del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01). Il ricorso al dispositivo "Youthpass", ovvero la certificazione europea predisposta dall'Unione europea per il processo di riconoscimento e validazione delle competenze acquisite nei contesti dell'educazione non formale, può altresì trovare spazio in tale contesto e percorso di riconoscimento della conoscenza e delle pratiche prodotte grazie all'interazione e allo scambio di natura transnazionale.

Mi soffermerei sul quadro della definizione dello *youth work*, l'ampia varietà di interpretazione molto presente in tutto il continente, non soltanto negli Stati membri. Il Consiglio d'Europa è ancora una volta l'ente, il contesto, la piattaforma e anche la famiglia che ha prodotto, anche tramite un processo co-decisionale e partecipativo, una definizione ampia, con la speranza e l'obiettivo che possano riconoscersi il numero più ampio possibile di individui, di operatori, di professionisti, di volontari/e - dato che è un ambito che poggia ancora in maniera predominante sul volontariato che talvolta trova anche forme strutturate come il Corpo europeo di Solidarietà o il Servizio Civile nella sua accezione più ampia - e Istituzioni - quindi anche Istituzioni alle quali fanno capo processi educativi come la scuola, la formazione professionale, l'istituzione universitaria e l'accademia.

Si tratta, dunque, di un'accezione molto ampia che copre una altrettanto ampia varietà di attività a livello sociale, culturale, educativo e ambientale o di natura politica e di partecipazione civica, che sono rivolte alla popolazione giovanile e realizzate in gruppo o individualmente; quindi in particolare i giovani isolati soprattutto nei Comuni e nei territori meno popolati non devono essere lasciati né soli, né indietro.

Lo *youth work* è condotto, realizzato, espresso da volontari/e o da personale retribuito che rientra nell'ampia categoria di *youth worker* ed è basato su metodologie formali, non formali e informali, che entrano a pieno titolo nella discussione, nel dibattito e

nella strutturazione di uno *youth work* sempre più riconosciuto a livello istituzionale, incentrato e focalizzato sui giovani e sulla partecipazione volontaria, quindi non solo resa possibile dal volontariato, bensì la volontarietà della partecipazione è uno degli elementi cardine attraverso il quale si pratica lo *youth work*. Lo *youth work* è quindi una pratica sociale e agisce, opera e lavora nelle società nelle quali vive, facilitando l'attiva partecipazione dei giovani e l'inclusione nelle loro comunità e nel processo decisionale.

Lo *youth work* può dunque essere ritenuto una componente importante del tessuto sociale contemporaneo e questo soprattutto a livello locale dal momento che offre uno spazio concreto di contatto, scambio, condivisione tra i giovani, ma anche tra diverse generazioni, soprattutto in contesti soggetti a forte spopolamento. Notevoli sono le ricadute positive che è in grado di assicurare in termini di sviluppo di competenze e rafforzamento della rete e del capitale sociale come rivelato anche dall'indagine "Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape"², commissionata dalla Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura, al fine di evidenziare gli aspetti legati all'inclusione sociale e di ridefinire l'animazione socio-educativa sulla base delle reali esigenze dei giovani, legate alla disoccupazione, la mobilità umana e le migrazioni, le difficoltà economiche e le scelte di orientamento professionale. Sulla base dei dati raccolti in tale studio e da altri successivamente editi, le buone prassi di *youth work* risultano essere quelle che consentono ai giovani di sviluppare il loro capitale umano, rafforzare quello sociale e far cambiare eventuali comportamenti a rischio e si sviluppano in particolare intorno alle modalità per favorire la partecipazione dei giovani alla società, all'apprendimento non tradizionale, alla mobilità transnazionale e all'informazione.

Concludo dal punto da cui ho iniziato, ovvero l'articolo 5 relativo al principio di solidarietà e di prossimità, con il rimando anche a questa ambiguità con la quale ci confrontiamo e che alle presenti e alle future generazioni spetterà in qualche modo sciogliere, risolvere e armonizzare in una maniera anche più coerente. Ovvero, secondo i Trattati, come ben sappiamo, la responsabilità finale in maniera di politiche di istruzione, formazione e gioventù, quindi tutta quella che conosciamo come area "Erasmus", resta agli Stati membri, non è responsabilità diretta delle Istituzioni europee, anche se spesso definiamo in maniera sbrigativa "opportunità europee" tutte le iniziative che riguardano la mobilità transnazionale di apprendimento, le politiche giovanili o l'educazione non formale. In tutti questi ambiti, infatti, le Istituzioni europee si sono spinte oltre

² European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape - A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice*, Publications Office of the European Union, 2015, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/750047>.

in una maniera molto corposa e grazie a tale coraggio è possibile muoversi oggi in una accresciuta area di cooperazione più di quanto sembrerebbe, però i Governi nazionali, in alcuni casi addirittura le Regioni o le Comunità autonome, mantengono il potere decisionale in merito ai contenuti dell'insegnamento, oltre ad organizzare il sistema scolastico e universitario e a gestire le politiche giovanili, quindi le questioni relative agli ambiti finora esposti vengono affrontate principalmente a livello locale.

Tuttavia, per svilupparsi seriamente in società sempre più complesse e interconnesse, le conoscenze devono crescere e continuare ad espandersi soprattutto attraversando le frontiere, quindi l'importanza della dimensione europea delle politiche per l'istruzione, la formazione e la gioventù fa sì che tali competenze, sin dal Trattato di Maastricht, quindi di fatto dal 1993 con la sua entrata in vigore e l'Istituzione ufficiale dell'Unione europea lasciandosi alle spalle la primigenia 'Comunità', si siano progressivamente sviluppate anche a livello istituzionale sovranazionale fino ad arrivare all'Agenda conosciuta come "Processo di Bonn", all'ufficializzazione a Bonn nel dicembre 2020, ovvero la *European Youth Work Agenda* citata in precedenza che invita gli Stati membri a legiferare anche in questa area così presente, così importante, così operativa e così ancora purtroppo invisibile in numerosi ambiti territoriali.

L'interesse in questa sala fa ben sperare, anche a partire dal fatto che il Consiglio d'Europa sia stato invitato a pieno titolo per lavorare congiuntamente su questi ambiti e prevedere possibilità concrete di sviluppo nell'interesse delle generazioni del presente e del futuro a tutti i livelli di azione.

Relazione

Presentazione ricerca: le politiche giovanili nelle Regioni italiane

di Tiziano Salvaterra

Direttore rivista Giovani e Comunità Locali

La ricerca svolta da Giovani e Comunità Locali sulle politiche giovanili attivate dalle Regioni italiane ha l'obiettivo di tracciare una mappatura dell'attuale panorama a livello istituzionale, cercando di evidenziare specificità, tratti comuni, criticità e potenzialità future.

1. INTRODUZIONE

Il Convivium di quest'anno rappresenta la terza tappa di una programmazione quadriennale volta ad indagare:

- la condizione giovanile nel dopo Covid alla luce dei cambiamenti che si stanno riscontrando nel modo di vivere le comunità locali;
- il modo di porsi delle nuove generazioni nella vita della comunità;
- l'atteggiamento della comunità verso il mondo giovanile;

cercando di comprendere quali iniziative, quali politiche sono possibili e ragionevoli a livello nazionale, regionale e locale per garantire al/alla giovane un sereno e produttivo passaggio dal mondo dell'adolescenza alla vita adulta. Al contempo si è cercato di indagare sui soggetti che a diverso titolo si occupano di giovani e sui rapporti che fra loro esistono o si potrebbero istaurare, in particolare tra pubblica amministrazione e società civile del terzo settore, ma anche, perché no, con il mondo profit oggi attento a quanto accade nelle comunità in cui operano.

In particolare nel Convivium 2021 l'attenzione era stata posta su tre questioni:

- la transizione verso il mondo adulto come passaggio da contesti formativi verso la cittadinanza attiva e responsabile;
- il dialogo fra generazioni come elemento importante per un passaggio sereno e produttivo da una generazione ad un'altra;
- il superamento dei condizionamenti posti dal contesto di origine, tema strategico oggetto di più ricerche da diversi anni. Superare questa situazione, che di fatto

porta alla costruzione di una società per classi, diventa un obiettivo determinante delle politiche giovanili per offrire al giovane pari opportunità e gradi di libertà.

Queste riflessioni portano il comitato scientifico della Rivista Giovani e Comunità Locali a programmare per il Convivium del 2022 un approfondimento sul tema dei contesti di riferimento, dando un titolo significativo all'iniziativa: "Conciliare valori e contesti, crescere nella professionalità, inserirsi nella comunità: tre facce della transizione verso l'età adulta. Politiche, strumenti, esperienze".

Dalle relazioni introduttive e dai lavori di gruppo emerse come nel periodo della transizione il/la giovane è chiamato/a a riflettere e a trovare un equilibrio fra tre dimensioni tra loro complementari ed interdipendenti:

- l'individuazione dello spazio professionale nel quale desidera inserirsi e i percorsi di professionalizzazione per raggiungere gli obiettivi prefissati;
- la gestione degli affetti, che riguardano il modo di vivere familiare e la ricerca di nuovi spazi di autonomia e di relazione, fino a giungere alla costruzione di un proprio ambiente familiare, senza tagliare le origini e le esperienze precedenti;
- la ricerca di spazi di partecipazione attiva alla vita della comunità o delle comunità nelle quali intende inserirsi.

Questi tre elementi sono fra loro interdipendenti nel senso che se uno è debole rischia di coinvolgere in maniera negativa anche gli altri due, mentre se il/la giovane riesce a trovare un equilibrio e giuste attese per ogni elemento avrà la possibilità di valorizzare al meglio i propri carismi, le competenze acquisite e le esperienze maturate nel tempo. Questo processo non è automatico, anzi necessita di pensiero, capacità di lettura, serio esame del proprio essere e del proprio divenire, consapevolezza dei vincoli e capacità di accettarli, aspetti che non sempre un giovane riesce a gestire da solo, soprattutto se emergono delle criticità o si manifestano elementi di criticità e/o di contrasto con il proprio contesto. Diventa così importante il supporto del mondo adulto, di qualcuno che offra il proprio aiuto competente e accompagni il/la giovane lungo questo percorso della sua vita.

2. LE POLITICHE GIOVANILI IN ITALIA

Partendo da queste considerazioni, come rivista ci siamo chiesti che cosa si sta facendo in Italia rispetto a questo segmento di popolazione e alle tematiche sopra evidenziate. Una volta finito il percorso formativo della scuola, cosa accade, chi si preoccupa di questi cittadini che stanno varcando la porta del mondo adulto? Non trovando molto materiale in materia, abbiamo deciso di andare a vedere che cosa stanno facendo le regioni italiane nell'ambito delle cosiddette politiche giovanili.

È stato un lavoro che si è rivelato molto più lungo ed impegnativo del previsto. Abbiamo osservato i siti delle regioni, letto ed esaminato le leggi, promosso un incontro con un responsabile degli uffici o servizi regionali per le politiche giovanili, per capire quello che stava accadendo a livello regionale, come si stava sviluppando anche a livello locale l'attività a favore delle nuove generazioni.

L'obiettivo era quello di capire, di registrare in un'analisi descrittiva il comportamento del governo centrale e quello delle singole regioni, per osservare gli elementi di convergenza ed eventuali situazioni di distanza degli uni dagli altri.

In questa sede presento in forma sintetica e schematica i risultati del lavoro rimandando al report di ricerca per i dettagli.

a. IL GOVERNO CENTRALE

Il governo centrale da sempre ha fatto la scelta, indipendentemente dal colore dei governi, di non legiferare in materia, di non predisporre delle linee guida, lasciando che le regioni sviluppassero autonomamente i loro progetti nel campo del mondo giovanile, intervenendo solo attraverso un'intesa regione per regione, per distribuire un fondo, che negli ultimi anni era diventato anche consistente, lasciando alle singole regioni la possibilità di legiferare in materia.

Nonostante ci sia un Ministero, un Dipartimento per le politiche giovanili, di fatto, a livello centrale, non vi sono linee di indirizzo, un quadro di riferimento per cui ogni regione ha potuto scegliere la propria strada.

b. I GOVERNI REGIONALI

Così ogni regione si è comportata in maniera autonoma, legiferando (17 regioni su 21) in maniera diversificata per linguaggio, contenuti e metodologie operative.

I titoli delle leggi evidenziano la proliferazione di approcci:

- “Promozione delle politiche giovanili regionali”, che è un titolo classico;
- “Disposizione in materia di politiche della famiglia, della promozione e dell'autonomia dei giovani, delle pari opportunità”, che mette insieme un coacervo di tematiche fra loro solo parzialmente interdipendenti;
- “Promozione delle politiche per i minori e i giovani”, mettendo insieme le persone dalla nascita fino all'affacciarsi al mondo adulto;
- “Riconoscimento e promozione del ruolo delle nuove generazioni nella società regionale”.

I riferimenti concettuali di introduzione delle diverse leggi, non potendo fare riferimento a documentazione nazionale, si rifanno in prevalenza a documenti proposti nel

corso degli ultimi vent'anni dall'Unione Europea o da qualche altro organismo internazionale (ad esempio ONU).

Le leggi regionali, come accade a livello nazionale, non danno definizioni di politiche giovanili.

Il tema “che cosa sono le politiche giovanili?” non viene tenuto in grande considerazione, eventualmente si fa la lista degli ambiti di attenzione; ad esempio, nella legge della Lombardia si elencano gli ambiti di azione:

- transizione verso il mondo adulto
- formazione e informazione
- sviluppo della professionalità
- inserimento nel mondo del lavoro
- cittadinanza responsabile e solidale
- autonomia abitativa
- creatività
- benessere psicofisico
- orientamento
- mantenimento dei giovani in loco
- rientro dei giovani immigrati.

Variegata è anche l'individuazione delle generazioni interessate alle politiche giovanili: si va da 0 a 35 anni, con tutte le opzioni intermedie, compresa la posizione che non definisce gli ambiti temporali a cui la legge fa riferimento.

Si ha quasi l'impressione che vi sia paura nel dare una definizione alle politiche giovanili, forse per evitare di tralasciare qualche elemento oppure perché è difficile dare una definizione unica rispetto ad un range di età fra loro decisamente diverse ed articolate al loro interno. Più semplice risulta elencare gli ambiti di interesse piuttosto che cercare una definizione che identifica la mission delle politiche giovanili, gli obiettivi e le metodologie di attuazione.

L'applicazione delle leggi regionali è estremamente articolata, una macchia di leopardo con tante tinte: da chi ha velocemente approvato i decreti attuativi e l'indicazione a bilancio delle voci di spesa, a chi per anni non ha predisposto e mandato all'approvazione degli organi competenti i regolamenti previsti dai dettami normativi lasciando di fatto morire la legge.

Nasce l'impressione che i consigli regionali approvano le leggi su spinte diversificate:

proposta della giunta regionale o delle forze di maggioranza

proposta delle forze di minoranza che riescono a metterle a calendario del consiglio regionale

pressione della pubblica opinione (organi di comunicazione, centri di potere, organizzazioni forti sul territorio) o a seguito di avvenimenti importanti accaduti sul territorio regionale (bullismo, problemi di ordine pubblico, accentuazione delle dipendenze...)

Una volta approvata la legge, la giunta, i partiti di governo o le strutture dirigenziali decidono se predisporre i regolamenti attuativi, determinando così l'attuazione o meno di quanto approvato dal consiglio regionale.

In altri termini i consigli regionali approvano leggi, magari corpose, molto articolate, dove prevedono una molteplicità di attenzioni e progettualità molto interessanti ed innovative che tuttavia rimangono sulla carta per la mancanza di regolamenti.

La collocazione delle politiche giovanili all'interno degli assessorati evidenzia come questo comparto sia di fatto marginale nel governo delle regioni. L'assessorato di riferimento delle politiche giovanili è variabile: in due regioni vi è un assessorato specifico, nelle altre è relegato negli assessorati all'istruzione, cultura, attività sociali (le più numerose), sviluppo economico, presidenza della giunta, lavoro.

Ciò evidenzia l'atteggiamento della politica verso il mondo giovanile:

un problema sociale;

una questione formativa o culturale;

una questione di collocazione occupazionale;

marginalmente un segmento di popolazione verso la quale serve un'attenzione importante e specifica, che osserva in che misura tutti i provvedimenti influiscono sulla vita dei giovani e al contempo sviluppa progettualità su ambiti importanti ma rimasti scoperti dalle attività di governo tradizionali.

c. LA CONSISTENZA DEGLI UFFICI POLITICHE GIOVANILI

Un altro indicatore dell'attenzione verso il mondo giovanile è dato dal numero di operatori che lavorano all'interno degli uffici di politiche giovanili. Non vi è dubbio che il numero di persone che operano in un ufficio è anche in funzione della dimensione della regione, per cui non è un indicatore assoluto, tuttavia offre un'idea dell'atteggiamento, dell'attenzione che la regione assegna al comparto. Ulteriori elementi si hanno se si osservano le competenze ed il portafoglio assegnato all'ufficio/servizio.

La situazione attuale è la seguente:

- cinque regioni presentano meno di tre operatori, di cui qualcuno a part time;
- quattro regioni hanno fra quattro e sei operatori;

- sette regioni più di sei operatori;
- alcune regioni hanno collegato la propria attività a società in house della regione stessa, che operano nel campo dello sviluppo economico;
- una ha 30 operatori che si occupano di politiche giovanili, utilizzando non solo risorse trasferite dallo Stato ma anche risorse proprie o provenienti dai fondi europei.

d. LE RELAZIONI DELL'UFFICIO GIOVANI CON GLI ALTRI AMBITI DELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

Un altro aspetto importante è il coordinamento dell'assessorato alle politiche giovanili con altri assessorati, in modo da comprendere gli effetti sul mondo giovanile in maniera diretta o indiretta di ogni intervento della pubblica amministrazione. Una delle principali funzioni di un ufficio (servizio) politiche giovanili dovrebbe essere il collegamento con gli altri settori della vita dell'amministrazione regionale, cercando di dare indicazioni affinché i provvedimenti di tutti i settori abbiano una particolare attenzione alle nuove generazioni ed in seguito riflettere e studiare l'impatto che questi provvedimenti hanno avuto nel tempo.

Questo è un tema delicato, rispetto al quale le regioni sono ancora lontane:

- dieci regioni dichiarano che non vi sono relazioni fra ufficio politiche giovanili ed altri uffici o servizi;
- sei regioni evidenziano rapporti non strutturati;
- due regioni hanno rapporti sistematici.

Di fatto accade che l'ufficio politiche giovanili è un ufficio a sé stante, dove le relazioni con il resto della struttura pubblica sono basate sui legami personali.

e. I RAPPORTI CON GLI ENTI LOCALI

Diversi sono i rapporti con il territorio. In modo più o meno intenso, tutte le regioni hanno dei rapporti con gli enti locali, cui viene delegata la gestione dell'attività e la progettazione delle azioni e delle iniziative da portare avanti. Alcune (sei) hanno anche rapporti con il terzo settore, ma vi è anche chi manifesta una certa difficoltà a rapportarsi con l'associazionismo e la cooperazione sociale, soprattutto in assenza di regolamenti della riforma del terzo settore che aiutino ad individuare modalità certe di rapporto pubblico-privato sociale.

Il metodo più utilizzato per trasferire risorse a livello locale (comuni o mondi vitali) sono i bandi, attraverso i quali si disseminano sul territorio risorse che supportano le progettualità più ampie che vanno dalla cultura all'inclusione, dall'intrattenimento alla solidarietà...

f. IL FINANZIAMENTO DELLA ATTIVITÀ

Come già indicata in precedenza, la principale fonte di finanziamento per la maggior parte delle regioni è data dalla quota del fondo nazionale che viene trasferita a seguito dell'intesa che ogni regione sottoscrive con lo Stato. Il fondo nazionale prevede il co-finanziamento del 20% delle regioni, anche se poi i controlli non sono proprio fiscali. Vi sono otto regioni che utilizzano anche fondi propri, indicati in sede di programmazione, che vanno ad aggiungersi a quelli del fondo dello Stato. Vi sono poi quattro regioni che utilizzano fondi strutturali dell'Unione Europea, come FSE, per finanziare iniziative rivolte ai giovani. Ne consegue che la dimensione delle risorse disponibili varia moltissimo da regione a regione. Ci sono regioni che spendono centinaia di migliaia di euro e ci sono regioni che spendono decine di milioni. Dipende dalla volontà politica del governo regionale, dalle fonti di finanziamento che si vanno ad utilizzare e dalla capacità di coinvolgere altri settori della vita pubblica.

g. I PROCESSI DI VALUTAZIONE

Un ultimo aspetto riguarda la valutazione, parola fondamentale sconosciuta; soprattutto le valutazioni di impatto non vengono mai effettuate. Attualmente, il processo di valutazione si chiude con la rendicontazione da parte dei soggetti che gestiscono i progetti, e a seguire delle regioni verso lo stato. Qualche volta si fanno dei monitoraggi con società esterne, oppure si utilizzano società in house in grado di attivare processi di valutazione ex post. Meno utilizzata è la valutazione in itinere: un progetto, quando è finanziato, deve essere completato come è stato progettato e finanziato. A volte si utilizzano questionari di customer satisfaction che vengono fatti compilare a coloro che partecipano attivamente ad una iniziativa.

3. ALCUNE RIFLESSIONI FINALI

In tutte le fasi dello studio è emerso il fatto che manca un riferimento nazionale. Sul tema si è aperto il dibattito fra coloro che evidenziano l'urgenza di una legge quadro nazionale o quanto meno delle linee guida rispetto alle quali poi le regioni possono legiferare garantendo comunque una unità nazionale di obiettivi e strategie e coloro che invece ritengono inutile un intervento nazionale indicando nella delega totale alle regioni la modalità a cui viene lasciato l'autonomia per attivare politiche giovanili in

grado di incidere sul loro territorio. Altri ancora sostengono che le nuove generazioni devono interessare tutte le politiche di un territorio e quindi non serve un'attenzione specifica che rischia di essere priva di contenuti o di essere relegata ad azioni marginali di supporto al mondo delle associazioni su tematiche relazionali, ricreative o di divertimento.

L'organizzazione attuale in alcune regioni sembra rispecchiare questo modello poco significativo. Diversa è la situazione in cui le politiche giovanili diventano un luogo di stimolo, di supporto, di attenzione, di sentinella nell'ambito dell'impatto degli atti e dei comportamenti dei diversi settori della vita pubblica rispetto alle nuove generazioni ed al contempo sono in grado di attivare azioni proprie legate alla cittadinanza attiva e responsabile, al rapporto con il territorio, al supporto individuale per l'orientamento e l'accompagnamento.

Va detto che ci sono alcune Regioni che stanno lavorando in questa direzione dimostrando come le politiche giovanili così intese rappresentano uno strumento importante per una comunità che desidera stare dalla parte dei giovani ed aiutarli a trovare nel periodo di passaggio verso il mondo adulto, i giusti equilibri fra attese e contesto, spazi professionali, inserimento nella vita della comunità in cui desiderano vivere.

Un altro aspetto da indagare riguarda le caratteristiche culturali, le competenze, le esperienze di coloro che operano a favore delle nuove generazioni siano essi operatori pubblici, dipendenti di organizzazioni private, volontari, professionisti o altro. Si ha l'impressione che vi sia la convinzione che le politiche giovanili le sappiano fare tutti. Apriamo l'ufficio di politiche giovanili, chi ci mettiamo? Vediamo chi si candida... Se dobbiamo attivare un centro giovani, un informagiovani dare supporto a giovani fragili qualcuno troviamo a cui affidare il compito. Le competenze specifiche raramente vengono profilate e verificate sui candidati o gli operatori così come la formazione permanente è poco praticata sia nella pubblica amministrazione che nei mondi vitali. Quando invece le competenze, la qualificazione di chi opera all'interno di qualunque struttura pubblica o di privato sociale che si interessa al mondo giovanile rappresentano elementi imprescindibili per un qualificato rapporto con il giovane che ha attese più o meno possibili, sogni desideri, disorientamenti incertezze o anche consapevolezza della propria condizione e ed un progetto per il suo futuro. Nemmeno il sistema formativo nazionale si sembra interessarsi alla professionalizzazione di chi desidera interessarsi al mondo giovanile. Non esiste alcun percorso formativo che prepara professionisti che si occupano di giovani a differenza di quanto accade in altri stati dell'Unione Europea dove lo youth worker rappresenta un profilo professionale ben definito dichiarato, con percorsi formativi che lo determinano e certificazioni che garantiscono legittimazione e visibilità all'operatore e garanzia di professionalità all'utenza ed alla comunità.

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.

Le politiche per l'orientamento scolastico e professionale dei giovani: nuove sfide e nuove opportunità ⁷

di Patrizio Bianchi

Già ministro all'Istruzione, Università e Ricerca della Repubblica Italiana del Governo Draghi.

Dirò subito che io non sono un amante delle politiche giovanili, perché trovo due cose, come ha detto Tiziano Salvaterra, che la parola giovani sia un po' ambigua e che mettere nello scatolino di “le politiche per...”, “le politiche per...”, “le politiche per...” sia molto pericoloso.

Mi sono domandato più volte chi sono i giovani. Ho il sospetto che in questa nostra società affluente, opulenta, del benessere, ci siamo inventati delle categorie umane che nella realtà non esistono, in particolare i giovani e i vecchi. Sulla base della mia capacità, dico: Chi è un giovane? Uno che non è un bambino e che non è un adulto. Chi è un bambino? Un bambino è una persona che affida la propria esistenza, la propria vita, la propria crescita alla responsabilità di un altro. Chi è dunque un adulto? È una persona che è in grado di assumersi delle responsabilità per altri. La misura del giovane quindi non è nell'età, ma nella capacità di assumersi delle responsabilità nei confronti di altri. Dunque se dobbiamo avere una guida, un orientamento, una politica, è in questa età, in cui giustamente non si vuol più essere dipendenti dalla responsabilità di altri, ma non si è in grado o non si vuole essere responsabili per altri. Una volta chi erano i giovani? Quelli che finivano la scuola e che andavano militari, per i maschi, e, per le femmine, da quando si finiva la scuola - se la scuola c'era - al tempo in cui il fidanzato andava militare. Questi erano i giovani, che si supposeva che prima fossero bambini e che poi, tornati da militari, dovessero assumersi delle responsabilità tipiche degli adulti. Non solo un lavoro, ma un lavoro che fosse in grado di mantenere un nuovo soggetto, una famiglia, che fosse in grado di garantire una presenza sociale, che fosse in grado di dare alla società, alla comunità anche una presenza con l'assunzione di responsabilità.

⁷ Trascrizione non rivista dall'autore.

Certamente questo è cambiato molto. Quando io sono nato nel 1952, l'aspettativa di vita in questo Paese era 63 anni per le femmine e 61 per i maschi: non c'era un problema di pensioni, non c'era un problema di debito pubblico per le pensioni, perché era assunto che quando una persona finiva di lavorare fosse in attesa di morire. Oggi siamo a 85-83 anni ormai, il che mostra il lavoro fatto in questi 70 anni. In 70 anni si è riusciti a recuperare 20 anni di vita, più di quanto non fosse successo nei precedenti duemila anni. Però abbiamo creato queste due sacche, i giovani e i vecchi, in cui si suppone che non ci siano attività lavorative, né da una parte né dall'altra, ma che siano in grado di trarne i benefici, inventandoci da una parte la finzione scenica della transizione al lavoro e dall'altra parte dell'uscita dal lavoro.

Il problema è che ovviamente dobbiamo riflettere più su cosa intendiamo per lavoro. Possiamo chiamarlo con tutte le frasi, in inglese, in italiano, come si vuole. Però attenzione, o il lavoro viene percepito da noi nella dizione di "sfruttamento", che è possibile, di "rischio", è possibile, di "violenza", è possibile - ricordo per inciso che l'anno scorso in questo Paese ci sono stati 1.090 morti sul lavoro, media che siamo riusciti a mantenere anche in questo 2023 - oppure noi dobbiamo ancora una volta fare appello a quelli che sono i nostri valori. La Costituzione dice: una Repubblica fondata sul lavoro. Fondata né sul privilegio, né sul sussidio, ma sul lavoro. Lavoro come elemento fondante di una partecipazione alla vita collettiva della *res publica*. Io penso che un elemento fondamentale per l'orientamento debba essere proprio questa riflessione sul valore costituzionale che noi attribuiamo al concetto di lavoro. L'abbiamo perduto questo. Perché il lavoro sembra quasi dover essere da una parte l'obbligo feudale di vassallaggio, e dall'altra parte quasi un intrattenimento che offriamo ai nostri giovani. No, il lavoro è il modo con cui si partecipa alla vita della Repubblica, assumendone i diritti e i doveri. Io vi ricordo che noi dovremmo imparare a memoria tutti la nostra Costituzione.

Faccio una parentesi: io sono ormai in una fase di senile pigrizia. Però io scenderò in piazza con tutta la cattiveria di cui dispongo nei confronti di chi oserà mettere mano alla nostra Costituzione. Sia chiaro. La nostra Costituzione non è semplicemente un pezzo di carta che possiamo più o meno aggiustare secondo le mode perché, incapaci di governare, ci inventiamo forme sempre nuove di liberismo o di caudillismo. La Costituzione è la base fondante del nostro vivere insieme. L'articolo 2 lo imparino a memoria i nostri ragazzi: la Repubblica riconosce e tutela i diritti, non dà i diritti, perché i diritti vengono prima della Costituzione, prima della Repubblica. Riconosce e tutela i diritti inviolabili della persona sia come singolo e, fantastico, sia nel luogo in cui si manifesta la sua presenza collettiva, e - non ma - richiede il dovere inderogabile della solidarietà. Parole ognuna pesata e ognuna da pesare con attenzione: la solidarietà non

è un accessorio buonista di una qualche associazione di brave persone, la solidarietà è il fondamento della Repubblica, sia chiaro questo, perché altrimenti quello che stiamo facendo in questa sala qui è inutile, perché può benissimo lenire alcuni dolori, ma non apporta quell'elemento fondante che è la partecipazione democratica. La nostra Costituzione dice, all'articolo 2, che la solidarietà è l'elemento fondante, il collante della Repubblica. E allora, quello che stiamo facendo è un pezzo dell'attività di costruzione della nostra democrazia contro i tentativi di pensare che la nostra democrazia altro non è che un accessorio irrilevante rispetto ad un Governo il più centralizzato possibile. Mi scuso, ma io non sono neutrale, no, non può essere. Un elemento fondante di orientamento è allenare i nostri ragazzi alla solidarietà come esercizio di democrazia.

E quindi lavoro, solidarietà e democrazia. Certamente il lavoro di questa fase deve avere una capacità formativa educativa. Lascio ad altri, non è il mio mestiere, capire come lo tuteliamo e come lo riconosciamo - va tutelato e riconosciuto - ma ha un valore formativo educare i nostri non più bambini che assumersi delle responsabilità non è né un divertimento personale, né una concessione, ma è l'unico elemento con cui noi misuriamo la loro maturità e quindi il loro diritto ad essere presenti come soggetti attivi nel Paese.

Io vi confesso francamente che apprezzo molto questa ondata che c'è stata anche da parte di molte posizioni politiche di presentarsi come i difensori dei diritti. Bisogna sempre ricordarlo, ma non basta conclamare i diritti, bisogna eseguirli. Io sono ancora di quelli che dicono che i diritti esistono se contestualmente ci sono i doveri, se vengono riconosciuti i doveri. Vedete, i bambini hanno diritti. Il principale diritto di un adulto è avere dei doveri, è quello cioè di essere capace di avere dei doveri con cui misura la sua partecipazione, con cui misura anche la propria posizione, con cui misura anche la propria capacità di essere di guida o di essere parte di una comunità. E il primo dovere è la costruzione della comunità. In questo è evidente che la scuola è fondamentale. A chi mi ha domandato a brucia pelo come io penso la mia scuola, io ho risposto nel modo che ancora oggi ripeto e voglio precisare con un lieve aggiustamento, nella convinzione che non è vero che la scuola sia sempre quella che forma al meglio: la scuola conforma, non forma, conforma i cittadini ad una visione di Repubblica. Se voi fate una scuola che fin da piccoli abitua i nostri ragazzi ad essere competitivi, individualisti e magari anche un po' carogna, perché "fa bene", avremo una società individualista, personalista e carogna. Allora, volere una scuola diversa, vuol dire volere anche una società diversa. La scuola per me deve essere aperta, pubblica e affettuosa. Dite che è una versione buonista? Ma no che non è buonista, non c'è niente di più severo e rigoroso che una scuola che deve costruire degli affetti che devono durare tutta la vita. Sì

lo so, c'è molto don Milani in questo, ma abbiamo imparato anche da lui, da questo prete un po' rompi balle, abbiamo imparato anche da lui che essere generosi non vuol dire essere accomodanti, abbiamo imparato che essere affettuosi, cioè essere capaci di costruire degli affetti, non vuol dire essere buonisti, vuol dire avere una visione di una comunità in cui i legami fra le persone, la capacità di tenere insieme le persone, non vuol dire semplicemente essere connessi con internet, non vuol dire semplicemente avere Facebook. No no, non è Facebook, ci dovete proprio mettere la faccia, ci dovete proprio rischiare voi con la vostra faccia.

Allora le cose che ci dice Tiziano Salvaterra hanno un senso, si comincia dal basso, si comincia dalla scuola, si comincia dalla vostra scuola però avendo questo bagaglio pesante, perché è uno zaino pesante, dei valori della nostra Costituzione.

Ma dov'è finito il lavoro? Guardate, il lavoro è tale per cui buona parte dei ragazzi che oggi va a scuola farà dei lavori di cui non sappiamo neanche il nome, siamo così confusi che generalmente li chiamiamo in inglese, gli diamo sempre dei nomi fascinosi che ci riempiono e, dopo che li abbiamo detti: ma che cosa vuol dire? Non domandarlo.

Il lavoro cambia, ma non può cambiare la dignità del lavoro. Allora l'orientamento è questo, l'orientamento è accompagnare i nostri ragazzi ad essere giovani, a farsi carico anche di quell'atto fondamentale che è il volontariato, che è la capacità di dare il mio lavoro per costruire la mia comunità, anche nei confronti di gente che ancora non conosciamo, in un Paese, ricordatevi, che ha un'età media di 47,5 anni, cioè al di là di quello che un tempo era l'età fertile.

E qui si apre un'altra riflessione, che è l'ultima: noi siamo in una situazione di un Paese in cui ci siamo resi conto, adesso, che siamo in pieno declino demografico. I ragazzi, i giovani nella classifica SOA, cioè quelli che vanno dai 15 ai 30 anni, perché chiamare "giovane" uno di 40 anni... Guardate, io sono in questa situazione, che vado spesso all'Accademia dei Lincei per sentirmi giovane. D'altra parte, chi è lì ha almeno 20 anni più di me, quindi io sono il giovane. Però, uno di 40 anni chiamarlo "giovane" mi sembra un po' complicato. In Italia, i ragazzi fra i 15 e i 30 anni sono pressappoco quasi la metà di quelli che vanno dai 55 ai 70. Questo vi dà l'idea di come stiamo andando. E allora c'è un altro elemento fondamentale su cui dobbiamo ragionare. Noi dobbiamo anche orientare i nostri ragazzi a vivere in una società multietnica, multi-culturale, multi- quello che volete voi. Voi andate in Inghilterra e questo salta fuori in maniera molto chiara, senza nessun problema. Non c'è da nessuna parte l'idea che si possa sostenere nel lungo periodo, vuol dire almeno in 3-4 generazioni, un Paese che ha questi tassi di declino. Allora, o semplicemente siamo in declino, e allora va bene,

chiudiamoci in casa - però le case devono essere sempre più chiuse, attenzione, non c'è limite alla chiusura - o dobbiamo essere sempre più aperti, che non vuol dire l'assalto alla diligenza, vuol dire ragionare sul fatto che bisogna prendere la misura che la nostra cultura, che è straordinaria, non è sufficiente; bisogna prendere misura del fatto che i nostri lavori come li stiamo facendo non sono sufficienti; bisogna prendere atto del fatto che dobbiamo in realtà sentire noi stessi come rifugiati in un mondo che cambia.

Allora, vedete, io francamente non vi so dire com'è l'orientamento. Certamente l'orientamento può essere orientamento al lavoro. Una volta era molto più facile, noi siamo un Paese che dà la stellina di maestri del lavoro, una stellina bianca bellissima, per chi è stato 40 anni nello stesso posto di lavoro. Se voi parlate ad uno qualsiasi dei nostri ragazzi: cos'è la tua attesa di lavoro? Tre anni. Quando il lavoro cambia così frequentemente, o siete precari nella testa, o avete un'idea di un senso molto forte di voi e un senso molto forte della dignità del vostro lavoro. Però bisogna vedere anche il mondo, bisogna studiare di più. Noi stessi dobbiamo studiare di più. Il mondo sta cambiando ad una velocità rapidissima. L'orientamento al lavoro è anche orientamento a vedere il mondo che cambia. È la capacità di costruire affetti in un mondo che cambia, costruire affetti anche nei confronti di persone di cui noi stessi facciamo fatica non solo a capire le parole, ma anche di cui noi stessi non abbiamo le parole per capire.

Allora vedete che tutto questo passaggio di orientamento non può essere fatto da soli, non può essere fatto solo dalla scuola, non può essere fatto solo dalla comunità. Ci vogliono - in questo caso ha ragione Tiziano Salvaterra - politiche. Politiche che però non siano tali da creare delle nuove categorie. Abbiamo creato la categoria dei neet, quelli che non studiano e non lavorano. Abbiamo creato delle categorie e creiamo categorie perché abbiamo bisogno di trovare delle normative in cui mettere dei limiti. No, dobbiamo fare delle azioni che partendo dal basso permettano di accompagnare l'apertura, la capacità di costruire affetti, la capacità di vedere anche il mondo.

Io, mille anni fa, ho avuto alcune fortune nella vita, perché - sembra impossibile, ma anche io sono stato in quella categoria di giovani - io mi sono trovato fra il liceo e l'Università a fare alcune cose importanti, che mi sono servite sempre per tutta la vita. Ho lavorato in un manicomio prima della legge Basaglia e ho visto cos'è la sofferenza; i nostri ragazzi non sanno cos'è la sofferenza. Probabilmente fare i volontari là dove c'è sofferenza aiuta ad orientare al lavoro. Ho lavorato in un sindacato e ho capito anche che cosa voleva dire tutelare il lavoro. Forse in questa epoca neo americana, in cui tutti diventano non solo precari, ma piacevolmente precari perché tutti si devono spostare come i grilli, forse anche capire qualcosa di questo può essere necessario. Ho avuto la fortuna di un teatro straccionissimo, che però mi ha insegnato che la creatività, la capa-

cià di lavorare su quello che altri hanno scritto e la capacità di reinventare diventa fondamentale in un mondo in cui il rischio è che ci venga rubata anche l'immaginazione, per cui noi facciamo dei sogni ma il più delle volte non sono che delle rielaborazioni di pubblicità o di film di Spielberg.

Io credo che sia tutto questo, e credo che per fare questo la scuola abbia bisogno di essere aperta, cioè di chiedere aiuto a tutti. Credo che debba essere pubblica, non necessariamente vuol dire statale, però pubblica, vuol dire necessariamente aperta a tutti. E credo che debba essere affettuosa, perché credo che ristabilire il primato anche delle relazioni e delle emozioni diventi fondamentale in un mondo che troppo spesso ha messo l'interesse al posto dell'emozione.

Riflessioni conclusive

di Marco Rossi Doria

Presidente Con i Bambini impresa sociale

Questa mia venuta qui e anche questo ascolto inevitabilmente si mettono in relazione con quello che faccio istituzionalmente come presidente della Fondazione Con i Bambini, che è un luogo dove bisogna decidere come intervenire a supporto dell'azione sul territorio. Abbiamo più di 600 progetti in essere, che sono in prima linea, in prossimità su questi temi con i ragazzi nelle zone più povere del Paese. Io ho la preoccupazione di capire come far sì che le politiche pubbliche generali possano abbracciare la dimensione della sussidiarietà, in maniera più impattante e forte di quanto non facciamo. Però non sono molto capace di riflettere se non conservo una parte della mia vita per stare con i ragazzi: se non ci sto insieme, sicuramente non li capirò, questo è poco ma sicuro.

Quindi vi racconto due storie: inizierò da quella negativa e poi passerò a quella positiva.

Prima storia, avrete letto sui giornali che un ragazzo appena maggiorenne è sceso con una pistola, nel quartiere dove io vivo, e ha ammazzato un ragazzo poco più grande di lui nella piazza del municipio di Napoli – la terza città italiana – per futili motivi. Vi racconto questa storia poiché io sono in prossimità con queste situazioni. Da molti mesi questo ragazzo, come tanti suoi coetanei – coetanei che stanno a Milano, Torino, Bologna, Bergamo, Padova, ecc. –, sta in una terra di nessuno: non studia, non lavora, ha dei genitori che non sono più capaci di fare i genitori da molto tempo. Si svegliano alle due o alle tre del pomeriggio e magari chiedono alla mamma di mangiare; la mamma è disoccupata e gli dà da mangiare, gli cucina quello che vogliono; a quel punto qualcuno di questi ragazzi magari si fa una prima canna e mette dentro insieme alla canna una pillolina, in cui neanche il responsabile del SERT di Napoli – che è un mio caro amico – sa bene che cosa c'è dentro; poi si fa una prima birra. Questo mix lo scombina un po' e lui si fa un'altra canna, poi un'altra birra. Più o meno verso le sei del pomeriggio scende da casa, si siede da qualche parte, si fa uno spritz e va avanti così. Noi molte volte non siamo in grado di capire qual è la dimensione psichica di questa persona: se la incontriamo per strada, non sappiamo con chi abbiamo a che fare. E lui, con sé stesso, non sa dove sta e si appoggia ad un gruppo di riferimento, che sono i suoi amici, che lui riconosce emotivamente. Un ragazzo tra questi, più estremo degli

altri, che ha questo stile di vita da vario tempo, all'età di 15 anni e mezzo fa una rapina a mano armata con una pistola. Il tribunale per i minori non lo mette in carcere, non può, perché non è un reato da carcere minorile, anche se è un reato grave, dunque lo affida ai servizi del Comune di Napoli, che sono fortemente sottodimensionati per la situazione di crisi (adesso stanno finalmente prendendo nuovi operatori, ma sono passati 15 anni in cui non c'è stato un turnover né formativo, né reale. Questi servizi quindi non ce la fanno). Lo affidano all'associazione di un nostro amico, ma non c'è modo di contattarlo, non ci sono leve per farlo venire, non lo si riesce a coinvolgere. Ed egli continua così il suo ritmo di vita. L'altro giorno scende, munito di una pistola. Nel mio quartiere – o nel quartiere di Francesco Di Giovanni a Palermo, ma anche nella periferia di Milano, di Torino... faccio volutamente questi riferimenti al Nord – ci si procura una pistola con 12 proiettili per 200 o 300 euro.

Questa pistola lui ce l'ha, scende e nessuno gli dice niente, perché manca tutta una serie di informali interventi di comunità. Sarò un po' lungo su questa storia, ma forse è utile. Il fratello maggiore non interviene più, il padre non interviene più, al bar dove si ferma di solito, il gestore è emigrato in Francia – lui fermava una certa quantità di situazioni pericolose, perché era un informale punto di riferimento per i ragazzi, parlava il loro linguaggio, aveva un'altra idea del mondo rispetto agli altri – e così via: la città si è sguarnita della rete informale di “contenimento”, chiamiamola così. La città è passata da 1 milione e 200mila persone a 900mila persone. Quelli che si volevano salvare perché non c'era lavoro, non c'era reddito, c'era criminalità, sono andati nel nord Italia o nel nord Europa: i bravi, quelli capaci, se ne sono andati negli ultimi 20 anni. Così questo ragazzo scende in Piazza del Municipio dall'una di notte in poi. Non ci sono più né carabinieri, né la polizia, né le guardie municipali, per problemi di turno. Però ci sono ancora sette locali aperti – sette significa centinaia di ragazzi – in un quartiere che è limitrofo ad un altro quartiere dove ci sono decine di famiglie con precedenti penali. Limitrofo vuol dire 400 metri a piedi di distanza. Scende – e io sono meravigliato che succeda solo una volta ogni tanto questo, perché ci sono condizioni di evidente pericolo lì – e sta in gruppo. Il gruppo ha voglia di litigare e lui si deve distinguere dal gruppo, pur facendone parte. Questa è una dinamica di tutte le gang, in tutto il mondo: c'è uno che aspira ad essere una figura carismatica nella gang o a mostrarsi “capace di”. Il gruppo inizia a litigare con le persone, vuole litigare con chiunque, perché litigare vuol dire esistere. E' a questo punto che ha luogo la tragedia. Allora un ragazzo bravissimo, di nome Giongò, concertista di musica sinfonica, che fa parte di un'orchestra cooperativa, la “Nuova Orchestra Scarlatti” costruita con grande difficoltà, che suona il corno inglese, figlio di un operatore sociale, si permette di rispondere su dove è collocato un motorino di un appartenente della gang. Inizia una diatriba, non si picchiano. Ma il

ragazzo in questione – ci sono le telecamere che hanno ripreso la scena – senza dire una parola si fa strada, si fa largo nel gruppo dei suoi amici che stanno parlando a voce alta in maniera concitata con Giogìo e, senza dire una parola, freddamente estrae la pistola e lo ammazza. Spara per uccidere.

Tutti, anche la gente più progressista della città di Napoli, vogliono pene securitarie, polizia, telecamere: è una reazione emotiva. Il presidio del limite ci deve stare, la polizia doveva essere là, ma ci dovevano essere anche altre cose, come non è possibile che uno faccia una rapina a mano armata e non c'è un programma per lui. Questa è la prima storia.

Seconda storia. Riguarda un ragazzo, figlio di un noto criminale, che deve scontare 20 anni di carcere per omicidio di Camorra. Il ragazzo è stato mio alunno per molto tempo, quindi lo conosco: non gli davo 2 lire. Ha preso la terza media miracolosamente, faceva continue risse, era fuori di testa. Lo incontro un giorno in una smart, ben vestito, con la fidanzata, parla italiano. Si ferma, mi riconosce: “Ciao Marco, come stai?” ci salutiamo. “Che stai facendo?” gli chiedo. “Sto lavorando” risponde. “Ah, non prendi il reddito di cittadinanza?”. “No, mi fa schifo il reddito di cittadinanza, perché io sono un lavoratore”. “E dove lavori?”. “Lavoro in nero in una fabbrica di borse”. “Quanto ti danno?”. “900 euro al mese”. “Quante ore lavori?”. “Non lo so. 50, 52, 54 ore a settimana”. La ragazza sorride. “Me la presenti?” chiedo. “Sì, te la presento”. “Che fa la ragazza?” La ragazza va all'università. Io continuo a fargli domande e lui ad un certo punto si arrabbia e mi guarda: “Marco, ma tu non mi credi?”. E aveva ragione, io non credevo in lui in alcun modo. Avrebbe fatto una bruttissima fine secondo me. “Ma non ti rendi conto che qui ci sono le competenze?” Dice lui a me, riferendosi a se stesso e forse a tanti. Ha trovato da solo la via. Come moltissimi.

Noi ci facciamo degli schemi sulle politiche giovanili, ma i giovani si stanno inventando qualcosa. Si stanno inventando qualcosa al posto delle nostre assenze. In assenza di ciò che l'universalità del sapiens, la storia degli umani ci ha messo non so quante decine di migliaia di anni ad inventarsi: ovvero un sistema di passaggio dall'età dell'infanzia all'età dell'adolescenza e poi all'età adulta. Un passaggio marcato da riti e da passaggi certi e che non c'è quasi più. In assenza di riti e di passaggi certi, al di là di tutti i discorsi sociologici, organizzativi, didattici, educativi, noi sapiens non sappiamo crescere. Un ragazzino masai o samburu – ancora oggi – all'età di 14 anni insieme ai coetanei dei 4 o 5 villaggi limitrofi partono per una settimana nel bush, uccidono un leone e ritornano a casa. Dal giorno dopo sono uomini e vengono trattati da uomini, assumono responsabilità e rispondono in solido. Fine della discussione. È quel giorno, è quella cosa, in seguito a quel passaggio. E' un esempio. Ve ne sono tanti altri possibili. Noi questa cosa l'abbiamo tolta di mezzo, non c'è. Chi sono i giovani? Hanno 14 anni,

ne hanno 18, 26, 28? Non si fa più il militare, non c'è il servizio civile obbligatorio. Quando c'è il passaggio? È dopo la cresima? È prima della cresima? Noi non sappiamo. È dopo la maturità? No, non è neanche dopo la maturità. E poi, i ragazzi si allenano a fare questi passaggi? No. Abbiamo abolito l'esame di quinta elementare. Sono stato maestro alle elementari e sono favorevole al ripristino dell'esame di quinta elementare, voglio che l'esame di terza media sia serio, voglio che si ricreino delle strutture che consentano che ad una certa età – che dovrebbe coincidere con la maggiore età – sei responsabile. Sei responsabile e rispondi in solido. E sei riconosciuto come adulto, libero e responsabile, pienamente cittadino, partecipe della civitas.

Se noi non ripristiniamo nelle condizioni odierne queste dimensioni – lo dico provocatoriamente – le politiche giovanili non hanno ragione di esistere. Dobbiamo trovare un meccanismo per cui sia realmente possibile un trasferimento di potere, in base al principio che noi siamo esseri viventi, ma siamo anche esseri invecchianti e morenti e che dobbiamo consegnare la nostra vita, il nostro sapere, le nostre conoscenze, le nostre sapienze a chi viene dopo. Questa cosa si fa in maniera organizzata. Abbiamo pensato per due secoli che è la scuola a fare ciò. In parte è stato vero, perché – la difendo – la scuola è l'unico luogo universale dove tu cresci insieme ai tuoi coetanei non consanguinei. Quindi è un luogo dove ti confronti e dove puoi superare il narcisismo, perché c'è qualcuno che è diverso da te, con cui devi fare ogni giorno i conti mentre fai qualcosa. Mi dicono che la scuola non serve più a niente e io rispondo: non riesco più a difenderla per come trasmette le conoscenze formali ed informali, perché è difficile da difendere, anche se ci sono, naturalmente, eccezioni mirabili; però la difendo perché è un luogo pubblico terzo, salvo, un presidio repubblicano – su questo ha ragione Patrizio Bianchi – che si richiama alla Costituzione e quindi è l'unico luogo dove si può superare il narcisismo, andare via dall'“io” e poter dire “tu”, riconoscere il “tu” e poi arrivare al “noi”, per le nuove generazioni. Però è troppo debole e quindi ci vuole anche altro.

Avendo ascoltato i vostri temi, ho delle notazioni da fare.

Il villaggio non c'è più. Quindi dobbiamo inventarci qualcosa che abbia le caratteristiche per crescere che non sia il villaggio e ci vogliono gli spartiacque nel tempo che ti abituino a questo. Chi ascolta questi ragazzi? Per me può ascoltarli chiunque. Può ascoltarli l'assistente sociale, lo psicologo se ne hanno bisogno, l'insegnante, la mamma, la zia, il nonno, l'operatore, il fratello maggiore, qualcuno previsto dalle politiche giovanili. Per me il problema è come li si ascolta, non è chi li ascolta. Un altro problema è che chi li ascolta si deve vedere da qualche altra parte ed ascoltarsi reciprocamente

intorno all'ascolto che ha condotto. Naturalmente, rispetto al come si ascolta ci sono tutta una serie di regole che sapete: non essere intrusivi, non essere direttivi, non anticipare, capire ma non colludere, ecc.

Se dobbiamo trasferire potere, c'è il tema della sicurezza e della protezione, che pure è stato sollevato. Sono d'accordo, ovviamente, con quanto avete riferito. Però rimane importantissimo il tema del rischio: chi cresce deve imparare a gestire il rischio. Quindi non basta la protezione, anzi, alle volte la protezione inibisce la capacità di gestire il rischio. C'è un territorio intermedio tra la competenza e la non competenza che comporta il rischio. Faccio un esempio simbolico a tal riguardo.

Sono stato al mare con mia nipote – questo esempio è metaforico non autobiografico. Lei ora è in quell'età in cui vuole togliersi i braccioli e nuotare da sola, però non sa nuotare veramente, rischia di affogare, allora per sicurezza devi guardarla sempre, però non le puoi stare sempre addosso, quindi io – con molta fatica, perché sono ansioso – mi sono messo sulla spiaggia più o meno calcolando il tempo del mio ormai lentissimo scatto per andarla a recuperare, però le ho consentito di togliersi i braccioli.

Questa capacità di chi sta con i ragazzi di accettare la zona di rischio e di consentire la gestione del rischio, per prove ed errori, è fondamentale. Noi invece abbiamo fatto, più di qualunque altro Paese europeo, qualsiasi cosa contro il rischio: da piccoli non si può salire sugli alberi perché è pericoloso; siamo l'unico Paese del mondo dove, durante la ricreazione, gli insegnanti devono stare in cortile perché i bambini potrebbero farsi male; le mamme italiane stanno in media tra gli 1 e i 3 metri di distanza da un bambino o una bambina di 3 anni – in un parco olandese o inglese la distanza è 30 metri. Li abbiamo fatti in maniera che possano essere un nostro giochino, un nostro “pet” e non degli esseri che gestiscono il rischio per acquisire autonomia.

Questo tema in qualche modo deve almeno arrivare a delle considerazioni culturali, non dico politiche e operative, però possono diventare anche operative.

Come sistema-Italia, in ogni caso, tra protezione e promozione (sono le due grandi categorie che sono nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia) noi siamo fortemente sbilanciati verso la protezione. E questo non va bene in campo educativo.

Qui mi ricollego ad un altro tema trattato dai gruppi di lavoro, agli spazi da dare o non dare: gli spazi si devono dare, a rischio che vada a finire male. Cioè devi dare degli spazi e un bilancio, poi ti devi mettere, come dicono i francesi, *a côté*, di lato. C'è un grande filosofo, Martin Buber, che ha riflettuto anche sull'educazione, che diceva che l'insegnante deve stare a fianco: siamo degli accompagnatori. E i processi di apprendimento devono avvenire grazie al contesto allestito. Tutta la didattica attiva, innovativa si basa su questo principio. Tutta la didattica trasmissiva, basata su input, azione e controllo è la negazione di questa evidenza. Tutta la storia dell'umanità è gestione del rischio,

apprendimento, affiancamento degli adulti in accompagnamento. Pure gli animali lo fanno, non solo i mammiferi, pure gli uccelli quando i loro piccoli cadono dal nido li accompagnano un po' e poi li lasciano. C'è un rischio? Sì, ma mi pare che il rischio maggiore sia non tornare su questi temi. Ci sono temi antropologici, che poi però si possono tradurre in pratiche. I soldi vanno trasferiti a delle cooperative di ragazzi e vanno assegnati loro dei luoghi dove devono fare quello che loro decidono di fare e hanno un accompagnamento che deve essere discreto, ma presente. Per un certo numero di anni, non troppi, ci devono essere dei riti che segnino il passaggio alla fase successiva in questi luoghi e con le risorse utili a farli funzionare.

Le nuove generazioni hanno alzato la loro voce. Noi non abbiamo ascoltato. Quando dico “noi”, non intendo me personalmente, ma la nostra generazione. Noi non siamo nelle condizioni – l'ho detto ad un altro incontro qui – di dare lezioni. Io facevo il sessantottino, dicevo a mio padre che facevano tutti schifo i politici del suo tempo e lui mi rispondeva: “Faranno pure tutti schifo, caro Marco, ma io ti ho consegnato un'Italia migliore di quella che io ho ricevuto”. Io questo ragionamento a mio figlio non lo posso fare. Questa generazione, la mia, quella un po' più giovane di me non è nelle condizioni di dare lezioni. È in condizione di chiedere scusa, di imparare dai propri errori e di dare la disponibilità a lavorare insieme sulla riparazione del pianeta, del debito pubblico italiano, dicendo “noi non ce l'abbiamo fatta, fate voi”.

Su questo ho una posizione radicale. È un problema di posizionamento. Fin quando le politiche giovanili non assumeranno questo posizionamento, questo riconoscimento del proprio fallimento, questa disponibilità alla riparazione e al cedimento conseguente di potere alla nuova generazione (poi il come si fa è una bella discussione), le politiche giovanili non hanno molto senso. È una posizione radicale, mi rendo conto, però io sento questo. Tra l'altro, sarebbero interessanti le politiche giovanili da immaginare avendo accolto questo posizionamento e credo che avrebbero molte promesse in più rispetto alle cose che avete denunciato. I giovani hanno dato la loro voce, parlando del pianeta, scendendo ogni venerdì in piazza e ridettando l'agenda pubblica globale: non stiamo dando loro ascolto.

Aggiungo qualcosa sulle *policies*: in questo momento noi abbiamo un sistema duale sbilanciato. Da un lato assistiamo a un'erogazione pubblica che, dopo anni di “magra”, è ripresa. E' un Pubblico sostanzialmente “a pioggia” (con le dovute, meravigliose eccezioni, alcuni luoghi dove invece c'è un pensiero utile, esperienze dove c'è un pensiero che va nella direzione che ho detto, quindi assolutamente non voglio fare di tutta tua l'erba un fascio) con molte risorse e pochissima attenzione a comunità educanti, impatti, prosimità. Mediamente, abbiamo miliardi allocati sulla partita neet, giovani, che stanno

arrivando a pioggia sui territori *top-down* e senza una cabina di regia, pur essendo stata evocata una regia nazionale, e, contemporaneamente, senza la possibilità di chi sta in prossimità di questi giovani di operare, coordinandosi tra scuola e fuori scuola su una base di parità. Di parità con competenze e ruoli ovviamente distinti e nel rispetto delle diverse funzioni. Dall'altro lato abbiamo non solo il fondo nazionale di contrasto della povertà educativa gestito da Con i Bambini, ma anche una serie di fondazioni bancarie, di *charities* che hanno un altro modo di operare, che non è "a pioggia", ma sulla base di una progettazione, con una valutazione di impatto e una documentazione e un monitoraggio previsti in corso d'opera, con la sottolineatura di una vera collaborazione paritaria tra pubblico e privato, che in alcuni casi diventano patti educativi di comunità, dove principi sensati vengono effettivamente accolti. Dunque, per un verso un prevalere di meccanismi economici – già descritti dal gruppo che li ha esaminati – che impediscono di fatto un'opera di vera capacitazione. Per altro verso azioni promettenti che, tuttavia, rischiano di sopravvivere a stento. Mentre dai primi arrivano tonnellate di soldi che rischiano, come in un'alluvione, di andare verso il mare e di essere sprecati, le azioni più impattanti hanno risorse limitate.

Dunque - la sfida anche per le politiche giovanili - è che i modelli di effettiva sussidiarietà, sia che vengano eccezionalmente dal Pubblico, sia che vengano dal privato con il privato sociale, facciano una battaglia fortissima di carattere politico di *advocacy*. Tale battaglia è compito di chi si occupa di politiche giovanili è coinvolgere i ragazzi stessi, in posizione, ripeto, di accompagnamento, dicendo loro: "Ci sono vari modi per cui vi possono arrivare delle risorse per crescere e c'è una battaglia in questo Paese di tipo culturale che o va in una direzione o va in un'altra, ma questa polarizzazione non serve né al Pubblico, né al privato sociale, bisogna trovare una strada di mezzo: aiutateci a trovarla". Penso sinceramente che i ragazzi comprendono bene il significato di parole chiave rivolte loro e che li invita a capire i diversi scenari delle politiche pubbliche.

In brevissimo ora sulle *soft skill*, altro tema affrontato nei gruppi. Da quello che ho sentito mi pare di capire che le *soft skill* stanno assumendo – nella riflessione qui, ma anche al di là di qui – una tale importanza che probabilmente, per le neuroscienze, per il sistema di relazione, per i sistemi di empowerment, per tutta una serie di caratteristiche multistrato, sarebbe ora di chiamarle diversamente, di togliere il "*soft*", perché sono un po' "*hard*" queste *skill*, perché senza di queste non funzionano neanche le altre e quindi hanno una funzione di raccordo, di stimolo, di controllo, di fomentazione della speranza.

Ultima riflessione. Abbiamo sentito parlare di competenze e del sistema di accreditamento pubblico, cioè ottenere dei soldi perché quei soldi portino i giovani ad avere

qualcosa che può essere pubblicamente accolto, definito, accreditato: si chiama *entitlement*. Poi però c'è l'*empowerment*, cioè il fatto che quei ragazzi prendono delle strade, riescono a fare delle cose, diventano *self-confident*, iniziano a realizzare la propria vita, non dico col piede giusto, ma comunque sufficientemente bene. Nelle politiche pubbliche, sia locali che nazionali, bisogna stare attenti al rapporto tra questi due aspetti. Esiste l'*entitlement* senza *empowerment*. È una cosa terrificante per cui c'è tutto questo sistema di accreditamento: l'Europa, Confindustria, i sindacati... – alla fine anche l'associazione degli scoiattoli troverà il modo di codificare quali sono le competenze ricercate. Il sistema di accreditamento (*entitlement*) è la mappa. Poi c'è il territorio, lì dove avviene realmente l'*empowerment* delle giovani persone. E qui il rischio è opposto = *empowerment* senza *entitlement*. Qui entriamo in un territorio fatto da persone di 14, 15, 20 anni che imparano mille cose, ma c'è un problema di *matching*. con l'accREDITAMENTO rigidamente standard o banalizzante. Ogni volta che vai ad un consiglio di classe qualcuno dice: “Io so suonare la chitarra classica”. E gli viene risposto: “Eh, ma non è una disciplina”. Oppure: “Io sono andato a fare i 6 mesi all'estero in scambio culturale”. “Sì, ma l'aoristo passivo non me lo hai consolidato”. Spesso è così. Sei giovane, sai fare mille cose e nessuno te le riconosce. *Empowerment* senza *entitlement* ed *entitlement* senza *empowerment*.

Allora, le politiche giovanili dovrebbero avere almeno una regola: basarsi sul principio che l'*entitlement* e l'*empowerment* si devono parlare. Parlare vuol dire cambiare opinioni, dialogare sul da farsi. Il che vuol dire che l'*entitlement* deve cambiare se l'*empowerment* ci dice qualcosa. E, viceversa, l'*empowerment* non può essere autoreferenziale, ovvero che qualunque cosa faccia una persona va bene. In qualche modo bisogna entrare in uno schema più grande, più fluido tra competenze e accreditamenti.

8. ORIENTAMENTO PERMANENTE DI COMUNITÀ: SUPPORTARE LE TRANSIZIONI DEI GIOVANI DENTRO E FUORI LA SCUOLA

coordinatore Francesco Pisanu

Direttore Ufficio per la Valutazione delle Politiche Scolastiche, Servizio Istruzione
Provincia Autonoma di Trento

Le recenti linee guida per l'orientamento del MIM enfatizzano il valore educativo dell'orientamento, in cui riveste un ruolo di “responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce”. Anche se non utilizzando il termine “comunità”, di fatto le linee guida disegnano uno scenario in cui non è solo la scuola a occuparsi dell'orientamento dei nostri giovani, ma anche tutti gli altri soggetti significativi del contesto di riferimento. L'enfasi è dunque sull'orientamento permanente, che sottolinea l'importanza di un processo di apprendimento e sviluppo continuo lungo tutto l'arco della vita. L'orientamento permanente si basa sull'idea che le persone devono acquisire e sviluppare competenze, conoscenze e abilità lungo tutto il corso della loro vita per adattarsi ai cambiamenti nel mondo del lavoro e nella società. Il gruppo discuterà l'integrazione tra orientamento e comunità educante, concentrandosi in prevalenza sul supporto costante e sullo sviluppo, fornito dalla scuola e dalla comunità di riferimento, delle competenze di adattabilità, che Savickas (2002) definisce come le “4C” (dai termini in inglese Concern, Control, Curiosity and Confidence), e cioè l'orientamento positivo al futuro, il controllo interno sulle transizioni nella propria vita, l'apertura all'esperienza e l'autoefficacia percepita, che possono aiutare i giovani a navigare con successo attraverso i cambiamenti e le sfide che incontrano nel corso della vita.

*Intervento programmato***Orientamento oggi: un investimento per il futuro***di Rita Chiesa*

Professoressa Università di Bologna, Dipartimento di Psicologia

Chiunque si soffermi a pensare al ruolo che il lavoro riveste nella propria quotidianità si trova a riconoscere quanto esso sia rilevante nel definire le proprie priorità, motivazioni, valori, risorse e competenze, e, di conseguenza, il peso che esso ha nel chiarire il proprio contributo alla società. Per i giovanissimi che ancora studiano e i giovani che muovono i primi passi nel mondo produttivo, il lavoro è una “promessa per il futuro”, una promessa di affermazione di sé, di autonomia e di inclusione sociale. Per questo, a chi si occupa di orientamento, o più ampiamente di educazione e/o politiche giovanili non sfugge certo l’importanza di supportare le scelte e la realizzazione professionale dei giovani, specialmente nell’attuale scenario socioeconomico quanto mai incerto. Tuttavia, orientarsi ed orientare sono processi tutt’altro che semplici.

Oggi più che mai, ai giovani è richiesto di immaginare il proprio futuro in uno scenario che cambia molto rapidamente. Non è facile definire chiaramente il ventaglio di alternative possibili, perché è difficile prevedere quali saranno le competenze richieste, e quali le professioni del futuro. Dunque, rispondere alla domanda “Cosa farò da grande?” è sempre più arduo. Chi studia lo sviluppo delle carriere ha abbandonato le certezze di un tempo e rinunciato a considerare i percorsi professionali come progressioni lineari di posizioni lavorative. Qualcuno contesta addirittura che si possa ancora parlare di carriera per giovani. Se si intende il concetto di carriera in maniera tradizionale probabilmente è vero, resta però il fatto che la storia formativa e lavorativa di ciascuno, per quanto scarsamente prevedibile e spesso ricorsiva, assume un significato importante nel processo di crescita e realizzazione personale che accompagna tutto l’arco di vita. Di certo le scelte orientative sono meno “definitive” che in passato, ma sono ugualmente momenti determinanti per affermare sé stessi e il posto che si occupa nel mondo. L’orientamento è dunque un processo permanente che accompagna l’attuazione di sé. In questo senso la buona notizia, a cui si dà solitamente scarsa rilevanza, è che, se da un lato, è vero che l’attuale contesto socioeconomico cambia rapidamente, anche le persone maturano, talvolta in maniera imprevedibile, durante la propria vita, e cambiano interessi, capacità, valori. Il fenomeno che si è diffuso dopo la pandemia delle “grandi dimissioni”, ovvero dell’abbandono volontario del proprio lavoro anche

se considerato di successo, suggerisce che le persone possono ripensare alle proprie priorità e decidere di investire nel cambiamento anche in fase adulta. L'orientamento, che ha per lungo tempo cercato di aiutare a trovare la propria strada, guidando soprattutto le scelte a conclusione dei percorsi scolastici, oggi dovrebbe sostenere nei giovani lo sviluppo di abilità che permettano loro di costruire il proprio percorso, indirizzando e reindirizzando i propri sforzi in maniera unica lungo tutto l'arco di vita. La teoria della costruzione della carriera elaborata dallo psicologo statunitense Mark Savickas identifica nell'adattabilità di carriera la capacità di affrontare le transizioni e i compiti previsti e imprevisi dello sviluppo vocazionale. Questa capacità comprende l'attenzione e l'investimento nel futuro, la curiosità di esplorare le possibilità, la percezione di avere controllo sul proprio percorso professionale e la fiducia nella propria capacità. Sapersi adattare non significa quindi vivere alla giornata ed accontentarsi in maniera passiva di ciò che accade, bensì mantenere un atteggiamento aperto e fiducioso verso il futuro. Certo per alcuni giovani questo compito è facilitato dal supporto che possono ricevere dal contesto sociale di appartenenza, che offre molte opportunità e sostegno. L'orientamento dovrebbe intervenire proprio per potenziare questa capacità individuale e aumentare la possibilità di superare un eventuale gap iniziale di risorse. Per fare ciò, chi si occupa di orientamento oggi dovrebbe considerare alcuni punti di attenzione:

- Alimentare una “pensabilità positiva del futuro”. Promuovere nei giovani un atteggiamento positivo e l'investimento nel futuro non significa alimentare un ottimismo irrealistico. L'orientamento ha certamente un'importante funzione informativa rispetto alle possibilità formative e lavorative accessibili, tuttavia aumentare la consapevolezza delle opportunità, e anche dei vincoli o dei potenziali ostacoli ad esse associate, non significa per forza castrare le aspirazioni personali, ma aiutare la persona a tradurle in obiettivi concreti e realizzabili.
- Responsabilizzare i giovani verso il proprio futuro. Molto spesso gli orientatori osservano un senso di impotenza appresa nei giovani, ovvero la sensazione di non potere fare nulla per cambiare la propria sorte, che può derivare esperienze dirette di fallimento, o anche dal pessimismo diffuso verso il futuro. L'orientamento dovrebbe motivare ad investire con fiducia nella progettualità di sé, e al tempo stesso dovrebbe educare ad accettare la frustrazione del fallimento, come parte del processo di crescita. Troppo spesso oggi gli adulti si sostituiscono ai propri figli per evitare loro il fallimento e ciò rende questi ultimi incapaci di reagire alle delusioni della vita.
- Promuovere la crescita continua. Come è stato detto, il cambiamento è una condizione permanente della persona e dell'ambiente che la circonda. Vivere in maniera attiva e non subire passivamente le opportunità di cambiamento, ma vederle come

opportunità di sviluppo di nuove competenze è la chiave per governare l'incertezza del futuro professionale.

- Non rinunciare alla progettualità. Avere degli obiettivi, anche a lungo termine, è tuttora possibile. Le giovani generazioni devono essere aiutate a non rinunciarvi. La strada per raggiungerli può essere non ancora tracciata, ma gli obiettivi offrono certamente una direzione ed un senso all'impegno personale.

Un orientamento "diffuso", fortemente intrecciato al processo educativo, può quindi contribuire ad evitare che il lavoro sia una promessa di futuro mancata per i giovani, o anche solo per alcuni di essi, ma che continui ad essere un'opportunità fondamentale per la realizzazione di sé e lo sviluppo della comunità.

Riferimenti bibliografici:

Guglielmi, D. e Chiesa, R. (2021) Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti. Il Mulino, Bologna.

Intervento programmato

La FIDAE in cammino con le scuole per percorsi formativi di orientamento

di Virginia Kaladich

Presidente Nazionale FIDAE

e Maria Paola Murru

Vice-presidente FIDAE e Referente formazione

La FIDAE, associazione di scuole cattoliche italiane, nata nel 1945, è da sempre impegnata accanto alle scuole per sostenere i percorsi formativi dei docenti e promuovere le scelte educative che mirino alla cittadinanza attiva e responsabile dei ragazzi.

Il nostro anno scolastico 2023-24 ha avuto inizio con un incontro online con il Cardinale Zuppi, Presidente della Conferenza Episcopale italiana⁸. Il focus della sua conversazione con i docenti e i genitori è stato quello di saper suscitare l'incanto e la passione attraverso le discipline. Il Cardinale, ricordando che per educare è necessario un intero villaggio, ha esortato tutti a saper coinvolgere tutti gli attori del villaggio nel costituire reti e alleanze al fine di educare e orientare i ragazzi, fornendo loro esempi e valori.

Nella *Cristus Vivit* di Papa Francesco troviamo delle indicazioni chiare su come in questo villaggio globale sia necessario creare dei ponti e far dialogare le diverse generazioni perché, lui afferma: “La Chiesa è una canoa in cui i vecchi aiutano a tenere la direzione interpretando la posizione delle stelle e i giovani, in dialogo con loro, remano con forza”. Facendo riferimento non solo alle indicazioni del Santo Padre, ma anche alle nuove linee guida sull'orientamento. Occorre sottolineare la necessità di orientare i ragazzi affinché ciascuno realizzi il proprio progetto di vita nella piena consapevolezza dei propri talenti e potenzialità. Orientare i giovani, perciò, per noi significa aiutarli a fare discernimento affinché le scelte di vita siano orientate alla scoperta della propria vocazione in apertura al mondo con senso di responsabilità, uscendo dall'individualismo.

Nel discernimento il ruolo dell'educatore è fondamentale e richiede accompagnamento. Infatti, dice Papa Francesco: “Il discernimento è un processo che richiede un ac-

⁸ <https://www.fidae.it/incontro-online-con-s-e-cardinale-matteo-zuppi-lincanto-che-serve-alla-scuola-di-oggi/>.

compagnamento e presuppone la libertà. Non ci sono ricette”. Questa è la grande lezione che Francesco offre ai giovani d’oggi: aiutarli a riconoscere che il loro destino e quello del mondo è nelle loro mani. “Il loro impegno, alla luce della fede, è vocazione e missione”. Le nostre scuole camminano in questa direzione, avendo come obiettivo quello di formare buoni cristiani e onesti cittadini come indicava San Giovanni Bosco. La formazione che la Fidae offre ai docenti da cinque anni settimanalmente attraverso dei webinar di tipo pedagogico, psicologico didattico e normativo infatti offre spunti di riflessione perché ci sia da parte dell’intero villaggio un clima educativo e orientativo. Orientare come educare è pertanto compito dell’intera comunità educante.

L’orientamento è un processo e un percorso che inizia nell’infanzia e prosegue per tutto il cammino scolastico.

Tanti sono gli esempi di percorsi scolastici e di orientamento realizzati dalle nostre scuole, tutti mirano a far conoscere ai ragazzi le proprie risorse interiori, le professioni del presente e del futuro attraverso la presenza non solo di esperti ma anche di ex allievi che portano le loro testimonianze. Abbiamo avuto modo di presentare nel lavoro di gruppo i dettagli di alcune esperienze realizzate. Notevole successo ha avuto l’esperienza di una scuola di Lecco in cui gli alunni sono stati guidati ad un progetto di imprenditorialità. Le finalità di questo progetto sono state le seguenti:

- stimolare l’autoimprenditorialità, agendo su attitudini positive come intraprendenza, spirito d’innovazione, creatività
- avvicinare e preparare al mondo del lavoro, presentando modelli e prassi aziendali, ruoli professionali, settori che offrono maggiori opportunità occupazionale
- sensibilizzare i ragazzi rispetto al tema del bene comune e alla responsabilità sociale d’impresa
- favorire l’orientamento dei giovani
- correlare l’offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio
- stimolare la cittadinanza attiva

È stato tracciato un percorso con l’individuazione di un bisogno, la necessità di trovare la risposta, di seguito la mappatura delle competenze dei ragazzi per cercare di trovare le strade per la soluzione del bisogno:

- il bisogno individuato è stata la necessità di informazione sulla situazione della Repubblica del Congo, il bisogno sottostante è pertanto la necessità di essere informati su ciò che accade nel mondo. *Everyone’s world* è il titolo dato. I ragazzi hanno

elencato le attività da svolgere per la realizzazione del progetto.

- ciascuno ha predisposto un proprio CV che ha presentato ai compagni
- sono stati assegnati i ruoli in modo che ciascuno potesse essere valorizzato.

Incontri con esperti.

Gli studenti individuano quali altre competenze possono essere utili al progetto e, con l'aiuto degli insegnanti, organizzano uscite, incontri o partecipano ad eventi per approfondire vari aspetti del progetto e per confrontarsi con esperti in materia.

A tal proposito, i ragazzi hanno organizzato incontri con giornalisti, missionari, scrittori, imprenditori, attivisti per i diritti umani, grafici, creatori di contenuti online, testimoni (come la moglie dell'ambasciatore Attanasio), social media manager, responsabili di marketing, commercialisti.

Riflessione. Attività metacognitiva.

Gli studenti riflettono periodicamente sull'andamento del progetto e sul proprio ruolo e il contributo che viene dato.

Successivamente i ragazzi hanno riflettuto sui propri punti di forza, questo è stato permesso sia dal costante confronto con gli insegnanti e gli esperti coinvolti, sia attraverso il compito svolto. In alcuni casi è stato necessario un cambio di mansioni. I ragazzi hanno realizzato un sito e dei giochi che aiutano i loro coetanei a mostrare la situazione del Congo.

Attraverso il progetto, i ragazzi hanno messo a frutto i propri talenti, hanno lavorato sullo sviluppo di soft skills e di competenze relazionali e umane che gli hanno permesso anche di crescere come cittadini portatori di cambiamento⁹.

Questa esperienza è una tra le tante che produce tra i ragazzi non solo la collaborazione tra pari e la valorizzazione reciproca, oltre alla scoperta delle proprie attitudini e potenzialità, ma abilita i ragazzi allo studio e analisi dei bisogni locali e mondiali e ad individuare le risposte e soluzioni in una sorta di imprenditorialità solidale.

Questa pratica appartiene alla metodologia del *service learning*, metodo privilegiato tra le nostre scuole.

⁹ <https://everyonesworld.wixsite.com/website>.

*Sintesi***Gruppo di lavoro 1****Esito delle interazioni nel gruppo di lavoro:****Qual è il significato dell'orientamento permanente di comunità e come si differenzia dal concetto tradizionale di orientamento?**

"Orientamento permanente" o "orientamento continuo" è un concetto che va oltre il tradizionale approccio all'orientamento scolastico. Mentre l'orientamento tradizionale si concentra principalmente sulla guida degli individui nelle decisioni educative e professionali in momenti chiave della loro vita, come la scelta delle scuole superiori o dell'università, l'orientamento permanente si estende per l'intera durata della vita di una persona. L'orientamento permanente si differenzia dal concetto tradizionale di orientamento soprattutto per:

- **Durata temporale.** L'orientamento tradizionale si verifica solitamente in fasi specifiche della vita, come l'adolescenza o il passaggio tra diverse fasi educative. L'orientamento permanente, invece, è un processo continuo che accompagna le persone per tutta la vita. Inizia a una giovane età e continua fino alla pensione e oltre
- **Focus sui cambiamenti.** L'orientamento tradizionale è spesso legato a importanti transizioni educative o professionali. L'orientamento permanente, al contrario, è focalizzato sulla gestione continua dei cambiamenti e delle transizioni lungo il percorso di vita, sia personali che professionali
- **Adattabilità.** L'orientamento permanente tiene conto della crescente complessità delle carriere e delle scelte educative nel mondo moderno. Si concentra su come le persone possono adattarsi e reinventarsi durante tutta la loro vita per rimanere rilevanti nel mondo del lavoro e contribuire al loro sviluppo personale
- **Obiettivo di apprendimento permanente.** L'orientamento permanente promuove l'apprendimento continuo. Sottolinea l'importanza di acquisire nuove competenze e conoscenze nel corso della vita, non solo durante la formazione formale, ma anche attraverso l'apprendimento informale e l'esperienza pratica
- **Supporto nel ciclo di vita completo.** L'orientamento permanente offre sostegno in tutte le fasi della vita, compresa l'infanzia, l'adolescenza, l'età adulta, la mezza età e

la pensione. Aiuta le persone a gestire le sfide specifiche a ciascuna età

- Adattamento alle esigenze individuali. L'orientamento permanente è altamente personalizzato e tiene conto delle esigenze e degli obiettivi individuali. Non esiste una soluzione unica per tutti, ma piuttosto un approccio su misura basato sulle aspirazioni e sulle circostanze di ciascun individuo
- Utilizzo della tecnologia. L'orientamento permanente può sfruttare le tecnologie moderne, come l'intelligenza artificiale e le piattaforme online, per offrire supporto continuo e personalizzato agli individui nel corso della vita

L'orientamento permanente di comunità è un concetto che si concentra sulla promozione dello sviluppo e del benessere di una comunità nel corso del tempo attraverso l'orientamento e il coinvolgimento attivo dei suoi membri. Questo concetto si differenzia dal tradizionale orientamento individuale o educativo poiché si estende ad una scala più ampia e coinvolge l'intera comunità anziché i singoli individui.

Come coinvolgere non solo la scuola ma anche la comunità nel processo di orientamento? Quali sono i vantaggi di questa prospettiva?

Coinvolgere non solo la scuola ma anche l'intera comunità nel processo di orientamento è un approccio strategico che porta numerosi vantaggi, tra cui:

- Ampia prospettiva. Coinvolgere la comunità nell'orientamento offre agli studenti una visione più ampia delle opportunità educative e professionali disponibili nella loro zona, includendo aspetti culturali e locali
- Supporto emotivo. L'interesse e il coinvolgimento attivo della comunità possono fornire un forte sostegno emotivo agli studenti, incoraggiandoli ad esplorare opzioni educative e professionali con fiducia
- Accesso a risorse aggiuntive. Collaborando con imprese locali e organizzazioni, le scuole possono ottenere accesso a risorse finanziarie, spazi di formazione e programmi di sviluppo aggiuntivi
- Sensibilizzazione sui bisogni della comunità. Coinvolgendo la comunità nel processo di orientamento, le scuole possono avere una migliore comprensione dei bisogni della comunità e adattare i programmi educativi di conseguenza
- Promozione della responsabilità condivisa. Coinvolgere la comunità crea un senso di responsabilità condivisa per l'educazione e il successo degli studenti. Tutti gli stakeholder si sentono coinvolti nell'aiutare gli studenti a raggiungere il loro potenziale
- Miglioramento delle opportunità di apprendimento. Attraverso partnership con

aziende locali e organizzazioni della comunità, gli studenti possono accedere a esperienze pratiche di apprendimento che arricchiscono la loro formazione

- Maggiore motivazione degli studenti. Gli studenti tendono ad essere più motivati quando vedono un collegamento diretto tra ciò che stanno imparando a scuola e le opportunità future nella loro comunità

Quali sono le strategie possibili per coinvolgere la comunità nel processo di orientamento?

- Collaborazione con le istituzioni locali. Lavorare in collaborazione con le autorità locali, le organizzazioni non profit e altre istituzioni della comunità per sviluppare programmi di orientamento condivisi. Queste partnership possono portare a un maggiore accesso a risorse, finanziamenti e competenze
- Coinvolgimento dei genitori e delle famiglie. Organizzare incontri informativi e workshop per i genitori e le famiglie degli studenti. Fornire loro risorse e strumenti per sostenere le decisioni educative dei loro figli
- Coinvolgere le imprese locali. Collaborare con le aziende e gli imprenditori locali per offrire opportunità di apprendistato, stage o visite alle aziende. Questo consente agli studenti di acquisire una visione diretta del mondo del lavoro
- Coinvolgimento degli esperti della comunità. Invitare professionisti, imprenditori, artisti e altri esperti della comunità a condividere le loro esperienze con gli studenti. Le loro storie di successo possono ispirare gli studenti e offrire una prospettiva reale sulle opportunità di carriera
- Creazione di eventi pubblici. Organizzare eventi pubblici, fiere dell'orientamento o conferenze aperte alla comunità. Questi eventi possono mettere in evidenza le opportunità educative e professionali disponibili e coinvolgere genitori, studenti e membri della comunità

In che modo le competenze di adattabilità, e in genere quelle non cognitive, possono aiutare i giovani ad affrontare i cambiamenti e le sfide nella loro vita?

Le competenze di adattabilità e altre competenze non cognitive svolgono un ruolo fondamentale nell'aiutare i giovani ad affrontare i cambiamenti e le sfide nella loro vita. Queste competenze vanno oltre le abilità accademiche tradizionali e si concentrano sullo sviluppo delle capacità sociali, emotive e cognitive che consentono ai giovani di navigare con successo attraverso situazioni complesse e in continua evoluzione. Queste competenze possono essere vantaggiose in modi diversi, tra cui:

- **Resilienza.** Le competenze non cognitive, come la resilienza, insegnano ai giovani a gestire lo stress, a recuperare rapidamente da fallimenti o avversità e a mantenere un atteggiamento positivo anche di fronte a sfide significative. Questa capacità di adattamento è essenziale per superare i momenti difficili e mantenere una mentalità di crescita
- **Problem-solving e pensiero critico.** Competenze come il problem-solving e il pensiero critico consentono ai giovani di affrontare le sfide con creatività e intelligenza. Queste competenze aiutano a identificare soluzioni, valutare le opzioni e prendere decisioni informate
- **Empatia e comunicazione efficace.** Le abilità sociali, come l'empatia e la comunicazione efficace, favoriscono relazioni positive con gli altri. Queste competenze sono fondamentali per la gestione dei conflitti, la costruzione di reti di supporto e il lavoro di squadra
- **Autoregolazione delle emozioni.** Imparare a riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni è essenziale per affrontare situazioni stressanti o frustranti. Questa competenza aiuta i giovani a mantenere il controllo delle loro reazioni emotive e ad adottare strategie per affrontare le sfide
- **Adattabilità al cambiamento.** Le competenze di adattabilità insegnano ai giovani ad essere flessibili e aperti al cambiamento. Questa capacità di adattamento è particolarmente importante in un mondo in rapida evoluzione, in cui le situazioni e le opportunità possono cambiare rapidamente
- **Autostima e fiducia in sé stessi.** La fiducia in sé stessi è fondamentale per affrontare le sfide con determinazione. Le competenze non cognitive contribuiscono a sviluppare un senso di autostima e a fornire ai giovani la fiducia di cui hanno bisogno per perseguire i propri obiettivi
- **Pensiero critico e valori personali.** Ai giovani vengono insegnate competenze per esaminare criticamente le proprie convinzioni e valori. Questo li aiuta a prendere decisioni basate su principi personali solidi e a resistere alle pressioni esterne
- **Motivazione e obiettivi di vita.** Le competenze non cognitive aiutano i giovani a identificare obiettivi significativi nella vita e a mantenere la motivazione per raggiungerli. Questa chiarezza negli obiettivi può essere un potente motore per affrontare le sfide
- **Apprendimento continuo.** Le competenze di apprendimento continuo insegnano ai giovani a essere curiosi, a cercare nuove conoscenze e a essere disposti a imparare sempre. Questa mentalità di crescita è essenziale in un mondo in costante cambiamento

Come possono essere sviluppate e supportate dalla scuola e dalla comunità?

Lo sviluppo delle competenze non cognitive può essere supportato in modo efficace sia dalla scuola che dalla comunità. Di seguito alcune strategie su come queste istituzioni possono contribuire a sviluppare e sostenere queste competenze nei giovani:

Dalla Scuola

- Integrazione nel curriculum. La scuola può incorporare lo sviluppo delle competenze non cognitive nel curriculum, offrendo corsi o programmi specifici. Ad esempio, corsi di educazione socio-emotiva possono insegnare abilità come l'empatia e la gestione delle emozioni
- Apprendimento basato su progetti. I progetti di apprendimento pratico possono promuovere il problem-solving, la creatività e il pensiero critico. Gli studenti possono lavorare insieme per risolvere problemi reali, migliorando le loro competenze sociali e cognitive
- Mentorship e tutoraggio. I programmi di mentorship offrono ai giovani l'opportunità di stabilire relazioni significative con adulti di riferimento. Queste relazioni possono contribuire allo sviluppo dell'autostima, della fiducia in sé stessi e delle abilità sociali
- Attività extracurricolari. Gli studenti possono partecipare ad attività extracurricolari come teatro, sport, club o gruppi di volontariato, che favoriscono lo sviluppo di abilità come la leadership, il teamwork e la comunicazione
- Feedback e valutazione. La scuola può fornire feedback regolare agli studenti sulle loro competenze non cognitive, incoraggiandoli a riflettere sui loro punti di forza e sulle aree in cui possono migliorare
- Dalla Comunità
- Programmi e risorse comunitarie. Le comunità possono offrire programmi e risorse, come centri giovanili, centri di counseling o gruppi di supporto, dove i giovani possono sviluppare competenze sociali ed emotive in un ambiente positivo
- Coinvolgimento dei genitori. Coinvolgere i genitori nel processo educativo dei loro figli è essenziale. Le scuole e le comunità possono organizzare workshop e seminari per i genitori su come sostenere lo sviluppo delle competenze non cognitive
- Mentorship da parte della comunità. La comunità può fornire modelli positivi di ruoli attraverso programmi di mentorship e role modeling. Gli adulti possono condividere le proprie esperienze di vita e insegnare ai giovani come affrontare le sfide

- Volontariato e servizio alla comunità. Coinvolgere i giovani nel volontariato e nel servizio alla comunità promuove l'empatia, la solidarietà e il senso di appartenenza alla comunità
- Eventi culturali e artistici. Le comunità possono organizzare eventi culturali, artistici e ricreativi che consentono ai giovani di esprimersi creativamente e sviluppare la loro individualità
- Sostegno alla salute mentale. L'accesso a servizi di salute mentale nella comunità è fondamentale per il benessere emotivo dei giovani. La comunità può fornire risorse per affrontare lo stress, l'ansia e altri problemi legati alla salute mentale
- Promozione della diversità e dell'inclusione. Creare un ambiente comunitario inclusivo e diversificato aiuta i giovani a sviluppare l'empatia e la comprensione delle diverse prospettive
- Partenariati con le scuole. Le scuole e le comunità possono stabilire partenariati per offrire programmi e risorse congiunte che supportano lo sviluppo delle competenze non cognitive

Quali sono gli attori chiave all'interno della "comunità educante"? Come possono contribuire al processo di orientamento permanente?

La "comunità educante" è un concetto che sottolinea il ruolo collettivo e collaborativo di diversi attori nella formazione e nell'orientamento dei giovani. Gli attori chiave all'interno di una comunità educante includono:

- Scuole e istituti di formazione. Questi costituiscono il nucleo dell'istruzione formale e forniscono la struttura principale per l'orientamento permanente. Possono offrire programmi, servizi e risorse per aiutare gli studenti a prendere decisioni educative e professionali informate
- Insegnanti e educatori. Gli insegnanti giocano un ruolo centrale nell'orientamento permanente. Possono fornire consulenza, consigliare gli studenti sulle scelte accademiche, supportarli nello sviluppo delle competenze non cognitive e offrire informazioni sulle opportunità educative
- Genitori e famiglie. Le famiglie sono una parte essenziale della comunità educante. Possono influenzare le decisioni dei loro figli e fornire un supporto emotivo e pratico nell'orientamento permanente. Partecipare a workshop, sessioni informative e collaborare con le scuole è fondamentale.
- Studenti stessi. Gli studenti hanno un ruolo attivo nel loro orientamento permanente. Devono essere coinvolti nel processo decisionale e imparare ad autovalutar-

si. La consapevolezza di sé e delle proprie esigenze è fondamentale.

- Comunità locale. La comunità locale può offrire risorse e opportunità per l'orientamento permanente, come programmi di volontariato, stage, eventi culturali e collaborazioni con imprese locali.
- Enti governativi e autorità educative. Questi attori possono sviluppare politiche e programmi di orientamento permanente a livello nazionale o regionale, fornendo risorse finanziarie e supporto alle scuole e alle comunità
- Università e istituti di formazione. Le istituzioni di istruzione superiore e formazione professionale possono collaborare con le scuole per fornire informazioni sulle opzioni post-liceali, organizzare sessioni informative e offrire programmi di orientamento
- Associazioni e organizzazioni non profit. Queste organizzazioni possono svolgere un ruolo nel fornire risorse e servizi di orientamento, come workshop, eventi, servizi di tutoraggio o risorse online
- Mentori e modelli positivi. Gli adulti che fungono da mentori o modelli positivi possono ispirare e guidare i giovani nelle loro scelte educative e professionali.
- Professionisti del settore. Esperti in campi specifici possono essere coinvolti per condividere informazioni sulle opportunità di carriera e offrire una prospettiva del mondo del lavoro

Come potrebbe essere misurato o valutato il successo dell'integrazione tra orientamento e comunità educante?

Misurare il successo dell'integrazione tra orientamento e comunità educante può essere un processo complesso e coinvolgere vari indicatori. Di seguito alcune delle modalità con cui potrebbe essere valutato il successo:

- Tassi di iscrizione e completamento. Misurare quanti studenti si iscrivono con successo a programmi educativi o corsi di formazione e quanti di loro li completano con successo
- Feedback degli studenti. Raccogliere il feedback diretto dagli studenti su quanto si sentono supportati nella loro educazione e nel prendere decisioni educative e professionali informate
- Tassi di abbandono. Monitorare il numero di studenti che abbandonano prematuramente la scuola o i programmi di formazione e cercare di identificare le ragioni di questo abbandono

- Soddifazione dei genitori. Misurare la soddisfazione dei genitori e delle famiglie riguardo al supporto fornito dalle scuole e dalla comunità nell'orientamento dei loro figli
- Tassi di occupazione. Monitorare il successo degli ex studenti nel trovare occupazione o continuare la loro istruzione dopo il completamento dei programmi educativi
- Partecipazione delle famiglie. Valutare quanti genitori e famiglie partecipano attivamente a eventi, sessioni informative e workshop relativi all'orientamento
- Indicatori accademici. Analizzare le prestazioni accademiche degli studenti, tra cui il rendimento nelle materie, i tassi di promozione e il completamento degli studi superiori
- Coinvolgimento delle imprese locali. Misurare quanti accordi o partnership con imprese locali sono stati stabiliti per fornire opportunità di tirocinio o apprendistato agli studenti
- Partecipazione degli esperti esterni. Valutare la partecipazione di esperti esterni, come professionisti del settore o mentori, nel processo di orientamento
- Crescita delle risorse comunitarie. Monitorare l'espansione delle risorse comunitarie dedicate all'orientamento, come programmi di tutoraggio o servizi di consulenza
- Successo post-scolastico. Seguire i percorsi successivi degli ex studenti, inclusa l'iscrizione all'università, l'avvio di carriere professionali e il coinvolgimento civico nella comunità
- Feedback degli insegnanti e del personale scolastico. Chiedere ai membri del personale scolastico di valutare l'efficacia delle iniziative di orientamento in termini di supporto agli studenti e alle studentesse.
- Indicatori socio-emotivi. Misurare la crescita delle competenze socio-emotive e non cognitive degli studenti, come la resilienza, l'autoconsapevolezza e la capacità di prendere decisioni informate.
- Coinvolgimento della comunità. Valutare il coinvolgimento attivo della comunità nella promozione dell'orientamento permanente attraverso eventi, risorse e partnership.
- Successi a lungo termine. Monitorare i risultati a lungo termine, come il successo nella vita adulta, il benessere emotivo e la partecipazione attiva alla comunità.

Quali sono gli strumenti o le risorse che possono essere utilizzati per implementare con successo questo approccio all'orientamento permanente?

Per implementare con successo l'approccio all'orientamento permanente che coinvolge la comunità educante, è necessario disporre di una serie di strumenti e risorse, tra cui:

- Piattaforme online. Creare un sito web o una piattaforma online dedicata all'orientamento permanente in cui è possibile pubblicare guide informative, video esplicativi, risorse scaricabili, calendari di eventi e strumenti interattivi per gli studenti e le loro famiglie
- Piattaforme di apprendimento virtuale. Utilizzare piattaforme di apprendimento virtuale o portali scolastici per condividere materiali, risorse, corsi online sull'orientamento e comunicazioni relative all'orientamento
- Social media. Sfruttare piattaforme come Facebook, Instagram, Twitter o LinkedIn per condividere aggiornamenti, video, immagini e informazioni su eventi legati all'orientamento. I social media possono essere un canale efficace per raggiungere un pubblico più ampio e coinvolgere la comunità
- Newsletter scolastica. Includere sezioni dedicate all'orientamento nelle newsletter periodiche inviate alle famiglie e agli studenti, fornendo aggiornamenti sulle attività e le opportunità
- Eventi informativi. Organizzare eventi informativi, come seminari, workshop e presentazioni, per comunicare direttamente con gli studenti, le loro famiglie e altri membri della comunità educante
- Incontri individuali. Programmare sessioni di consulenza individuali con consulenti scolastici o esperti di orientamento per discutere delle scelte educative e professionali degli studenti
- App di comunicazione. Utilizzare app di comunicazione scolastica o strumenti di messaggistica per inviare aggiornamenti, promemoria e risorse relative all'orientamento direttamente alle famiglie e agli studenti
- Materiali cartacei. Distribuire brochure, volantini e opuscoli informativi durante eventi scolastici, riunioni dei genitori e altre occasioni in cui la comunità si riunisce
- Video e podcast. Creare video esplicativi, podcast o interviste con esperti per condividere informazioni chiare e coinvolgenti sull'orientamento
- Partnerships e reti. Collaborare con istituzioni locali, aziende e associazioni per diffondere informazioni sull'orientamento attraverso i loro canali di comunicazione e stabilire partnership per offrire opportunità pratiche agli studenti

- Comunicazioni dirette. Invio di e-mail, messaggi di testo o comunicazioni dirette ai genitori e agli studenti per fornire aggiornamenti e informazioni specifiche sull'orientamento
- Appuntamenti e sessioni online. Programmare appuntamenti e sessioni di orientamento online per rispondere alle domande degli studenti e delle famiglie in modo interattivo
- Cartellonistica e poster. Creare poster e cartellonistica informativa da esporre in aree ad alta visibilità della scuola e della comunità
- Media locali. Coinvolgere i media locali, come giornali e stazioni radio, per diffondere notizie su eventi e iniziative legati all'orientamento
- Risorse esterne. Collaborare con professionisti, consulenti, associazioni locali e altre risorse esterne per fornire supporto aggiuntivo all'orientamento permanente
- Feedback e valutazione. Implementare strumenti di feedback e valutazione per raccogliere opinioni e suggerimenti dalla comunità educante e adattare le iniziative di orientamento in base ai bisogni identificati
- Formazione del personale. Fornire formazione continua al personale scolastico e agli esperti di orientamento per migliorare le loro competenze nell'implementazione di programmi di orientamento permanente
- Reti di supporto. Creare reti di supporto tra scuole, istituzioni educative, organizzazioni giovanili e altre parti interessate per condividere risorse e migliori pratiche nell'orientamento permanente

Come le politiche educative possono sostenere e promuovere un orientamento permanente efficace che coinvolga la comunità?

Le politiche educative possono sostenere e promuovere un orientamento permanente efficace che coinvolge la comunità attraverso una serie di strategie e azioni. Le modalità possono essere molteplici, tra cui:

- Sviluppo di linee guida e standard. Le politiche educative possono definire linee guida e standard chiari per l'implementazione dell'orientamento permanente che coinvolge la comunità. Questi standard dovrebbero coprire aspetti come la formazione degli insegnanti, l'accesso alle risorse, la partecipazione delle famiglie e delle organizzazioni locali, e la valutazione dei programmi di orientamento
- Finanziamenti e risorse. Le politiche educative possono allocare finanziamenti e risorse specifiche per supportare programmi di orientamento permanente che coinvolgono la comunità. Questi finanziamenti possono essere utilizzati per sviluppare

materiali informativi, organizzare eventi, formare il personale scolastico e creare partnership con organizzazioni locali

- Formazione degli insegnanti e dei consulenti. Le politiche educative possono promuovere la formazione continua degli insegnanti e dei consulenti scolastici nell'ambito dell'orientamento permanente. Questa formazione dovrebbe includere competenze per coinvolgere la comunità e collaborare con organizzazioni esterne
- Incentivi per le scuole. Le politiche possono introdurre incentivi per le scuole che sviluppano programmi di orientamento permanente efficaci che coinvolgono la comunità. Questi incentivi possono includere riconoscimenti, finanziamenti aggiuntivi o altre forme di supporto
- Partnership con organizzazioni locali. Le politiche educative possono favorire la creazione di partnership tra le scuole e le organizzazioni locali, come imprese, università, associazioni e agenzie governative. Queste partnership possono offrire opportunità pratiche agli studenti e coinvolgere la comunità nell'orientamento permanente
- Promozione della partecipazione delle famiglie. Le politiche possono promuovere la partecipazione attiva delle famiglie nel processo di orientamento permanente. Ciò può includere l'organizzazione di sessioni informative, la fornitura di risorse per le famiglie e l'invito alle famiglie a partecipare agli eventi di orientamento
- Valutazione e monitoraggio. Le politiche educative possono stabilire sistemi di valutazione e monitoraggio per misurare l'efficacia dei programmi di orientamento permanente che coinvolgono la comunità. Questi sistemi dovrebbero raccogliere dati sull'andamento degli studenti, la partecipazione delle famiglie e il coinvolgimento della comunità
- Condivisione delle migliori pratiche. Le politiche possono promuovere la condivisione delle migliori pratiche tra le scuole e le comunità. Questo può essere fatto attraverso conferenze, forum online, reti di scuole e altre piattaforme di scambio di conoscenze
- Sensibilizzazione e comunicazione. Le politiche educative possono sostenere campagne di sensibilizzazione e comunicazione per informare gli studenti, le famiglie e la comunità sull'importanza dell'orientamento permanente e sulle risorse disponibili
- Inclusività e equità. Le politiche dovrebbero promuovere l'inclusività e l'equità nell'orientamento permanente, garantendo che tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro circostanze, abbiano accesso a programmi di orientamento di alta qualità

Quali competenze e responsabilità dovrebbe avere un facilitatore di processi di orientamento di comunità?

Un facilitatore di processi di orientamento di comunità dovrebbe possedere una serie di competenze e responsabilità per svolgere efficacemente il suo ruolo. Tra queste principali competenze e responsabilità che un facilitatore dovrebbe avere:

Competenze

- **Comunicazione efficace.** Un facilitatore deve essere in grado di comunicare in modo chiaro e coinvolgente con una varietà di stakeholder, compresi studenti, famiglie, insegnanti, membri della comunità e rappresentanti delle organizzazioni locali
- **Ascolto attivo.** Deve saper ascoltare attentamente le esigenze, i bisogni e le preoccupazioni dei vari partecipanti e dimostrare empatia
- **Gestione delle relazioni.** Deve essere in grado di stabilire rapporti positivi e costruttivi con tutti i membri della comunità educante, favorendo la collaborazione e il coinvolgimento
- **Pianificazione e organizzazione.** Deve avere competenze di pianificazione per progettare e coordinare programmi e eventi di orientamento, nonché per gestire le risorse disponibili
- **Conoscenza dell'orientamento.** Deve avere una comprensione approfondita dei principi e delle pratiche dell'orientamento educativo, comprese le sfide e le opportunità specifiche della comunità in cui opera
- **Capacità di problem solving.** Deve essere in grado di affrontare in modo efficace le sfide e le questioni che possono sorgere durante il processo di orientamento e trovare soluzioni appropriate
- **Facilitazione e leadership.** Deve possedere abilità di facilitazione per guidare gruppi di lavoro, riunioni e sessioni di orientamento in modo efficace
- **Competenze interculturali.** Se la comunità è culturalmente diversificata, il facilitatore dovrebbe avere competenze interculturali per lavorare in modo sensibile ed equo con persone di diverse origini
- **Conoscenza delle risorse locali.** Deve essere a conoscenza delle risorse, delle organizzazioni e delle opportunità locali che possono essere utilizzate per supportare il processo di orientamento
- **Tecnologia dell'informazione.** Dovrebbe avere competenze di base nell'uso della tecnologia dell'informazione per gestire dati, comunicazioni online e risorse digitali
- **Responsabilità**

- Progettazione di programmi di orientamento. Il facilitatore dovrebbe contribuire alla progettazione di programmi di orientamento basati sulle esigenze specifiche della comunità
- Coordinamento degli stakeholder. Deve facilitare la collaborazione tra scuole, famiglie, organizzazioni locali e altre parti interessate per garantire un approccio integrato all'orientamento
- Sensibilizzazione. Dovrebbe promuovere la consapevolezza dell'importanza dell'orientamento permanente all'interno della comunità educante
- Sviluppo di risorse. Deve contribuire a sviluppare e distribuire risorse informative e materiali che supportino il processo di orientamento
- Valutazione e monitoraggio. Dovrebbe raccogliere dati e feedback per valutare l'efficacia dei programmi di orientamento e apportare miglioramenti
- Formazione e sviluppo professionale. Potrebbe essere responsabile della formazione e dello sviluppo professionale degli insegnanti e del personale coinvolto nell'orientamento
- Rapporti con la leadership scolastica. Deve collaborare con la dirigenza scolastica e il personale docente per garantire un sostegno adeguato all'orientamento permanente
- Coinvolgimento delle famiglie. Deve promuovere il coinvolgimento attivo delle famiglie nel processo di orientamento
- Rappresentanza della comunità. Può fungere da rappresentante della comunità educante in varie iniziative e decisioni legate all'orientamento
- Adattabilità. Deve essere in grado di adattarsi alle esigenze mutevoli della comunità e del contesto educativo

9. COMPETENZE PER IL FUTURO

coordinatore Arduino Salatin

Professore emerito di pedagogia, IUSVE Venezia

Il 2023 è stato proclamato dall'Unione Europea “Anno Europeo delle competenze”. In questo contesto, le politiche giovanili dovrebbero concorrere in particolare alla promozione delle “*human skills*”, intese come le abilità distintive degli esseri umani, rispetto alle macchine e alle tecnologie, in quanto necessarie ad esercitare un ruolo di cittadinanza attiva a livello sociale e professionale. Come infatti ha detto la Presidente della Commissione europea Ursula von der Leyen, “disporre delle competenze adatte mette i cittadini in grado di affrontare con successo i cambiamenti del mercato del lavoro e di prendere pienamente parte alla società e alla democrazia”. Il gruppo approfondirà il senso e le caratteristiche di tali competenze, individuando alcune pratiche significative a livello territoriale, in termini di possibile rispondenza ed efficacia rispetto agli scenari della “permacrisi” in atto e alle sfide culturali del prossimo futuro.

*Sintesi***Gruppo di lavoro 2****Introduzione del coordinatore:**

Il prof. Arduino Salatin, dopo il giro iniziale di presentazione dei partecipanti, introduce il tema proponendo, con il supporto di slide, i principali repertori di competenze a livello internazionale, europeo e nazionale:

1. *OMS 1992: Competenze per la vita*
 2. *UE 2018: Competenze chiave per l'apprendimento permanente*
 3. *OCSE 2018: Competenza globale*
 4. *UNESCO 2020: Educazione alla cittadinanza globale*
 5. *World Economic Forum 2020: Human Skills per il 2025*
1. *Sistema Excelsior: monitora i fabbisogni in Italia per competenze green e digitali*
 2. *Confindustria 2022: formazione sulle Soft Skills*

Esito delle interazioni nel gruppo di lavoro:

Con approccio storico, è importante chiedersi perché negli ultimi 30 anni il dibattito sulle competenze si sia diffuso a tutti i livelli, investendo i mondi del lavoro, della formazione professionale e dell'istruzione. All'origine di questa grande attenzione per le competenze si colloca il cambiamento radicale che ha investito il mondo del lavoro agli inizi degli anni '90, con l'eclisse del paradigma fordista, basato sulla classificazione dei lavoratori per qualifiche, e le ristrutturazioni industriali che hanno comportato una crescente richiesta di personale con maggiori livelli di istruzione e, appunto, di competenze. Ne è scaturita una ricerca di definizione delle competenze che ha prodotto tensione fra repertori di competenze sempre più analitici e una visione più unitaria e globale del costruito.

Le autorità pubbliche valutano ciò che manca in relazione soprattutto alle competenze di cittadinanza e all'evoluzione del mondo del lavoro, con riferimento ai fondamentali valori democratici: inclusione sociale, uguaglianza di opportunità, partecipazione, pace, occupazione, competitività internazionale.

La preoccupazione politica evidenzia il degrado di alcune competenze, quali, ad esempio, la comunicazione, in relazione sia ai giovani migranti che devono acquisire la lingua italiana, sia alla popolazione italiana che manifesta problemi di analfabetismo funzionale.

Peraltro l'ampliamento della sfera delle competenze, da quelle meramente tecniche in funzione del lavoro alle competenze di cittadinanza e per la vita, che costituiscono qualità del soggetto o addirittura virtù, ha costituito un cambio di paradigma, evidenziando che buona parte della popolazione non riesce a conseguire le competenze richieste. Il problema si sposta quindi dai tentativi di definizione delle competenze ai percorsi per rendere possibile una loro reale acquisizione.

Per quanto riguarda i giovani, visto che lo sviluppo di competenze implica un cambiamento, servono contesti in grado di promuovere l'accettazione del rischio che ogni novità comporta, contesti capaci di assicurare sicurezza e protezione. Sono quindi necessarie figure adulte che condividono una visione educativa all'interno di una comunità solidale. Oggi una cultura che vede solo il negativo e non è capace di proiettarsi al futuro rappresenta una minaccia per il cammino di crescita dei giovani.

Per affrontare la novità del futuro serve qualche stabilità nel presente, servono figure di riferimento che permettano di crescere. Serve speranza e anche apertura all'imprevisto: i giovani potrebbero essere il cigno nero che improvvisamente schiude nuovi orizzonti.

Per affrontare il tema delle competenze per il futuro è necessario interrogarsi su quali sono le prospettive verso le quali la società si sta indirizzando e se la società che si prospetta è quella che vogliamo. Il prof. Patrizio Bianchi ha sia messo in evidenza i rischi di derive verso società sempre più autoritarie, sia proposto una visione dell'orientamento come educazione alla cittadinanza in rapporto ai valori costituzionali del lavoro, dei doveri inderogabili di solidarietà, dell'uguaglianza, della partecipazione democratica, della scuola come bene pubblico.

In quest'ottica quali cambiamenti è possibile introdurre? Bisogna agire sui contesti per modificarli, recuperare da parte degli adulti ruoli guida, di accompagnamento e testimonianza, ma anche lasciare spazio ai giovani e pensare ai diritti delle generazioni future, facendosi carico delle loro aspettative.

Le competenze per la vita sono centrali, ma per svilupparsi hanno bisogno di un contesto di valori e regole che danno stabilità e sicurezza.

Le sfide sono molte: la diffusione crescente di dispositivi che eliminano il mediatore umano e l'apprendimento cooperativo; il disciplinarismo ancora imperante nei sistemi di istruzione, con scarsa attenzione alle competenze per la vita; il cambiamento d'epoca che molti fanno fatica a cogliere e interpretare; il rischio omologante di elenchi di competenze senza un approccio olistico che dia ragione della complessità e delle interconnessioni tra tutti gli aspetti del sistema; la necessità di recuperare un rapporto con la natura e competenze esperienziali che abbiamo perduto; il rapporto tra umano e non umano nelle prospettive del post e trans umanesimo, che apre scenari spesso inquietanti e richiede sempre più un confronto interdisciplinare tra filosofia, economia, informatica, antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia, neuroscienze...

Il futuro non è un destino già scritto, cambiare le situazioni è possibile: servono impegno, consapevolezza, responsabilità, condivisione intergenerazionale e speranza.

3. PROGRAMMARE LE POLITICHE GIOVANILI: COSA EVITARE E COSA POTENZIARE

coordinatore Francesco Di Giovanni

Coordinatore generale del Centro Tau e dell'Associazione "Inventare Insieme (onlus)" di Palermo

Nell'ambito delle politiche giovanili, grande enfasi viene data sul piano del metodo al lavorare per progetti a livello europeo, nazionale e regionale, generalmente finalizzata alla partecipazione a bandi promossi dalle Istituzioni. Si sono così sviluppate nel tempo una sorta di linee guida della progettazione, per poter "vincere i bandi". Minore attenzione viene invece riservata alla programmazione delle attività a favore delle nuove generazioni, intesa come analisi dei contesti, individuazione di obiettivi e di strategie per raggiungerli. In altri termini, si tende più a inseguire le risorse, che non a individuare le criticità verso cui prestare attenzione e sviluppare programmi e piani di intervento. Il gruppo si propone di riflettere sul ruolo che la pianificazione e la programmazione possono avere nello sviluppo di attività a favore del mondo giovanile, su quali azioni incentrare l'attenzione e investire e su quali invece quelle sulle quali spendere minori risorse (di tempo, umane...), dato il limitato valore aggiunto che possono offrire allo sviluppo delle attività.

*Intervento programmato***La necessità di un monitoraggio “attivo”¹⁰***di Adriano Scaletta*

valutatore tecnico presso il Dipartimento per le politiche giovanili e il Servizio Civile Universale, Presidenza del Consiglio dei Ministri

Devo premettere di non essere un grande appassionato né di programmazione né di valutazione d'impatto. Non per sminuirne la loro utilità nella gestione delle politiche pubbliche, ma piuttosto perché la tradizionale focalizzazione sulla prima e l'attuale enfasi sulla seconda tendono a farci perdere di vista la fase cruciale dell'implementazione, ovvero ciò che accade concretamente tra la progettazione e i risultati finali. La nostra Pubblica Amministrazione, d'altronde, nel suo indiscusso ruolo di regista di qualsiasi politica pubblica – sia essa gestita direttamente o soltanto supervisionata – è molto attenta agli atti programmatori, se non altro per la loro natura autorizzatoria. Quando si definisce un avviso pubblico per finanziare interventi mirati ad affrontare un problema collettivo – per esempio il potenziamento dell'offerta culturale su un territorio a beneficio dei giovani – si tende a concentrarsi quasi esclusivamente sulla legittimità degli atti: dalla stesura del bando, passando per le procedure di presentazione delle domande, alla valutazione dei progetti, al soccorso istruttorio, fino all'erogazione dei fondi e al controllo sul loro effettivo utilizzo.

Il processo, tuttavia, raramente viene gestito nei modi e nei tempi programmati, considerato che le PA o le loro strutture interne non agiscono mai in autonomia, ma devono relazionarsi con altri uffici e istituzioni esterne. Sta di fatto che nella realtà, tra la presentazione dei progetti, la nomina della commissione di valutazione, i vari iter autorizzatori per la pubblicazione di una graduatoria e per il successivo sblocco dei fondi possono passare mesi, se non anni. Nel frattempo, però, può mutare il contesto: il partner non c'è più, il mandato del Sindaco è scaduto, chi ha scritto il progetto è andato a lavorare altrove e così via.

Il problema nasce da una questione di fondo, di natura epistemologica: le politiche pubbliche cercano di influenzare i “fatti sociali” che, per definizione, sono situazionali (non sono del tutto replicabili) e dinamici (cambiano già un attimo dopo che li si è

¹⁰ Si riporta la trascrizione della relazione rielaborata dal relatore. Le opinioni espresse hanno carattere personale e non impegnano in alcun modo l'amministrazione di appartenenza.

osservati). Non dovrebbe stupire allora che all'avvio delle attività le condizioni, gli attori e financo i beneficiari possano essere diversi rispetto a quando è stato pensato e redatto un progetto. Un progetto, comunque, che non avrebbe mai potuto tener conto dell'infinità di fattori che possono condizionare i meccanismi sociali auspicati, come – appunto – il miglioramento delle relazioni tra i giovani, “dovuto” ad un aumento dell'offerta culturale.

Il problema è che la PA italiana finanzia gli interventi sociali, impossibili da prevedere nel dettaglio, allo stesso modo di come acquista beni o servizi consolidati, che possono invece essere previsti molto minuziosamente dai capitolati. Lo schema difensivo e fuorviante che ne discende è tanto semplice quanto inadeguato: se ho stilato una graduatoria sui progetti presentati, c'è qualcuno che è rimasto escluso e se permetto di modificare le progettualità finanziate in funzione delle mutate condizioni, non agisco equamente nei confronti proprio dei primi esclusi, i quali potrebbero affermare che loro sarebbero stati pronti a realizzare il progetto esattamente come l'avevano presentato. La logica vorrebbe che un'Istituzione interloquisca costruttivamente con chi sta per erogare un servizio per suo conto, concordando gli interventi più adatti al contesto specifico, non semplicemente mettendosi in attesa che sia realizzato quanto descritto mesi o anni prima. Il rapporto tra la PA e un soggetto che ha presentato una candidatura non può essere lo stesso di quello che invece dovrebbe costruire con un soggetto il cui progetto è stato finanziato: l'attenzione comune a quel punto dovrebbe spostarsi sul fatto che i fondi siano ben utilizzati (producano valore pubblico), non che siano correttamente spesi tutti (si trasformino in giustificativi e fatture).

Allo scopo di evitare contenziosi, il cortocircuito che si genera induce ogni attore a recitare una parte: tutti sanno che la realtà è mutata, ma bisogna far finta di nulla, quantomeno all'inizio occorre dichiarare che tutto andrà come previsto, per poi – dopo un certo periodo – autorizzare qualche modifica progettuale che non snaturi però la programmazione iniziale. Inoltre, le modifiche al progetto, magari necessarie per adattarsi alle esigenze dei beneficiari, sono spesso scoraggiate per non ingolfare ulteriormente le amministrazioni. Amministrazioni, dal canto loro, che non hanno quasi mai strumenti per valutare la ragionevolezza – o al contrario la pretestuosità ingiustificata – delle richieste di modifica. Le politiche finiscono così per un verso nel trascinarsi con grande fatica, perché magari hanno perso quel ruolo strategico di quando erano state pensate (per esempio perché è cambiata l'autorità politica di riferimento) e per l'altro, quando producono risultati, lo fanno grazie allo spirito di servizio di chi li gestisce localmente e di chi li supervisiona centralmente, talvolta generando rapporti diretti e confidenziali tra referenti di progetto e funzionari pubblici, che però non fanno altro che ampliare il

gap tra procedure formali e prassi sostanziali.

È proprio per questo che personalmente non sono molto attratto dal tema della programmazione, perché a mio avviso è già oggetto di fin troppa attenzione, considerando le dinamiche che ho appena descritto. Chiaramente sto provocando, so benissimo che in alcuni contesti istituzionali non c'è programmazione o se c'è è di scarsa qualità, però è innegabile che ormai in tantissimi altri casi vi siano sin troppi atti formali programmatori, con tanto di previsioni puntuali di quel che avverrà in futuro che, ripeto, per definizione è sempre imprevedibile, specialmente se si interviene su “oggetti” complessi come la povertà educativa, l'abbandono scolastico, il disagio psicologico, le dipendenze, l'isolamento sociale ecc.

In realtà già da diversi anni è diventato evidente che questa propensione a ragionare solo sull'ex-ante non può funzionare e che al contrario bisogna concentrarsi sulla valutazione degli impatti generati – l'Unione Europea da questo punto di vista ha giocato per il nostro Paese un ruolo fondamentale. È innegabile che negli ultimi anni la valutazione d'impatto sia evocata nei contesti più diversi, anche se non sempre in modo appropriato. In molte occasioni, ad esempio, il tema viene trattato indistintamente sia se si riferisce ad un esercizio svolto prima che l'intervento sia realizzato (“ex-ante”, come nel caso del capitolo 4 del PNRR), sia se è una valutazione svolta dopo che sia effettivamente concluso (ex-post, come quello previsto, sempre per il PNRR, a livello europeo, entro il 2028). Avendo lavorato per diversi anni in una delle pochissime istituzioni pubbliche italiane dedicate espressamente alla valutazione (l'ANVUR – Agenzia per la valutazione del sistema universitario e della ricerca), ho notato che questa confusione è molto più diffusa di quello che possiamo immaginare, anche tra le figure di vertice delle nostre istituzioni.

Faccio parte da anni dell'Associazione Italiana di Valutazione (AIV), che nasce nel 1997 con la missione di infondere la cultura della valutazione dove non c'era, cui è seguita poi l'ondata dei fondi strutturali europei che ha indubbiamente diffuso la pratica valutativa, quantomeno formale, nella gestione delle politiche pubbliche del nostro Paese. Sono fiorite valutazioni su ogni intervento, tutte tra l'altro positive, proprio per quella mancanza di cultura che porta a confondere il fine della valutazione (riconoscere il valore generato) con l'uso che si fa delle evidenze da essa prodotte (legittimare il finanziamento erogato). Detto in altri termini, non mi risulta che siano mai stati restituiti dei fondi in seguito a valutazioni negative, proprio perché le valutazioni negative impatterebbero direttamente un po' su tutti: non solo su chi dovrebbe restituire i finanziamenti ricevuti per non aver prodotto risultati, ma anche su chi li ha erogati, che a sua volta dovrà rendicontare di non averli impegnati adeguatamente ai livelli isti-

tuzionali superiori, via via fino alla Commissione Europea. Si fa evidente così un altro cortocircuito che rende la valutazione una pratica ancora poco incisiva ed è dovuto, questo è interessante, anche a una questione meramente tecnica: a discapito di quanto intuitivamente si possa pensare, la valutazione delle politiche pubbliche non può mai essere ridotta al mero confronto tra obiettivi e risultati, proprio per la natura dei fatti sociali accennata prima.

In un momento in cui tutti parlano di valutazione d'impatto, con il proliferare di attori che vendono valutazioni "scientifiche" con la presunzione di raccontare la "verità dei fatti", personalmente sono convinto che l'urgenza per le nostre politiche sociali sia un'altra, quella che noi in Dipartimento chiamiamo "monitoraggio attivo". Con questo concetto intendiamo quell'attività di osservazione e analisi delle progettualità che discendono dal Fondo nazionale per le Politiche Giovanili, che viene distribuito tra le Regioni, l'ANCI, l'UPI e, a cascata, ai Comuni, i quali a loro volta, secondo il principio di sussidiarietà orizzontale, si servono del Terzo Settore per la concreta implementazione degli interventi a favore dei giovani.

La raccolta sistematica di evidenze che stiamo organizzando non è finalizzata a controllare che l'impegnato corrisponda al realizzato, sempre per quella natura situazionale e dinamica delle politiche sociali, di cui quelle giovanili sono parte integrante. Siamo convinti al contrario che la domanda "il programma sta funzionando come previsto?" sia troppo semplicistica e che vada sostituita da una serie di domande, quali: "cosa sta succedendo dopo l'attivazione dell'intervento?", "quali dinamiche positive, negative o inaspettate si stanno innescando tra i partner che governano i progetti?", "i beneficiari rispondono?", "quali strumenti e azioni funzionano meglio?", "dove e in quali condizioni e contesti?", "cosa invece proprio non funziona?", "quali interventi possono essere presi ad esempio e replicati, adattandoli, in altri territori?" e così via alla ricerca di risposte ben più complesse rispetto a "gli obiettivi sono stati raggiunti?".

Per dar risposta a queste domande non basta guardare i numeri, bisogna utilizzare tecniche di analisi testuale per valorizzare i contenuti di piani e relazioni, richieste di modifica degli interventi, questionari di soddisfazione ecc. e integrare tutto con le testimonianze delle persone, se possibile direttamente nei luoghi dove gli interventi si realizzano. Crediamo fermamente, tra l'altro, che i volti e le voci delle persone abbiano una valenza pari o superiore ai numeri e ai testi, in un processo circolare di arricchimento reciproco che alla fine porta maggiore conoscenza su quel che avviene a valle dell'erogazione dei fondi pubblici. C'è molta letteratura nel campo della valutazione su questi approcci, non inventiamo nulla, quel che manca nel nostro Paese semmai sono le pratiche valutative concrete e istituzionalmente concepite.

Un altro elemento che vorrei aggiungere a proposito dell'assenza di una pianificazione strategica nazionale riguarda il modo in cui in Italia è stato recepito e interpretato il principio di sussidiarietà verticale nei rapporti tra Stato e Regioni, da quando più di 20 anni fa è entrata in vigore la riforma del Titolo V della Costituzione. È riduttivo pensare che sia soltanto il Governo nazionale a essere inerte perché non definisce le strategie; sono anche le Regioni che, forti della propria autonomia, "pretendono" legittimamente i fondi a esse destinati, senza però che vi sia uno scambio costruttivo di informazioni per analizzare e comprendere i risultati delle politiche sociali. Mancano, in sostanza, sistemi che promuovano un miglioramento costante attraverso il confronto basato su evidenze empiriche, piuttosto che su opinioni e convincimenti personali di chi guida in quel momento i processi.

Sappiamo tutti che ci sono Regioni più virtuose e Regioni che invece faticano ad adottare sistemi di gestione di qualità dei fondi: solo per fare un esempio, alcune Regioni, ancora per un'applicazione sensata del principio di sussidiarietà, stanno mettendo in piedi sistemi di raccolta e analisi di dati per monitorare l'andamento dei finanziamenti destinati ai loro Comuni o ad altri soggetti del Terzo Settore attivi nelle politiche giovanili, utilizzando così il patrimonio informativo che da essi discende. È un processo in corso che meriterebbe attenzione, che andrebbe conosciuto, coordinato e coadiuvato dai poteri centrali, per valorizzare al massimo le esperienze che da anni portano a successi tangibili, seppur a macchia di leopardo e talvolta nel più completo anonimato.

Basti pensare quanta attenzione si attribuisce alla distribuzione dei fondi: si parla sempre e soltanto dell'ammontare dei finanziamenti (dato certamente non marginale), ma un sistema ottimale dovrebbe concentrarsi su quel che questi fondi generano, ascoltando i vari stakeholder, a partire dai beneficiari. La reportistica ufficiale su queste politiche pubbliche, anche comunitaria, tende a considerare troppo il punto di vista di chi rendiconta, di chi eroga i servizi, mentre una valutazione utile è proprio una valutazione pluralista, che ascolta voci molteplici, ciascuna preziosa per il punto di vista che rappresenta.

Solo un paio di esempi su questo: nel 2022 c'è stato un tour voluto dall'ex-ministra Dadone per sensibilizzare i territori e i giovani sul fenomeno NEET. La nostra proposta è stata di affiancare a questo tour un'indagine con questionari e interviste per raccogliere il punto di vista dei giovani che partecipavano alle diverse tappe. Ne sono emerse informazioni che stiamo utilizzando e riscontrando nei progetti che monitoriamo. Con il favore dell'attuale Ministro Abodi stiamo oggi realizzando altre indagini intorno alle politiche messe in atto con altri partner come Sport e Salute, ANCI e il Giffoni Film Festival, adottando un approccio di ricerca applicata, finalizzata a produrre evidenze

sull'efficacia degli interventi attuati e per capire se ce ne sono altri che non sono stati ancora immaginati.

Si tratta di un impegno valutativo continuo: il monitoraggio attivo si fonda su due pilastri, non solo l'apprendimento istituzionale – che non è individuale e non è meramente esperienziale – ma, appunto, anche la sussidiarietà verticale. Proprio grazie alle evidenze raccolte, possiamo riconoscere pratiche interessanti, favorirne la discussione e lo scambio tra gli operatori, intervenire laddove le difficoltà si manifestano senza dolo da parte di chi si sta impegnando per i giovani sui territori e che magari per condizioni di contesto difficili o per incidenti di percorso non prevedibili, sta incontrando delle difficoltà. Difficoltà, lo ripeto, rispetto alle quali non sempre è rintracciabile una responsabilità diretta: stiamo assistendo in questi mesi, per esempio, ad una partecipazione stanca e limitata da parte di una generazione giovanile post-covid, che presenta caratteristiche peculiari su cui ancora nessuno può dire una parola definitiva.

Per farlo, dal canto nostro dobbiamo continuare ad analizzare i progetti, a classificare le attività finanziate in cluster omogenei per aggregarle e confrontarle più agevolmente, creare occasioni di incontro, recarci fisicamente nei luoghi dove gli interventi vengono realizzati, vale a dire in quei territori che rappresentano e rappresenteranno sempre l'ultimo miglio di qualsiasi politica pubblica.

La sfida, ne siamo consapevoli, è integrare sempre di più queste pratiche valutative con il controllo amministrativo e contabile, coniugando la flessibilità necessaria per promuovere politiche giovanili efficaci con il rispetto dei vincoli normativi che regolano l'utilizzo dei fondi pubblici.

*Intervento programmato***La valutazione di impatto generazionale***di Valerio Martinelli e Giulio Vannini*

Ricercatori Fondazione per la Ricerca Economica e Sociale Ente Terzo Settore
(già Fondazione Bruno Visentini)

A seguito di un confronto con il professor Monti, Coordinatore dell'Osservatorio sulle Politiche Giovanili della Fondazione per la Ricerca Economica e Sociale Ente Terzo Settore (già Fondazione Bruno Visentini), si è deciso di condividere un lavoro che la nostra Fondazione, e il centro di ricerca dell'Università Luiss Guido Carli cui afferisce, sta portando avanti rispetto ad una particolare forma di impatto: non una valutazione di impatto tout court, ma una valutazione di impatto generazionale o VIG. La Valutazione di Impatto Generazionale viene chiamata così a seguito di uno specifico atto normativo: la definizione delle linee guida sulla valutazione d'impatto generazionale, introdotte dal Comitato per la valutazione dell'impatto generazionale delle politiche pubbliche (COVIGE) attraverso il DM 8 del luglio 2022 ¹¹.

L'obiettivo è quello di provare a sviluppare una possibile metodologia, visto anche il tipo di attenzione che è nato in merito a questo tema, per valutare l'impatto delle politiche pubbliche sui giovani.

Uno degli aforismi più spesso citato dalle "Prediche Inutili" di Luigi Einaudi - giornalista, economista e secondo Presidente della Repubblica - è che, in relazione all'attività della legislazione è sempre meglio "prima conoscere, poi discutere, poi deliberare". Questo efficace e sintetico suggerimento - che invoca una metodologia scientifica anche per l'attività legislativo-deliberativa - può essere utile a capire perché, a parer nostro, dobbiamo porre una particolare attenzione in relazione alla necessità di valutare o di monitorare - ossia di valutare in itinere - gli interventi pubblici. Una necessità che deriva proprio da quell'approccio metodologico "scientifico".

La prima domanda che ci si deve porre, visto che parliamo di valutazione delle politiche pubbliche, è: che cos'è una politica pubblica? Cerchiamo di capire che definizione possiamo dare di policy. La Treccani parte dall'assunto di individuare la policy, la po-

¹¹ Presidenza del Consiglio dei ministri, Linee guida per la valutazione dell'impatto generazionale delle politiche pubbliche, 2022, https://www.politichegiovani.gov.it/media/mffj2shc/dpcm-lg_covige-signed.pdf.

litica pubblica, come un insieme di scelte e azioni, quindi determinazioni programmatiche e azioni da un punto di vista operativo, compiute dall'Ente Pubblico che è titolare di funzioni relative ad un determinato settore di competenza, quindi che ha competenze specifiche per una determinata area. Questo è applicabile sia da un punto di vista di competenza territoriale - il Comune che emana le politiche pubbliche nella sua area territoriale di competenza, la Regione ugualmente nella sua area territoriale di competenza -, ma anche da un punto di vista di funzioni - il Ministero del Lavoro, che deve redigere un decreto ministeriale, lo farà su determinate materie che sono di sua stretta competenza: sarebbe molto difficile, infatti, individuare un decreto ministeriale del Ministro del Lavoro che parli ad esempio di difesa. Questo tipo di atti, questo tipo di azioni e di scelte sono indirizzate sempre alla risoluzione di problemi, o alla risposta a determinate esigenze di natura collettiva (qualora fossero mirate a rispondere ad esigenze individuali, ci si dovrebbe porre il problema se quella determinata politica sia ad personam, ma questo è un altro capitolo).

Quindi, se si volesse cercare di schematizzare l'iter logico e cronologico dello studio e dell'implementazione di una politica pubblica, senz'altro si dovrebbe partire da quelle che sono le esigenze e i problemi di natura collettiva che la realtà ci presenta.

Andando avanti, è necessario, seguendo anche l'assunto di Einaudi, cercare di studiare e approfondire quelli che sono i fenomeni. Da qui la necessità dell'attenzione alla ricerca: il problema enorme che si riscontra in qualsiasi tipo di studio - anche ad esempio in quello che il gruppo di ricerca Luiss sta conducendo insieme ad ANCI per l'Osservatorio sugli investimenti pubblici locali per il sostegno delle comunità giovani - è il reperimento e l'accessibilità dei dati e l'apertura delle banche dati, che, visto l'alto numero di enti diversi che detengono una porzione dei dati che servono alla ricerca, è difficilissimo mettere in relazione fra loro, anzi, paradossalmente, nell'epoca dei big data e di una potenziale massima condivisione, gli enti coi quali ci si interfaccia sono sempre più gelosi, salvo rare eccezioni, del loro patrimonio di informazioni.

Questo sembrerà una banalità, ma se lo si trasla in quella che è la capacità di rispondere ad un'esigenza collettiva, significa che un legislatore, o una persona che fa ricerca o una persona che dà supporto e consulenza ad un decisore pubblico per risolvere un problema, non ha la capacità di leggere con precisione i fenomeni della realtà. I dati senz'altro servono per studiare il fenomeno per poi approdare alla politica dell'ente competente.

In Italia non è ancora presente una cultura valutativa rispetto all'intervento pubblico propria del suo termine, perché non è presente una metodologia di intervento, come viene chiamata, sperimentale: fino ad oggi non si è ancora riusciti a pensare che deter-

minati interventi pubblici possano essere testati e, come si suol dire, se non funzionano, possano essere ritirati o che possano essere introdotti dei correttivi.

Il ragionamento sulla valutazione di impatto generazionale ha vissuto un'evoluzione sulla base di atti del Governo, ma soprattutto di un parere del Comitato Economico Sociale Europeo, richiesto per altro dalla presidenza spagnola del Consiglio Europeo: ciò dimostra un'attenzione nazionale e internazionale su questo tema, anche perché, alla luce di tutto quello che è stato vissuto con la pandemia, ci si comincia a chiedere se determinate decisioni e determinate responsabilità che una classe dirigente si è assunta, anche in termini di scelte che hanno portato alla creazione di ulteriore debito che graverà sulle spalle delle nuove generazioni, possano o non possano in futuro avere un effetto positivo o negativo. All'interno del parere, in cui viene per altro citata anche la nostra Fondazione, si ritiene “essenziale che tutte le leggi, gli atti aventi forza di legge, le politiche, le strategie, i programmi, le misure, gli investimenti pubblici degli Stati membri siano sottoposti ad una consultazione per accertare l'impatto sui giovani, di fatto una valutazione di impatto, una definizione di politica, proposte di misure di mitigazione che impediscano un'azione di violazione di diritti e di discriminazione nei confronti dei giovani”¹².

Dal punto di vista della ratio, la valutazione di impatto generazionale non risponde ad una logica o ad una cultura della legislazione o dell'intervento pubblico che agisce “con l'accetta”, ma più che altro risponde ad una metodologia di intervento “col cacciavite”, che va a sperimentare scientificamente quelle che sono misure precise e puntuali, studia se ci sono delle cose che possono essere migliorate ed interviene con dei correttivi per poterle eventualmente modificare laddove si sono rivelate inefficaci o inefficienti, o altrimenti – in extrema ratio – si adopera per abrogarle.

Visto che la nostra Fondazione studia da anni il fenomeno del divario generazionale, determinato da una serie di domini statistici e avvalorato da contributi ed analisi anche di carattere qualitativo, ci si interroga su quale possa essere una corretta metodologia per lanciare una sfida: far sì che il legislatore, prima di decidere se procedere o meno con un dato intervento pubblico, si ponga il problema – come è stato per la valutazione di impatto ambientale, che ora è obbligatoria per legge – della valutazione di impatto generazionale, ossia degli effetti che quel determinato intervento potrebbe produrre sulla popolazione giovanile.

Per descrivere brevemente come si è arrivati al concetto di valutazione di impatto generazionale, si è deciso di partire da un lavoro che all'interno della Fondazione, in

¹² Comitato Economico e Sociale europeo, cit., raccomandazione 1,6.

particolare dal nostro Osservatorio sulle Politiche Giovanili, viene già fatto dal 2019, anche se declinato a livello nazionale: all'interno del nostro Rapporto annuale sul divario generazionale, infatti, viene anche analizzata la legge di bilancio e si cerca di capire quali misure vengono destinate alle nuove generazioni per garantire il raggiungimento della loro piena maturità economica e sociale.

Di fatto, nel Rapporto sul divario generazionale il tema della difficoltà attuale dei giovani a raggiungere la piena autonomia socioeconomica è rappresentata dal nostro indice di divario generazionale, che si può considerare come una sorta di muro che i giovani devono superare per raggiungere l'autonomia, che nel corso degli anni via via si è alzato: per i giovani tra i 20 e i 30 anni questo muro ha oggi raggiunto livelli molto più alti rispetto ai loro coetanei del passato, con la conseguenza di dover fare i conti con uno svantaggio significativo degli attuali giovani nel trovare un lavoro dignitoso, andare a vivere da soli, assumere una genitorialità responsabile. Quindi, sostanzialmente, l'idea di mappare gli interventi pubblici è già all'interno della realtà del nostro gruppo di ricerca oramai da diversi anni.

Il Comitato per la valutazione di impatto generazione delle politiche pubbliche, all'interno del quale erano presenti esperti del settore, accademici, esponenti del Dipartimento, in generale tutti gli stakeholder interessati al tema (tra cui anche il professor Monti) aveva l'obiettivo di redigere delle linee guida che potessero aiutare, almeno in un primo momento, a fare una categorizzazione delle politiche pubbliche. Da una parte, le 'altre misure', cioè le politiche per le quali non è possibile individuare né pro quota, né indirettamente, un target composto da giovani, misure che potremmo definire universali, generalmente rivolte alla collettività: un esempio classico potrebbe essere costituito dagli investimenti sulle infrastrutture, ponti, strade e quant'altro. Viceversa, dall'altra parte sono state delineate due categorie significative, sulle quali si interessa la nostra analisi, che sono le 'misure generazionali' e le 'misure potenzialmente generazionali'. Le 'misure generazionali' sono quelle rivolte esclusivamente ad un determinato target di giovani all'interno della fascia di età dai 14 ai 35 anni. Le 'potenzialmente generazionali' sono gli interventi che, seppur non direttamente rivolti ai giovani, potrebbero avere un impatto effettivamente generazionale, purché, tra tutti i potenziali beneficiari, ai giovani sia destinata una porzione rilevante delle risorse e vengano rispettate alcune caratteristiche.

Si è infine arrivati ad un pieno riconoscimento di questo strumento attraverso il contatto diretto anzitutto con il Comune di Parma, città candidata a capitale europea dei giovani nel 2027, la quale ha contattato il gruppo di ricerca della Luiss School of Government, per sperimentare la metodologia scientifica della Fondazione sulle proprie

scelte programmatiche. Si è poi deciso di produrre delle linee guida per la valutazione di impatto generazionale del DUP, il Documento Unico di Programmazione del Comune per le annualità 2023-2025.

La valutazione di impatto generazionale del DUP è molto rilevante a livello locale dal momento che questo rappresenta l'atto generale dell'ente dove vengono racchiusi gli obiettivi strategici, le linee di indirizzo, ma anche la parte operativa, una sorta di struttura piramidale di obiettivi che cadono a terra, che possono arrivare ad esempio alla costruzione di un'opera o di una scuola oltre che alla predisposizione o al potenziamento di determinati servizi per il miglioramento delle condizioni dei cittadini in generale.

A dimostrazione del crescente interesse su questi temi anche a livello nazionale, alla presentazione del Rapporto 2022 dell'Osservatorio sulle Politiche Giovanili, il ministro per lo Sport e i Giovani Abodi ha espresso la volontà di proporre un "decreto legge giovani" - definito così dallo stesso Ministro - ovvero una legge quadro per i giovani all'interno della quale introdurre, con un atto avente forza di legge, una valutazione di impatto generazionale di tutte le leggi.

Questo è bene sottolinearlo in quanto elemento imprescindibile: il modello che proponiamo non è una valutazione delle sole politiche giovanili.

La metodologia a cui stiamo lavorando e che stiamo sperimentando a livello locale, di natura più complessa, mira a coniugare due forme di valutazione, che in passato si aveva quasi timore a mischiare o a rendere sinergiche e parallele fra loro. Un'indagine di carattere qualitativo, che prevede il coinvolgimento di attori che sono interessati in qualità di beneficiari e porli ad un tavolo nel quale si richiede loro un parere, un parere che sia ex ante ed ex post: ex ante, prima dell'implementazione dell'intervento, ed ex post, dopo tot anni che quell'intervento è stato applicato, è stato implementato. Questo fa sì che possa essere incentivata la partecipazione, il coinvolgimento dei giovani, con l'idea di far percepire la legge come qualcosa di effettivamente scritto nell'interesse dei cittadini. Dall'altra parte, è di fondamentale importanza anche l'analisi quantitativa, che permetta, cioè, di ragionare su dati oggettivi, da cui l'urgenza prima segnalata di dover sollecitare i diversi attori pubblici alla condivisione delle banche dati e delle ulteriori informazioni di contesto.

Sulla base di questo, da un punto di vista qualitativo, ex ante dobbiamo definire gli indicatori generali e i domini di impatto individuando i cosiddetti fattori di successo, cioè porsi il problema, sulla base di un'analisi comparata, a quale condizione e a quale risultato dovrebbe arrivare un determinato intervento per risultare efficace.

Dal punto di vista quantitativo - dato che sono azioni che si fanno in parallelo - senz'altro serve lo studio di quelli che definiamo megadati, cioè quelle grandi banche dati alle quali si dovrebbe avere accesso, e senza le quali è impossibile compiere qualsiasi tipo di ragionamento in termini di valutazione di impatto.

In itinere, quello che deve essere fatto, al di là dell'implementazione e della sperimentazione della politica e della misura, è anche l'osservazione, ovvero osservare se quell'intervento, nel corso della sua attuazione, va effettivamente a toccare quei domini che abbiamo individuato.

La parte più difficile è quella dell'analisi ex post, ed è anche quella più sostanziosa: da un punto di vista qualitativo, si tratta in concreto di parlare con i soggetti interessati, coinvolgere gli stakeholders, i beneficiari, capire se c'è stato un reale impatto percepito. Per far questo è opportuno intercettare gli organismi di rappresentanza, come ad esempio il Consiglio Nazionale dei Giovani, organismi con i quali è fondamentale confrontarsi per capire se, nel periodo di tempo in cui una specifica legge è stata implementata, questa ha effettivamente sortito effetti positivi per le giovani generazioni.

Infine, da un punto di vista quantitativo, nella fase ex-post è importante affidarsi all'analisi controfattuale, andando a vedere in sostanza che cosa sarebbe successo nel caso in cui quell'intervento non fosse stato implementato. Guardare i dati, le serie storiche, capire come questi si sono evoluti, ci permetterebbe effettivamente di rispondere alla domanda su quali sarebbero state le conseguenze di una non messa in atto di uno specifico intervento. Questo tipo di approccio supererebbe inoltre una fallacia tipica italiana, secondo cui, parafrasando dal latino "post hoc, ergo propter hoc": dato che un evento, un accadimento è avvenuto dopo un altro, allora quello che è avvenuto prima è necessariamente la causa del secondo.

*Sintesi***Gruppo di lavoro 3****Esito delle interazioni nel gruppo di lavoro:**

Il gruppo ha cercato di analizzare le modalità attraverso le quali vengono sviluppate le politiche giovanili sia a livello nazionale, che regionale e locale. In particolare, ci si è soffermati sulla pianificazione e sulla programmazione. Pensiero comune è stato quello che parlare di programmazione è diventata una parola “molto grossa”, la politica e le Istituzioni tendono a perdere attenzione ai processi e a concentrarsi più alla pianificazione della spesa delle risorse disponibili che all’individuare risposte ai problemi e migliorare i processi e i servizi per la collettività. In particolare, sulle politiche giovanili, come evidenziato da molti interventi, la programmazione spesso è generica o generalista, non si pone l’attenzione ad analizzare i bisogni specifici del target dei giovani. A tutti i livelli le politiche giovanili, e di conseguenza i finanziamenti ad essa attribuiti, vengono relegate a settori specifici e per lo più legate al tempo libero dei giovani (sport, servizio civile, protagonismo giovanile, scambi europei), interventi spesso molto settorializzati, che non vengono interconnessi a settori chiave che impattano sulla vita e sul futuro dei giovani, Settori sui quali si investono cospicue risorse e nello specifico le politiche scolastiche, occupazionali, culturali. Le politiche giovanili e gli interventi conseguenti assumono una dimensione di grande marginalità e di conseguenziale inconsistenza nella vita e nella prospettiva delle comunità e dei giovani.

A questa riflessione di carattere generale si aggiunge il fatto che quella che viene definita programmazione in realtà non è programmazione, non è conseguenziale allo sviluppo di una pianificazione, ma è più che altro uno sviluppo di progetti (sommatoria) finalizzata a dare risposte limitate nel tempo, slegate anche dai microsystemi, spesso improvvisata e contingente ai finanziamenti e alle risorse disponibili. L’obiettivo prevalente diventa quindi quello dell’esecuzione di progetto e dell’uso delle risorse: impegno, spesa e rendicontazione.

Il gruppo ha messo in evidenza una sorta di quadro involutivo del lavoro di pianificazione e programmazione che dovrebbe sottendere allo sviluppo delle politiche di welfare all’interno delle quali vanno sviluppate le politiche giovanili. Il Parlamento italiano negli anni ‘90 e nei primi anni del 2000 ha approvato due norme strutturali

e lungimiranti che oggi non solo sono state disattese, ma anche dimenticate nonostante vision e mission siano ancora attuali ed estremamente utili come riferimento per la pianificazione e la programmazione delle politiche di welfare e quindi giovanili:

- la Legge 285 del 1997¹³ “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”, che orientava le amministrazioni (a qualunque livello) a sviluppare piani e programmi di intervento integrando in maniera sistemica settori e finanziamenti che agivano su infanzia e adolescenza

- la Legge 328¹⁴ del 2000 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, che avrebbe dovuto promuovere un processo di convergenza delle politiche di welfare attraverso lo sviluppo di piani, programmi, progetti e azioni interconnesse, sinergiche e orientate a dare risposte ai cittadini e alle comunità.

La sensazione comune è stata quella che queste due leggi, siano state dimenticate e abbandonate dalla politica, dalle istituzioni ed anche dal terzo settore che, grazie a queste leggi, aveva visto riconosciuto pienamente il principio della sussidiarietà.

Nell’oblio anche le visioni e le metodologie, così come le esperienze sviluppate attraverso le Iniziative Comunitarie degli anni Novanta e inizio degli anni Duemila e in particolare quelle dell’Iniziativa Comunitaria Equal. Attraverso Equal promosso sui territori (quale *conditio sine qua non*) la costituzione di partenariati di sviluppo (settoriali o territoriali) collegate ai processi (miglioramento degli approcci esistenti, nuovi metodi, nuovi strumenti), agli scopi perseguiti (obiettivi che fanno emergere qualifiche nuove o promettenti e nuove aree di occupazione) e al contesto (nuove strutture amministrative o politiche, sistemi innovativi di intervento), avendo come obiettivo quello di attivare processi di eguaglianza e di integrazione.

Altra esperienza ripresa tra le “buone pratiche dimenticate” quella del PON Scuola Azione F3 “Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti” promosso dal Ministero dell’Istruzione. Stesso approccio nella Vision e nella Mission, importanti prototipi sviluppati per il contrasto alla dispersione scolastica e la crescita dei giovani, stessa sorte, l’oblio, nonostante gli esiti molto favorevoli della valutazione. Fatte queste riflessioni, la domanda sviluppata dal gruppo è stata: “A partire da queste esperienze, normative o operative che ci hanno offerto paradigmi e metodologie efficaci di lavoro

¹³ Legge 28 agosto 1997, n. 285, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”.

¹⁴ Legge 8 novembre 2000, n. 328, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”.

di comunità è possibile ridefinire un paradigma per le politiche di welfare e giovanili al quale fare riferimento?” L’approccio comune del gruppo è stato quello di ripartire dalle leggi 285 e 328 (ancora in vigore), dalla riconsiderazione dei modelli sviluppati e di promuovere il paradigma del welfare comunitario generativo, sviluppato sui principi costituzionali dell’uguaglianza, della solidarietà e della sussidiarietà, e orientato a rafforzare la capacità della comunità a generare processi partecipativi e di sviluppo. Una delle indicazioni emerse dal gruppo è stata quella di avere riferimenti ben precisi, oltre che sui problemi sui quali si interviene, su vision, mission e strategie capaci di avere un impatto sul medio lungo periodo nella prospettiva dello sviluppo di sistemi autopoietici. Una parte del confronto è stata incentrata sull’individuazione delle “cose da evitare” nello sviluppo delle politiche giovanili. Evitare quindi:

- che le programmazioni arrivino dall’alto, che siano catapultate sui territori, imposte e slegate dagli effettivi bisogni
- approcci generalisti: occorre definire le priorità, “non fare parti uguali tra disuguali”, dobbiamo capire per chi fare e che cosa fare e di conseguenza anche come e dove allocare le risorse
- approcci settoriali che non tengano conto del contesto e di un sistema più ampio
- i “progettifici”, ovvero la proliferazione di progetti intesi come mezzo per acquisire risorse e non come opportunità per generare cambiamento e dare risposte ai bisogni
- la sussidiarietà ribaltata, ossia l’opportunità per le istituzioni di avvalersi del terzo settore per gestire i servizi a minor costo, delegando servizi e responsabilità, riducendo il valore e l’impatto storico dato dal terzo settore di interconnessione diretta con la comunità e i suoi bisogni e di spinta all’innovazione dei servizi ed al radicamento degli stessi con la vita delle persone e della comunità
- la frammentazione e la sovrapposizione di interventi, tenuto conto che, in assenza di una logica di programmazione integrata e comunitaria, risorse pubbliche e private (in particolare quelle delle fondazioni bancarie) generino ridondanza in alcuni ambiti di intervento e territori e carenze in altri.

Il confronto è andato anche all’analisi degli interventi che sono stati sviluppati negli ultimi anni dai Comuni sulle politiche giovanili. Di fatto si individuano Comuni virtuosi che pianificano e presentano progetti e Comuni che non si interessano delle politiche giovanili, assenti, che non si presentano neanche ai bandi nazionali e regionali.

L’evidenza comune è che sulle politiche giovanili non c’è un pensiero specifico né tantomeno sistemico, Le amministrazioni non ci riflettono e non ci investono, se non

per interventi marginali e connessi al tempo libero e al divertimento (iniziative estive, tornei sportivi, spettacoli). Viene evidenziata nel gruppo la necessità di promuovere il protagonismo degli enti locali nella pianificazione e programmazione delle politiche giovanili nella logica della sussidiarietà e della piena partecipazione dei giovani. Andare oltre le consulte e sviluppare piani integrati che tengono conto delle ingenti risorse programmate e che impattano sui giovani attraverso le politiche scolastiche, formative, occupazionali e sociali. Particolare attenzione è stata data al contributo che l'ANCI può dare allo sviluppo di specifiche politiche giovanili nei comuni, Gli interventi sviluppati da rappresentanti ANCI nel gruppo sono stati particolarmente apprezzati e significativi per lo sviluppo di approcci anche innovativi sui territori.

Una riflessione importante è stata fatta dal gruppo sulla tematica/problematica dei NEET, che soprattutto al Sud costituisce una tematica fortemente rilevante nell'ambito delle politiche giovanili. Molte le domande: "Cosa fare?" "Cosa potenziare?" "Come intervenire?"

Le riflessioni fatte in precedenza ritornano tutte come fondamentali per dare risposte a queste domande. Analisi dei bisogni, visione chiara del problema e degli obiettivi, azioni coerenti e sinergiche e integrazione delle risorse dovrebbero stare alla base del lavoro politico, ma non lo sono. Centrale il tema scuola e il tema risorse. Come già detto nelle riflessioni condivise in precedenza, c'è una moltitudine di risorse che sono impegnate sulle politiche attive del lavoro, sulle politiche di istruzione, sulle politiche sociali, sullo sport, sulla cultura, sul tempo libero che andrebbero interconnesse e finalizzate agli obiettivi strategici delle politiche giovanili. Oggi quando si fa riferimento alle politiche giovanili si fa riferimento a iniziative marginali e ai piccoli "ruscelletti" di finanziamento. Le vere politiche giovanili oggi vengono sviluppate nella dimensione settoriale dalle risorse del Ministero dell'Istruzione e del Merito, e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, in larga parte utilizzando Fondi Comunitari. Ingenti quantità di risorse che impattano sui territori, sulle scuole, sui Comuni spesso come una "inondazione", sfuggendo da qualsiasi logica di *welfare* comunitario e generativo e divenendo spesa senza efficacia.

Un altro ambito su cui ha lavorato il gruppo è stato quello della *governance*: Quale processo e modello di *governance* può essere efficace per le politiche giovanili?

Condiviso il fatto che lo sviluppo delle politiche giovanili richiede un approccio "agile", innovativo, capace di cogliere i cambiamenti e agire tempestivamente nello sviluppo delle risposte, sviluppando una grande capacità di intervenire sia nella progettazione dei nuovi interventi quanto nel continuo adattamento delle programmazioni e progettualità configurate su una dimensione evolutiva e flessibile. Occorre far riconoscere

che le politiche giovanili abbiano un ambito ed un valore centrale (nella prospettiva del futuro e dello sviluppo) e trasversale (nella prospettiva dell'efficacia e dell'impatto). Le proposte:

- Promuovere in ciascuna Regione e in ciascun Comune, grande o piccolo che sia, l'istituzione di un assessorato alle politiche giovanili, specifico e non connesso a dimensioni sussidiarie (sport, tempo libero, cultura) capace di sviluppare pianificazione e governance sui processi ad "impatto giovani"
- Attivare uffici capaci di interconnettere processi dalla fase della pianificazione a quella della programmazione e della progettazione degli interventi e delle azioni. Uffici adeguatamente strutturati e competenti, capaci anche di fare monitoraggio e valutazione specifica e di impatto sulle esperienze sviluppate sui territori a valere di programmazioni e progettualità sviluppate sul territorio (e non soltanto sui fondi di pertinenza), a valutazione. Gli "osservatori giovanili" dovrebbero essere trasformati in "agitatori giovanili", l'osservatorio dà un'idea di qualcosa di statico mentre il lavoro sulle politiche giovanili richiede un approccio dinamico, "agile" in continua ricerca e analisi e con una grande capacità di innovare e innovarsi collegando dai "mondi giovanili" gli input necessari per agire nei contesti e nel tempo.

La grande sfida per tutti è quella dell'integrazione. Integrazione delle varie politiche ad "impatto giovani" su una visione ed una missione specifica delle politiche giovanili dei territori. Occorre far sì che le ingenti risorse che vengono impegnate, e spesso sprecate nei grandi sistemi dell'istruzione e delle politiche attive del lavoro, possano avere un'integrazione e una ricaduta nella vita dei giovani e soprattutto dei giovani più fragili e marginali, senza futuro.

Relativamente ai fondi programmati e che si stanno spendendo nel gruppo si è spesso fatto riferimento alla metafora dell'"alluvione". In questa fase storica siamo "alluvionati" da risorse, tante, spesso sovrapposte. L'alluvione rischia di far disperdere risorse e alle volte anche di distruggere più che alimentare e consentirne la capitalizzazione. Nell'alluvione l'acqua va direttamente al mare e porta via tutto ciò che trova. Siamo allagati. In alcuni momenti le acque stanno lì a stagnare e le si deve togliere per rimettere in produzione il terreno. L'acqua, quando è tanta, sceglie da sé i percorsi, non è l'agricoltore che orienta l'acqua laddove serve, ma è l'acqua che va dove trova le strade più veloci. E allora, partendo da questa analogia idraulica, che ci vede in questo momento alluvionati da risorse – in particolare per la sovrapposizione di PNRR e risorse comunitarie – è necessario che ci si impegni, ciascuno con le proprie competenze e specificità, a far sì che le risorse siano programmate e spese in maniera efficiente ed efficace e che siano orientate a rimuovere gli ostacoli che creano discriminazioni e

diseguaglianze. L'alluvione di risorse non è altro che la naturale ricaduta di un'assenza di visione di politiche di capacità di mettere a sistema, di fare sinergia, l'esatto opposto dei principi richiesti per una buona amministrazione: efficienza, efficacia, economicità. Un'alluvione che fa rimanere in vita i problemi, che lascia i giovani nelle periferie senza opportunità e speranze. L'impegno di tutti dovrebbe essere quello di far sì che l'alluvione possa essere ricondotto nei giusti argini e nel giusto utilizzo, programmandone la ricaduta sulla reale crescita ed emancipazione dei giovani, soprattutto di quelli di cui oggi si parla in termini fortemente negativi, per il disagio che portano e creano e per i comportamenti devianti e delittuosi che agiscono.

Una delle domande iniziali del Convivium è stata: "Cosa la comunità chiede ai giovani?" Da sperare è che non chieda solo di non dar fastidio e comportarsi bene. L'altra domanda: "Cosa chiedono i ragazzi?" Anche qui da sperare che non chiedano di non essere infastiditi dagli adulti. Occorre lavorare affinché le risposte siano altre, che ci siano delle Politiche giovanili e che queste siano orientate a sviluppare scenari possibili di futuro per i nostri giovani. Questo richiede impegno, attenzione ai bisogni, definizione delle priorità e soprattutto coerenza con i principi dell'uguaglianza, della solidarietà e della sussidiarietà. Una visione e una proposta che dal gruppo si estende al Convivium nella speranza di andare oltre e di incidere sulla governance delle nostre comunità.

ACADEMY GIOVANI E COMUNITÀ LOCALI

RICERCA, FORMAZIONE, PROGETTI, EDITORIA, ANIMAZIONE CULTURALE

Cosa vogliono le comunità per i propri giovani? Cosa vogliono i giovani per se stessi?

Sono domande fondamentali che possono aiutare a comprendere **senso e obiettivi delle politiche giovanili**.

Come Academy Giovani e Comunità Locali ci impegniamo a porre e proporre queste ipotesi di lavoro al centro del dibattito nazionale, affinché si sviluppi in Italia una vera e propria cultura delle politiche giovanili, del dialogo tra generazioni, dell'innovazione coerente e sostenibile.

Pubblichiamo un periodico semestrale scientifico-divulgativo e organizziamo occasioni di incontro e convivialità - fondate sull'amore per il sapere e sulla volontà di applicare quanto narrato - tra persone e organizzazioni che con il proprio impegno quotidiano stanno aprendo ai/alle giovani opportunità per l'oggi e il domani.

Academy Giovani e Comunità Locali rappresenta l'area della **cooperativa di comunità Orizzontegiovani** di Tione di Trento (TN) incaricata di sviluppare azioni ed iniziative di pensiero, riflessione, confronto, formazione, ricerca e sperimentazione sul tema.

L'obiettivo è stimolare le comunità locali ed in particolare coloro che, a diverso titolo, hanno responsabilità nel mondo delle Istituzioni, nel sociale, nell'economia, nell'*education* e nella cultura, verso un approccio proattivo nei confronti delle nuove generazioni all'interno di relazioni intergenerazionali.

www.giovaniecomunitalocali.it

www.orizzontegiovani.it

WWW.GIOVANIECOMUNITALOCALI.IT

