



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

DIPARTIMENTO DI STUDI POLITICI E SOCIALI

TESI DI DOTTORATO

Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione

XXXIII ciclo

Curriculum Sociologia e Teoria e Storia delle Istituzioni

L'EDUCAZIONE NON FORMALE IN ITALIA

**Teorie, politiche, pratiche ed esperienze
nel framework delle politiche giovanili europee**

Tutor

Prof. Maurizio Merico

Candidata

Dott.ssa Nadia Crescenzo.

Coordinatore del dottorato

Prof. Filippo Fimiani

A.A. 2019/2020

A nonno Michele

Indice

INTRODUZIONE.....	6
--------------------------	----------

PARTE PRIMA

L'EDUCAZIONE NON FORMALE: TEORIE, POLITICHE E PRATICHE

CAPITOLO PRIMO

L'EDUCAZIONE NON FORMALE NEL QUADRO DELLA SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE.....	10
--	-----------

1.1. Il problema educativo.....	10
1.2. L'educazione non formale nel <i>learning continuum</i>	14
1.3. Teorie, esperienze e pratiche: appunti per una genealogia.....	16
1.4. Un dibattito intermittente.....	21
1.5. Una nebulosa dai confini ancora sbiaditi	26
1.6. Verso una nuova definizione?	28
1.7. Individuazione, validazione e certificazione delle competenze non formali.....	30

CAPITOLO SECONDO

L'EDUCAZIONE NON FORMALE NELLE POLITICHE EUROPEE PER I GIOVANI.....	38
--	-----------

2.1. Il framework di riferimento.....	38
2.2. I giovani come agenti di cambiamento.....	40
2.3. Il Consiglio d'Europa.....	45
2.3.1. La linea strategica del CoE in materia di gioventù.....	47
2.3.2. Una mappatura del “non formal” nei documenti del CoE.....	52
2.4. La Commissione Europea.....	64
2.4.1. La linea strategica della Commissione in materia di gioventù.....	66
2.4.2. Una mappatura del “non formal” nei documenti della Commissione.....	69
2.5. Un punto di raccordo: la Partnership europea nello youth field.....	79
2.5.1. Il “racconto” degli addetti ai lavori.....	81
2.5.2. La mappatura delle attività (1998 – 2018).....	85

CAPITOLO TERZO	
DALLE POLITICHE ALLE PRATICHE	94
3.1. Un dialogo tra più interlocutori.....	94
3.2. La mobilità giovanile per l'apprendimento: un framework di riferimento.....	96
3.3. "Education, Training & Learning in the <i>Youth Field</i> ".....	101
3.4. Il Programma Erasmus+.....	103
3.4.1. Il settore Gioventù del Programma Erasmus+.....	106
3.4.2. Gli attori coinvolti.....	111
3.5. Il contributo della Youth Partnership.....	114
3.5.1. La gestione del programma di lavoro.....	118
3.6. Il contributo della ricerca: (ri)scoprire l'educazione non formale.....	119

PARTE SECONDA

ESPERIENZE DI EDUCAZIONE NON FORMALE

CAPITOLO QUARTO	
UNA MAPPATURA DEI PROGETTI DI EDUCAZIONE NON FORMALE	126
4.1. Il non formale sul territorio nazionale.....	126
4.2. La tipologia dei progetti.....	140
CAPITOLO QUINTO	
DUE CASE STUDIES: OBIETTIVI E METODOLOGIA	137
5.1. La ricerca: la scelta del metodo e della tecnica.....	138
5.2. I metodi non formali.....	133
CAPITOLO SESTO	
IL PROGETTO INSPIRIT E LA FORMAZIONE DI LEADER PER CAMPI DI VOLONTARIATO	145
6.1. Un'introduzione al Progetto INSPIRIT.....	145
6.2. L'osservazione del Progetto INSPIRIT.....	146
6.3. I vissuti dei partecipanti: prima dell'attività formativa.....	156
6.4. Gli effetti della partecipazione al Progetto INSPIRIT.....	171
6.5. I risultati: osservazione e interviste a confronto.....	180

CAPITOLO SETTIMO	
HRELOAD TRAINING OF TRAINERS.....	184
7.1. Un'introduzione a HREload.....	184
7.2. L'osservazione del Training of Trainers	186
7.3. 1 Il vissuto degli <i>youth workers</i>	199
7.4. I risultati: osservazione e interviste a confronto.....	214
CONCLUSIONI.....	217
BIBLIOGRAFIA	221
RINGRAZIAMENTI.....	235
APPENDICE.....	236

*“Being young means keeping open the door of hope,
even when the sea is bad and the sky is tired of being blue”*

(Bob Dylan)

Introduzione

Negli ultimi tre decenni le iniziative europee relative al mondo delle *youth policy* sottolineano il ruolo cruciale del *Learning Continuum* quale processo articolato nel quale le tre dimensioni dell'educazione (*formale, informale e non formale*) vengono intese sempre più come ingranaggi che richiedono un'azione sinergica e combinata.

A partire da questo quadro di riferimento – e all'interno di uno scenario in cui si fa sempre più vivo l'interesse per i giovani e per le loro specifiche condizioni, per le opportunità e i modelli istituzionali e di intervento loro rivolti – la presente dissertazione si propone di studiare il ruolo delle politiche giovanili europee nella definizione delle teorie, delle politiche, delle pratiche e delle esperienze di educazione non formale in Italia e nel contesto europeo.

L'analisi sviluppata si articola in due parti e sette capitoli.

La Prima Parte si compone di tre capitoli e intende delineare le teorie, le politiche e le pratiche di educazione non formale in Italia, nel loro delinearsi all'interno e nella relazione con il contesto europeo e internazionale.

In particolare, nel Primo Capitolo viene ricostruito il dibattito teorico attraverso l'analisi della letteratura di rilievo nazionale e internazionale, con particolare interesse a tematiche quali il rapporto educazione/società, le dimensioni dei processi formativi, il *learning continuum*, il dibattito sul rapporto tra educazione formale, non formale e informale, le politiche educative. Ciò ha permesso di delineare il quadro di riferimento teorico e concettuale all'interno del quale collocare l'analisi dell'educazione non formale nel contesto europeo e italiano e di ricavare elementi utili alla costruzione degli strumenti di rilevazione da utilizzare nelle fasi successive.

Dopo aver tracciato lo scenario di riferimento e aver ricostruito le diverse prospettive d'analisi dell'educazione non formale, il Secondo Capitolo si sofferma sul contributo delle politiche giovanili europee alla “(ri)scoperta” dell'educazione non formale. L'obiettivo è quello di delineare i confini del quadro normativo di riferimento e di identificare le direttrici istituzionali che guidano i processi oggetto della ricerca. Ciò è stato possibile attraverso una ricognizione della normativa e della documentazione di rilievo europeo in materia di educazione non formale e politiche giovanili.

Tale lavoro è stato approfondito durante un periodo di *visiting* svoltosi nei mesi di gennaio e febbraio 2020 presso lo Youth Department del Consiglio d'Europa (sede

della Youth Partnership tra il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea) a Strasburgo, presso l'European Youth Center di Strasburgo e presso la biblioteca della Direzione Generale "Istruzione, gioventù, sport e cultura" della Commissione Europea a Bruxelles.

Nelle suddette istituzioni è stato effettuato un duplice lavoro: da un lato un approfondimento della ricerca documentale che sostanzia il secondo capitolo del presente lavoro; dall'altro, un primo approfondimento empirico attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate ai responsabili delle istituzioni sopra menzionate coinvolti nei processi di gestione delle *youth policy*.

Una volta individuate le direttrici istituzionali che accompagnano i processi oggetto della ricerca, il Terzo Capitolo traccia l'itinerario dei Programmi europei per la mobilità, delineando gli sviluppi delle linee guida europee e le loro ricadute sui percorsi di educazione non formale.

La Seconda Parte della ricerca si propone di analizzare le *esperienze* di educazione non formale in Italia a partire dal framework delle politiche giovanili europee.

In particolare, il Quarto Capitolo propone una mappatura dei progetti di educazione non formale realizzati in Italia da organizzazioni che hanno presentato richieste di finanziamento nel quadro delle azioni di Erasmus+/Youth in Action. Tale lavoro è stato realizzato attraverso l'interrogazione della piattaforma "Erasmus+ Project Results" della Commissione Europea, che dà accesso a informazioni, descrizioni, risultati di tutti i progetti finanziati nell'ambito del programma Erasmus+.

I successivi capitoli descrivono la metodologia, gli obiettivi e i risultati di due *case studies* condotti in riferimento a due progetti di educazione non formale finanziati nell'ambito del Programma Erasmus+/Youth in Action e realizzati in Italia.

Il Quinto Capitolo descrive la metodologia utilizzata per la realizzazione dei due studi di caso, condotti attraverso l'analisi qualitativa delle *esperienze* di educazione non formale, mediante l'ausilio delle tecniche dell'intervista semi strutturata e dell'osservazione partecipante.

Il primo *case study* è oggetto del Sesto Capitolo e consiste in un'analisi diacronica dell'esperienza di partecipazione ad un training per la formazione di leader giovanili che siano poi in grado di coordinare campi di volontariato internazionali. L'analisi è stata realizzata attraverso la somministrazione di due batterie di interviste ad un

campione di partecipanti, oltre che attraverso l'osservazione partecipante dell'esperienza formativa.

Le interviste, realizzate *prima* (1) e *dopo 4 mesi* (2) dalla fine del training, hanno indagato: (1) le motivazioni e le aspettative dei partecipanti, le esperienze pregresse in attività simili, la percezione dell'educazione non formale; (2) le competenze e gli apprendimenti acquisiti dalla formazione, gli effetti delle attività realizzate in termini di conoscenze, competenze e capacità acquisite, nonché il loro trasferimento nelle pratiche.

Il secondo *case study* è oggetto del Settimo Capitolo e analizza le esperienze e i percorsi di formazione e professionalizzazione di quanti operano come trainers/formatori nel campo dell'educazione non formale in Italia.

Esso ha previsto la somministrazione di interviste semi strutturate ad un campione di formatori durante lo svolgimento di un "Training of Trainers" (ToT) sull'educazione ai diritti umani. L'obiettivo è stato quello di indagare le esperienze e i percorsi formativi e professionali dei formatori, le modalità organizzative e le metodologie progettate e impiegate durante un training di educazione non formale. Quanto emerso dalle interviste, come per il primo *case study*, è stato arricchito dall'osservazione partecipante dell'esperienza formativa.

Il tentativo del lavoro qui presentato è quello di offrire la possibilità di interrogarsi su come gli standard europei vengono trasferiti nel contesto italiano e di evidenziare le potenzialità e le prossimità, ma anche le sfide e le contraddizioni dell'adozione della prospettiva europea, in connessione con la ridefinizione dei processi e dei percorsi educativi dei giovani.

PARTE PRIMA

L'EDUCAZIONE NON FORMALE: TEORIE, POLITICHE E PRATICHE

CAPITOLO PRIMO

L'EDUCAZIONE NON FORMALE NEL QUADRO DELLA SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

1.1. Il problema educativo

L'analisi dei processi educativi e delle loro relazioni con le trasformazioni dello scenario socio-culturale rappresenta un tema cruciale per la sociologia già dall'interpretazione degli autori classici. Si pensi a Durkheim, per il quale l'educazione è «l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle non ancora mature per la vita sociale» e – continua il sociologo francese – «non v'è popolo nel quale non esista un certo numero di idee, di sentimenti, di pratiche che l'educazione deve inculcare a tutti i fanciulli indistintamente» (Durkheim, *tr. it.* 1971, p. 38). Già da queste parole si coglie come, nella visione di Durkheim e, poi, degli altri “classici” del pensiero sociologico¹, l'educazione coincida prevalentemente con l'aspetto istituzionale, venendo rappresentata come un tutto organico, inscindibile nelle sue parti ed estraneo all'individuo (Colombo, 2006; Ribolzi, 2012).

Va specificato, tuttavia, che un'attenzione particolare della sociologia nei confronti dell'educazione si è consolidata solo successivamente, a ridosso del processo di ricostruzione seguente la Seconda Guerra Mondiale, anche in relazione alla progressiva espansione del processo di scolarizzazione (Besozzi, 2017). Questo ha fatto sì che per una lunga fase, caratterizzata dal predominio del paradigma funzionalista, il dibattito e la ricerca si siano concentrati prevalentemente sull'istruzione e le agenzie scolastiche, lungo una concezione “lineare” del rapporto educazione-società (Cesareo, 1997; Giovannini, 1997; Scanagatta, 2002; Barone e Schizzerotto, 2006).

Dagli anni Sessanta, accanto all'espansione della scuola, emergono alcune questioni in relazione allo sviluppo della domanda sociale di istruzione. In particolare, diventa vivo l'interesse per le tematiche legate alla mobilità sociale, alla selezione, al ruolo degli insegnanti, ovvero a quegli aspetti che favoriscono l'investimento in istruzione (Besozzi, 2017). Sul finire del decennio, col traumatico affermarsi della contestazione giovanile (Ribolzi, 2012; Benadusi, Campione, Moscati, 2019), emerge una critica diffusa nei confronti delle istituzioni scolastiche, il cui esito generale può essere

¹ Si pensi, a puro titolo emblematico, alla concezione del ruolo dell'educazione nella riflessione di Marx, al modello interpretativo proposto da Weber, oppure alla tensione (“tragedia”) tra spirito oggettivo e soggettivo entro cui Simmel iscrive il rapporto educazione-società (Colombo, 2006).

identificato nell'emergere di una "discontinuità" tra processi educativi e società (Scanagatta, 2002; Benadusi *et al.*, 2004).

Il recupero degli elementi critici della discontinuità favorisce, nei decenni seguenti, l'emergere e, poi, il consolidarsi di una nuova concezione dei processi educativi, fondata sul riconoscimento dell'interdipendenza tra educazione e società e sulla multidimensionalità delle agenzie e delle occasioni educative (Giovannini, 1997; Morin, 2001; Besozzi, 2017). Cresce l'attenzione sui soggetti e sui loro percorsi differenziati, lungo un approccio centrato sulle interazioni e lo scambio di significati, teso a valorizzare il ruolo del soggetto e dell'intersoggettività (Besozzi, 2017). Come sostiene Margaret S. Archer (*tr. it.*, 2009, p. 5), un approccio multidimensionale è in grado di «incorporare allo stesso tempo le condizioni strutturali dell'interazione educativa e l'influenza dell'azione indipendente del cambiamento educativo». Tale configurazione del rapporto educazione-società ha come scenario di riferimento una realtà sociale complessa inserita in un contesto che si mostra idoneo a rappresentare processi di differenziazione che non seguono più uno sviluppo lineare, bensì un andamento non programmatico e non controllabile, che non fa più riferimento a processi di integrazione stabili o a gerarchie che definiscano interdipendenze e priorità (Besozzi, 2006).

All'interno delle trasformazioni di questo scenario sociale, caratterizzato da un progressivo pluralismo culturale, si assiste al superamento della visione scuola-centrica, per aprire lo sguardo a quello che è stato definito come "policentrismo formativo". Quest'ultimo consiste nel venire meno della famiglia e della scuola come istituzioni formative cardine e il riconoscimento di percorsi formativi plurali nei contenuti, nella forma e nelle finalità, capaci di rivelare un'elevata flessibilità, macrosociale e soggettiva, entro un contesto caratterizzato dalla pluralità di tempi, destinatari, attori e occasioni di formazione (Cesareo, 1976; Giovannini, 1997; Colombo, 2010). Si va così affermando un'immagine de-verticalizzata del sistema formativo, con la difficoltà di individuare un centro normativo e valoriale in grado di sostenere quella che sino a qualche decennio prima si sarebbe identificata come "integrazione sociale" e la conseguente valorizzazione delle capacità individuali di scelta (Giovannini, 1997). All'interno dello scenario policentrico si afferma un modello sociale e culturale che pone al centro dei processi di scelta il soggetto, dando ampio spazio all'espressività, all'autorealizzazione, alla pluralità di opzioni possibili, di modalità di esperienze e formazione. La carriera di vita si configura come un percorso più che come un destino,

come una continua negoziazione più che come adeguamento a un tracciato di aspettative sociali chiare e vincolanti (Alulli, 2001; Besozzi, 2009; Merico, 2009). D'altronde, anche lo strutturarsi di una realtà formativa policentrica – all'interno della quale si sviluppano percorsi differenziati di istruzione e formazione, spesso intrecciati con esperienze di lavoro – sottolinea l'esigenza di costruire legami e sinergie tra i diversi ambiti dell'esperienza formativa (e non). Detto in altro modo, «un sistema formativo policentrico e differenziato non può non essere, contemporaneamente, un sistema integrato, che costruisce possibilità di coerenza e di valutazione dell'incremento di conoscenze e competenze dei soggetti» (Besozzi, 1998, p.18). Dunque, il policentrismo formativo pone in essere un processo di pluralizzazione che mette in evidenza la necessità di costruire e (ri)costruire raccordi, sinergie, concertazioni tra istituzioni, enti pubblici e privati di formazione ed educazione, ambiti e settori diversi di realizzazione di esperienze educative e formative. Ciò dovrebbe consentire agli individui e ai diversi sistemi (scolastico, della formazione professionale, della formazione continua, aziendale, ecc.) di interagire e stabilire intese e raccordi, di costruire patti formativi. Sul versante del singolo soggetto, l'«acquisitività», si presenta in nuova forma: essa non è più semplicemente e direttamente finalizzata a obiettivi prefissati e formalizzati (acquisizione di titoli di studio), bensì orientata, in modo molto segmentato e discontinuo, a combinare esperienze di vario genere e in diversi ambiti (Alulli, 2001).

Dunque, pare che l'educazione stia «cambiando pelle» e, divenuta per una lunga fase strumento al servizio del mondo del lavoro, si sia progressivamente trasformata, ampliandosi, per rispondere alle rinnovate esigenze sociali. Lo stato di avanzamento del policentrismo formativo, che ha raggiunto una fase matura, si intreccia in modo sempre più inestricabile con l'interesse crescente verso le esperienze che prendono forma nella dimensione informale e non formale in ambito extrascolastico (Mongelli, 2006). Proprio la pluralizzazione delle agenzie educative di socializzazione mette al centro il soggetto e la sua capacità di *agency*, in un processo in cui esso è chiamato ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte entro una serie di opportunità che emergono negli interstizi strutturali e ambientali (Merico, 2010; Spanò, 2018).

Ne consegue che in una società che sottolinea la centralità dell'educazione, le decisioni su quest'ultima sono caratterizzate da un senso di urgenza derivante dal rischio che una scuola giudicata inadeguata a rispondere alla domanda di educazione venga svalutata. La maggior parte delle politiche educative agisce in base alla preoccupazione per il breve periodo, trascurando il fatto che l'educazione ha effetti a

lungo termine. D'altro canto, in una società plurale caratterizzata da una progressiva e consistente diversità culturale, la scuola è una delle istituzioni che è cambiata meno. Oggi più che mai "educazione" è un termine ambiguo che richiede di realizzare un equilibrio fra opposti: insegnamento e apprendimento, processi e contenuti, micro e macro, significato e strutture, formale e non formale. Tale realtà va approcciata da molteplici punti di vista in quanto diviene sempre più chiaro che la socializzazione è legata non solo all'educazione formale, ma anche alle emozioni, al concetto soggettivo di benessere, alla motivazione, alla partecipazione attiva (Ribolzi, 2012).

Lo sviluppo di concezioni diverse del rapporto educazione-società mostra, da un lato, una sedimentazione teorica da parte della sociologia nei confronti dell'educazione; dall'altro, una crescente problematicità dello scenario sociale e culturale di riferimento. La società contemporanea si presenta in termini di complessità, il che non significa solo una crescente specializzazione e differenziazione, bensì anche un aumento dell'imprevedibilità e degli elementi di incertezza. In tale contesto la cultura non è più definibile come modello unitario di valori, norme, regole e consuetudini; piuttosto essa appare come «un insieme multivalente, diversificato e spesso disomogeneo, di rappresentazioni, codici, testi, rituali, modelli di comportamento, valori, che costituiscono, in ogni situazione sociale determinata, un insieme di risorse, la cui funzione specifica viene variamente definita a seconda dei momenti» (Crespi, 1996, p. 22).

Pare evidente che i modelli di rapporto educazione-società sviluppatisi nel corso degli anni, se presi singolarmente non possono ritenersi adeguati ad uno scenario ricco di possibilità e al tempo stesso carente di una condivisione predefinita di orientamenti culturali (Besozzi, 2012). Si è in presenza di un profondo processo di trasformazione, che implica la messa a punto di nuove strategie per l'azione educativa. Queste potrebbero essere ritrovate mediante un lavoro di rimodulazione e ricombinazione dei modelli sopra citati, che potrebbero portare con sé importanti elementi di riferimento (Chisholm, 2008). Si pensi alla centralità del conseguimento di identità da parte del soggetto che, oggi pur aperta e flessibile, trova puntuale riscontro in un'altra esigenza altrettanto fondamentale, quella di stabilire legami centrati sul riconoscimento e il rispetto dell'altro (Besozzi, 2006). L'identità postmoderna non è infatti unitaria, ma fluida e scivolosa, proviene da diverse origini e assume forme variabili, mettendosi continuamente in discussione. Che questa mobilità instancabile sia perseguibile da un

progetto educativo è un problema sicuramente poco affrontato e le nuove forme della modernità pongono una sfida precisa all'educazione (Ribolzi, 2012).

Nel ripercorrere, quindi, il caleidoscopico rapporto educazione-società, diventa chiara la necessità di cambiare, ancora una volta, il punto di vista. Emerge, cioè, la consapevolezza di doversi muovere lungo una direttrice in grado di spostare il baricentro (Mongelli, 2006; Ribolzi, 2012) e di introdurre elementi di flessibilità in grado di rispondere ai “nuovi” bisogni di una società ancor più complessa e altamente differenziata. E se è vero che alcuni apprendimenti avvengono durante i programmi formali, molti altri *accadono* nei processi informali e non formali: «imparare ad apprendere» (EC-Libro Bianco, 1993), «imparare ad esistere» (Crespi, 1994), «imparare sempre» (Alberici, 2002), «sapere, saper fare e saper usare» (Scanagatta, 2006) diventano alcuni degli elementi chiave – e degli slogan più in voga – del nuovo modo di interpretare il *problema educativo*.

1.2. L'educazione non formale nel *learning continuum*

A cavallo del millennio, la rinnovata consapevolezza del “problema educativo” diventa un nodo cruciale: in un contesto intriso di nuovi contenuti, tempi, destinatari, attori e occasioni di formazione (Giovannini, 1997), diversi sociologi si interrogano sulle caratteristiche dei processi educativi in quella che – tra le altre possibili definizioni – possiamo qui indicare come “*seconda modernità*” (Giddens, 1994). I processi educativi assumono, infatti, sempre più la forma di un insieme di pratiche differenziate e strettamente legate all'esperienza (Jeffs e Ord, 2017).

A partire da questi elementi di riflessione, è utile rifarsi alla rimodulazione contenuta nella proposta interpretativa di Lynne A. Chisholm (2005; 2007; 2008). Per l'autrice, la (prima) modernità ha generato sistemi di istruzione e formazione che sono fondamentalmente strutturati per età e fasi (della vita e dello sviluppo), basandosi sul presupposto (durkheimiano) che sono i giovani a dover imparare (Chisholm, 2008). Per impostare il proprio approccio, l'autrice riprende, seppur implicitamente, la riflessione di Karl Mannheim, fondata sul concetto di “*società educante*”. Secondo il sociologo di origine ungherese, bisogna distinguere tra «gli aspetti formali e organizzati dell'educazione e il concetto più esteso e più generalizzato di educazione sociale, nella quale educiamo servendoci degli influssi della comunità» (Mannheim, Campbell, *tr. it.* 2016, p. 27). Da questo riferimento, e facendo proprio il dibattito che in quel periodo stava consolidandosi rispetto al *lifelong learning* (Field, 2000; Edwards, 2002; Tuijnman

e Boström, 2002; Rubenson e Beddie, 2004), Chisholm sostiene la necessità di valorizzare l'apprendimento ovunque esso si svolga. La sua idea coincide con quella di una formazione “distribuita” e organizzata in modo “aperto”, così che *società educante ed educazione permanente* finiscono quasi per disegnare i contorni di un sistema educativo polistrutturato. Chisholm (2008), infatti, ritiene opportuno dare forma a una generale rilettura dei processi educativi, che tenga conto della (ri)contestualizzazione dei percorsi educativi, ovvero del ruolo crescente riconosciuto a dimensioni quali l'autodirezione, l'impegno, la varietà e la trasferibilità dell'apprendimento, lungo un continuum che interessa tutta la vita, e che deve risultare più specializzato, differenziato, flessibile, individualizzato e contingente. Nella sua prospettiva, questo percorso può essere analizzato come una dinamica che si fonda sulla *decostruzione* delle pratiche, il loro *riorientamento* lungo una prospettiva che interessa l'intero corso di vita e la *ricodifica* delle relazioni tra i campi del sapere, all'interno di quello che la studiosa propone di definire come *learning continuum*. Quest'ultimo restituisce un'immagine che, oltre all'idea del continuum di apprendimento, comprende altresì l'esistenza di un legame e di una interconnessione delle diverse fasi e dei momenti dei processi di apprendimento.

L'attenzione a questa definizione consente di ampliare l'orizzonte teorico di riferimento, per (ri)scoprire forme, occasioni e modalità educative che la concezione “lineare” del rapporto educazione-società aveva fatto tralasciare, se non dimenticare (Chisholm *et al.* 2005). Il *learning continuum* è, infatti, caratterizzato da un processo articolato, nel quale si possono riconoscere tre dimensioni che necessitano di essere interpretate sempre più come ingranaggi che possono lavorare insieme e che è possibile identificare nella dimensione *formale, informale e non formale*. In prima approssimazione, seguendo la proposta di Chisholm, la dimensione formale è «quella tipicamente fornita da un istituto di formazione, è strutturata (in termini di obiettivi, tempi e supporti di apprendimento), è intenzionale e conduce ad una certificazione. La dimensione informale è invece il risultato delle attività della vita quotidiana relative al lavoro, alla famiglia, al tempo libero; non è strutturata e tipicamente non rilascia certificazioni, essa può essere intenzionale ma in molti casi è accidentale. Infine, la dimensione non formale è fornita da un'agenzia di formazione o educazione e tipicamente non conduce necessariamente a una certificazione, condivide con la dimensione formale le caratteristiche della strutturazione e dell'intenzionalità» (Chisholm, 2008, p. 143).

Proprio a partire dall'auspicio di Chisholm di una “(ri)contestualizzazione” dei processi educativi, ci si propone di inquadrare la dimensione non formale dell'educazione come anello di congiunzione tra dimensione formale e informale, provando a tracciarne l'evoluzione e la sua progressiva “(ri)scoperta”.

1.3. Teorie, esperienze e pratiche: appunti per una genealogia

Il concetto di educazione non formale appare continuamente (ri)plasmato dall'interazione tra teoria e pratica, idee e attività, politica e procedura (Jeffs e Ord, 2017), che caratterizzano tanto il farsi di una “tradizione” che sembra sempre in divenire, quanto, come vedremo nel prossimo capitolo, lo scenario contemporaneo. L'elemento di (ri)partenza è che, pur lungo profonde trasformazioni, il concetto attraversa, spesso implicitamente e con continue sovrapposizioni con la dimensione informale ed esperienziale, l'intero dibattito sull'educazione. In questo paragrafo ci si propone di tracciare alcuni – certo provvisori e sommari – appunti per una sua genealogia.

Occorre evidenziare come già la pedagogia classica, attraverso gli scritti di John Locke e di Jean Jaques Rousseau, abbia identificato i rudimenti di un'analisi teorica dell'educazione come pratica esperienziale, secondo la quale i giovani hanno una propensione naturale verso l'attività, la curiosità, l'inventiva e la scoperta (Rousseau, 1855; Locke, *tr.it.* 1968). Tale interpretazione è stata ripresa, anche successivamente, da un altro studioso dell'educazione, Johann Pestalozzi, sostenitore di un approccio centrato sulla creatività del singolo. Ma si pensi pure ad alcuni pensatori nordamericani tra cui Eduard Lindeman, Mary Parker Follett e Grace Coyle, che agli inizi degli anni '20 ribadivano la necessità di una formazione per i cittadini mediante le associazioni, la vita di gruppo e l'educazione di quartiere (Follett, 1924; Coyle, 1930). La loro idea di autodeterminazione trovava il comune riferimento nei lavori di John Dewey, le cui posizioni teoriche insistevano sull'esperienza concreta come base fondamentale per l'educazione. Quest'ultima, per Dewey, va incentrata su forme di attività pratica, sociale e culturale che danno vita alla continua riproduzione delle esperienze (Dewey, 1916).

Altra figura di rilievo è quella del pedagogista scozzese A.S. Neill che, a partire da una teoria educativa basata sull'autoregolazione e la spontaneità (Neill, 1960), istituisce la Summerhill School, un esperimento straordinario di “pedagogia libertaria” (Rogers, 2007). La Summerhill, un collegio indipendente britannico organizzato come una comunità democratica e frequentato da ragazzi dai cinque ai sedici anni, rappresentava

una scuola non repressiva e priva di qualunque tipo di autorità o di gerarchia. Le classi erano suddivise in base all'età e per ogni gruppo era previsto un educatore (Neill, 1960). Neill fu particolarmente influenzato dalle teorie di un altro studioso, l'americano Homer Lane, che si trasferì in Inghilterra fondando una scuola "sperimentale" denominata "The Little Commonwealth" (la piccola Repubblica) che accoglieva ragazzi che venivano considerati soggetti a rischio, orfani a cui spesso era destinato il riformatorio. Lane con i ragazzi assumeva un atteggiamento di completa fiducia nelle loro abilità, convinto della capacità dei giovani di autoregolazione e autoeducazione (Lane, 1965).

D'altro canto, pure le ricerche sviluppate nell'ambito della "sociologia educativa" statunitense (Payne, 1927; Ellwood, 1927; Thrasher, *tr. it.* 2012; Cressey, *tr. it.* 2016) consentono di evidenziare, ancora una volta, come il processo educativo non si realizzi soltanto nelle istituzioni formali, ma coinvolga diversi tipi di interazione sociale (Cesareo, 2005; Merico, 2015; Besozzi, 2017). In particolare, Frederic M. Thrasher, facendo leva sulle categorie del gioco e dell'interazione care a Mead, definisce i contesti in cui si manifestano dinamiche educative *di confine* più "seducenti" di quelle che prendono forma in ambito formale: il playground, il boy's club, la truppa scout, il cinema, sono luoghi in cui il giovane «si assuefa all'eccitazione» in un meccanismo che assume la forma del «contagio sociale» (Merico, 2015, p. 38). Oppure si ricordi, di nuovo, la prospettiva elaborata da Mannheim, che evidenzia come i processi di trasformazione che interessano le giovani generazioni non possano realizzarsi esclusivamente all'interno delle istituzioni scolastiche (Merico, 2012). Si pensi pure a uno dei pionieri della resistenza all'oppressione tramite la disobbedienza civile di massa che ha portato l'India all'indipendenza, il "Mahatma" Gandhi, il quale faceva riferimento al sistema educativo della Gran Bretagna in questi termini:

«Il vero problema è che la gente non ha idea di che cosa sia l'educazione. Noi valutiamo il valore dell'educazione come valutiamo il valore di un terreno o dei titoli nel mercato azionario. Dunque vogliamo fornire ai giovani solo quel genere di istruzione che permetterà allo studente di guadagnare di più. Difficilmente diamo importanza al miglioramento della personalità dell'alunno [...] finché persisteranno tali idee non c'è speranza che riusciamo a comprendere il vero valore dell'educazione» (Gandhi, 1953, p. 78).

Il suo concetto di educazione riguardava la centralità dell'apprendimento nella vita di tutti i giorni, promuovendo un sistema focalizzato sulla persona, ma anche con una grande attenzione alla cooperazione tra individui.

Si presti attenzione pure alla prospettiva elaborata da Paulo Freire, che sottopose a critica la concezione “depositaria” dell’educazione, contrapponendola alla necessità di una visione che egli concepiva come critica, dialogica e problematizzante e che avesse come obiettivo il cambiamento sociale (Freire, 1967). Nella sua visione, l’educazione è “sociale” poiché le condizioni concrete di vita delle persone ne definiscono contenuti e modalità, così come il sociale esprime opportunità, situazioni, occasioni di rilevante – benché implicite – valenza educativa. I processi educativi nel sociale richiedono, quindi, di essere ripensati in modo da produrre contenuti e forme nuove (Freire, 1974).

Quelli sopracitati rappresentano solo parte di una serie di approcci teorici che si legano alla sfera educativa più squisitamente esperienziale e le cui peculiarità sembrano trovare – in diversi periodi storici – esemplificazioni concrete nei tratti distintivi di alcune esperienze legate alla dimensione religiosa, politica e sindacale (Coussée *et al.*, 2010).

Si pensi, per l’Italia, al contributo di Don Giovanni Bosco (Coussée, 2010), che aveva compreso, con largo anticipo sui tempi, che i giovani possono essere ottimi maestri dei loro coetanei e che, in certi casi, l’insegnamento di un proprio pari può risultare più efficace di quello di un adulto (Russo, 2008; Bianco, 2009). Il suo, più che un metodo, è una pratica che nasceva dall’urgenza di dare risposte concrete a bisogni urgenti. L’eredità di Don Bosco pare oggi godere di una (in)certa fortuna, se si pensa alle definizioni di *cooperative learning* e di *peer education*, care – come si dirà più avanti – al lessico europeo in materia di gioventù.

Anche successivamente si delineano altre esperienze educative che possono essere iscritte in questo percorso. Durante il ventennio fascista, quando le sedi dell’educazione formale sono al centro dell’interesse propagandistico del Regime, l’educazione non formale rivela il suo valore eversivo proprio perché riesce ad essere svincolata dall’influenza dell’ideologia dominante (Morciano, 2015; 2021). Ma si pensi anche ad alcune esperienze che si configurano nel contesto della Resistenza, aprendo un periodo cruciale per la storia della partecipazione giovanile.

All’indomani della Seconda Guerra Mondiale nasce a Fano il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), costituito da insegnanti, pedagogisti e operatori della formazione che si ispirano e condividono la metodologia della Pedagogia Popolare di Freinet². Il Movimento insisteva su un’impostazione basata sul testo libero, il calcolo

² Célestin Fréinet è stato un pedagogista ed educatore francese, fautore della pedagogia popolare. Egli, ispirato a figure autorevoli quali Dewey, Claparède, Cousinet, Decroly e Montessori, fu il fautore di una scuola e di una pedagogia moderne, che sostituivano all’autorità del maestro e alla netta separazione tra

vivente, le attività espressive (pittura, teatro, danza, ecc.), la ricerca sul campo, la corrispondenza interscolastica, la scrittura individuale di storie e di libri (Ciari e Alberti, 1961). Tra i suoi esponenti c'era Mario Lodi, che da studente si ribella alle manifestazioni organizzate dai fascisti: da quel "no" verrà la presa di coscienza che lo porterà all'impegno pedagogico per una scuola nuova in una società democratica. Nella scuola di Mario Lodi il bambino sta al centro e al suo interno c'è un concetto di classe come "fare insieme". Si tratta della stessa logica che don Lorenzo Milani applicò a Barbiana, dove nell'estate del 1963 i due si incontrarono. Da questo incontro ne scaturì un profondo scambio culturale e pedagogico che avvierà una corrispondenza fra i suoi alunni e i ragazzi della Scuola di Barbiana. I giovani di Barbiana affermavano con aspro tono di denuncia verso il sistema: «c'è poco nella vostra scuola che serva nella vita» (Scuola di Barbiana e Milani, 1996, p. 27). Nel sistema di Don Milani c'è l'integrazione tra i diversi modelli di educazione: momenti di apprendimento formali alternati a modalità non formali o informali, con il risultato di un'educazione a tutto tondo. Lo stesso Don Milani affermava «nel grande libro del bosco e del campo, c'è una concretezza di osservazioni che sui libri non si raggiungerà mai» (Milani e Gesualdi, 1970, p. 66).

Si faccia riferimento pure all'opera di Danilo Dolci, iniziata nel 1952 nella profonda Sicilia occidentale, che contribuirà allo sviluppo sociale e culturale delle classi svantaggiate, utilizzando una metodologia di educazione alla pace, al dialogo e alla lotta nonviolenta per i diritti umani in un contesto non ancora in grado di rialzarsi dalla difficile condizione socio-economica e politica determinata dalla tragedia della guerra. Dolci si muove verso un cambiamento che si avvale dell'arte del fare domande, dell'interrogazione per trovare – insieme - soluzioni concrete ai problemi quotidiani (Benelli e Del Gobbo, 2016). Egli è fermamente convinto che il cambiamento si possa ottenere solo con la reciproca partecipazione mediante una comunicazione libera e democratica e con azioni che partono dal basso in cui fa riferimento proprio ai modelli proposti da Paulo Freire.

Merita interesse altresì l'originalità dell'esperienza dell'"asilo autogestito" di Porta Ticinese (1969 – 1971) di Milano, dato alla luce da Elvio Fachinelli, che offre uno sguardo utile ai problemi educativi della scuola. L'idea di creare un'«istituzione modello

scuola e vita, la libera espressione dell'alunno e il mantenimento del legame tra realtà scolastica e pre-scolastica (Frèinet, 1967).

per l'educazione collettiva» si celava dietro la convinzione che se non si vogliono far crescere individui passivi, sfiduciati o violenti, è necessario abituare i bambini a un'autoregolazione più naturale e non coercitiva in cui è necessaria la “presa di parola” di tutti, la pratica assembleare, la critica alla divisione tra chi decide e chi esegue, la ricerca di un'uguaglianza tra diversi (Fachinelli, Vaiani e Sartori, 1971).

Volgendo lo sguardo al contesto internazionale, sono da considerarsi degne di attenzione le iniziative dei filantropi e dei riformatori sociali del diciannovesimo secolo. Si pensi a insediamenti come la Toynbee Hall nel Regno Unito e la Hull House nel Nord America (Addams, 1895; Rose, 1989). Questi ultimi, denominati “Social Settlements” (residenze sociali), nacquero in Inghilterra grazie al pastore Samuel Barnett il quale invitò docenti e studenti universitari a vivere in mezzo ai poveri a Toynbee Hall, primo social Settlement fondato nel 1884. L'eredità inglese fu raccolta nella realtà statunitense dalla Hull House, primo Settlement americano costruito a Chicago per opera di Jane Addams e Ellen Gates Starr (Rauty, 2017). Lungo questa direzione vanno annoverate anche le attività di mutuo soccorso dell'YMCA (Young Man Christian Association), l'organizzazione cristiana ecumenica fondata a Londra nel 1844 che mirava a fornire sostegno ai giovani, dotandoli di spazi e opportunità sicuri per sviluppare le loro conoscenze e competenze e incoraggiando un ruolo attivo nella trasformazione delle comunità (Rogers, 2007).

Pionieristiche sono state anche le attività svolte dai giovani scout e dall'Azione Cattolica, riconducibili ad altre esperienze internazionali. È il 1875 quando il poeta fiammingo Albrecht Rodenbach, crea un movimento giovanile denominato “The Catholic Student Action”, fondato sulla sua idea di giovinezza come motore della società. Circa un decennio più tardi, l'ufficiale britannico Robert Baden-Powell, immaginando un metodo che dava ai giovani un senso di autogoverno e che applicava la brama dell'avventura e della natura all'apprendimento di diverse abilità, crea il primo campo di Boy Scout (Coussée, 2010). Contemporaneo di Baden-Powell era pure il cardinale Jozef Cardijn che, preoccupato per l'integrità morale dei giovani della classe lavoratrice, dà alla luce il movimento “Gioventù Operaria Cristiana”, basato sulla formazione mediante l'azione (Coussée, 2010).

In senso più ampio, tutte queste esperienze hanno messo al centro la figura dei giovani, coinvolgendoli in pratiche al confine tra il mondo della vita quotidiana e il sistema pubblico (Coussée e Jeffs, 2012), tra la dimensione dell'informalità e quella più strettamente formale (Merico e Morciano, 2017; Jeffs e Ord, 2018).

1.4. Un dibattito intermittente

Occorre evidenziare sin da subito che il dibattito sull'educazione non formale si inserisce in un contesto caratterizzato da una condizione "crisiologica" di partenza. Si tratta di una crisi che, in primo luogo, interessa il mondo dell'educazione formale: non è un caso, difatti, che proprio la posizione di antagonismo con quest'ultima rappresenti lo scenario di riferimento in cui l'educazione non formale ha declinato, nel tempo, la sua natura e la sua definizione. Si tratta, inoltre, di un dibattito che si articola entro una crisi di ampio raggio che interessa non solo la necessità di una riforma dell'educazione attraverso la ricerca di un'alternativa all'educazione formale (Simkins, 1977; Barrow, 1978). Bisogna infatti tenere presente che questo era anche il periodo (siamo all'inizio degli anni '70) in cui le problematiche relative alle aree svantaggiate stavano calcando la scena internazionale destando l'interesse delle politiche e, poi, degli interventi rivolti ai Paesi in via di sviluppo. L'educazione non formale, in tale contesto, sembrava potersi rivelare uno strumento ideale a riformatori, educatori e decisori politici per trovare una risposta e delle soluzioni alle disuguaglianze economiche, educative e sociali.

Insomma, si tratta di un dibattito le cui origini vanno ricercate in un contesto di "doppia crisi": l'educazione non formale in quel periodo veniva considerata come una delle possibili risposte ai dilemmi non solo dell'educazione formale e dei sistemi di istruzione, ma del più ampio problema dello sviluppo sociale ed economico dei Paesi del Global South (Blaug, 1973; Husen, 1974; Dore, 1976).

Attorno agli anni '70, quindi, si afferma un (primo) dibattito sull'educazione non formale. Quest'ultimo riposava su alcuni scritti precedenti, ai quali non era però seguito un dibattito sistematico di riferimento. Infatti, già alla fine degli anni '50, Clark e Sloan (1958) parlavano di "impresa educativa non formale", rappresentandola come "una terza forza" che competeva con quella delle scuole e dei college. Anche Chauncey (1962) e Weidner (1962) sembravano avere familiarità con il concetto di educazione non formale. Pure Miles aveva contrapposto i "sistemi educativi formali" a quelli "non formali", dove nei primi identificava «una vasta gamma di scuole e collegi, pubblici e privati, nonché altre istituzioni educative di livello superiore e inferiore», mentre nei secondi individuava «programmi educativi realizzati da organizzazioni industriali e programmi gestiti da agenzie governative, enti commerciali e di volontariato e organizzazioni che operano con i giovani» (Miles, 1964, p. 30). Nella sua interpretazione, la dimensione non formale dell'educazione richiama prevalentemente

l'aspetto organizzativo e istituzionale, individuando – quasi profeticamente – nei giovani i soggetti privilegiati di riferimento.

Tali riferimenti lasciano però perplessi su un punto, ovvero se questi autori consideravano l'educazione non formale come un sistema o come un processo educativo; nei loro scritti, infatti, non è chiaro se l'aggettivo “non formale” fosse inteso per qualificare “sistema” o “educazione”. Miles e gli altri stavano parlando di un “sistema non formale” e di un “sistema formale”, due ordini alternativi che offrono lo stesso tipo di educazione? Oppure si riferivano a due diversi tipi di educazione, “educazione formale” e “educazione non formale”, ognuno dei quali era fornito da un sistema separato? (Rogers, 2004). Sicuramente ciò che è chiaro è il rapporto di antagonismo tra dimensione formale e non formale, già evidente prima della fine degli anni '60.

Tuttavia, il dibattito principale sull'educazione non formale, come anticipato in apertura del paragrafo, è avvenuto nel contesto delle agenzie di soccorso incaricate di fornire educazione nei paesi in via di sviluppo, e in concomitanza con il sentimento diffuso che l'istruzione aveva bisogno di un evidente supporto (Illich, 1973; Bowles e Gintis 1976). In Occidente, le iniziative prese in questa direzione furono diverse, ma in tutti gli interventi e le pianificazioni di sostegno dal 1968 fino al 1986, l'educazione non formale fu vista come la “panacea” per tutte le problematiche educative che interessavano i paesi svantaggiati. La maggior parte delle agenzie umanitarie la includeva nel proprio portafoglio di interventi e le somme spese nei paesi occidentali (in particolare negli Stati Uniti) ebbero un peso rilevante (King 1967; Freire, 1972).

Fordham (1993) suggerisce che nella decade del 1970 esistevano quattro caratteristiche che potevano essere associate all'educazione non formale: la rilevanza verso i bisogni dei gruppi svantaggiati; il riferimento a specifiche categorie di persone, la chiara definizione degli obiettivi formativi e la flessibilità nell'organizzazione e nei metodi.

Ad ogni modo, il primo impiego del termine “educazione non formale” viene fatto risalire ad una conferenza internazionale sui piani e i sistemi educativi tenutasi nel 1967 a Williamsburg, negli Stati Uniti (Fordham, 1993). L'introduzione alla conferenza fu tenuta da Philip Coombs, sottosegretario di Stato per gli affari educativi e culturali nell'amministrazione Kennedy e primo direttore dell'International Institute for Education and Planning dell'UNESCO dal 1963. Coombs, fiero sostenitore di una

revisione del sistema educativo, in quella circostanza, contribuì a gettare le basi per un'ampia analisi relativa alla crescente crisi mondiale dell'educazione.

A Williamsburg emergevano le preoccupazioni per curricula inadeguati alle trasformazioni sociali, veniva evidenziato, inoltre, che la crescita educativa e quella economica non si sviluppavano di pari passo e che quest'ultima non emergeva come risultato dei contributi educativi. Nella sua introduzione, Coombs affermava che i sistemi di educazione formale si sono adattati troppo lentamente ai cambiamenti socio-economici e sono diventati arretrati, non solo per la loro struttura conservatrice, ma anche per l'inerzia delle stesse società (Coombs, 1968).

In altre parole, il cambiamento verso il progresso e la crescita non poteva venire soltanto dall'educazione formale, ma dalla società in generale e da tutti i settori che la compongono. Qualche anno dopo, lo stesso Coombs, assieme a Manzoor Ahmed, ha svolto un ruolo di primo piano nel rilanciare il dibattito. Nel 1974 i due autori propongono di definire la dimensione formale come il «sistema educativo istituzionalizzato, graduato cronologicamente e gerarchicamente strutturato, che abbraccia la scuola elementare inferiore e la parte superiore dell'università»; d'altra parte, la dimensione informale è resa come «il processo permanente attraverso il quale ogni persona acquisisce e accumula conoscenze, abilità, attitudini e intuizioni dalle esperienze quotidiane e dall'esposizione all'ambiente». Per quanto qui interessa più da vicino, la dimensione non formale viene identificata come segue:

«qualsiasi attività organizzata, sistematica, educativa svolta al di fuori del quadro del sistema formale per fornire tipi selezionati di apprendimento a sottogruppi particolari della popolazione, sia adulti che bambini» (Coombs e Ahmed, 1974, p. 8).

È a partire da qui che tale dibattito ha contribuito a rendere il concetto stesso di educazione non formale, per certi aspetti, problematico e dai caratteri poco definiti. Occorre mettere in evidenza, infatti, come già in quegli anni l'educazione non formale prese ad assumere una connotazione piuttosto ambigua che caratterizzerà l'intera sua evoluzione. Già la definizione di Coombs e Ahmed rivela la carenza di una puntuale precisazione: la loro descrizione distingue l'educazione formale da quella non formale solo a livello amministrativo, dove la prima è legata alla scuola e la seconda a gruppi comunitari e altre organizzazioni o cooperative (Fordham, 1993). Essi, inoltre, contrappongono le due dimensioni a partire dal concetto di educazione formale, dando però per scontato e presupponendo che tutti potessero riconoscere puntualmente il

sistema formale di educazione. La loro definizione di educazione non formale come “ogni attività educativa svolta al di fuori del quadro formale” ha difatti generato confusione, tanto che ogni Paese ha interpretato, da quel momento, l’educazione non formale a modo proprio (Rogers, 2007). Per alcuni Paesi essa riguardava ogni programma educativo fornito dal Ministero della Pubblica Istruzione a prescindere dalle scuole e dai college (ad esempio classi di alfabetizzazione per adulti), per altri faceva riferimento a programmi educativi come la scuola fornita da agenzie non governative (ONG); in altri casi essa comprendeva tutte le attività educative e formative di altri ministeri (affari femminili, salute, lavoro e occupazione, gioventù, sport e cultura, ecc.). Altri Paesi individuavano nell’educazione non formale i programmi di apprendimento per gruppi diversi e specifici: gruppi di discussione femminile, programmi che si avvicinavano al lavoro sociale e alla consulenza specialistica forniti dallo Stato, dalle ONG, dalle agenzie commerciali o da altri organi sociali (organizzazioni religiose, sindacati, nuovi movimenti sociali ecc.) (Rogers, 2004; 2007).

Altro aspetto “problematico” nella tripartizione dei due autori riguarda altresì la dimensione informale. Leggendo la loro definizione ci si rende conto che essi utilizzano la parola “educazione” informale ma parlano, a tutti gli effetti, di “apprendimento” informale. Infatti, se l’educazione è quel processo pianificato e mirato, gli autori finiscono per definire la dimensione informale come processo non sistematico e “permanente” attraverso il quale ogni persona acquisisce e accumula conoscenze, abilità, attitudini e intuizioni dalle esperienze quotidiane e dall’esposizione all’ambiente. Insomma, il loro pare più il rimando ad una serie di pratiche acquisite in modo prevalentemente individuale e in maniera non organizzata e predisposta – e qui sta il richiamo all’“apprendimento” – piuttosto che a quel processo complesso e orientato da precise strategie di intervento, tipico, invece, dell’“educazione” (Morin, 2001; Besozzi, 2006; 2014; Longo, 2010; Ribolzi, 2012; Besozzi, 2017).

Probabilmente tali complicazioni hanno contribuito a rendere il dibattito su questo tema sempre più complesso, spinoso e controverso.

A proporre un ulteriore approfondimento su questi temi è Thomas J. LaBelle all’inizio degli anni ‘80. Nei suoi lavori (1982) egli ribadisce la necessità, da parte delle istituzioni, di rivolgere lo sguardo alla dimensione non formale dell’educazione, perché è quella che meglio permette di rispondere alle sfide e alle trasformazioni sociali. LaBelle (1984) individua come peculiarità della dimensione non formale i programmi

che sono generalmente progettati per migliorare le attitudini del partecipante, aggiungendo alle proprie competenze e conoscenze, atteggiamenti verso il lavoro e la vita.

Tuttavia, se gli anni '70 possono essere descritti come il decennio dell'educazione non formale, già a partire dalla metà degli anni '80 si assiste ad una sua progressiva marginalizzazione.

Difatti, dal 1986 il dibattito ha iniziato a rallentare, lasciando lo spazio al ruolo delle politiche internazionali che hanno attuato una serie di programmi in questa direzione. Durante gli anni '70 e a partire da allora, i programmi definiti come "educazione non formale" si sono moltiplicati enormemente nel mondo, sia nei paesi avanzati che in quelli del Global South, divenendo materia del discorso internazionale delle politiche educative, assumendo come paradigma di riferimento il concetto di *lifelong learning*.

All'incirca nello stesso periodo, all'interno dell'UNESCO furono svolti degli studi sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sulla nozione di "società dell'apprendimento", che culminarono nella pubblicazione di un influente documento, *Learning to Be* (UNESCO, 1972). Da qui, il *lifelong learning* divenne il concetto chiave sul quale si sarebbero dovuti orientare i sistemi educativi. Era quello il periodo in cui persisteva il problema dell'analfabetismo di massa e gli strumenti e i metodi di educazione non formale trovarono grande riscontro nelle agenzie impegnate in progetti per lo sviluppo del Sud del mondo, fortemente incoraggiate dall'UNESCO (Rogers, 2007).

Dunque, il dibattito sull'educazione non formale, nato in un clima "di emergenza" in cui la necessità di fornire educazione alle aree svantaggiate si univa all'esigenza di "rinnovare" il sistema educativo – non solo nei Paesi del Global South – trova negli anni '70 terreno fertile per il suo radicamento. Tuttavia, quello stesso dibattito, proprio perché faceva da sfondo ad una società complicata, lascia, in tempi brevi, lo spazio ad una serie di pratiche educative che trovano estrinsecazione nei primi programmi attuati dagli organismi internazionali, primo fra tutti l'UNESCO.

Inoltre, occorre evidenziare che l'educazione non formale sicuramente non nasce nel 1968. Sarebbe più corretto dire che solo il termine "educazione non formale" nasce nel 1968. Difatti, nel 1976 LaBelle scriveva che «sebbene il termine di educazione non formale sia piuttosto nuovo, le attività a cui essa si riferisce non lo sono affatto» (p. 278), la novità era semplicemente la «scoperta» (LaBelle 1982, p. 160) o «la recente riscoperta dell'educazione non formale da parte dei pianificatori dello sviluppo»

(Radcliffe e Colletta 1985, p. 353). Riprendendo le parole di Hausmann (1995, p. 12-13) il termine “educazione non formale” «non ha descritto un nuovo fenomeno, piuttosto ha dato un nome appropriato a un concetto che era stato usato da vari professionisti nel campo degli aiuti allo sviluppo anni prima». Come hanno notato pure Bock e Papagiannis (1983), è stato «un cambiamento di punto di vista di educatori, politici e accademici» piuttosto che un cambiamento nella pratica (LaBelle e Ward 1994, p. 4142). Il dibattito ha dato un’etichetta a una serie di pratiche ed eventi educativi che andavano avanti da molti anni, persino secoli, prima del 1968 (LaBelle 2000, pp. 22-24). Difatti Gallart (1989, p.19), guardando all’educazione in Argentina negli anni ‘40, scrisse: «Molte nuove varietà di educazione non formale sono apparse sulla scena nei paesi in via di sviluppo negli ultimi 25-50 anni», cioè ben prima che il termine educazione “non formale” fosse stato adottato. Wilson (1997) ha parlato dell’Indonesia come il primo Paese a creare una direzione di educazione non formale presso il Ministero dell’Istruzione e della Cultura nel 1949, dunque molto prima dell’entrata in vigore del termine. LaBelle faceva riferimento ai programmi di educazione non formale in America Latina dagli anni ‘20 agli anni ‘70. È chiaro, quindi, che in molti Paesi nel corso di parecchi decenni sono stati attuati programmi di educazione, le cui caratteristiche solo successivamente sono state definite come “non formali”.

Concludendo, il dibattito sull’educazione non formale lascia le sue tracce parallelamente a tutta una serie di programmi e iniziative orientate al sostegno dei Paesi bisognosi di educazione. Tali iniziative, tuttavia, non hanno fatto altro che (ri)calcare una serie di pratiche educative il cui obiettivo (ri)prendeva quello sperimentato parecchi anni prima senza il supporto governativo e istituzionale attribuendogli, questa volta, un nome specifico grazie a quel dibattito che su quei temi stava (ri)emergendo, (ri)mettendo – anch’esso – sul banco alcune questioni già timidamente trattate.

1.5. Una “nebulosa” dai confini ancora sbiaditi

L’educazione non formale per oltre quattro decenni ha suscitato l’interesse delle politiche e degli interventi volti a promuovere supporto e aiuto educativo, che l’hanno inserita nella loro agenda come materia per lo sviluppo di una società inclusiva. Assai atipico pare essere, invece, il suo peso nel dibattito scientifico; ancora oggi, in effetti, poche sono le discussioni sulla sua natura e sul suo ruolo, a parte alcuni articoli della

letteratura internazionale che recuperano, a più riprese, il dibattito precedente. In tal senso, sebbene questi primi tentativi di “de-finire” l’educazione non formale, pare innegabile l’assenza di un tratto continuo nella riflessione, che sembra invece caratterizzata, nel suo complesso, da una sorta di discontinuità o intermittenza, se non – a tratti – di “improvvisazione”. Più in generale, si può evidenziare che, laddove esiste un’ampia letteratura che aiuta a identificare il campo dell’educazione formale ed esiste, in ogni caso, una condivisione dei caratteri peculiari della dimensione informale, in letteratura, il dibattito sull’educazione non formale evidenzia elementi definitivi certo più controversi e dai caratteri più sfumati (Rogers, 2005; 2014; Mongelli, 2006; Jeffs e Ord, 2017). Eppure essa non sembra potersi delineare per semplice “sottrazione” dalla prima, né può essere rappresentata con un mero riadattamento dei canoni della seconda.

Ad ogni modo, se, nella pratica, l’educazione non formale nasce nell’ambito degli interventi volti ad offrire delle alternative ai giovani lasciati fuori dai circuiti ufficiali dell’educazione, ora i programmi di educazione non formale sono sviluppati in modo particolare nei Paesi occidentali. Nel corso degli anni, inoltre, si è assistito ad una “diluizione” della sua definizione in diversi campi del mondo dell’educazione, tra cui l’educazione sanitaria, agricola, ambientale, ecc. (Rogers, 2004) e oggi pare esserci un nuovo interesse per il concetto di educazione non formale che proviene da un’arena molto diversa. Lasciandosi alle spalle i primi interventi “di assistenza”, ora si parla di educazione non formale nell’ambito delle società occidentali post-industriali.

Certamente c’è ancora una grande incertezza in questo ambiente per quanto riguarda il significato stesso della sua definizione e a che cosa essa faccia puntualmente riferimento. Occorre evidenziare, difatti, che con l’aumentare della differenziazione nell’offerta di educazione formale nei paesi occidentali, non è più tanto chiaro che cosa si debba inserire in questa definizione. Ad esempio, i corsi di teatro o di educazione sessuale tenuti a scuola, sono formali o non formali? E la formazione a distanza? E che dire dei programmi di formazione tenuti da organizzazioni private che spesso portano anche a titoli riconosciuti sul piano istituzionale? Dove finisce, insomma, l’educazione formale e dove inizia la non formale?

Inoltre, il termine educazione non formale copre un campo sempre crescente di programmi di educazione con progetti educativi a livello nazionale e regionale per bambini, giovani e adulti, programmi formativi basati sulla partecipazione, corsi di formazione disegnati specificamente sulle esigenze di particolari gruppi di utenti, eventi

educativi progettati per soddisfare bisogni definiti e specializzati. E dovendo, per esigenze di definizione, includere tutto questo sotto la stessa denominazione, si incorre in un certo grado di confusione (Field e Leicester, 2000).

Dunque, lungo il suo itinerario, il concetto di educazione non formale ha cambiato pelle: nato come elemento chiaro e con un obiettivo strategico definito, nel passaggio alla società moderna e capitalistica ha assunto le fattezze di una “nebulosa” dai confini decisamente più sbiaditi. Il continuo flusso di programmi e iniziative rivolte all’educazione sembra, in effetti, aver finito per con-fondere gli ambiti di intervento, determinando, per certi versi, una sorta di “zibaldone” in cui risulta complicato scinderne gli elementi definatori.

1.6. Verso una “nuova” definizione?

Proprio ripartendo dai lavori citati più sopra, il concetto di educazione non formale necessita di un’attenzione particolare, tendente a identificare i caratteri di una pratica educativa specifica, che richiede la combinazione di più elementi. Questo aspetto è già evidente in alcune definizioni che ritornano sovente in contesti anche differenti. Si pensi, ad esempio, alle esplicitazioni fornite in ambito internazionale, secondo cui l’educazione non formale riguarda tutte quelle opportunità educative «per le quali i partecipanti non sono iscritti né registrati» (Tight, 1996, p. 69), «più comunicative» (McGivney, 1999, p. 45) e «non pianificate e in grado di cogliere le opportunità» (Hager e Halliday, 2006, p. 7). Rogers (2004) parla di “flexible schooling”, intendendo che gli elementi tipici dell’educazione non formale sono ad ogni modo parte di un programma definito, implicando però degli elementi di partecipazione che la rendono più flessibile. Nella sua interpretazione egli propone di intendere l’educazione non formale come contenitore per un’educazione flessibile e introduce la definizione di “educazione partecipata” per indicare quegli interventi formativi caratterizzati da un alto grado di interattività tra formatori e discenti e da un ampio grado di responsabilità decisionale lasciato a questi ultimi.

Nel contesto italiano, è importante segnalare quanto affermato da Mongelli:

«l’educazione non formale fa riferimento a contesti educativi non esplicitamente strutturati per compiti educativi, ma che mettono in campo percorsi di insegnamento e di apprendimento. È il caso di agenzie formative, associazionismo, ecc., il cui limite risiede nella mancata abilitazione all’erogazione di titoli, ma competenti solo al rilascio di crediti» (2006, pp. 383-384).

Attraverso l'accostamento degli elementi presenti in queste definizioni e in quelle "classiche" prima menzionate, possiamo provare a delineare una prima, e certo parziale, (ri)configurazione dell'educazione non formale. In prima approssimazione, essa si serve della comunicazione, dell'interazione, del dialogo, della pratica e della sperimentazione, situandosi vicino alle preoccupazioni della vita reale, orientandosi alla creatività, alla scoperta e alla responsabilità (Du Bois-Reymond e Chisholm, 2006).

Inoltre, un aspetto interessante riguarda la possibilità, da parte di chi partecipa ad attività di educazione non formale, di contribuire al sostegno e alla motivazione di altri partecipanti, in un meccanismo a cascata che acconsente ad un'educazione tra pari.

L'educazione non formale, inoltre, si configura come un complesso altamente differenziato di contesti, luoghi, spazi e occasioni (Giovannini, 1997) che comprendono, entro un elenco non esaustivo, l'animazione socio-educativa (o, secondo l'espressione inglese assunta a livello internazionale, lo *youth work*), il volontariato, l'associazionismo, i centri di aggregazione e i club giovanili, gli oratori, ecc. L'approccio è altresì diretto all'inclusione, con la pretesa che anche i soggetti in condizione di disagio, minori opportunità o con trascorsi di insuccesso (scolastico e non solo), possano trovare riscatto.

Il ridotto "potere di certificazione" gli conferisce una posizione certo più debole rispetto a quella formale (Du Bois-Reymond e Chisholm, 2006). Pare tuttavia evidente che un'adeguata integrazione, capace di includere la visione complessiva delle tre dimensioni sopracitate, potrebbe offrire l'occasione entro la quale integrare e completare il processo di apprendimento (continuo e) polistrutturato auspicato, come prima accennato, da Lynne A. Chisholm. Il suo riferimento a un continuum "multidimensionale" rinvia, infatti, a un dibattito – anche nel contesto della letteratura nazionale – per molti aspetti convergente a quello qui richiamato, ovvero al rapporto tra *schooling* e *no schooling* (Colombo *et al*, 2006; Mongelli, 2006; Ribolzi, 2012). Infatti, mentre il sistema educativo italiano è stato sottoposto a trasformazione, si è progressivamente strutturato un altro sistema parallelo, il cosiddetto *no schooling*, ossia l'extrascuola. Infatti, poiché gli elementi offerti dai percorsi di educazione formale difficilmente esaudiscono le attese volte ad assimilare tutte le competenze necessarie, diventa doverosa un'integrazione progettuale (Ribolzi, 2012) tra queste dimensioni, capace di equilibrare in modo dinamico le varie proposte, per sostituire i segmenti di offerta formativa non più rispondenti ai bisogni contemporanei. Il riferimento al *no schooling* –

del quale la dimensione non formale costituisce un ambito essenziale e di primo piano, ma certo non esclusivo – rappresenta, per alcuni autori (Colombo, 2006; Mongelli, 2006; Besozzi, 2012; Merico e Scardigno, 2020), un elemento necessario per introdurre quegli elementi di flessibilità, essenziali al fine di apprendere le strategie spendibili in diversi contesti. Il *no schooling*, inoltre, negli ultimi anni, pare non limitarsi più ad occupare gli interstizi dell’offerta formativa, ma ha col tempo ricevuto un’attenzione crescente e, ora, rilevante. Esso, infatti, sembra delineare una risposta efficace ai bisogni connessi ai cambiamenti in atto e al progressivo scollamento tra i percorsi di educazione formali e le competenze richieste dal mercato del lavoro (Mongelli, 2006).

L’educazione formale e quella non formale dovrebbero coesistere e rappresentare le due colonne di un sistema più ampio dell’educazione, vista non solo come mera e impersonale trasmissione del sapere ma come fusione di processi educativi organici e integrati, che diano importanza a tutti gli aspetti della personalità dei partecipanti senza trascurare il contesto in cui sono inseriti, dando spazio alla flessibilità, alle interconnessioni e alla creatività.

La sfida che la letteratura più recente individua è, dunque, quella di entrare nel vivo delle esperienze di educazione non formale, con la necessità di studiarne, tanto dal punto di vista della costruzione delle biografie dei soggetti (Leccardi, 2006; Merico, 2010; Walther *et al*, 2016), quanto delle organizzazioni e delle istituzioni (Sefton-Green, 2012), le articolazioni e le contraddizioni, i punti di forza e le spinte conflittuali, le sfide che accompagnano verso il nuovo scenario educativo (Scanagatta, 2002), entro una prospettiva capace di analizzare criticamente l’interconnessione tra pratiche, processi e politiche.

1.7. Azioni di individuazione, validazione e certificazione delle competenze non formali

Al fine di offrire una visione più ampia possibile dei punti di forza e debolezza della dimensione non formale dell’educazione, si ritiene opportuno concludere questo capitolo mettendo in rilievo le iniziative e le azioni più recenti volte alla validazione e alla certificazione delle competenze non formali. Difatti, seppure quanto detto rispetto al rapporto tra *schooling* e *no schooling* rimandi al ridotto “potere di certificazione” dell’educazione non formale che gli conferisce una posizione più debole rispetto a quella formale (Du Bois-Reymond e Chisholm, 2006), tale considerazione può essere ampiamente ri-definibile sulla base dei traguardi più recenti dei processi di

istituzionalizzazione delle azioni di individuazione, validazione e certificazione delle competenze non formali attuati nel quadro dell'apprendimento permanente.

Tali traguardi sono individuabili sia a livello internazionale che nazionale: si vedano, ad esempio, le raccomandazioni della Commissione Europea, le recenti linee guida ANVUR sulla terza missione nel campo della formazione, didattica aperta e formazione permanente, nonché da non ultimo, il quadro fornito nel capitolo “education” della Youth Wiki³ Italia (2021).

Anzitutto occorre evidenziare cosa si intende con validazione o convalida dell'apprendimento. Nel glossario CEDEFOP, nonché nelle Raccomandazioni relative all'EQF (European Qualifications Framework) e all'ECVET (European credit system for Vocational Education & Training) (2008/2009), per validazione o convalida dei risultati dell'apprendimento si intende la conferma, da parte di un ente competente, che i risultati dell'apprendimento (conoscenze, capacità e competenze) acquisiti da una persona in un contesto formale, non formale o informale sono stati accertati in base a criteri prestabiliti e sono conformi ai requisiti di uno standard. La convalida può essere seguita dalla certificazione o dal riconoscimento dei crediti⁴.

Nel quadro degli interventi europei, la recente “Strategia Europa 2020” ha ricalcato la necessità di favorire lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze quale premessa per la crescita economica e l'occupazione. In tale prospettiva, si afferma l'esigenza di costruire un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione che permetta all'individuo di poter valorizzare e spendere le competenze acquisite in un determinato contesto, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione. Diventa centrale la necessità di valorizzare le competenze acquisite attraverso ogni apprendimento: oltre a quello svolto nei classici luoghi dell'educazione, assume rilevanza anche quello che si realizza in contesti non formali e informali (COM (2010) 2020 finale).

Occorre evidenziare che l'esigenza di riconoscere e validare l'apprendimento non formale ed informale non è recente: essa era stata già riconosciuta come parte integrante della Strategia Europea di Lisbona del marzo 2000⁵, con la quale il Consiglio Europeo aveva riconosciuto che «ogni cittadino deve essere dotato delle abilità

³ Per approfondimenti si veda: <https://www.politichegiovani.gov.it/youthwiki/> curata dall'equipe coordinata da Maurizio Merico

⁴ Per approfondimenti si veda: http://isfoloa.isfol.it/xmlui/bitstream/handle/123456789/1203/Perulli_Validazione%20apprendimenti%20non%20formali_informali.pdf?sequence=1

⁵ Per approfondimenti si veda: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

necessarie per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione» e che «un quadro di riferimento europeo dovrebbe definire le nuove abilità fondamentali da acquisire mediante l'apprendimento nel corso della vita: abilità relative a tecnologie informatiche, lingue straniere, cultura tecnologica e abilità sociali».

Qualche anno dopo, un altro documento sui principi comuni europei per l'identificazione e la convalida degli apprendimenti non formali e informali – Conclusioni del Consiglio sui principi comuni europei del maggio 2004⁶ – stabilisce alcuni criteri chiave che gli Stati membri sono invitati a prendere in considerazione, su base volontaria, per consentire i processi di riconoscimento e validazione. Tali principi si sono rivelati importanti per promuovere e guidare lo sviluppo di approcci in relazione all'identificazione e alla validazione dell'apprendimento non formale e informale, contribuendo così a rendere comparabili i differenti approcci e sistemi già esistenti negli Stati Membri.

Negli anni a seguire la Commissione Europea e il CEDEFOP hanno lavorato all'elaborazione e al costante aggiornamento dell'«European Inventory on Validation of non-formal and informal learning»⁷, uno strumento che raccoglie, illustra e mette in condivisione i diversi sistemi, processi, dispositivi e approcci alla convalida degli apprendimenti non formali e informali in uso nei diversi contesti europei. Esso descrive le modalità di applicazione e le *best practices* degli Stati membri dell'Unione Europea in tema di identificazione e convalida degli apprendimenti non formali e informali, individuando anche i principali stakeholders coinvolti, a vario titolo e per finalità differenti, nel sistema di convalida.

Si consideri, in successione cronologica, pure la «Raccomandazione sulle Competenze Chiave» adottata dal Parlamento Europeo e dal Consiglio il 18 dicembre 2006⁸ che definisce, in un quadro comune, le competenze necessarie che tutti i cittadini europei devono essere in grado di acquisire. Tale Raccomandazione ha rappresentato un punto di partenza per la successiva definizione dell'«European Qualification Framework» (EQF), istituito con la «Raccomandazione del Parlamento Europeo e del

⁶ Per approfondimenti si veda: https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/brux_apprendimento.pdf

⁷ Per approfondimenti si veda: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>

⁸ Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962>

Consiglio del 23 aprile 2008”⁹, e che ora rappresenta un quadro di riferimento per i diversi sistemi nazionali.

Nel 2009 vengono adottate le prime linee guida sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, “European guidelines for validating non-formal and informal learning”¹⁰, aggiornate nel 2015¹¹, con lo scopo di essere da supporto per le istituzioni responsabili allo sviluppo e attuazione delle operazioni di validazione delle competenze. Tali linee guida possono essere prese come riferimento dai singoli paesi in base alle diverse e specifiche necessità, per lo sviluppo di metodi e sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Il 20 dicembre 2012 è stata pubblicata la “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea sulla validazione dell’apprendimento non formale e informale”¹², che chiedeva a tutti i Paesi di mettere a sistema opportunità stabili di validazione per tutti entro il 2018.

Successivamente, il 10 giugno 2016 la Commissione Europea adotta la “Nuova Agenda Globale per le competenze per l’Europa”¹³ (New Skills Agenda for Europe), annunciata nel programma di lavoro della Commissione per il 2016. Obiettivo dell’Agenda era valorizzare il capitale umano europeo e promuovere l’occupabilità offrendo ai cittadini residenti in Europa degli strumenti per lo sviluppo delle competenze.

Sempre dando attuazione a quanto previsto dalla Nuova Agenda sulle competenze, dal 20 giugno 2017 è on-line lo “Skills Profile Tool for third country nationals”¹⁴, uno strumento dedicato all’identificazione delle competenze dei cittadini con background migratorio e mirato, dunque, a favorire il loro inserimento socio-lavorativo. Si tratta di un programma on-line multilingue che permette ai cittadini dei paesi terzi di presentare le proprie competenze, qualifiche ed esperienze in una maniera che le renda comprensibili in tutta l’Unione Europea.

⁹ Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex:32008H0506%2801%29>

¹⁰ Per approfondimenti si veda: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>

¹¹ <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>

¹² Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>

¹³ Per approfondimenti si veda: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Pagine/Agenda-Europea-per-le-competenze.aspx>

¹⁴ <https://ec.europa.eu/migrantskills/-/>

Si consideri, inoltre, la “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”¹⁵, che ha abrogato e sostituito la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, sulla costituzione dell’European Qualification Framework”, prima citata.

Le iniziative più recenti fanno riferimento alla “Comunicazione della Commissione Europea del 14 gennaio 2020”¹⁶, nella quale viene sottolineata la necessità di ulteriori sforzi per convalidare le capacità e le competenze acquisite al di fuori dei sistemi formali di istruzione e formazione. Le competenze e le esperienze acquisite sul luogo di lavoro, attraverso il volontariato o qualsiasi altro contesto informale, se riconosciute e valorizzate, possono costituire un importante punto di forza per chi cerca un nuovo posto di lavoro.

Per mettere al centro le competenze, l’occupabilità e il capitale umano, la Commissione Europea ha annunciato, nel primo trimestre del 2020, l’aggiornamento dell’Agenda per le competenze per l’Europa e la presentazione di una proposta di Raccomandazione in materia di istruzione e formazione professionale (IFP) europea. Si stanno anche esplorando soluzioni innovative per consentire di controllare il proprio apprendimento e la propria carriera, ad esempio mediante un conto individuale a fini di formazione (*learning account*) per le persone in età lavorativa¹⁷.

Volgendo lo sguardo al framework di riferimento istituzionale per la classificazione delle competenze nel nostro Paese, occorre anzitutto evidenziare come negli ultimi anni si sia registrata una graduale trasformazione del sistema d’istruzione e di formazione anche per l’avvio di alcuni processi di riforma di carattere istituzionale (Legge 53/2003; Legge 296/2006; Legge 107/2015). In linea con i trattati e le indicazioni dell’Unione Europea, il Ministero dell’Istruzione, nelle sue articolazioni regionali e locali e nei suoi organismi specifici, si è impegnato nella promozione di processi di innovazione sotto il profilo tecnologico e sotto il profilo organizzativo e metodologico, con attenzione alla necessità di contrastare alcune criticità che storicamente caratterizzano il sistema d’istruzione e di formazione italiano. Uno dei temi oggetto di maggiore attenzione da parte delle politiche d’istruzione e di formazione italiane riguarda il contrasto alla dispersione scolastica. Per contrastare

¹⁵ Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32017H0615%2801%29>

¹⁶ Per approfondimenti si veda: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:e8c76c67-37a0-11ea-ba6e-01aa75cd71a1.0012.02/DOC_1&format=PDF

¹⁷ [http://www.integrazionemigranti.gov.it/normativa/Pagine/Il-quadro-di-riferimento-europeo.aspx-?text=Il 20 dicembre 2012 è il 2018 per dare alle](http://www.integrazionemigranti.gov.it/normativa/Pagine/Il-quadro-di-riferimento-europeo.aspx-?text=Il%20dicembre%202012%20%26%20il%202018%20per%20dare%20alle)

queste criticità sono stati avviati alcuni programmi che vogliono affrontare la questione partendo dai contesti locali, come per esempio il Programma Operativo Nazionale “Per la Scuola” – Competenze e ambiente di apprendimento 2014-2020¹⁸. Infatti, negli ultimi anni, il contrasto all’abbandono scolastico è passato anche dall’adozione di strategie educative non formali o informali che hanno potuto contare sul contributo e la progettualità di enti di formazione, di ricerca e di terzo settore impegnati su tale fronte.

Al di fuori della scuola e in collaborazione con essa, associazioni culturali e giovanili, fondazioni, ONG e alcuni centri per la formazione e reti per il volontariato hanno avviato itinerari per promuovere l’innalzamento delle competenze dei giovani nel quadro di una crescente mobilità di studio e di lavoro, anche e soprattutto di tipo internazionale.

Nel nostro Paese, nel 2013, sono state definite le norme generali di funzionamento del sistema nazionale di certificazione delle competenze offerto dalla Legge 13 del 2013¹⁹. Tale legge si inquadra nell’ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e welfare e mira a promuovere l’apprendimento permanente quale diritto della persona assicurando a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite, in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.

In linea con le raccomandazioni europee, nel 2018 è stato istituito il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) quale strumento di descrizione e classificazione delle qualificazioni rilasciate nell’ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al European Qualification Framework”, con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con quelli degli altri Paesi europei²⁰.

Ma si considerino pure le linee guida Anvur 2015-2019²¹, che si esprimono in merito a tutte le azioni di formazione e di apprendimento permanente, così come previsto nella definizione univoca della Legge 92/2012, ovvero “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva

¹⁸ https://www.miur.gov.it/documents/20182/881790/ponkit_brochure_2017.pdf/72a2c343-3c24-4a98-8924-a6e5a23a1aa7

¹⁹ Per approfondimenti si veda : <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>

²⁰ <https://www.politichegiovanili.gov.it/youthwiki/panoramica/6-istruzione-e-formazione/> /

²¹ <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf>

personale, civica, sociale e occupazionale”. Sono quindi da valorizzare tutti i contesti formativi attraverso cui si acquisiscono abilità, competenze e saperi (Ocse, 2010; EC, 2012; Cedefop, 2014). Rientrano, inoltre, le attività che la Commissione Europea indica come “didattica aperta”, finalizzate ad allargare l’accesso e la partecipazione ai processi di costruzione e di condivisione della conoscenza attraverso la rimozione di barriere e la modulazione dell’apprendimento in termini di accessibilità e adattabilità ai bisogni di tutti con metodologie didattiche innovative. Ne sono un esempio i MOOC - Massive Open Online Courses, ossia i percorsi formativi a distanza che consentono ai beneficiari, anche di diversa provenienza geografica, di accedere ad una formazione di qualità, in modalità sincrona o asincrona, senza tasse di iscrizione e con accesso libero ai materiali didattici, con eventuale rilascio di certificazioni, su piattaforma digitale interna o esterna all’Istituzione. Sono incluse altresì tutte le iniziative formative rivolte ad “utenti non tradizionali”²², a lavoratori e a professionisti, che non prevedono l’erogazione di un contributo diretto da parte degli stessi utenti e che siano sostenute da finanziamenti pubblici e/o privati attraverso voucher per la formazione, fondi interprofessionali, carta del docente, fondi comunitari, nazionali, locali, altro. Possono rientrare tra le attività di individuazione, validazione e certificazione delle competenze anche iniziative di individuazione e validazione delle soft skills, purché abbiano prodotto una certificazione finale (anche in termini di portfolio delle competenze o repertori riconosciuti) definita come atto pubblico che garantisca la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti, in coerenza con gli indirizzi fissati dall’Unione Europea²³

Più recentemente, sulla Gazzetta Ufficiale n. 13 del 18 gennaio 2021²⁴ sono state pubblicate le linee guida che rendono operativo il Sistema Nazionale di Certificazione delle competenze. Esse si inseriscono nell’ambito del più ampio processo nazionale per il diritto individuale all’apprendimento permanente. In tale contesto, il

²² Per “utenti non tradizionali” si intendono tutte le categorie target dell’apprendimento informale e non formale i cui processi di riconversione/riqualificazione risultano particolarmente rilevanti per la riduzione delle disuguaglianze sociali nei processi di istruzione e formazione, quali: disoccupati o lavoratori a rischio di disoccupazione; lavoratori con background migratorio che necessitano di formazione per la validazione formale delle proprie credenziali formative (titoli o qualifiche professionali) e/o di una certificazione delle competenze; giovani e adulti qualificati che si trasferiscono all’estero per lavoro o studio e necessitano di competenze integrative; volontari e *youth workers*, operatori dell’animazione socio-educativa che necessitano di validazione delle competenze professionali maturate nell’ambito del *no schooling*

²³ https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/italia/validation-non-formal-and-informal-learning_it

²⁴ <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2021/DI-del-05012021.pdf>

riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite dall'individuo in contesti formali, non formali e informali, insieme alla realizzazione di reti territoriali e alla realizzazione della dorsale informativa unica, sono determinanti per favorire e sostenere un concreto incremento della partecipazione delle persone alla formazione, nonché una spendibilità delle competenze acquisite anche in contesti informali e non formali all'interno del mercato del lavoro.

La messa a regime dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, negli ordinamenti e nelle politiche, costituisce una leva strategica essenziale per l'innalzamento dei livelli di qualificazione e occupabilità, per la competitività e produttività delle imprese e delle professioni e per l'ammodernamento e l'efficacia dei servizi e delle misure di politica attiva del lavoro.

Concludendo, i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze rappresentano un importante fattore di innovazione dei sistemi educativi e formativi in quanto, a) favoriscono la personalizzazione degli apprendimenti in contrasto all'insuccesso e alla dispersione scolastica e b) facilitano le transizioni dallo studio al lavoro attraverso una progettazione dell'offerta educativa e formativa arricchita e integrata.

CAPITOLO SECONDO

L'EDUCAZIONE NON FORMALE NELLE POLITICHE EUROPEE PER I GIOVANI

2.1. Il framework di riferimento

Se si guarda al contesto extraeuropeo, gli interventi tesi a valorizzare i processi di educazione non formale sono relativamente recenti: risalgono, infatti, al periodo compreso tra gli anni Sessanta e Settanta (Fordham, 1993; Tight, 1996) e, in una prima fase (che si spinge sino agli anni Ottanta), si rivolgono in modo prevalente agli adulti oppure a quanti si trovano in condizione di povertà o di svantaggio sociale (Coombs e Ahmed, 1973; LaBelle, 1984; Unesco, 1972; 1987).

L'esperienza maturata in Europa, al contrario, segna un percorso differente, che affonda le sue radici in una serie di esperienze storiche legate alla dimensione religiosa, politica e sindacale (Coussée, 2009).

Si tratta di un processo che – iniziato in maniera autonoma – ha trovato esplicitazione nell'ultimo ventennio in un quadro che lega – in una collaborazione esplicita tra Consiglio d'Europa e Commissione Europea – le esperienze di educazione non formale alle politiche per i giovani e al ruolo dello *youth work*, ovvero a quella che, nella traduzione italiana di molti documenti europei, viene indicata come *animazione socio-educativa* (EC, 2015). La prospettiva europea si fa interprete di una visione inclusiva che, nel proporre misure di integrazione tra le diverse agenzie educative, delinea un impegno specifico delle istituzioni europee nei confronti della dimensione non formale e assume come soggetto di riferimento i giovani (Morciano, Merico, Scardigno, 2015).

In questo scenario, l'ipotesi di fondo è che i processi di educazione non formale possano contribuire, all'interno del *lifelong learning* e – seppure sotto altri aspetti – del *learning continuum* (Chisholm, 2008), allo sviluppo della partecipazione dei giovani alla vita democratica, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, all'inclusione sociale, alla solidarietà e, non ultimo, a favorire la partecipazione al mercato del lavoro (Morciano e Merico, 2017).

In tale quadro di riferimento viene considerato cruciale il ruolo svolto dalla *Youth Partnership* tra il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea che attraverso le politiche, i Programmi e le misure assunte nel corso degli ultimi vent'anni ha consentito la definizione di un quadro di riferimento specifico per lo sviluppo di processi e pratiche di educazione non formale, come pure per la validazione degli apprendimenti e il riconoscimento degli attori che operano all'interno del settore (EC, 2015). Le due istituzioni, dagli esordi del nuovo millennio, hanno incorniciato e riassorbito la dimensione non formale dell'educazione nei loro interventi di *youth policy* e, attraverso le loro iniziative, hanno offerto un contributo essenziale per lo sviluppo professionale degli *youth workers* – ovvero i soggetti cui prevalentemente è demandata l'erogazione delle attività di educazione non formale – con ricadute sulla loro formazione e sulla definizione e certificazione delle loro competenze (SALTO, 2016).

Occorre evidenziare che l'impegno delle due istituzioni nello *youth field* prende forma in maniera autonoma, con uno sguardo particolarmente vivace (e anticipatorio) da parte del Consiglio d'Europa. Si potrebbe individuare come punto di partenza del lavoro da questo svolto nello *youth field* la “Convenzione Europea sulla Cultura”, datata 1954 e antesignana delle iniziative promosse sino ad oggi. Pure la Commissione Europea – seppure in maniera piuttosto marginale rispetto alle altre sue altre aree di intervento – ha posto attenzione al settore delle *youth policy*, assumendo come paradigma di riferimento il concetto di *lifelong learning* (Tuschling e Engemann, 2006; Lauritzen, 2008) e insistendo lungo una prospettiva di costante e sinergica sovrapposizione tra dimensione giovanile ed educativa.

In tale direzione, le pagine che seguono hanno lo scopo di descrivere – attraverso un'analisi “a specchio” – le strategie e le azioni delle due istituzioni, prima individualmente e, poi, congiuntamente, anche al fine di definire (e chiarire) il ruolo (e l'interpretazione) della dimensione non formale nelle loro *youth policy*. L'analisi è stata effettuata attraverso lo studio delle raccomandazioni, delle strategie e dei documenti più pertinenti prodotti negli ultimi tre decenni dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa. Per le raccomandazioni e i documenti, l'analisi si è basata su una revisione sistematica effettuata nelle biblioteche (fisiche ed elettroniche) e nelle banche dati delle istituzioni europee sopracitate.

Oltre alla ricognizione di azioni e documenti pertinenti, il lavoro ha richiesto un approfondimento empirico basato sulla somministrazione di cinque interviste semi strutturate ai membri chiave del personale del Dipartimento della gioventù del

Consiglio d'Europa a Strasburgo, della sede del Partenariato a Bruxelles e dell'European Youth Center di Strasburgo. Nello specifico, i soggetti intervistati sono stati il capo dello Youth Department del CoE a Strasburgo; il responsabile della gestione generale della Divisione politiche giovanili della Youth Partnership; l'allora coordinatrice dello Youth Department; l'allora responsabile delle *youth policy* nella sede della Partnership di Bruxelles e un membro dello staff dell'European Youth Center di Strasburgo.

Ciò ha consentito di individuare i diversi “passaggi” tra le varie interpretazioni di ciò che è (o dovrebbe essere) inteso con “educazione non formale” dalle istituzioni europee (Tuijnman e Boström, 2002; Tuschling e Engemann, 2006). Il nodo centrale di questo capitolo, infatti, consiste proprio nella sovente sovrapposizione tra le dimensioni connesse all'educazione (non formale) e all'apprendimento (non formale) presenti nel dibattito europeo sul tema. Tale “slittamento” restituisce un'immagine confusa del processo che pare richiamare, in certi casi, quasi una sorta di “staffetta”, altre volte sembra restituire il senso di un profondo cambiamento di visione, altre ancora fa immaginare un'evidente con-fusione tra l'attenzione a un processo globale che si concentra principalmente sulla dimensione collettiva, e la (spesso silenziosa) spinta verso un modello che si basa su responsabilità e doveri individuali (Palumbo, 2013; Besozzi, 2017).

L'analisi inoltre aiuta a identificare i diversi aspetti che, di volta in volta, sono stati collegati alla dimensione non formale, nonché il contributo delle diverse istituzioni e attori coinvolti. Come verrà chiarito più avanti, l'immagine che emerge è di un processo che, allontanandosi dal classico dibattito sull'educazione – di cui si è parlato nel capitolo precedente – assume connotazioni plurali a seconda delle diverse istituzioni, delle successive fasi (storiche, sociali e politiche) delle politiche giovanili, dei diversi attori coinvolti e delle differenti misure previste. In questa direzione, il presente capitolo consente di riconoscere – contemporaneamente – le criticità, le sfide e i punti di forza che hanno guidato e continuano a guidare il dibattito sull'educazione non formale nelle politiche europee per la gioventù, prestando attenzione alla pluralità di attori, pratiche, metodologie e contesti.

2.2. I giovani come agenti di cambiamento

Il nocciolo del discorso che si prova qui ad articolare è rappresentato dal settore delle politiche per la gioventù. Le *youth policy* rappresentano un ambito di studio e di

intervento complesso e articolato: esse possono essere integrate o frammentate, coordinate o isolate, indirizzate a specifici target group o “mainstream”, in armonia o in conflitto con altre politiche. In alcuni Paesi fanno parte del programma di sviluppo dello stato, mentre in Europa i suoi obiettivi si basano su risposte reattive a problemi emergenti (EU-CoE, 2019). Secondo la definizione di Campagnoli (2010), le *youth policy* sottendono un insieme di azioni e strumenti che hanno come target di riferimento i giovani e in cui si pone l’accento sul loro ruolo sociale e sugli interventi ad essi rivolti e legati ad aspetti quali l’istruzione, l’occupazione, la creatività e l’imprenditorialità, l’inclusione sociale, la salute e lo sport, la partecipazione civica e il volontariato. Tale ricchezza di contenuti è una caratteristica peculiare delle *youth policy*, che a differenza di altre politiche pubbliche, devono, necessariamente, fare i conti con ambiti differenti. Come si legge nel documento originale pubblicato dal Forum Europeo della Gioventù nel 1998:

«youth policy is a cross-sector, integrated policy aimed at young people, with young people and starting from needs of young people. Its aim is to improve and develop the living conditions and participation of young people, encompassing the whole range of social, cultural and political issues affecting them and other groups in the society»²⁵.

Un elemento cruciale da tenere in considerazione quando si parla di *youth policy* è la definizione stessa di “giovane”. È noto come il concetto di gioventù è costruito socialmente piuttosto che biologicamente, nel senso che esso differisce con il tempo, con lo sviluppo socioeconomico di una società e persino con la stessa politica nazionale per i giovani, che dipende dal contesto dei singoli Paesi europei (Spanò, 2017; Jones, 2009). Non esiste una risposta universalmente condivisa su quale fascia di età definisca i “giovani” in Europa: alcune politiche nazionali hanno limiti rigorosi di età, mentre altre hanno confini piuttosto vaghi tra bambini e giovani, sovrapponendo e spesso facendo coincidere “politica per bambini e giovani” (Williamson, 2002). Ad esempio, ai fini statistici dell’UE viene considerato giovane chi ha tra i 15 e i 29 anni, sotto il programma Erasmus+, invece, sono disponibili opportunità per i giovani dai 13 ai 30 anni, infine, le attività del settore giovanile del Consiglio d’Europa sono indirizzate a quei soggetti che hanno tra i 18 e i 30 anni, seppure con diverse eccezioni (EU-CoE, 2019). Si tratta di un concetto piuttosto parziale, ancor di più in una società

²⁵ Prospettiva sulle politiche giovanili del Forum europeo della gioventù, adottata dal comitato esecutivo il 3 aprile 1998 a Vilnius.

sottoposta a cambiamenti repentini, in cui mutano le condizioni sociali e le aspettative di quel “target group” (Williamson, 2007).

È pure interessante evidenziare come spesso le politiche rivolte ai giovani siano state viste nel corso della storia sotto due punti di vista antitetici: il primo approccio considera la gioventù come *risorsa*, quello opposto la identifica come *problema* (Williamson, 2002; Cavalli, 2007; Chisholm, Kovacheva, Merico, 2011). Quest’ultima prospettiva sembra essere stata largamente protagonista in passato, quando i giovani venivano considerati soggetti vulnerabili e in pericolo, bisognosi di protezione e potenziali vittime della loro condizione transitoria (Blos, 1993; Walther *et al.*, 2006). Si tratta di una prospettiva che inizia a prendere forma in modo specifico dopo la protesta studentesca del ‘68, segnata dall’ipotesi, tutta giovanile, di poter trasformare in maniera radicale la società (Cavalli, 1977; 1980; Rauty, 1989).

Gli anni Settanta e Ottanta, al contrario, si caratterizzano per importanti cambiamenti che cominciano a riguardare – da allora in avanti – un generalizzato distacco dei giovani dalla vita politica e civile (Mesa, 2010; 2014). I giovani, quindi, dopo un periodo caratterizzato da un forte impegno politico, ripiegano nella dimensione privata mostrandosi pragmatici, attenti allo studio e all’inserimento lavorativo, ma anche – e questo si rileva decisivo – apatici, narcisisti e indifferenti. Questo provoca un cambiamento di prospettiva: al centro delle preoccupazioni dei *policy makers* non sono presenti solo le problematiche dell’occupazione e dell’erogazione di servizi sociali; quello che allarma l’opinione pubblica di tutta Europa è un costante (e sempre più accentuato) distacco dalla partecipazione sociale, che comporta una progressiva non-condivisione dei valori fondanti del “complesso della cittadinanza” (Bynner, Chisholm e Furlong, 1997; Colley, 2007; Pavan, 2007). Si tratta di mutamenti significativi che contribuiranno – assieme ad altri – ad innescare in maniera più solida il dibattito che è alla base delle recenti riflessioni sulle *youth policy*, segnato e attraversato da una corrispondenza sempre più marcata con la dimensione educativa.

Più recentemente, l’Europa ha invece provato a farsi interprete del ruolo della gioventù come risorsa, assumendo tale prospettiva come possibile orizzonte di riferimento. Ne è dimostrazione quanto si legge agli esordi del nuovo millennio nel Libro Bianco (2001):

«[i giovani] vogliono essere intesi e considerati come interlocutori a pieno titolo, vogliono contribuire a costruire l’Europa, vogliono influenzare il dibattito nel suo divenire. È il momento di considerare

la gioventù come una forza nella costruzione europea e non come un problema da gestire» (CoE, COM (2001) 681, p. 5).

La visione europea pare aver insistito, nel corso degli anni, sulla necessità di una partecipazione dei giovani sempre più attiva nella società, volta ad esplorare e analizzare percorsi orientati alla realizzazione completa del loro potenziale come cittadini. Con queste parole l'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa si pronuncia in una risoluzione del 2002:

«The Parliamentary Assembly reaffirms the importance of young people for the future of Europe. The Council of Europe should therefore consider them as resources and not as a source of problems. Young people should be partners in all the organization's activities» (CoE, 2002, art.1).

Questo aspetto viene anche sottolineato dall'ONU che proclama il 1985 l'anno internazionale della Gioventù, rappresentando un importante momento di sensibilizzazione. In riferimento a ciò, il cambiamento di rotta – e la chiave innovativa delle disposizioni e degli indirizzi in favore dei giovani – consiste nell'attivazione di processi orientati in un'ottica in cui inizia a farsi vivo il bisogno di costruire per i giovani una *comunità educante*.

Quello europeo si propone, dunque, come approccio costruttivo che sembrerebbe orientare i giovani a vivere le loro esperienze, incoraggiandone l'indipendenza e il pensiero critico, orientandosi sempre più all'elaborazione di politiche proattive per governare i cambiamenti – e non solo reattive per fronteggiare le emergenze.

A livello europeo, una rilevante attenzione è stata orientata all'importanza della formazione e del supporto offerti ai giovani con l'obiettivo di creare cittadinanza attiva e prevenire il pericolo dello scollamento sociale tra i giovani e la società nel suo complesso (Bendit e Wallace, 2009). Ciò sicuramente porta con sé la necessità da parte dei giovani di farsi carico di una notevole responsabilità, rendendoli al tempo stesso oggetto del problema e soluzione per risolverlo. Innumerevoli sono pure gli attori interessati a disegnare i confini concettuali di tali politiche rivolte ai giovani: settori politici, amministrativi, accademici e del terzo settore, articolano proposte teoriche e prassi quotidiane difficilmente integrabili in un unico modello analitico. Un ruolo fondamentale in questa direzione è quello ricoperto dalle organizzazioni giovanili, le quali dovrebbero svolgere un compito importante in qualsiasi meccanismo di partecipazione dei giovani e dovrebbero avere un forte sostegno da parte del governo nazionale.

La maggior parte dei paesi in Europa ha un Consiglio Nazionale per i Giovani, una sorta di organizzazione ombrello per le organizzazioni giovanili non governative nel paese; questi attori dovrebbero svolgere un ruolo privilegiato nello sviluppo della politica per i giovani, divenendo “partner” nello sviluppo e nell’attuazione di tali politiche, così come avviene a livello europeo. Per quanto riguarda i settori politici e amministrativi, essi hanno una vasta gamma di responsabilità che dovrebbero essere trattate in maniera integrata dalla politica nazionale: tra queste, la dimensione educativa e formativa ricopre un ruolo cruciale (Walther *et al.*, 2006). Ciò che manca in molti paesi europei, è una strategia coerente e integrata in cui i diversi settori prima citati – in riferimento alla definizione di Campagnoli: “istruzione, formazione, occupazione, creatività e imprenditorialità, inclusione sociale, salute e sport, partecipazione civica e volontariato” – si intreccino in maniera sinergica e integrata.

Ad esempio, se si sviluppa un buon livello e una buona qualità della dimensione formale (settore istruzione) si avrà un impatto diretto sul fatto che i giovani ottengano un lavoro dignitoso dopo la laurea (settore occupazione), influenzando magari la consapevolezza sulle questioni legate alla salute (settore salute).

La necessità di trovare modi per coordinare questo processo all’interno dei diversi settori porta spesso a parlare della politica per i giovani come di una “politica intersettoriale”. Con questo si intende che le azioni e le misure di un governo in queste diverse aree dovrebbero essere coordinate in un’unica strategia globale rivolta ai giovani, ma purtroppo i governi nazionali non riescono a far fronte a un quadro tanto disorganico quanto spesso confuso (Tisdall e Davis, 2006).

Tale situazione, nella sua complessità, necessita di una specifica chiave di lettura che può essere bene sintetizzata mediante la proposta interpretativa del *magic triangle* (Williamson e Milmeister, 2006). Questa espressione suggerisce una sinergica collaborazione tra i *policy makers*, gli *youth researchers* e i *practitioners* (ovvero chi sta a contatto con i giovani); al centro del triangolo stanno i giovani stessi, protagonisti del cambiamento in atto.

Il *fil rouge* di tale dialogo, avviato su iniziativa del Consiglio d’Europa attorno agli anni ‘70, pone l’accento sulla promozione di strumenti e dispositivi utili a offrire una risposta ai bisogni (e alle esigenze) sociali, culturali ed educativi emergenti nel nuovo contesto, ma soprattutto mette al centro dell’attenzione di diversi attori istituzionali il rapporto tra *youth policy* ed educazione non formale.

Dunque, in un periodo storico in cui i paradigmi della flessibilità e della resilienza giocano una partita decisiva, il ruolo dell'educazione non formale emerge come strumento chiave in quanto trasversale tanto al settore delle *youth policy*, quanto a quello delle politiche che interessano il mondo dell'educazione.

2.3. Il Consiglio d'Europa

Come anticipato in apertura, il Consiglio d'Europa (d'ora in poi CoE) rappresenta una delle istituzioni europee che negli ultimi decenni ha svolto un ruolo fondamentale nel dibattito relativo al rapporto tra *youth policy* e all'educazione non formale. Le *youth policy* promosse dal CoE, sin dagli esordi, sono fondate sui diritti umani e sugli standard democratici e sono orientate a coinvolgere in maniera diretta i giovani nella formulazione e nell'attuazione di interventi concreti, con l'obiettivo di creare opportunità e condizioni favorevoli per il loro apprendimento (Colley *et al.*, 2007; EU-CoE, 2019).

Dal punto di vista strutturale, il CoE rappresenta la principale organizzazione intergovernativa di difesa dei diritti umani del continente; è la prima organizzazione regionale europea a nascere dopo il secondo conflitto mondiale (con la firma del Trattato di Londra il 5 maggio 1949) con il proposito di scongiurare le atrocità delle due guerre e di salvaguardare e promuovere lo sviluppo economico e sociale dei paesi europei. La sua sede è a Strasburgo ed attualmente vi aderiscono 47 Stati. L'articolo 3 dello Statuto proclama che «Ogni membro del Consiglio d'Europa riconosce il principio e la preminenza del diritto e il principio in virtù del quale qualunque persona posta sotto la sua giurisdizione deve poter fruire dei diritti umani e delle libertà fondamentali».

Il suo progetto prende corpo grazie ai movimenti della Resistenza, quando l'idea dell'unità europea continuava ad essere coltivata insieme con il dibattito sul futuro assetto dell'ordine europeo e internazionale. I precursori del CoE, uomini di dialogo che hanno vissuto a cavallo delle due guerre ed entrati in contatto con diverse culture europee, hanno rappresentato i pionieri di un'Europa di pace fondata sui valori dei diritti umani, sulla democrazia e sullo stato di diritto.

Fin dalla sua istituzione, gli obiettivi principali del CoE, in linea con i principi istituiti dai padri fondatori, richiamano l'abolizione della pena di morte, il rafforzamento dei diritti umani, la non discriminazione e lotta contro il razzismo, il rispetto della libertà d'espressione, l'uguaglianza di genere, l'intolleranza, il traffico di stupefacenti, il

terrorismo, la corruzione e la criminalità organizzata, la difesa della diversità culturale, l'educazione ai diritti umani e alla democrazia (CoE, 1954).

Fin dai suoi esordi, il CoE ha riconosciuto il ruolo di “utilità internazionale” delle organizzazioni non governative (ONG) attraverso l'istituzione, nel 1952, dello status consultivo, in analogia con il regime già in vigore nel sistema delle Nazioni Unite. Con l'adozione della “Convenzione europea sulla salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali” del 1950 (entrata in vigore nel 1953) e dei suoi successivi protocolli addizionali, si è sviluppato il più avanzato sistema di promozione e protezione dei diritti umani caratterizzato dall'istituzione di una Corte europea dei diritti umani (CEDU), sempre a Strasburgo, che consente ad individui, gruppi ed organizzazioni di ricorrere contro uno Stato membro della Convenzione ritenuto dal ricorrente responsabile di violazioni a proprio carico dei diritti contenuti nella CEDU.

L'architettura istituzionale del Consiglio d'Europa è costituita:

- dal Comitato dei Ministri (è il corpo decisionale del Consiglio d'Europa ed è composto dai ministri di tutti i paesi membri, o dai loro rappresentanti diplomatici a Strasburgo). Il Comitato dei Ministri decide le politiche del Consiglio d'Europa e approva il suo budget e il programma delle attività;
- dall'Assemblea Parlamentare (630 membri rappresentanti eletti dai 47 parlamenti nazionali essa è un forum per i dibattiti e le proposte che riguardano gli affari sociali e politici pan-europei. L'assemblea Parlamentare è responsabile di molte convenzioni del Consiglio, inclusa la Convenzione europea per i diritti dell'uomo;
- dal Congresso dei Poteri Locali e Regionali d'Europa (è incaricato di costruire la democrazia locale e regionale nei 47 stati membri e si compone di due camere e tre comitati, che rappresentano oltre 200.000 autorità locali e regionali;
- dal Segretariato generale, eletto dalla assemblea parlamentare per un periodo di 5 anni, egli è il vertice dell'organizzazione, è responsabile del piano strategico, manageriale del programma delle attività e del budget del Consiglio d'Europa.

Il Consiglio d'Europa si compone inoltre di strutture responsabili del suo funzionamento, tra cui:

- La Corte europea per i diritti dell'uomo: fondata nel 1959 è un'istituzione che consente agli individui, ai gruppi, indipendentemente dalla nazionalità, di contrastare la presunta violazione della convenzione europea sui diritti dell'uomo.
- La Conferenza delle organizzazioni non governative Internazionali (INGOS): costituisce un link vitale tra politici e cittadini e aiuta ad assicurare che la voce dei

cittadini e della società civile sia ascoltata dal Consiglio d'Europa. Essa comprende i delegati delle INGO.

- Il segretariato: al suo interno lavorano circa 2.200 persone dei 47 stati membri e consiste di uffici interni e di uffici esterni incaricati delle relazioni con altre organizzazioni internazionali.

Passiamo ora a delineare gli interventi del CoE in materia di gioventù, anche attraverso il supporto dei colloqui realizzati durante il visiting presso lo Youth Department dell'istituzione europea.

2.3.1. La linea strategica del CoE in materia di gioventù

Le *youth policy* rappresentano un considerevole e pioneristico settore nell'apparato istituzionale del CoE: tali *policy* sono orientate in maniera peculiare al settore dell'educazione e alla promozione dei valori fondamentali quali la democrazia, i diritti umani e il *rule of law*. Il CoE pone anche un'attenzione specifica alle pratiche di educazione non formale, allo sviluppo e alla qualità dello *youth work*, promuovendo la formazione e l'educazione dei giovani nelle organizzazioni di tutta Europa. Rispetto a questi obiettivi, i programmi che vengono messi in campo in questo ambito si focalizzano sulle emergenze della nuova generazione, spingendo i giovani a diventare "moltiplicatori" e cittadini attivi e coinvolti responsabilmente nella difesa dei diritti umani attraverso la partecipazione alla vita democratica.

Nel periodo assunto qui a riferimento le *youth policy* del CoE sono state definite a partire dal documento strategico denominato "Agenda 2020", che chiarisce le priorità della politica europea per i giovani fino al 2020²⁶. Il CoE inoltre facilita la cooperazione intergovernativa per lo sviluppo internazionale delle *youth policy* e offre agli Stati membri le misure necessarie per sviluppare politiche basate su principi e standard riconosciuti a livello internazionale. Queste misure includono: seminari, programmi per lo sviluppo di capacità (*capacity building*) realizzati attraverso attività educative non formali, incontri e dibattiti internazionali sulle politiche nazionali e missioni consultive. Altre misure comprendono i finanziamenti per la realizzazione di progetti per i giovani attraverso

²⁶ A partire dal 2015 è stata approvata anche l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU che mira a cercare delle soluzioni concrete per migliorare la vita delle persone entro il 2030. Essa non viene presa in considerazione perché successiva all'arco temporale qui analizzato.

la European Youth Foundation e programmi per lo sviluppo di *capacity building* presso i Centri giovanili di Strasburgo e Budapest.

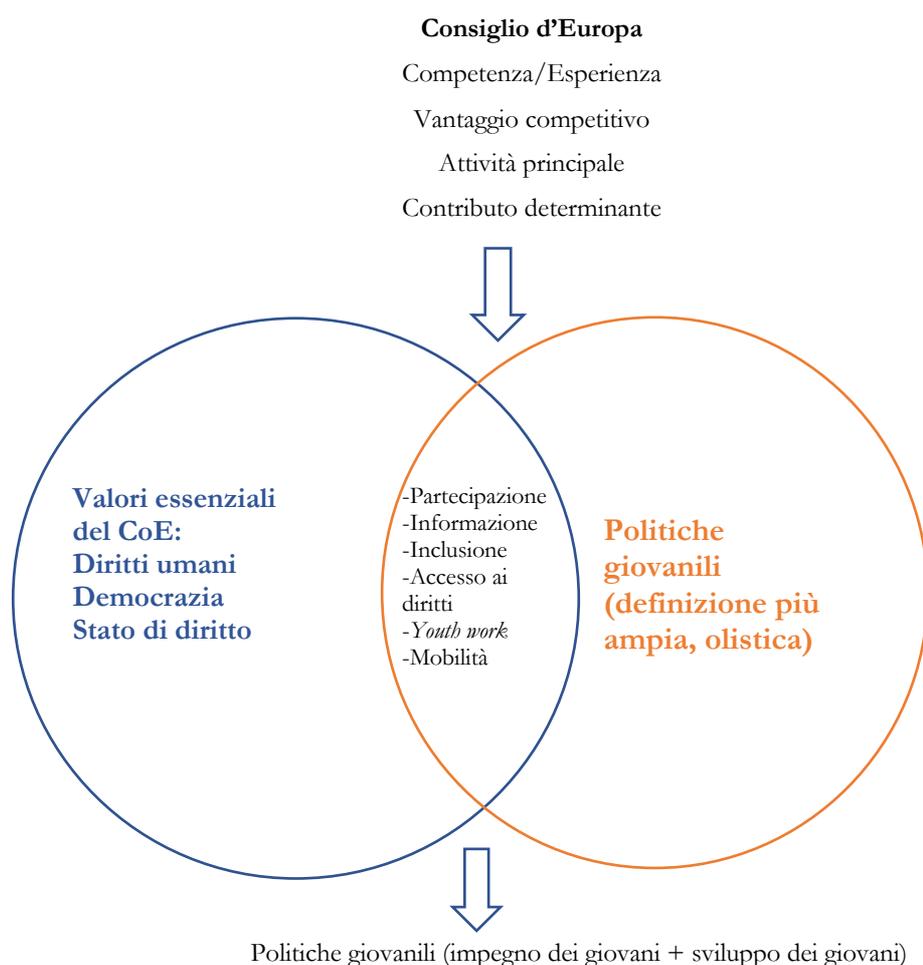
Nelle pagine che seguono sono stati delineati alcuni aspetti relativi al funzionamento del settore giovanile del CoE, indicati dal responsabile della gestione generale della Divisione politiche giovanili della Youth Partnership, Florian Cescon, durante l'interista realizzata a Strasburgo nel febbraio 2020.

Cescon sottolinea come il CoE provi a perseguire obiettivi concreti nell'ambito delle sue *youth policy* attraverso linee guida pratiche e raccomandazioni di forte risonanza, oltre che attraverso strumenti che aiutano i *policy makers* e i *practitioners* ad implementare gli standard promossi dal CoE nelle loro realtà. Secondo la strategia dell'istituzione è importante coinvolgere i giovani nelle politiche che li riguardano, sia invitandoli a partecipare alla pianificazione delle stesse, sia sollecitandone il parere sulla loro attuazione. A tale proposito, Cescon spiega come il CoE abbia impiegato una struttura decisionale denominata "co-management", che permette alle organizzazioni giovanili di prendere parte al processo decisionale sulle *youth policy* accanto ai rappresentanti governativi. Cescon evidenzia che il CoE è infatti l'unica organizzazione al mondo in cui i giovani cooperano con i membri dei governi per prendere decisioni sulle priorità del settore giovanile, i programmi e le politiche. Il sistema di co-management funziona grazie a due organi determinanti: il Comitato Direttivo Europeo per la Gioventù (CDEJ) e il Consiglio Consultivo per la Gioventù. Da un lato, il CDEJ riunisce i rappresentanti di tutti i paesi firmatari alla Convenzione Culturale Europea (attualmente 49 Stati) incoraggiando una più stretta cooperazione tra i governi sulle questioni relative ai giovani. Dall'altro lato, il Consiglio Consultivo per la gioventù, composto da 30 rappresentanti di organizzazioni giovanili non governative in Europa, fornisce il proprio contributo e le proprie opinioni su una serie di questioni diverse, garantendo il coinvolgimento dei giovani in tutte le questioni relative allo *youth field* del CoE. Quando questi due organi si incontrano formano il Consiglio congiunto, che si pronuncia in merito al programma di lavoro e al bilancio del settore giovanile del CoE.

Il Consiglio congiunto svolge un ruolo significativo perché stabilisce la condivisione equa dei poteri decisionali tra i rappresentanti dei governi e le organizzazioni giovanili non governative. Inoltre, il CoE ha l'obiettivo di investire nelle politiche giovanili creando opportunità per svilupparle e rafforzarle, anche e soprattutto a livello nazionale e locale. Rispetto a ciò, Cescon illustra un recente strumento messo in campo dall'istituzione, denominato *Self-assessment of youth policy*, di supporto alle autorità

nazionali per avviare un'autovalutazione dello stato delle politiche giovanili nella propria realtà. La necessità di sviluppare questo strumento, basato, tra l'altro, sulle raccomandazioni adottate dal Comitato dei Ministri, consente alle autorità responsabili del settore della gioventù di individuare i progressi compiuti nel corso del tempo nell'elaborazione delle loro politiche giovanili e di decidere le eventuali rettifiche o modifiche necessarie. Il Capo della Divisione ne mette in luce l'efficacia e la validità, sostenendo che tale processo potrebbe anche contribuire ad individuare le misure necessarie per condividere le "buone pratiche". Tale strumento si basa su sei aree di intervento principali (riprese dalle raccomandazioni del Comitato dei Ministri e illustrate in Fig.1) e, per ciascuna di esse, fornisce degli indicatori specifici e misurabili, mediante i quali gli stati membri possono incorniciare e valutare i progressi compiuti nell'attuazione delle norme fondamentali del CoE.

Fig. 1. *Arete di intervento principali della politica del CoE a favore della gioventù*



Come viene più volte evidenziato durante i colloqui realizzati con i membri dello staff del CoE, occorre tener presente, lungo il discorso che si sta qui provando a delineare, il ruolo cruciale dei Centri giovanili di Strasburgo e Budapest e dalla European Youth Foundation. Per esplicitare meglio la loro funzione, è utile fare riferimento all'intervista realizzata con Claudia Montevecchi, parte dello staff dell'European Youth Center di Strasburgo. L'intervistata evidenzia che ogni anno più di 5000 responsabili di organizzazioni giovanili, attraverso le metodologie proprie dell'educazione non formale, vengono formati all'educazione ai diritti umani e alla democrazia presso i Centri per la gioventù del CoE a Budapest e Strasburgo. I corsi offerti intendono produrre un effetto a cascata, in cui i responsabili trasmettono quanto appreso ai membri delle loro organizzazioni. I Centri sono parte del CoE e mettono in campo ogni anno una serie di programmi per coinvolgere i giovani a partecipare attivamente alla società civile europea, ai diritti umani, alla diversità culturale e alla coesione sociale.

Le attività svolte nei Centri comprendono:

- *Study session*, predisposte con l'aiuto delle organizzazioni giovanili non governative (INGYOs), che suggeriscono temi e programmi. Le sessioni stesse sono condotte da tutor professionisti, che forniscono assistenza tecnica ed educativa nella preparazione, implementazione e follow-up. Il loro numero è cresciuto costantemente negli anni, da 18 nel 1974 a 29 nel 2001. Questa crescita è stata particolarmente evidente dall'apertura del centro di Budapest nel 1994;
- *Training course* per futuri leaders di organizzazioni giovanili che vogliono imparare circa le attività internazionali rivolte ai giovani e approfondire la loro esperienza professionale. I corsi furono lanciati nel 1979 e circa 15 vengono ancora condotti ogni anno, con enfasi particolare sulle minoranze dell'Europa dell'Est e del Sud-Est. Ad oggi, i corsi attirano circa 180 partecipanti ogni anno;
- Simposi, conferenze e meeting consultivi di organizzazioni giovanili, esperti e accademici da ogni parte d'Europa che discutono su questioni legate all'intolleranza, al razzismo, al dialogo interculturale o alla situazione dei giovani in Europa;
- Programmi di cooperazione e assistenza per i paesi dell'est e del sud est europeo, con l'obiettivo di supportare o promuovere le attività nello *youth field* e lo sviluppo di strutture democratiche e pluraliste nei paesi del sud Europa.

Le attività che vengono sviluppate sono caratterizzate da *training course*, visite studio ecc;

- Un gruppo di ricerca e documentazione che è responsabile della valutazione, incoraggiamento e coordinamento delle attività di ricerca in Europa. Il gruppo sviluppa contatti e network tra ricercatori, *youth organisations e policy makers*;
- Altre attività sono rappresentate dal filo conduttore dello *youth work*. Esempi tipici sono le sessioni congiunte, le *European youth week*, ecc.

Dal colloquio con Claudia Montevercchi emerge l'importanza della European Youth Foundation (EYF)²⁷, istituita per favorire il settore del volontariato in Europa. Si tratta del cuore finanziario del CoE in quanto provvede al supporto per lo svolgimento delle attività organizzate dalle associazioni giovanili nazionali e internazionali. La Fondazione ha una storia pluriennale, è stata costituita nel 1972 e per oltre 40 anni ha fornito sostegno e finanziamenti alle attività giovanili che hanno promosso i diritti umani, la democrazia, la tolleranza e la solidarietà. Montevercchi spiega che la Fondazione rappresenta un elemento cardine perché dà ai giovani una voce nella vita politica e democratica, e gli strumenti che servono per operare nella società sostenendo attività, studi, ricerche e offrendo materiali e documentazione. Moltissimi giovani traggono vantaggio dai progetti da questa sostenuti: si pensi che ogni anno l'EYF destina 3 milioni di euro per i progetti sulla gioventù, grazie ai quali si svolgono (annualmente) circa 300 attività che coinvolgono più di 15.000 giovani. Le attività devono essere ospitate in uno o più stati membri e i progetti finanziati devono essere realizzati per una serie di obiettivi: rafforzare pace e cooperazione; promuovere una più stretta collaborazione e comprensione tra i giovani; incoraggiare lo scambio di informazioni; stimolare aiuto reciproco. Claudia Montevercchi sottolinea l'importanza di questi progetti, ritenuti fondamentali perché aiutano i giovani a trovare soluzioni ai problemi quotidiani, perché supportano e incoraggiano lo sviluppo e la partecipazione dei giovani a livello europeo e nella politica giovanile.

Tali organi istituzionali rispondono, anche secondo Florian Cescon, ad una doppia sfida: non solo coinvolgere ed educare i giovani attraverso i valori cardine del CoE, ma aiutarli a diventare cittadini attivi, sostenerli, renderli responsabili e desiderosi di partecipare attivamente alla comunità.

²⁷ L'European Youth Foundation ha sede presso l'European Youth Center di Strasburgo.

2.3.2. Una mappatura del “non-formal” nei documenti del Consiglio d’Europa

Una volta tracciate le linee strategiche del CoE nello *youth field*, passiamo a delineare, attraverso un lavoro di documentazione, l’evoluzione delle iniziative rivolte a quelli che sono stati definiti due ambiti strettamente contigui: *youth policy* ed “educazione non formale”.

Occorre evidenziare che all’interno delle istituzioni europee si comincia a parlare di politiche per i giovani in senso proprio soltanto verso la fine degli anni Cinquanta, ampliando e integrando una prospettiva sin lì orientata in modo peculiare alle politiche relative all’istruzione e al lavoro.

Il CoE rappresenta una delle prime istituzioni internazionali ad aver sviluppato un’agenda politica incentrata sui giovani, nella tutela dei principi della democrazia e nella salvaguardia della diversità e della complessità dei cittadini europei (CoE, 1954).

L’interesse del CoE nei confronti i giovani inizia a prender forma nel 1954, con l’adozione della “Convenzione Europea sulla Cultura”. Quest’ultima metteva sul banco una serie di azioni da eseguire nell’ambito “della cultura, dell’istruzione, della gioventù e dello sport”, tutti aspetti che costituiscono – nell’ambito corrente delle *youth policy* del CoE – un richiamo specifico per i *practitioners*, i *policy makers* e gli *youth researchers*.

Le azioni che in quel periodo scandivano l’agenda politica riflettevano, anche successivamente, il clima sociale e culturale di quegli anni: non è un caso che le prime iniziative risalgono alla fine degli anni ‘60, come risposta alla protesta studentesca che animava l’Europa in quel periodo. Il ‘68 aveva aperto le porte ad una generazione di giovani che iniziava a far sentire la propria voce, che sollecitava grandi cambiamenti culturali e che urlava a gran voce un riconoscimento in quanto categoria sociale dotata di una propria specificità (Mesa, 2010; Bazzanella e Buzzi, 2015). I fondamentali interventi volti a rispondere a queste sfide vengono lanciati proprio a Strasburgo, quando, nel 1972, il CoE istituisce il Centro Europeo della Gioventù e l’European Youth Foundation. Questi due organismi, come prima anticipato, hanno contribuito a sviluppare nel tempo diverse attività: esperienze di scambi culturali con giovani di altre nazioni; viaggi-studio in istituti scolastici e atenei esteri; stage presso aziende estere; esperienze di volontariato europeo, ecc. È in questo modo che, da soggetti indistinti, i giovani divengono sempre più un target di politiche europee specifiche, non solo in rapporto alla loro condizione di studenti o lavoratori, ma anche in riferimento alla loro condizione sociale.

Dunque, a partire dal 1972, il settore giovanile del CoE è stato un pilastro dell'Organizzazione ed è riuscito, anche attraverso l'ausilio di approcci e metodi educativi non convenzionali, a diffondere la democrazia in tutta Europa.

Come anticipato in apertura, l'educazione non formale ha una lunga e vivace tradizione in Europa, e – sebbene il termine “educazione non formale” in quanto tale sia stato introdotto solo negli anni ‘90 nel lessico europeo²⁸ – esso ha rappresentato la metodologia e la filosofia di base sin dalle prime attività rivolte ai giovani nell'European Youth Centre del CoE. A partire dagli anni ‘80, i primi “training courses” tenuti nei Centri Europeo per la Gioventù di Strasburgo²⁹ si svolgevano con metodi educativi non formali, sebbene non si facesse esplicitamente riferimento ad essi. Potremmo dire, con buona probabilità, che il Centro europeo di Strasburgo è forse stato il primo “laboratorio” di attività educative non convenzionali nel contesto istituzionale europeo.

Peter Lauritzen, che ha dedicato tutta la sua carriera allo sviluppo del settore giovanile del Consiglio d'Europa, ne sottolinea la rilevanza in questo senso, affermando che l'European Youth Center e l'European Youth Foundation «hanno contribuito, in modo particolare, a promuovere la libertà e la democrazia attraverso attività educative basate su metodologie non formali» (2002, p. 32).

Nell'ambito di quanto qui ci interessa, occorre evidenziare che il CoE ha cercato di rendere visibili i propri interventi attraverso raccomandazioni e documenti di forte risonanza. Si tratta di un processo che ha avuto inizio con la prima Conferenza dei Ministri della Gioventù tenutasi a Strasburgo nel 1985: da quel momento, ogni due o quattro anni si sono tenute diverse Conferenze dei Ministri della Gioventù, durante le quali, attraverso specifiche raccomandazioni e chiare linee di intervento, l'educazione non formale ha assunto un ruolo sempre più rilevante nell'ambito delle youth policy del CoE. Tali incontri tra *policy makers* hanno evidenziato la necessità di identificare le questioni giovanili come una vera e propria dimensione politica con un significato transfrontaliero.

Lungo questa direzione, si è cercato di illustrare l'iter relativo alle risoluzioni e alle raccomandazioni emanate dal Comitato dei Ministri del CoE (il più alto organo

²⁸ Come ha dichiarato Peter Lauritzen (p. 64) in un discorso sull'*apprendimento permanente, l'apprendimento non formale e la cittadinanza* nel dicembre 2004: «Oggi parliamo degli stessi elementi di tre decenni fa, ma ne abbiamo cambiato il lessico»

²⁹ Il Centro Europeo di Budapest venne fondato nel 1995.

decisionale del Consiglio d'Europa) in materia di educazione/apprendimento non formale.

L'analisi è stata effettuata mediante la consultazione di archivi online ed è stata poi illustrata attraverso una mappatura, riportata alla fine del paragrafo. Il lavoro è stato realizzato inserendo le parole chiave “non-formal education”, “non-formal learning” e “non-formal education/learning” durante la consultazione degli archivi online contenenti le raccomandazioni e le risoluzioni del CoE. Tale scelta è stata dettata dalla volontà di individuare le ricorrenze dei concetti di “educazione” e “apprendimento” (non formale) al fine di fornire un'interpretazione circa la rilevanza e la prevalenza di una o dell'altra dimensione nel dibattito europeo su questo tema. Ciò ha permesso di evidenziare, come accennato in apertura del capitolo, i “rischi” – molto spesso di diversa natura – relativi all'esplicitazione del “non formale” nel dibattito europeo.

Una prima traccia della dimensione non formale nelle raccomandazioni del CoE risale alla metà degli anni '90, quando alla Quinta Conferenza dei Ministri della gioventù tenutasi a Bucarest, i *policy makers* utilizzano il termine “educazione informale” per chiedere «ai governi del Consiglio d'Europa [...] di incoraggiare la parità di opportunità riconoscendo la formazione e le competenze acquisite attraverso l'educazione informale come elemento intrinseco nella formazione professionale e trovando vari modi di sostenere l'esperienza e le qualifiche acquisite in questo modo» (CoE, 1998, p. 7). In questo documento sembra che la dimensione informale circoscriva – quasi tenendo a sé – anche quella non formale, individuando già quella che sarà la progressiva e sempre più problematica identificazione del “non formale”.

Nello stesso anno compare il termine “educazione non formale”³⁰ in una Risoluzione adottata dal Comitato dei Ministri il 16 aprile 1998, intitolata “On the youth policy of the Council of Europe”. Al suo interno si legge:

«in order to make more of the potential offered by young people, the objectives of youth policy shall be [...] to strengthen civil society in Europe through the promotion of training for democratic citizenship, in a non-formal educational context» (CoE, Rec. (1998)6).

Tale risoluzione fa riferimento a “contesti educativi non formali”, stabilendo un primo piano di azione per gli anni a seguire.

³⁰ Dall'analisi effettuata non sono stati rinvenuti documenti precedenti che contenessero il concetto. Occorre specificare che la ricerca è stata realizzata per le raccomandazioni e le risoluzioni relative solo alle youth policy del CoE.

È solo a partire dalla fine degli anni '90 che il concetto di “educazione non formale” compare in maniera estesa nei documenti del CoE, sebbene, come detto prima, le attività che già dagli esordi degli anni '70 si tenevano nell'European Youth Center di Strasburgo si servissero già di questo metodo educativo.

Da qui in avanti il concetto di “educazione non formale” appare di frequente nelle raccomandazioni del CoE, e ciò è probabilmente anche riconducibile al partenariato con la Commissione Europea, che nasce proprio nel 1998 (e di cui si parlerà in maniera più approfondita nei paragrafi conclusivi del capitolo).

Un momento significativo è rappresentato dalla Raccomandazione 1437(2000) del 24 gennaio 2000 dall'assemblea Parlamentare, con la quale il CoE riconosce ufficialmente “l'educazione non formale” (CoE, 2000). Al suo interno si legge:

«Non-formal education is an integral part of a *lifelong learning* concept that allow young people and adults to acquire and maintain the skills, abilities and outlook needed to adapt to a continuously changing environment».

Nella Raccomandazione l'assemblea invita il Comitato dei Ministri degli stati membri a:

«To recognise non-formal education as a *de facto* partner in the *lifelong learning* process and in youth policy and to elaborate effective systems for evaluating it; inoltre insiste sulla necessità di «to make non-formal education accessible for all, through measures such as flexible working conditions, measures for people in remote areas, measures for socially disadvantaged persons» e di «to provide or improve training and re-training for trainers and teachers in non-formal education in co-operation with non-governmental organisations and especially youth NGOs» (Recommendation 1437(2000), Parliamentary Assembly, CoE).

Occorre evidenziare un aspetto determinante in questa Raccomandazione: si tratta del concetto di *lifelong learning*, che rappresenta – come vedremo più avanti – il paradigma di riferimento adottato dalla Commissione Europea nell'ambito delle sue *youth (and educational) policy*. Il CoE sembra “prenderlo in prestito” dal lessico della Commissione, inserendolo in una risoluzione che si rivelerà decisiva nella sua agenda politica. Tale “condivisione semantica” pare richiamare, anche qui, la mutua e scambievole cooperazione delle due istituzioni nello *youth field*, oltre che la con-fusione relativa al lessico europeo su questo tema.

Rispetto a quanto annunciato dalla Raccomandazione del 2000, dal 12 al 15 ottobre dello stesso anno, a Strasburgo, il settore giovanile del CoE organizza il *Symposium on non formal education* che metteva in luce, da un lato, le difficoltà legate all'utilizzo e alla definizione del non formale e, dall'altro, evidenziava la carenza di documenti significativi ad essa legati. Come sottolinea Pasi Sahlberg in uno studio del 1999 intitolato "Building Bridges for Learning - non formal education in Europe", «Probabilmente l'unica e più importante scoperta di questo lavoro è che sappiamo sorprendentemente poco sulle pratiche di educazione non formale in generale, e ancor meno su quelle che si verificano all'interno delle organizzazioni giovanili» (Sahlberg, 1999, p. 20). A tal proposito, il Simposio evidenziava la "necessità" di giungere ad una definizione universalmente valida di educazione non formale, a cui, tuttavia, non si pervenne. I circa 70 *policy makers, practitioners* e *youth researchers* partecipanti al simposio convenivano che ciò era praticamente impossibile; nessuno voleva sottoscrivere una definizione che sarebbe diventata rapidamente obsoleta e tutti volevano rispettare la diversità di prospettiva e pratica. Ad ogni modo, attraverso l'identificazione di elementi comuni e caratteristiche essenziali, il primo simposio sull'educazione non formale ha fornito un contributo importante alla documentazione e alla verifica di come essa è stata percepita e compresa nello *youth field*.

L'elemento focale da tenere presente è che il Simposio ha segnato un momento importante che riguarda l'utilizzo dei concetti di "education" e "learning". Il titolo di quell'incontro era "Symposium on non formal education", dove era chiaro il richiamo alla complessità del processo educativo; il rapporto che venne fuori, invece, introduceva, invece, il termine *learning* come alternativa, sostenendo che esso attirava l'attenzione poiché rimandava alle attività piuttosto che ai sistemi e – vedendo i singoli soggetti come la preoccupazione principale – era più vicino alla logica e al valore della centralità del giovane in determinati contesti (non formali) (EC, 2001). Potrebbe trattarsi, questo, di un momento decisivo che richiama proprio lo slittamento di significati tra "learning" ed "education" (non formal) nei documenti pertinenti sul tema. Il Simposio ha anche sfidato l'opposizione binaria tra apprendimento formale e non formale, come sottolinea pure Lynne A. Chisholm, presente a quell'incontro, «le loro rispettive caratteristiche svaniscono l'una nell'altra verso il centro di quello che è in definitiva un continuum di contesti, contenuti e metodi di apprendimento» (Chisholm, 2001, p. 62).

Il Box. 1. descrive gli elementi comuni nelle definizioni esistenti di “non formal learning” tratti dalla relazione del 2001 del Simposio.

Box. 1: *Elementi comuni nelle definizioni esistenti di “non formal learning”*

- apprendimento intenzionale
- contesti diversi
- stili di insegnamento e apprendimento alternativi / complementari
- riconoscimento meno sviluppato dei risultati e della qualità

Fonte: *Simposio del Consiglio d'Europa sull'educazione non formale: relazione (2001)*.

Altre tracce della dimensione non formale vengono individuate nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza attiva, esplicitate nella Raccomandazione Rec(2002)12, in cui il Comitato dei Ministri dichiara:

«Education for democracy citizenship should be seen as embracing any formal, non-formal or informal educational activity [...] that allow to seattle conflict in a non-violent manner; argue in defence of one's point of view; recognise and accept differences» (Reccomentation Rec (2002)12, CoE).

Continua a farsi evidente, contrariamente a quanto verrà osservato a proposito dei documenti prodotti dalla Commissione, l'orientamento a valorizzare la dimensione dell'*education*, quale fedele richiamo alla tradizione storica che tanto aveva segnato gli esordi delle politiche giovanili dell'istituzione.

L'anno successivo viene pubblicata la Raccomandazione (2003)8 del Comitato dei Ministri sulla promozione e il riconoscimento dell'educazione/apprendimento non formale, esito di un lavoro coordinato dal Lynne A. Chisholm. Questa Raccomandazione sembra rappresentare un importante momento di svolta, quasi un cambiamento di prospettiva nel lessico del CoE, che si affianca e – a tratti – si (con)fonde con quello della Commissione. Si assiste, infatti, all' “inaugurazione di una nuova nomenclatura”: “non-formal education/learning”. In questo modo, il “learning”, che già i partecipanti al simposio avevano considerato elemento degno di attenzione, entra a far parte del linguaggio istituzionale del CoE. Nel documento, il Comitato dei Ministri si esprime così:

«Considering the important role attached to non-formal learning in the Lisbon process and the present debate on *lifelong learning* in the European Union as well as in the White Paper of the European Commission “A new impetus for European youth”; taking into consideration the ongoing co-operation between the Council of Europe and the European Union in this field [...] recommends that the

governments of member states [...] that non-formal education/learning nowadays constitutes a fundamental dimension of the *lifelong learning* process, and therefore work towards the development of effective standards of recognition of non-formal education/learning as an essential part of general education and vocational training» (Recommendation Rec(2003)8, CoE).

A ottobre dello stesso anno, a conferma dell' "Istituzionalizzazione" della nuova terminologia, la Risoluzione del Comitato dei Ministri Res(2003)7 recita:

«In order to make more of the potential offered by young people, the objectives of the Council of Europe youth policy shall be [...] empower young people, through non-formal education/learning and participation methods, to play an active role in the strengthening of civil society in Europe [...] promoting the recognition of non-formal education/learning and its complementarity with formal education» (Res(2003)7, CoE).

L'anno successivo il Comitato pubblica un'altra Raccomandazione sulla partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale³¹, in cui ri-compare (da sola) la dimensione dell' "education":

«Encourage local and regional authorities to integrate into the practice of local and regional democracy the work undertaken by the Council of Europe on education for democratic citizenship in the context of formal and non-formal education» (Rec(2004)13, CoE).

Nell'ottobre del 2006 viene pubblicata la Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri *On citizenship and participation of young people in public life*, che restituisce una rappresentazione del *lifelong learning* stretta dalla costante (e necessaria) preoccupazione di tenere a sé metodi educativi formali e non-formali:

«Considering that education for participation and providing opportunities for experiencing participation is a prerequisite for the necessary ongoing improvement of democracy, and that participation is a *lifelong learning* process, which takes place at all levels and at all ages, including within the family and school [...] support the establishment of pupil and student councils within educational establishments, with the possibility of participating in their governance, and in this context, stimulate dialogue between actors in non-formal and formal education, with a view to promoting the use of innovative methods for citizenship education» (Rec(2006)25, CoE).

³¹ Tale Raccomandazione si rifaceva alla Carta Europea sulla partecipazione dei Giovani nella vita locale e regionale, di solito denominata la Carta europea della gioventù, adottata per la prima volta nel 1992.

Nel 2008 la Risoluzione *On the youth policy of the Council of Europe* si pronuncia sulle priorità delle youth policy per gli anni a venire, sottolineando la necessità di assicurare «young people's access to education, training and working life, particularly through the promotion and recognition of non-formal education/learning» (CM/Res(2008)23).

Un altro momento decisivo rimanda all'istituzione, nel 2011, del secondo simposio "Recognition of Youth work and Non Formal Learning", il cui titolo già evocava il silenzioso (ma pressoché consolidato) cambio di prospettiva. Questo simposio, prendendo come riferimento quello tenutosi nel 2000, approfondiva le questioni legate allo sviluppo di criteri descrittivi e delle strategie per il riconoscimento dell'educazione/apprendimento non formale, completando quanto accennato nel 2000 e ridefinendo alcune questioni argomentate nei documenti *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field* del 2004 e *Pathways 2.0 toward recognition of non-formal learning/ education and of youth work in Europe* del 2011.

Quell'occasione rappresentava un momento decisivo, che avrebbe significato il compimento di un processo auspicato da tempo. Come aveva già osservato Manuela Du-Bois Reymond nel suo lavoro "on the link between formal and non-formal education":

«Per la prima volta nella storia dell'educazione europea, l'educazione non formale sta uscendo dall'ombra della rilevanza marginale che l'ha caratterizzata finora ed emerge all'interno della centralità dell'apprendimento come l'esigenza più importante umana al momento. L'applicazione dell'educazione non formale a un pubblico molto più vasto dei soli adulti – che in passato usavano l'educazione non formale principalmente per compensare le mancate opportunità educative – non deve essere fraintesa come solo una delle tante misure ben intenzionate che fanno parte del benessere dei giovani e delle politiche per i giovani, ma deve essere intesa come parte di uno sviluppo che cambia il concetto di apprendimento in quanto attività umana, e l'educazione come organizzazione sociale. Questi cambiamenti sono irreversibili e devono quindi essere analizzati con attenzione per preparare una solida politica educativa per il futuro» (Du Bois-Reymond, 2003, p. 7).

Quasi profeticamente, le parole di Du Bois-Reymond trovano esplicitazione negli anni a seguire: le raccomandazioni e i documenti pubblicati dopo quell'incontro sembrano infatti restituire un'immagine in cui il termine si fa sempre più risonante nel dibattito europeo.

Con la Raccomandazione CM/REC(2015)3, il Comitato dei Ministri suggerisce che i governi degli stati membri si prodighino affinché possa essere prevenuta la discriminazione, la violenza e l'esclusione attraverso gli sforzi a riconoscere:

«The role of non-formal education and youth work, and those who deliver them, notably youth workers and youth organisations, for the prevention of discrimination, violence and exclusion and the promotion of active citizenship in disadvantaged neighbourhoods and provide support for their development» (CM/REC(2015)3, CoE).

Qui e in altre raccomandazioni il termine “non-formal education” ritorna nuovamente e con maggiore insistenza. Si pensi alla Raccomandazione adottata dal Comitato dei Ministri il 28 settembre 2016 che così si pronuncia:

«The Council of Europe plays an important role in combating discrimination, intolerance and exclusion by reaching out to youth organisations and civil society; by promoting peer and non-formal education; by strengthening the participation and inclusion of marginalised youth; by broadening intercultural competencies and international understanding among young people; and by harnessing young people’s social and political creativity in Europe» (CM/Rec(2016)7). Nel 2017 ritorna, di nuovo accompagnata dall’ “alleato” *learning*: «Non-formal education and learning in the *youth field* is more than a sub-category of education and training, since it contributes to the preparation of young people for knowledge-based society and civil society».

Merita un’attenzione particolare anche la Recommendation CM/Rec(2017)4 sullo *youth work*, tradotta anche in italiano da APICE³², tale documento ha lo scopo di incoraggiare gli Stati Membri a sviluppare proprie politiche e pratiche di “animazione socioeducativa”, invitando gli stati membri ad adottare una serie di misure che rafforzeranno il sostegno necessario all’animazione socioeducativa a livello locale, nazionale ed europeo.

Per concludere, l’ultimo documento pertinente si riferisce alla Raccomandazione CM/Rec(2019)4: “Supporting young refugees in transition to adulthood”, in cui si invitano gli stati membri:

«to promote and make available information about the role of youth work and non-formal education/learning in fostering social inclusion and participation of young refugees in transition to adulthood among the institutions and organisations concerned».

³² APICE sta per Agenzia di Promozione Integrata per i Cittadini in Europa. È un’associazione di promozione sociale, costituita prevalentemente da giovani dai 18 ai 35 anni, che mira alla promozione di una cultura Europea comune

Il documento sottolinea l'importanza dell'educazione/apprendimento non formale che può rappresentare l'antidoto per contrastare l'odio religioso e culturale, riunendo persone di diversa provenienza, e consentendo lo sviluppo della comprensione e della tolleranza.

Per offrire un quadro sintetico delle raccomandazioni e delle risoluzioni sopra illustrate si veda la Tab. 1.

Tab. 1. *Ricorrenze dei termini "non-formal education", "non-formal learning" e "non-formal education/learning" contenute nei documenti del CoE (1998-2019).*

Anno	Documento	Ente	Conteggio parole
1998	Resolution (98) 6 on the youth policy of the council of Europe	Adopted by the committee of ministers on 16 april 1998, at the 628 th meeting of the ministers' deputies	"non-formal education": 1 "non-formal learning": 0 "non formal education/learning": 0
2000	Recommendation 1437 (2000) on non-formal education	Parliamentary assembly recommendation	"non-formal education": 55 "non-formal learning": 0 "non formal education/leaning": 0
2002	Recommendation rec (2002) 12 of the committee of ministers to member states on education for democratic citizenship	Adopted by the committee of ministers on 16 october 2002 at the 812 th meeting of the ministers' deputies)	"non-formal education": 2 "non-formal learning": 0 "non formal education/leaning": 0
2003	Recommendation rec(2003)8 of the committee of ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people	Adopted by the committee of ministers on 30 april 2003at the 838 th meeting of the ministers' deputies	"non-formal education": 1 "non-formal learning": 1 "non formal education/leaning": 22
2003	Resolution res(2003)7 on the youth policy of the council of europe	Adopted by the committee of ministers on 29 october 2003 at the 859 th meeting of the ministers' deputies	"non-formal education": 0 "non-formal learning": 0 "non formal education/leaning": 2
2004	Recommendation rec(2004)13 of the committee of ministers to member states on the participation of young people in local and regional life	Adopted by the committee of ministers on 17 november 2004, at the 904 th meeting of the ministers' deputies	"non-formal education": 1 "non-formal learning": 1 "non formal education/leaning": 0
2006	Recommendation rec(2006)14 of the committee of ministers to member states on citizenship and	Adopted by the committee of ministers on 25 october 2006 at the	"non-formal education": 1 "non-formal learning": 1

	participation of young people in public life	978th meeting of the ministers' deputies)	"non formal education/leaning": 0
2008	Resolution cm/res(2008)23 on the youth policy of the council of Europe	Adopted by the committee of ministers on 25 november 2008 at the 1042nd meeting of the ministers' deputies)	"non-formal education": 1 "non-formal learning": 0 "non formal education/leaning": 1
2015	Recommendation cm/rec(2015)3 of the committee of ministers to member states on the access of young people from disadvantaged neighbourhoods to social rights	Adopted by the committee of ministers on 21 january 2015 at the 1217th meeting of the ministers' deputies	"non-formal education": 6 "non-formal learning": 0 "non formal education/leaning": 7
2016	Recommendation cm/rec(2016)7 and explanatory memorandum "young people's access to right"	Adopted by the committee of ministers of the council of europe on 28 september 2016 and explanatory memorandum council of europe	"non-formal education": 4 "non-formal learning": 4 "non formal education/leaning": 0
2017	Recommendation cm/rec(2017)4 on "youth work"	Adopted by the committee of ministers of the council of europe on 31 may 2017 and explanatory memorandum	"non formal education: 4 "non formal learning": 3 "non formal education/leaning: 5
2019	Recommendation cm/rec(2019)4 "supporting young refugees in transition to adulthood"	Adopted by the committee of ministers of the council of europe on 24 april 2019	"non formal education": 0 "non formal learning": 0 "non formal education/leaning": 10

La classificazione dei documenti pertinenti ha permesso una rappresentazione più chiara circa l'uso semantico del “non-formal” da parte del CoE, a conferma di una sovente con-fusione dei concetti “education” e “learning”. Tale aspetto, che pare essere – in prima battuta – il risultato di uno scorretto o approssimativo utilizzo delle due dimensioni nel lessico istituzionale europeo, necessita di un'interpretazione più specifica, che si proverà ad esplicitare anche attraverso l'analisi delle interviste realizzate con gli membri chiave dello *youth field*.

Le interviste in profondità realizzate presso il Dipartimento della Gioventù del CoE a Strasburgo hanno permesso di approfondire alcuni aspetti legati alla questione appena argomentata. I colloqui evidenziano che si tratta di una questione spinosa, che necessita di essere posta all'attenzione e di ricevere un richiamo anche da parte di chi si dedica alla *youth research*. Queste le parole della coordinatrice del partenariato:

“Questo slash education/ learning lo utilizziamo come termine di lavoro, ma quale sia esattamente la differenza non sono sicura che è stato definito e questo è il problema fondamentale che molto spesso incontriamo in questo campo, perché questi termini sono usati in maniera interscambiabile. Alcuni usano uno, poi l'altro e spesso non si capisce realmente cosa c'è dietro. Per comprendere meglio, e poi anche lo youth work è iniziato a essere ... perché come io capisco la differenza è che la non formal education è l'offerta dell' opportunità di apprendere usando la metodologia e l'approccio del non formal learning e poi i “learners” e gli “users” decidono se apprendere o no perché non è obbligatorio. Mentre il learning è qualcosa che viene dal bisogno del giovane, è qualcosa di più proattivo, è un processo di apprendimento autoguidato. Tu non puoi “learn” per qualcuno, tu puoi “teach” per qualcuno e quindi non formal education è come una facilitazione del processo, è dare l'opportunità di apprendere e questo dare l'opportunità per me è non formal education” (Marta Medlinska, intervista realizzata a febbraio 2020).

Anche Antje Rothmund, capo del Dipartimento della gioventù, sottolinea le criticità legate ai diversi equivoci terminologici:

“Spesso c'è una grande confusione tra i concetti di educazione non formale e di apprendimento, e anche sul concetto di non-formal methodology. Non formal learning è “learn” fuori dalla scuola, mentre non formal education è qualcosa di pianificato, che ha degli obiettivi ma è volontario, non ci sono certificazioni e c'è una discussione in Europa sul riconoscimento dell'educazione non formale” (Antje Rothmund, intervista realizzata a febbraio 2020).

Come si evince dalla mappatura, l'analisi dei documenti del CoE rimanda a una rappresentazione della dimensione non formale contrassegnata dalla prevalente risonanza della parola “education”. Pochi sono i documenti del CoE in cui si legge di “non formal learning”, piuttosto l'attenzione, a partire dal 2003 (con la Raccomandazione sulla promozione e il riconoscimento della non-formal education/learning) sembra orientarsi lungo una prospettiva che con-tiene entrambi i termini (non-formal education/learning). Tale azione sembra suggerire la necessità di non escludere nessuno dei due, quanto, piuttosto, di abbracciarli entrambi.

Come dichiara l'allora coordinatrice della Partnership:

“Per molte persone è più importante usare il termine learning, per altri education, così si è deciso di usare nei documenti questo slash education/ learning proprio perché in questo modo possono essere compresi entrambi, la decisione è stata per non escludere nessuno dei due e per provare ad abbracciare tutti e due poiché alla fine il loro obiettivo rimane lo stesso. [...] è un dilemma che deve essere chiarito, penso che il tuo lavoro sia in un periodo buono per contribuire a chiarire questi termini, perché c'è davvero tanta confusione sui termini e penso che questo non è ancora abbastanza chiaro [...] quindi è un periodo molto particolare e un buon momento per questo tipo di lavoro. C'è uno shift che non è accaduto per caso... non sono una ricercatrice ma penso che è importante vedere al perché questo è accaduto. io penso che una delle ragioni è che se, ad esempio, si parla in qualche documento di youth work, questo abbraccia una grande parte del non formal learning/ education in the youth field ma non tutto, ma una grande parte, e forse deve essere specificato meglio. perché è facile dire che lo youth work può aiutare a prevenire la radicalizzazione dei giovani perché stimola il pensiero critico ecc., così come è facile dire che lo youth work contribuisce a sviluppare la cittadinanza attiva nei giovani e quindi loro prendono iniziative ecc, e anche perché abbiamo nel nostro modo di pensare un approccio settoriale e quindi dobbiamo definire i confini dello youth work. okay esso è un concetto fluido ma dobbiamo definirlo meglio e allo stesso tempo. è certamente qualcosa di cross sector e la vita di tutti noi è cross sector. i giovani possono avere dei problemi, certo lo youth work no li risolve ma aiuta a costruire ponti, esso aiuta i giovani a trovare il loro posto nella comunità e nella società e contribuire ad essa” (Marta Medlinska, intervista realizzata a febbraio 2020).

Queste testimonianze sembrerebbero sollecitare l'ipotesi secondo cui l'attenzione privilegiata al processo più generale (*education*) a scapito della dimensione individuale (*learning*) sia da identificare, plausibilmente, in una delle priorità di intervento nelle *youth policy* del CoE: l'investimento sui “moltiplicatori”, ovvero sui giovani educatori che hanno il compito poi di trasferire le competenze e gli sviluppi a livello locale. Potrebbe darsi che la propensione verso il processo rivolto a giovani che “vengono educati ad educare altri giovani” rappresenti quella inclinazione peculiare verso la dimensione dell'“education”. Si tratta certamente di un'ipotesi ancora tutta da verificare, ma che potrebbe, in mancanza di altre evidenze, risultare convincente.

2.4. La Commissione Europea

Come ampiamente esplicitato più sopra, il CoE ha una lunga storia di promozione della politica della gioventù, ma non è il solo ad incoraggiare lo standard europeo di politica per i giovani. Al fine di delineare i tratti distintivi e le linee di intervento in materia di educazione non formale nello *youth field* – e facendo fede all'itinerario approntato in apertura – propongo di analizzare in maniera speculare a quanto fatto per il CoE, il lavoro svolto dalla Commissione Europea.

Occorre anzitutto sottolineare che essa è una delle principali istituzioni dell'Unione Europea, ha sede a Bruxelles. Al pari dei governi nazionali, ha un capo, il presidente della Commissione Europea e dei Ministri, i commissari europei. Ciascun commissario è responsabile delle diverse tematiche, dall'economia alla giustizia, dall'agricoltura al commercio. Molti poteri della Commissione sono quelli tipici di un organo esecutivo:

essa prepara il bilancio che sarà sottoposto all'approvazione di Consiglio e Parlamento e, sulla base di quel bilancio, gestisce le politiche di competenza dell'UE e assegna i finanziamenti europei.

Rispetto alle sue funzioni, l'art. 17 del "Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea", dichiara che la Commissione vigila sull'applicazione da parte degli Stati membri dei Trattati e degli atti vincolanti adottati dalle istituzioni dell'UE; dispone del potere d'iniziativa legislativa, partecipa alla formazione degli atti del Consiglio dell'Unione Europea e del Parlamento europeo; si occupa dell'attuazione delle politiche comuni; gestisce i programmi e il bilancio dell'Unione, la politica estera e di sicurezza comune (Relazioni esterne dell'Unione Europea). Rappresenta l'UE nelle relazioni con i paesi terzi, soprattutto nella politica commerciale e negli aiuti umanitari. Su mandato del Consiglio dell'Unione Europea, negozia gli accordi internazionali per conto dell'Unione e per assicurare la convergenza delle politiche economiche degli stati invia raccomandazioni e valutazioni sullo scostamento dai parametri europei. Accanto a questi compiti esecutivi, ha anche un importante ruolo nel processo legislativo e decisionale europeo. È infatti l'unica istituzione UE dotata di iniziativa legislativa, ciò significa che può proporre nuovi regolamenti e direttive, che poi passeranno dal vaglio di Parlamento e Consiglio dell'Unione Europea. È composta da 28 commissari, uno per paese membro ed è probabilmente l'istituzione che più risente della natura ibrida dell'Unione, stretta tra due tendenze opposte. Da un lato, c'è chi - nella prospettiva di una federazione europea - spinge per trasformarla in un vero governo politico dell'UE; dall'altro, chi è contrario a questa prospettiva e vorrebbe che fosse unicamente l'organo esecutivo degli accordi già raggiunti tra gli stati membri. Le ultime riforme dei trattati, in particolare quello di Lisbona (2009), hanno stabilito un equilibrio di compromesso tra le due concezioni, raggiunto dettagliando le modalità della nomina e dell'approvazione della commissione, che infatti è condivisa tra il parlamento e gli stati. Nella pratica molto dipende dall'attitudine e dal peso politico del suo presidente, che deve saper mediare tra la volontà degli stati e il consenso del Parlamento³³.

³³ Per approfondimenti si veda <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-e-che-cosa-fa-la-commissione-europea/>

2.4.1. La linea strategica della Commissione Europea in materia di gioventù

L'architettura istituzionale delle *youth policy* promossa dall'UE attraverso la Commissione è costituita da alcune competenze amministrative con specifici ruoli e funzioni. All'inizio del proprio mandato, la Commissione programma le politiche giovanili europee adottando una strategia quinquennale. Quest'ultima regge su "pilastri" tematici immutabili, ma periodicamente ricalibrati attraverso le consultazioni e il dialogo con le istituzioni pubbliche, nazionali e regionali, e le organizzazioni di rappresentanza della società civile. Le consultazioni annuali sono parte costitutiva della strategia della Commissione: con esse si orientano le programmazioni di breve periodo, sostenute, tra l'altro, da relazioni e da valutazioni d'impatto. Il programma annuale "Istruzione, Formazione e Gioventù", promosso dalla Commissione Europea nell'ambito delle politiche giovanili, rappresenta un'arena specifica di policy coordinata dal settore amministrativo della Commissione DG Education and Culture.

L'obiettivo della DG Education and Culture è di migliorare la sinergia tra gli attori interessati alle politiche giovanili e di consolidare i servizi offerti. L'attuazione di alcune parti del programma è affidata ad una delle sei Agenzie di Bruxelles, tra cui l'Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) che provvede alla realizzazione delle azioni e delle attività finanziate dall'UE, tra cui l'istruzione, la formazione, la cittadinanza attiva, i mezzi audiovisivi e la cultura. In realtà, l'Agenzia, pur avendo una propria autonomia operativa e giuridica, condivide, con altre tre strutture di coordinamento – la DG Istruzione e cultura (EAC), la DG Comunicazione (COMM) e l'Ufficio di cooperazione EuropeAid – la responsabilità di programmare, elaborare e valutare le politiche giovanili. All'EACEA competono la maggior parte degli aspetti gestionali delle azioni, tra cui: la messa a punto degli inviti a presentare le proposte, la selezione dei progetti e la firma dei relativi accordi tra gli attori interessati, la gestione finanziaria, il monitoraggio dei progetti (relazioni intermedie e finali), la comunicazione con i beneficiari ed i controlli sul campo. L'EACEA opera, nei diversi Stati membri, attraverso delle strutture nazionali. In Italia, ad esempio, è attiva l'Agenzia Nazionale Giovani (ANG).

La diffusione delle informazioni indirizzate ai giovani, relative ai programmi europei e alle opportunità offerte dall'Unione, è gestita dalla rete europea Eurodesk, coordinata da un Centro Risorsa con sede a Bruxelles. Il Centro ha dirette relazioni con il DG Education and Culture e con 33 centri nazionali di coordinamento. La rete europea Eurodesk, con l'ausilio di una rete intranet dedicata, condivide, su vasta scala, le

strategie comunicative ed i metodi d'intervento informativo. Infatti, le esperienze dei diversi contesti vengono mostrati in occasione di seminari e di incontri semestrali, organizzati dal Centro di Bruxelles, che coinvolgono tutti i gruppi tecnici nazionali, col fine di aggiornarli sui programmi comunitari e sulla sinergia tra le *youth policy*. A livello nazionale, e in particolar modo in Italia, la struttura organizzativa Eurodesk è replicata con il Centro nazionale Eurodesk, chiamato Punto nazionale, con funzioni di coordinamento delle strutture locali (Punti locali). A loro volta, tali Punti coordinano le Antenne Territoriali Eurodesk che, con maggiore capillarità, diffondono le informazioni sui territori.

Le reti informative locali e regionali rientrano nelle più ampie strutture intranet nazionali ed europee, per comunicare, condividere e discutere le attività rivolte ai giovani, nel rispetto degli obiettivi prefissati dal Centro risorsa Eurodesk e, più in generale, della Commissione Europea. I giovani europei, attraverso il Forum Europeo della Gioventù, partecipano al policy-making delle politiche giovanili dell'Unione. Tale organismo include la rappresentanza delle maggiori organizzazioni giovanili europee e dei Consigli nazionali dei giovani. Tra gli obiettivi del Forum Europeo sono riconosciuti i seguenti: la cooperazione, attraverso lo scambio di idee ed esperienze politiche; l'influenza delle decisioni, prese dalle istituzioni internazionali, europee e nazionali in materia giovanile; l'incremento della partecipazione dei giovani alla vita pubblica e democratica; la salvaguardia dei diritti fondamentali e la promozione alla cittadinanza attiva.

Più in generale, quando si pensa alla strategia della Commissione in materia di gioventù si tende immediatamente a pensare ai programmi comunitari (argomento che sarà approfondito nel capitolo successivo). Non è un caso che, come evidenzia anche Antje Rothmund durante il nostro colloquio:

“La strategia dell'UE si incardina all'interno di azioni che hanno l'obiettivo di abbracciare una vasta platea di soggetti, creando opportunità e provando a sollecitare l'accesso e la piena partecipazione nella società” (Antje Rothmund, intervista realizzata a febbraio 2020).

Per approfondire questi aspetti è importante fare riferimento a quanto evidenziato, nel corso dell'intervista realizzata a Bruxelles a febbraio 2020, da Davide Capecchi, allora parte del team della Youth Partnership. Nel suo ruolo di responsabile delle *youth policy*, coordinatore del lavoro del *Pool of European Youth Researchers* (PEYR) e della Piattaforma europea sulla mobilità per l'apprendimento (EPLM), ha illustrato bene quella che è la linea strategica della Commissione Europea nello *youth field*. Egli

evidenzia che – per quanto la Commissione abbia una linea politica molto strutturata nei suoi diversi ambiti (si pensi alla politica monetaria, economica, finanziaria ecc.) – nel settore della gioventù manifesta una strategia molto più flessibile, integrata in quello che è chiamato Open Method of Coordination (Metodo di Coordinamento Aperto - MCA). Secondo quest'ultimo le decisioni vengono prese a livello unanime e la loro implementazione non è obbligatoria. Tali disposizioni, oltre a non essere obbligatorie, non sono neppure indicative per gli stati membri: le politiche giovanili sono decise a livello nazionale o, addirittura, in molti casi, a livello regionale, come nel caso del Belgio. L'Open Method of Coordination consiste in un metodo flessibile e semplice nella redazione delle relazioni e in grado di rafforzare i legami con i settori strategici coperti dal Patto europeo per la gioventù, integrato attraverso un approccio trasversale nella Strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione. Tale metodo comprende risposte a breve termine in un processo di mobilitazione dei giovani a lunga scadenza.

Questa strategia crea condizioni favorevoli per i giovani che intendono sviluppare le loro competenze, sfruttare pienamente le loro capacità, svolgere un ruolo attivo nella società e impegnarsi ulteriormente nella costruzione del progetto europeo. Come riconosce Capecchi:

“I Programmi finanziati dall'UE viaggiano parallelamente alla strategia, ed è proprio attraverso i Programmi europei che l'educazione non formale avviene. È attraverso i Programmi che i finanziamenti per le organizzazioni giovanili vengono erogati: si tratta di un meccanismo a cascata, al primo step c'è il framework of cooperation, che decide la Youth Strategy che poi definisce le priorità, e il Programma Erasmus+/Youth riprende le priorità della Strategia secondo il mandato comunitario dell'UE. Dunque in questo meccanismo a cascata c'è un'agenzia esecutiva, un lavoro di gestione manageriale dei progetti E+ da parte dall'agenzia esecutiva per l'educazione e la cultura, cioè l'Executive agency for education and culture che si occupa di far implementare il programma Erasmus+ all'interno di progetti, di dare impulso alla strategia con progetti concreti e finanziamenti” (Davide Capecchi, intervista realizzata a febbraio 2020).

I temi ritenuti pertinenti all'applicazione del Metodo di coordinamento sono i seguenti: la partecipazione, il volontariato, l'informazione e il miglioramento della conoscenza sulla gioventù da parte delle istituzioni pubbliche europee e nazionali. Per quanto concerne la trasversalità delle politiche in materia giovanile, le consultazioni hanno individuato altri temi non direttamente di competenza delle istituzioni tra cui: l'istruzione e l'apprendimento formale e non formale, l'integrazione sociale, il razzismo e la xenofobia, l'immigrazione, il consumo, la salute e la prevenzione dei rischi, la parità tra uomini e donne. La complessità delle tematiche e delle competenze politiche, per poter essere gestite e coordinate, inducono il Settore specifico delle politiche giovanili a collaborare con gli altri settori di policy e ad orientare le proprie azioni strategicamente. Ciò è reso possibile dagli strumenti politici inclusi nel Trattato di

Amsterdam (1997) e dal richiamo, da parte della Commissione Europea, alla responsabilità di tutti i ministri della gioventù interessati a raccordare la molteplicità degli ambiti di policy con il proprio settore di competenza³⁴.

2.4.2. Una mappatura del “non formal” nei documenti della Commissione Europea

Occorre evidenziare sin da subito che il ruolo della Commissione Europea nello *youth field* risulta poco visibile sino alla fine degli anni ‘80. D’altra parte, il Trattato di Roma del 25 marzo 1957, non contemplava la gioventù tra i settori di competenza della Commissione; solo con l’entrata in vigore del Trattato di Maastricht del 7 febbraio 1992, la cooperazione transnazionale in ambito giovanile europeo viene inserita come una delle aree di intervento della Commissione. In modo particolare, gli articoli 149 e 150 del Trattato sull’Unione Europea prevedono competenze comunitarie nei settori dell’istruzione, della formazione e dell’educazione non formale³⁵.

Nel merito di quanto qui ci interessa, la dimensione non formale all’interno delle iniziative di *youth policy* della Commissione, muove i suoi passi attorno al concetto di *lifelong learning* – integrando il settore giovanile all’interno delle già sviluppate e maturate politiche dell’educazione e della formazione. È il 1993 quando Jacques Delors presentare alla Commissione Europea un Libro Bianco in cui viene sottolineata l’importanza per le giovani generazioni «di imparare a imparare per tutto il corso della vita» (EC, 1993, COM(93) 183), evidenziando il vantaggio di una «educazione permanente che potrebbe creare nuove prospettive e un quadro di riferimento più adeguato [...] creando sistemi di istruzione e formazione più dinamici e più flessibili per il futuro» (*Ibidem*). Da questo momento, la “scommessa” di una formazione lungo tutto l’arco della vita diviene il grande disegno della Commissione Europea in base al quale dovranno essere modellate le comunità educative nazionali. Nel corso degli anni ‘90, pertanto, l’azione comunitaria contribuisce a sensibilizzare gli Stati membri alle problematiche relative al rapporto tra Europa della conoscenza e *lifelong learning* (Candy, 1991; Longworth e Davies, 1996; Field, 2000; Edwards, 2002; Tuijnman e Boström, 2002; Rubenson e Beddie, 2004)

³⁴ Alla strategia relativa all’implementazione dei Programmi Europei promossi della Commissione sarà dedicata un’attenzione specifica nel capitolo successivo.

³⁵ Per approfondimenti si veda: https://europa.eu/european-union/law/treaties_it

Nel 1994, la pubblicazione della “Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo relativa al coordinamento fra la Comunità e gli Stati membri nel settore delle azioni di educazione e di formazione nei Paesi in via di sviluppo” restituisce un’immagine decisamente “controcorrente” rispetto a quanto si leggerà nei documenti che vi fanno seguito. Se si pensa al nodo cruciale che riguarda lo slittamento/sovrapposizione/con-fusione dei concetti *learning* ed *education* (non formale), qui siamo di fronte ad un bivio. Nella Comunicazione vengono individuate tre dimensioni dell’azione educativa. Tali concetti vengono esplicitati per la prima volta nelle pubblicazioni dell’UE e fanno riferimento alle definizioni utilizzate in quegli anni dalle organizzazioni internazionali. Nel merito, l’ “educazione non formale” viene identificata quale categoria mediana tra il sistema formale - che viene definito “basic education” - e quello informale, che qui acquisisce l’accezione di “training”.

La comunicazione così si pronuncia:

«It is important to start by defining the concepts used throughout the present communication. These definitions take account of other existing definitions used by international organisations:

Basic education: comprises any form of educational delivery which provides basic knowledge and skills. Used in this way, "basic education" becomes a flexible concept depending on the circumstances and needs of a particular context. Literacy and numeracy remain clear targets for all basic education programmes. Primary schools constitute the first channel of basic education for the school-age population.

Formal education: is used in the sense of courses offered in recognized schools or institutes leading to the award, on successful completion, of a final qualification which is either awarded or accepted by the national administration. Technical education may also be an element within the formal education system.

Non-formal education: is used to refer to any organized education activity outside the formal system. As such it includes literacy training for adults, agricultural extension training for farmers, job-related skills imparted by employers to new recruits, enterprise and business management and cooperative training offered by NGOs plus a whole range of activities in the field of family planning and health.

Training: the function of the training system is to provide instruction in job-related skills designed to prepare the student either for direct entry into a trade or occupation or to provide him with the additional certification needed for progression within his employment from one skilled area to another. Training can take place at training centres, through apprenticeships or directly at the place of the trainee’s employment» (EC, 1994, p. 24).

I documenti che vi fanno seguito rappresenteranno una vera e propria inversione di rotta: sembra, infatti, che da qui in avanti – per quanto in maniera silente e mai esplicita – l’attenzione delle iniziative sviluppate dalla Commissione sposti il focus

sempre più sul concetto di *learning* (e anche spesso di “training”), lasciando sullo sfondo quello di *education*. Emerge, da parte della Commissione, un’attenzione privilegiata verso la dimensione dell’apprendimento e dello sviluppo delle competenze a livello individuale, mentre gli elementi della partecipazione, della condivisione e della comunicazione – che tanto avevano rappresentato gli esordi delle politiche giovanili – rimangono nell’eredità del lessico del CoE.

Lungo questa direzione si può comprendere il rilievo del Libro Bianco curato da Cresson (1995) intitolato “Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza”, in cui lo sguardo si orienta in maniera stringente verso il nuovo paradigma emergente, il *lifelong learning* in cui, appunto, il *learning* è l’elemento di risalto (Cresson e Flynn, 1995; EC, 1995). Dal 1993 al 2000, vengono dunque conquistate diverse tappe che permettono alla cooperazione comunitaria di *integrare*, nella riflessione e nell’analisi comune, le questioni legate allo sviluppo del *lifelong learning* e di prepararsi alla sua implementazione, in particolare in seguito al Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000.

Per approfondire le tematiche di Lisbona, nel 2000 la Commissione propone il *Memorandum sull’istruzione permanente*, assumendo il *lifelong learning* come prerequisito necessario nella società della conoscenza (EC, 2000). Su questa base, la Commissione fa propri i concetti di «formal, informal and non formal learning», di cui la letteratura già aveva definito i caratteri peculiari, come elementi che ne attraversano il lessico e i documenti. Con il *Memorandum* vengono così esplicitate le tre categorie fondamentali dell’apprendimento:

- *apprendimento formale*, che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all’ottenimento di diplomi e qualifiche riconosciute;
- *apprendimento non formale*, che si svolge al di fuori delle principali strutture d’istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali.
- *apprendimento informale*, corollario naturale della vita quotidiana, non è necessariamente intenzionale e potrebbe non essere riconosciuto (EC, 2000).

Con questa puntualizzazione, la dimensione del *lifelong learning*, che sottolinea l’estensione temporale dell’istruzione e formazione lungo tutto l’arco della vita, è completata dall’esperienza di *lifewide learning*, ovvero una pratica formativa permanente che si sviluppa in orizzontale, abbracciando tutti gli aspetti della vita di una persona (Maclachlan e Osborne, 2009).

Alla fine del 1999, la Commissione propone la pubblicazione di un ulteriore Libro Bianco, con l'obiettivo di coinvolgere i giovani nell'elaborazione di progetti concreti che potessero loro fornire gli strumenti per affrontare il mondo e per far fiorire le loro aspirazioni e capacità. Tra maggio 2000 e marzo 2001, la Commissione mette in campo un lungo e articolato processo di consultazione tra i giovani, le organizzazioni giovanili, la comunità scientifica e i responsabili politici, annunciando la "necessità" di attivare un dialogo sempre più stringente tra *practitioners*, *policy makers* e *youth researchers*.

Tale processo culmina nel 2001, con la pubblicazione del Libro Bianco della Commissione Europea "Un nuovo impulso per la gioventù europea", una "pietra miliare" nell'evoluzione delle politiche europee per i giovani nell'ultimo ventennio. Tale documento rappresenta, inoltre, il momento di sintesi degli elementi raccolti in un lungo e articolato processo di consultazione di rappresentanze di giovani a livello comunitario. Tra i temi ritenuti pertinenti all'ambito della gioventù, la Commissione Europea propone la partecipazione, il volontariato, l'informazione e, più in generale, tutto ciò che può contribuire allo sviluppo e al riconoscimento delle attività realizzate a favore dei giovani (*youth work*, lavoro nei club giovanili, nei movimenti giovanili, "lavoro in strada", progetti per sviluppare la cittadinanza, l'integrazione, ecc.)(EC, 2001). È qui che risulta in maniera lampante il connubio sempre più vigoroso tra la dimensione delle *youth policy* e quella educativa. Al suo interno si legge:

«Nelle consultazioni con i giovani è emerso che l'apprendimento non formale è spesso percepito come positivo ed efficiente [...]. Il vantaggio dell'apprendimento non formale risiede principalmente nella volontarietà e nel frequente carattere auto-organizzativo, nella flessibilità, nelle possibilità di partecipazione, nel "diritto di sbagliare" e nel collegamento stretto e sempre vivo con gli interessi e le aspirazioni dei giovani» (EC, 2001, p.36).

È proprio a partire dalla pubblicazione del Libro Bianco che iniziano a farsi più evidenti gli interventi e le azioni rivolti ai giovani lungo un processo di lavoro, di analisi e di consultazione tra *policy makers*, *practicioners* e *youth researchers* e in un'ottica in cui continua a guadagnare slancio – come elemento di rilievo, confronto e discussione – la dimensione non formale dei processi educativi.

Il 14 dicembre 2004 a Maastricht viene presentata la relazione intermedia della Commissione "Istruzione e Formazione 2010" che sosteneva – in maniera sempre più vigorosa la promozione del *lifelong learning* e individuava una serie di indicatori di qualità e di parametri di riferimento per seguire lo sviluppo dei processi di educazione lungo

tutto l'arco della vita (EU, 2002). Tale ammonimento sembra trovare forma compiuta nel dicembre 2006, quando il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione Europea varano la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (EU, 2006).

Si tratta di 8 macro-competenze e relative conoscenze, abilità e attitudini essenziali che permettono di affrontare al meglio la vita quotidiana. Le competenze rappresentano la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e, in genere, tutto il proprio sapere, in situazioni reali di vita e lavoro. A tale proposito vengono posti degli obiettivi strategici che non è possibile raggiungere solo con le azioni tradizionali di educazione formali; al contrario, necessitano di essere introdotti, al fine di formare cittadini moderni, consapevoli dei propri diritti e doveri e capaci di affrontare le grandi sfide contemporanee, dei processi che vadano in una direzione più ampia e trasversale, in cui le tre dimensioni dell'educazione (formale, non formale ed informale) svolgano la funzione di ingranaggi dello stesso macchinario.

Altra tappa fondamentale risale al novembre del 2009, ossia alla pubblicazione di una risoluzione della Commissione e del Consiglio dell'UE dal titolo *Una strategia dell'Unione europea per investire nei giovani e conferire loro maggiori Responsabilità*³⁶. In essa si legge «La gioventù non rappresenta una responsabilità pesante ma una preziosa risorsa per la società, che può essere mobilitata per raggiungere obiettivi sociali più elevati» (Commissione delle Comunità europee, COM(2009) 200 definitivo, p. 2). Al suo interno si fa riferimento all'animazione socioeducativa che viene ritenuta una soluzione alla disoccupazione, all'insuccesso scolastico e all'esclusione sociale. Si insiste sul sostegno e sul riconoscimento di quest'ultima, auspicando ad una sua progressiva professionalizzazione. Per far ciò, gli Stati membri e la Commissione sono invitati a promuovere il finanziamento e la qualità dell'animazione socioeducativa, nonché le competenze e la mobilità degli animatori socioeducativi³⁷.

Nonostante gli sforzi, questi obiettivi sono stati raggiunti solo in parte e la crisi economica che ha attraversato l'Europa in quegli anni ha reso queste sfide ancor più stringenti. Per emergere da quella crisi la Commissione ha proposto la “Strategia

³⁶ In linea con il percorso svolto fino a questo punto, questa strategia mirava ad aggiornare il quadro e le sfide da affrontare, elaborare nuovi strumenti e coinvolgere sempre più attivamente i giovani, soprattutto quelli appartenenti alle classi meno favorite. Propone un approccio intersettoriale per fornire ai giovani in Europa gli strumenti necessari per superare le sfide attuali, in particolare riguardo all'istruzione, all'occupazione, all'inclusione sociale e alla salute. I giovani devono disporre delle risorse e delle aperture necessarie per poter gestire la propria vita indipendentemente.

³⁷ Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX%3A52009DC0200>

Europa 2020”³⁸ avanzando un progetto per l’economia sociale di mercato europea nel decennio successivo, sulla base di tre obiettivi prioritari strettamente interconnessi: l’istruzione, la formazione e l’apprendimento permanente (Commissione Europea, 2010, Com(2010) 2020).

La Commissione ha individuato, come ultima tappa, la nuova *Strategia dell’UE per la gioventù 2019-2027*. Si prevede che la strategia svilupperà il suo approccio trasversale per rispondere alle esigenze dei giovani nei settori di intervento dell’UE (EU, 2018). Si fonda sulla risoluzione del Consiglio dell’UE del 26 novembre 2018³⁹ e nasce dalla consapevolezza che i giovani hanno ancora molte prove da affrontare, ciò non deve scoraggiarli, anzi, essi devono dare ancor più prova della loro resilienza in modo da poter sostenere il loro futuro⁴⁰. In modo specifico, la nuova strategia dell’UE per la gioventù sostiene opportunità di scambi, volontariato, cooperazione e azione civica per i giovani che intendono fare esperienze in un contesto europeo. La Strategia insiste inoltre sul Programma Erasmus+, strumento decisivo per promuovere scambi che consentono il dialogo tra i giovani dell’UE e dei paesi del Mediterraneo meridionale.

Nella Strategia si legge un’insistenza e una promozione specifica dell’animazione socio-educativa, nonché la necessità del riconoscimento dell’educazione/apprendimento non formale attraverso di essa, che rappresenta un vantaggio soprattutto per chi è in possesso di scarse qualifiche formali. Gli obiettivi dichiarati puntano ad attuare un’agenda per la qualità, l’innovazione e il riconoscimento dell’animazione socioeducativa; a sviluppare e diffondere pacchetti di strumenti pratici per un’animazione socioeducativa di qualità; a sostenere attività dal basso in materia di riconoscimento, innovazione e sviluppo delle capacità nel quadro di Erasmus+; a sostenere l’apprendimento reciproco e la raccolta di dati sull’animazione socioeducativa digitale, sulle competenze degli animatori socioeducativi e sul finanziamento di questo tipo di attività.

L’analisi delle ricorrenze dei concetti di *education* (non formal) e *learning* (non formal) realizzata per il CoE, viene qui riproposta per i documenti dell’UE. I risultati sono stati illustrati nella mappatura riportata sotto (Tab. 2). La mappatura è stata realizzata mediante l’ausilio del portale online Eur-Lex che permette di accedere al diritto dell’UE

³⁸ Comunicazione della Commissione Europea, 3 marzo 2010, COM(2010) 2020 def., consultabile al seguente link: <http://bancadati.anpalservizi.it/bdds/ViewScheda.action?product=DOCUMENTA&uid=2dcccfd2e-0c64-4579-91b3-a276cef4e220&title=scheda>

³⁹ Per approfondimenti si veda: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=EN)

⁴⁰ Per approfondimenti si veda: <https://www.eurodesk.it/eurodesk-la-strategia-europea-i-giovani>

e fornisce l'accesso ufficiale e più completo ai documenti giuridici dell'UE. Una volta individuati i documenti pertinenti, è stato effettuato il conteggio delle parole “non-formal education” e “non-formal learning”, al fine di individuare le diverse trasposizioni avvenute nel tempo.

Come si è cercato di esplicitare più sopra, nonostante la tendenza della Commissione Europea verso l'accezione di “education”⁴¹, a partire dagli esordi del nuovo millennio si assiste ad un cambio di direzione. Con la pubblicazione – prima del Memorandum (2000) e, poi, del Libro Bianco (2001) – emerge, difatti, un'attenzione specifica per il concetto di “learning”.

Se nelle pagine precedenti si è avanzata l'interpretazione secondo cui la tendenza ad utilizzare il termine “education” da parte del CoE sia da ricercare nell'investimento sui “moltiplicatori”, si proverà ora a riflettere sull'utilizzo più cospicuo del termine “learning” da parte della Commissione, individuandone la possibile spiegazione negli obiettivi dei Programmi europei rivolti ai giovani.

Riprendendo le parole di Rothmund:

“La storia e la “fama” della Commissione riguardano in modo particolare la sua capacità finanziaria, che permette l'implementazione di programmi come Erasmus+. La Commissione si indirizza ad un pubblico ampio di giovani, il CoE, viceversa, prova ad investire sui moltiplicatori” (Antje Rothmund, intervista realizzata a febbraio 2020).

La tendenza ad orientare sul singolo soggetto la responsabilità del proprio processo di *learning* è il tratto distintivo dei Programmi europei, in cui l'accaparramento di strumenti e risorse diviene un obiettivo centrale. Inoltre, anche la spinta a rivolgersi ad un pubblico sempre più vasto di giovani, con l'obiettivo di aiutarli a fronteggiare le sfide di una società fluida ed in rapida evoluzione, potrebbe richiamare quell'attenzione privilegiata verso la dimensione dell'*apprendimento*.

Per offrire un quadro sintetico delle raccomandazioni e delle risoluzioni sopra illustrate si veda la Tab. 2.

⁴¹ Si presti attenzione ai documenti “Minutes of the sitting of Thursday” del 1987 e “Communication from the commission to the council and parliament on coordination between the community and its member states on education and training schemes in developing countries” del 1994, che ricalcano la dimensione dell'*education*.

Tab. 2. Ricorrenze dei termini “non-formal education”, “non-formal learning” e “non-formal education/ learning” contenute nei documenti della Commissione Europea (1987-2018).

Anno	Documento	Ente	Conteggio parole
1987	Minutes of the sitting of thursday, 5 february 1987 (87/c 197/04)	Official Journal of the European Communities	“non formal learning”: 0 “non-formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
1994	Communication from the commission to the council and parliament on coordination between the community and its member states on education and training schemes in developing countries	European Commission	“non-formal learning”: 0 “non-formal education”: 6” “non-formal education/learning”: 0
1997	Final report on the implementation of the petra programme - action programme for the vocational training of young people and their preparation for adult and working life	European commission	“non formal learning”: 0 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
1998	Amended proposal for a european Parliament and Council decision establishing the community action programme for youth/* com/98/0695 final - cod 98/0197 */	European Commission	“non formal learning”: 0 “non-formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
1998	Common position (ec) no 6/1999 adopted by the council on 21 december 1998 with a view to the adoption of decision no .../1999/ec of the european parliament and of the council of... establishing the second phase of the community action programme in the field of education ‘socrates’	Council of the European Union	“non formal learning: 2 “non-formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0
1998	Youth for Eeurope - interim evaluation report	European Commission	“non formal lernaning”: 7 “non formal education”: 0
1999	Resolution of the Council and of the Ministers for youth meeting within the council of 17 december 1999 on the non-formal education dimension of sporting activities in the	Council of the european union, representatives of the governments of the member states	“non formal learning”: 5 “non-formal education/learning”: 0

	european community youth programmes		
2000	A memorandum on <i>lifelong learning</i>	European Commission	“non formal learning”: 9 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2001	White paper: a new impetus for european youth	European Commission	“non formal learning”: 35 “non formal education”: 19 “non-formal education/learning”: 0
2001	Communication from the commission - making a european area of <i>lifelong learning</i> a reality -	European Commission	“non formal learning”: 10 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2005	Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in europe - draft 2006 joint progress report of the council and the commission on the implementation of the “education & training 2010 work programme”	European Commission	“non formal learning”: 17 “non formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0
2006	Resolution of the Council and representatives of the governments of the member states, meeting in the council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning in the European youth sector	Council of the European Union	“non formal learning”: 3 “non formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0
2009	European Union Strategy to invest in young people and empower them - a renewed open method of coordination to address the challenges and prospects of youth	European Commission	“non formal learning”: 8 “non formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0
2009	Commission staff working document - accompanying document to the: communication from the commission to the european parliament, the council, the european	European Commission	“non formal learning”: 20 “non formal education”: 5 “non-formal education/learning”: 0

	Economic and social committee and the committee of the regions - key competences for a changing world - progress towards the lisbon objectives in education and training - analysis of implementation at the european and national levels		
2010	Implementation of a renewed framework for European cooperation in the youth field for 2015 (2010-2018)	European Commission and Council of the European Union	“non formal learning”: 8 “non formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0
2011	Proposal for a regulation of the european parliament and of the council establishing "erasmus for all"the union programme for education, training, youth and sport	European Commission	“non formal learning”: 12 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2012	Proposal for a council recommendation on the validation of non-formal and informal learning	European Commission	“non formal learning”: 5 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2015	Draft 2015 joint report of the council and the commission on the implementation of the strategic framework for european cooperation in education and training (et 2020) new priorities for european cooperation in education and training	European Commission	“non formal learning”: 8 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2018	Proposal for a council recommendation on key competences for <i>lifelong learning</i>	European Commission, directorate-general for education, youth, sport and culture	“non-formal learning”: 14 “non formal education”: 1 “non-formal education/learning”: 0
2018	Council recommendation on key competences for lifelong learning	Council of the European Union	“non formal learning”: 9 “non formal education”: 0 “non-formal education/learning”: 0

2.5. Un punto di raccordo: la Partnership europea nello *youth field*

Ora che sono state delineate le linee strategiche e di intervento del CoE e della Commissione nello *youth field*, si ritiene necessario – alla luce di quanto detto in apertura del capitolo – evidenziare il lavoro svolto dal partenariato tra le due istituzioni.

Il CoE e la Commissione condividono gli stessi valori fondamentali: diritti umani, democrazia e stato di diritto, ma – come è stato illustrato più sopra – sono entità separate che svolgono ruoli diversi. Concentrandosi su questi valori, il CoE riunisce i governi di tutta Europa – e non solo – per concordare standard legali minimi in una vasta gamma di settori, quindi controlla come i paesi applicano gli standard ai quali hanno scelto di aderire. Fornisce inoltre assistenza tecnica, spesso collaborando con l'Unione Europea per raggiungere questi obiettivi. La Commissione fa riferimento a quegli stessi valori europei come elemento chiave dei suoi più profondi processi di integrazione politica ed economica. Si basa spesso sugli standard del CoE quando elabora strumenti e accordi legali che si applicano ai suoi 28 stati membri. Inoltre, l'Unione europea fa regolarmente riferimento alle norme del CoE e al monitoraggio dei lavori nei suoi rapporti con i paesi vicini, molti dei quali sono stati membri del CoE.

Il trattato di Lisbona ha ampliato la portata dell'azione dell'Unione Europea in molti settori in cui il CoE ha già una significativa esperienza e competenza. Ciò ha portato a una maggiore cooperazione su questioni quali la lotta alla tratta di esseri umani, lo sfruttamento sessuale dei bambini e la violenza contro le donne. Ha anche aperto la strada alla stessa Unione Europea per firmare la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo e altri accordi del CoE.

Le due istituzioni, a partire dal 1998, hanno avviato un programma di cooperazione nel settore della gioventù, dando forma alla Youth Partnership (<https://pip-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>), il cui obiettivo è quello di promuovere sinergie tra le attività orientate ai giovani e lavorando su temi di interesse per entrambe le istituzioni e su questioni che giustificano un approccio europeo comune. L'accordo di partenariato è stato firmato dalla XXII Direzione Generale della Commissione Europea e dalla Direzione della Gioventù del Consiglio d'Europa nel 1998, con l'obiettivo «di fornire un quadro per lo sviluppo e il finanziamento congiunti della nuova formazione europea sul lavoro giovanile della Commissione e del Consiglio» (Covenant, Article 1 - Purpose, p.1).

Il Comitato dei Ministri nella Risoluzione sulla politica della gioventù del Consiglio d'Europa, adottata nella primavera del 1998, considera «lo sviluppo della cooperazione

un elemento cruciale per stimolare uno sviluppo equilibrato delle strutture giovanili in tutti gli Stati membri» e raccomanda di adattare le strutture esistenti al fine di «rendere le attività giovanili del Consiglio d'Europa più coordinate, cooperative e coerenti migliorare la cooperazione con l'Unione europea e con altre organizzazioni internazionali» (Rec (98), CoE).

D'altro canto, il *Libro bianco sulla gioventù* della Commissione Europea (2001) fa esplicito riferimento al Consiglio d'Europa e ai suoi risultati nel settore della gioventù, nel quale ha senza dubbio maggiore esperienza, e suggerisce di migliorare la cooperazione e il collegamento in rete, in particolare nel settore della maggiore comprensione e conoscenza dei giovani. Pure la Risoluzione del Consiglio del novembre 2004 invitava la Commissione a istituire, in collaborazione con il Consiglio d'Europa, una rete europea di conoscenza dei giovani. Si tratta di una sollecitazione presente anche tra gli obiettivi generali del programma *Gioventù in azione*, che promuoveva la cooperazione europea nel settore della gioventù e l'articolo 7 sottolineava che «Il programma deve essere aperto anche alla cooperazione con organizzazioni internazionali con autorità nel settore della gioventù, in particolare il Consiglio d'Europa» (EC, 2004).

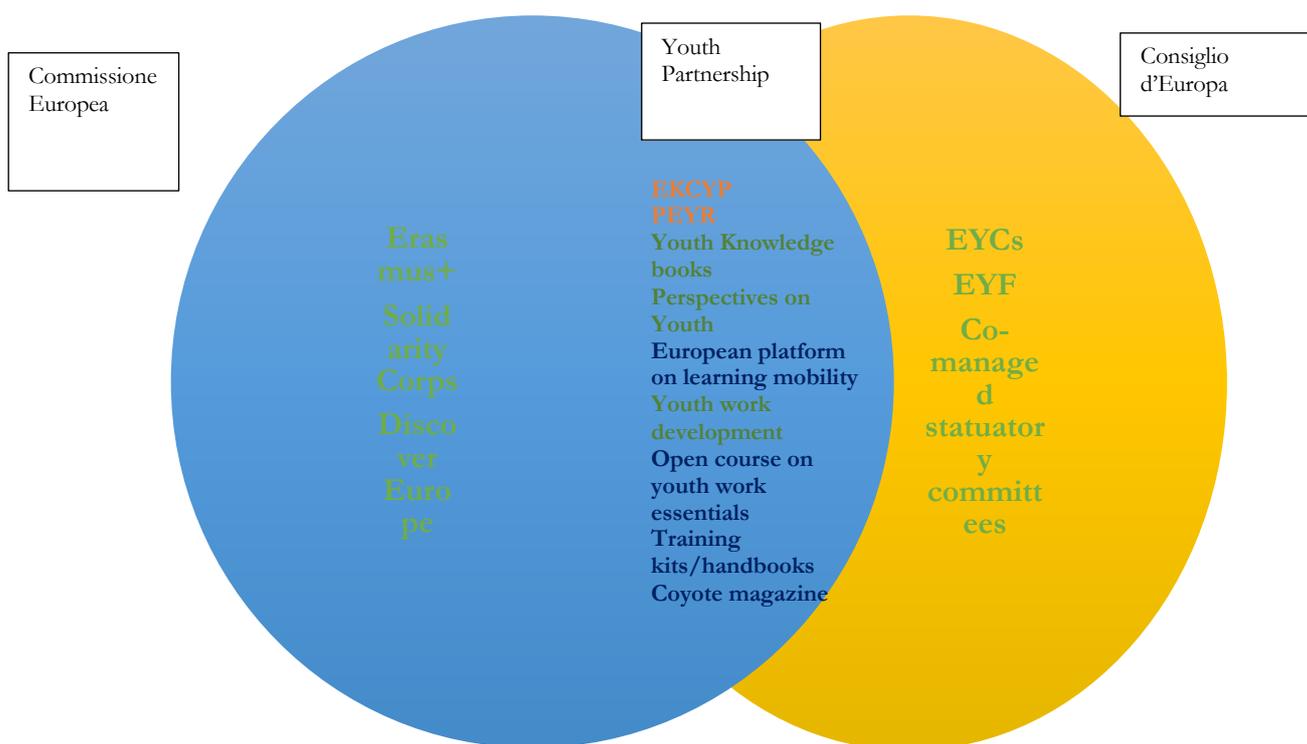
Nel maggio 2007 le due istituzioni firmano un protocollo d'intesa che evidenzia il rafforzamento della loro cooperazione nel settore della gioventù, sviluppando e prendendo parte a programmi e campagne per consentire ai giovani di partecipare attivamente al processo democratico e alla mobilità in Europa. Anche successivamente, in una risoluzione del 2015, il Consiglio dell'Unione Europea invita la Commissione Europea a cercare di garantire la coerenza tra il piano di lavoro dell'Unione Europea e il piano di lavoro del partenariato con il Consiglio d'Europa nel settore della gioventù (Schild, 2014).

Oltre alla Commissione Europea e al Consiglio d'Europa, che sono le principali istituzioni del Partenariato, ci sono numerosi altri attori coinvolti: il Forum Europeo della Gioventù, le agenzie nazionali del programma Erasmus+/Youth in Action della Commissione Europea, i Centri Risorse SALTO, ERYICA ed Eurodesk e i partner governativi (CDEJ) e non governativi del Consiglio d'Europa (Consiglio consultivo), i ministeri responsabili delle questioni giovanili negli Stati membri e altri organismi di ricerca. Le attività di partenariato beneficiano inoltre dell'esperienza accumulata dai Centri giovanili europei di Strasburgo e Budapest e dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa a Lisbona. In particolare, il Forum Europeo della gioventù – in quanto

piattaforma paneuropea delle organizzazioni giovanili, e partner vitale del CoE – ha messo in luce il ruolo e il contributo delle organizzazioni non governative come fornitori di educazione non formale⁴².

Per comprendere meglio la struttura del settore giovanile delle due istituzioni, si veda di seguito la Fig. 3 che illustra la struttura complessiva delle istituzioni.

Fig. 3. *Lo youth sector in Europa: network, risorse e strumenti*



Legenda:
Network
Strumenti
Risorse

⁴² Per approfondimenti si vedano le Risoluzioni del 2003, 2005 e 2008 e altre pubblicazioni, tra cui il Rapporto Sunshine sull'educazione non formale, che presenta le migliori pratiche delle organizzazioni aderenti.

2.5.1. Il “racconto” degli addetti ai lavori

Le attività della *Youth Partnership* mirano a rispondere alle esigenze dei giovani nello *youth field*, nel quale lavorano (ed intervengono) i vertici del triangolo: *practitioners*, *policy makers* e *youth researchers*. Nelle pagine che seguono si proverà ad illustrare le priorità e le linee di intervento della Youth Partnership attraverso le parole degli esperti che lavorano per il Partenariato a Strasburgo e a Bruxelles. I risultati dalle interviste semi strutturate si intrecciano, altresì, con i documenti raccolti durante la ricerca documentale effettuata presso la biblioteca dell’Agorà a Strasburgo e presso la biblioteca della Direzione Generale “Istruzione, gioventù, sport e cultura” della Commissione Europea, a Bruxelles.

Attraverso le parole dell’allora coordinatrice della Youth Partnership a Strasburgo e dell’allora responsabile delle *youth policy* di Bruxelles emerge in maniera esauriente il ruolo chiave del Partenariato:

“Il ruolo principale della youth partnership è supportare le due istituzioni partner, quindi la Commissione Europea e il Consiglio d’Europa nello youth field. Non abbiamo delle priorità nostre di per sé. Noi vediamo quali sono le aree di lavoro comune e di interesse, quello che può essere il modo migliore per sovrapporre o condividere le aree di interesse e le priorità delle due istituzioni e ogni anno sul nostro workplan ci mettiamo d’accordo sulle basi del lavoro da fare” (Marta Medlinska, intervista realizzata a febbraio 2020).

“La Partnership è un centro di riflessione e di messa in rete di buone pratiche a livello europeo. Non è un ruolo di organismo decisionale o per sé. La partnership si occupa di reserch, policy and practice in una prospettiva triangolare, come un team che implementa un programma che è deciso dalle istituzioni partner ogni anno, non ha un ruolo decisionale, non distribuisce fondi, siamo elementi di riflessione, di messa in rete di buone pratiche, di cooperazione” (Davide Capecchi, intervista realizzata a febbraio 2020).

L’allora responsabile delle *youth policy* a Bruxelles ricalca le caratteristiche costitutive del Partenariato:

“La Partnership nasce dall’unione di tre protocolli: protocollo sulla formazione, protocollo sulla cooperazione south-med e protocollo sulla ricerca tra il CoE e la Commissione Europea. La decisione di unificare questi tre protocolli per creare uno strumento per evitare la duplicazione di sforzi in temi specifici e per favorire una complementarità delle azioni ed evitare uno spreco di risorse è l’obiettivo della Youth Partnership. Fin dall’inizio è stata una Partnership basata su tre pilastri tematici: la partecipazione e cittadinanza europea, lo youth work e l’inclusione sociale dei giovani e all’inizio si è trattato di accordi di durata triennale che poi sono stati trasformati in accordi annuali quattro anni fa, con una nuova formula, per cui ogni anno le due istituzioni si trovano e fanno il punto della situazione e si mettono d’accordo per l’anno successivo. Il budget è diviso per la metà dalle due istituzioni, circa 600.000 euro ogni anno e si tratta di una suddivisione per metà, anche perché il CoE vuole avere voce in capitolo paritaria rispetto alla Commissione, per evitare una diversa strategia di decisione tra le due e per evitare quindi che una delle due istituzioni detti le regole. Proprio per questo il CoE ha deciso, pur avendo un budget più ristretto, che il suo ruolo all’interno della Partnership sia uguale e contribuire al 50% all’interno del partenariato” (Davide Capecchi, intervista realizzata a febbraio 2020).

Un altro aspetto che mette in luce è che:

“[la Youth Partnership] a livello europeo rappresenta la colonna vertebrale delle politiche giovanili, intese quindi come politiche di youth work, politiche generali a livello cross-settoriale, non c’è nessun altro attore a livello europeo che sia così centrale e che rappresenti un punto di riferimento che connetta i diversi attori. Poi ci sono diversi momenti in cui la Commissione Europea in alcune fasi è più debole e meno presente e ci sono altri momenti in cui il Consiglio è più debole, però insieme rappresentano una forza e la Partnership rappresenta proprio un punto di riferimento per le partner institution quando ci sono dei momenti di debolezza o di bisogno, di essere supportati” (Davide Capecchi, intervista realizzata a febbraio 2020).

Egli spiega che l’obiettivo generale è favorire le sinergie tra le attività orientate ai giovani, lavorando su temi di interesse per entrambe le istituzioni e su questioni che giustificano un approccio europeo comune. Le attività del partenariato rispondono alle esigenze dei giovani e del più ampio *youth field*, inclusi decisori, esperti governativi, ricercatori giovanili, professionisti della gioventù e organizzazioni giovanili. Sugli obiettivi della Partnership si esprime con queste parole:

“Ci sono degli obiettivi di primo livello e altri obiettivi secondari, non meno importanti per le partner institutions. Gli obiettivi principali sono le priorità e le attività che servono a supportare i tre pilastri tematici della partnership (Partecipazione e cittadinanza, youth work, inclusione sociale dei giovani) e poi ci sono altri obiettivi di secondo grado, non meno importanti, che sono: dare visibilità al settore delle politiche giovanili in Europa, dunque dare opportunità di essere coinvolti a livello europeo assieme ad una serie di attori e costruire ponti tra i paesi della east-partnership e il centro Europa e i paesi del south-med, in quanto questi paesi, per questioni strutturali, non hanno altri attori a supportarli e la partnership è l’unica ad occuparsene. In secondo luogo, c’è la possibilità di dare le opportunità di dare visibilità nei bacini di utenza rispettivi delle partner institution, organizzando delle attività in diversi paesi e dando l’opportunità agli attori delle politiche giovanili a livello regionale dei singoli paesi di capire meglio la realtà dei programmi a livello europeo, della european youth strategy, delle opportunità per sviluppare conoscenze, competenze e contenuti. Poi c’è anche un aspetto che riguarda l’innovazione, per cui le partner institution utilizzano la partnership come finestra verso il futuro, dando l’opportunità di sviluppare temi, obiettivi su attività o temi che le istituzioni partner non possono trattare perché hanno un’inerzia istituzionale più lunga e quindi la partnership funge da strumento più agevole per testare ed esplorare sui temi e sulle metodologie che commissione e Consiglio non potrebbero affrontare per questioni strutturali” (Davide Capecchi, intervista realizzata a febbraio 2020).

Spostando l’attenzione agli approcci pratici utilizzati dalla Youth Partnership, la coordinatrice insiste sull’importanza attribuita alle pratiche di *youth work*, che si rivelano essere il modo attraverso cui l’educazione non formale trova estrinsecazione nei progetti promossi dalle Partner Institutions. A questo proposito, dichiara:

“L’approccio non formale è integrato nelle attività che noi facciamo, quindi il principio, la metodologia non formale sono fondamentalmente parte del nostro modo di organizzare le cose [...]. E poi lo youth work è ancora altro perché fondamentalmente è un settore, non è un approccio e non è necessariamente un settore dell’educazione non formale, e questa è esattamente la differenza. È un settore nel quale l’educazione non formale gioca un ruolo importante ma non è l’unica cosa dello youth work. C’è anche la dimensione dell’informal learning e ci sono dibattiti su questo. Lo scorso weekend c’è stato un dibattito su questo tra esperti di alto livello sull’informal learning nel framework dello youth work e si diceva che esso dovrebbe essere già considerato non formal learning perché è all’interno del contesto di apprendimento che lo youth work fornisce. Ma questo è davvero un piccolo dettaglio [...] noi lavoriamo più sullo youth work negli ultimi anni, piuttosto che sul non formal learning / education. [...] il focus è dato maggiormente sullo youth work. la Commissione Europea ha esplicitamente lo youth work nella sua strategia dal 2019 – 2026 come argomento cuore che definisce le proposte, le priorità e l’area di azione. Il consiglio d’europa ha appena adottato lo scorso gennaio la sua strategia sullo youth sector 2030 che

ha pure lui lo youth work come tema specifico e separato. Ci sono tre temi che vengono evidenziati e c'è lo youth work come modo di fare orizzontalmente... poi le persone realizzano che è anche un settore esso stesso e necessità di determinate cose per svilupparsi, ed è lì che le priorità delle due istituzioni si incontrano perché dobbiamo tanto allo youth work e dobbiamo supportarlo e contribuire al suo sviluppo, provvedendo ad una struttura, ad un framework, (legale, istituzionale ecc.) [dobbiamo] dare supporto, accertarsi che le persone che fanno youth work siano preparate ed educate alle opportunità di training che ci sono. [...] e la youth partnership, per esempio, gestisce la ricerca. ci sono degli studi iniziati nel 2017 dove sono stati raccolti dati, status di youth work in paesi differenti e il modo in cui le persone nei diversi paesi fanno youth work. Abbiamo analizzato che esso è molto basato sulla vocazione, gli youth worker non sono pagati, sono volontari. Il lavoro delle due istituzioni negli ultimi anni è molto focalizzato sulla qualità dello sviluppo dello youth work. Lo puoi vedere nel work plan della Youth Partnership e puoi vedere come il termine si è evoluto nel senso della qualità dello sviluppo dello youth work. Nei programmi e nelle attività delle due istituzioni il tema dello youth work è cruciale, fornire strumenti per implementare delle strategie. Oltre al lavoro che stai facendo sui documenti, se tu provi a cercare quante volte trovi nel corso degli anni il termine informal o non-formal learning/ education e il termine youth work, vedrai che con il tempo nelle due istituzioni si è parlato sempre più di youth work, penso che sia una potenzialità molto grande questa...” (Marta Medlinska, intervista realizzata a febbraio 2020).

Sul ruolo dell'educazione non formale il responsabile delle *youth policy* si esprime in questi termini:

“Nell'ambito dell'educazione non formale la partnership rappresenta un elemento di messa in rete di buone pratiche, di cooperazione, gli attori delle politiche non formali si trovano durante gli eventi della Partnership per discutere di un tema specifico o di metodologie e in questo modo ci si arricchiscono, ricevono ispirazione, si supportano a vicenda per trovare soluzioni comuni a problemi comuni. quello che la partnership fa nell'ambito dell'educazione non formale è che si cerca di capire cosa succede a livello europeo, di anticipare dei trend e di proporre delle soluzioni ma non in maniera autoritaria, non in maniera top-down ma piuttosto in maniera bottom-up, cercando di capire e lavorare con i ricercatori facendo ricerche, studi [...] nel settore dell'educazione non formale la Partnership sviluppa dei temi specifici ma il nostro ruolo è di avvicinare policy, practices e research in contesto partecipativo quindi con la partecipazione dei giovani o di organizzazioni giovanili come lo european youth forum, national youth council ecc. quindi noi abbiamo questo ruolo di knowledge translation, di traduzione delle competenze, conoscenze e di creazione di partnership tra questi settori, per cui non abbiamo dei luoghi di formazione in educazione non formale e non sviluppiamo delle formazioni particolari, però abbiamo i T-Kits, che sono una derivazione dei tre pilastri di cui parlavamo all'inizio, di cui uno era la formazione quindi sono rimasti al centro delle attività ed è lo strumento più vicino alle competenze e conoscenze dell'educazione non formale, e anche il Coyote è una delle cose” (Davide Capecci, intervista realizzata a febbraio 2020).

Va sottolineato, inoltre, come il lavoro svolto dalla Partnership abbia ricalcato e, in qualche modo, risolto l'annosa questione circa i concetti di “educazione” e “apprendimento” (non formale). Come già accennato, se a partire dalla metà degli anni '90 l'attenzione delle iniziative sviluppate nel contesto istituzionale sembra orientarsi sempre più sul concetto di “learning” e, marginalmente, su quello di “education”, la Youth Partnership pare mettere in discussione questo primato. Essa rivendica l'importanza del concetto di “educazione”, avvicinandolo a quello di “apprendimento” attraverso la nomenclatura “learning/education” che appare sovente nelle Raccomandazioni del CoE a partire dal 1998, anno di istituzione del Partnerariato.

Attraverso questa modalità i due concetti finiscono per completarsi anziché escludersi mutuamente.

2.5.2. La mappatura delle attività (1998-2018)

Nelle pagine che seguono si proverà ad illustrare le attività realizzate nei primi 20 anni del partenariato tra la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa.

Il primo accordo nell'ambito della Youth Partnership viene avviato il 1 novembre 1998 per una durata iniziale di nove mesi: si trattava di un training per *youth workers* e *youth leaders*. Questo accordo viene seguito da un secondo, della durata di 11 mesi, fino al 30 giugno 2000, che recita come segue:

«Lo scopo di questo accordo è fornire un quadro per lo sviluppo e il finanziamento congiunti di nuovi corsi europei di formazione sullo youth work da parte della Commissione e del Consiglio [...ciò] fornirà anche una base per un approccio innovativo in questo campo, in termini di partner coinvolti nella cooperazione a livello europeo, il pubblico destinatario e i metodi e il contenuto della formazione offerta» (1998, p. 23).

In questo periodo vengono organizzati nove corsi di formazione su una varietà di argomenti: *Intercultural Language Learning*, *Roma Youth Leaders*, *Project Management*, *Transnational Voluntary Service*, *Organisational Management*, *Intercultural Learning*, *Conflict Management*, *Training for Trainers*, *Voluntary Projects*, *Youth Information e Counselling*. Molti di questi corsi di formazione confluiscono nella produzione dei primi T-kits, piccole pubblicazioni indirizzate principalmente ai giovani “moltiplicatori”. Le due istituzioni hanno considerato questo primo periodo come una fase pilota, volta ad esplorare il potenziale della cooperazione e a perfezionarne alcuni aspetti.

Peter Lauritzen individua la volontà delle istituzioni, in questa fase sperimentale, di

«creare programmi modello, senza diventare un sistema di risposta a tutti i tipi di richieste di formazione, man mano che arrivano. [Bisognerebbe pensare a] programmi che dovrebbero avere, attraverso un potenziale di ripetizione, un impatto maggiore rispetto a dieci sessioni ordinarie» (1999, p. 78).

Pure Lasse Siurala, che è stato per molti anni direttore dello “Youth Services” a Helsinki, agli esordi del millennio, descrive con queste parole il nascente progetto:

«il partenariato sta diventando parte di un processo di apprendimento orientato allo youth work, alla cittadinanza europea e con obiettivi ambiziosi per stabilire standard, modelli e criteri di qualità a livello europeo» (2000, p. 54).

Per il loro carattere innovativo, le prime fasi del partenariato sono state monitorate e valutate attentamente dai rappresentanti delle *partner institutions*, dalle strutture statutarie, dal Forum Europeo della gioventù e da altri attori ed esperti coinvolti.

Dopo un primo seminario di valutazione sull'esigenza di costruire una visione più concreta, nel febbraio 2000 viene organizzato un seminario di valutazione per gettare le basi per il futuro sviluppo del partenariato. I risultati di quella valutazione portano al terzo (1 luglio 2000 - 29 febbraio 2004) e poi al quarto accordo (1 marzo 2004 - 31 maggio 2005) che ha ridefinito il programma congiunto relativo alle offerte di formazione sulla cittadinanza europea e un corso di formazione a lungo termine per diventare *trainers*.

In questa fase (2004-2005) viene ribadita la priorità di proseguire con le azioni volte a dare visibilità al nascente partenariato e a incrementare le pubblicazioni (in)formative: ai T-Kits si aggiunge la rivista Coyote e la creazione del sito web. Viene inoltre confermata la necessità di tenere conferenze regolari su questioni di interesse comune e di convocare un gruppo di esperti sullo sviluppo della qualità dei curricula nel campo dell'educazione/apprendimento non formale.

Vengono organizzati corsi di formazione sulla cittadinanza europea, organizzati in collaborazione con la rete di agenzie nazionali e il Centro risorse SALTO (che oggi svolgono un ruolo rilevante nel processo). Inoltre viene istituito il corso di *Advanced Training of Trainers in Europe* (ATTE) nell'ambito del terzo accordo: si trattava di un corso innovativo, unico nel suo approccio, sia dal punto di vista della metodologia che da quello strutturale e di prospettiva. Il corso ATTE ha contribuito, successivamente, in modo sostanziale alla formazione di qualità a livello europeo degli *youth workers* e degli *youth leaders*⁴³.

Nel periodo compreso tra il 2010 e il 2013 le iniziative si rivolgono in modo decisivo alle questioni relative al riconoscimento sociale e politico dello *youth work*. Già il documento pubblicato congiuntamente dal titolo *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field* del 2004 sottolineava il forte bisogno di riconoscere l'apprendimento/educazione non formale e informale nelle attività di *youth work* (EU-CoE, 2004). Tale documento, come primo *Pathways Paper* prodotto, usava entrambi i termini, non formal learning e non formal education, riflettendo sulla dimensione pedagogica delle attività di youth work, i loro metodi, gli

⁴³ Il corso ATTE viene ben documentato in due volumi «Advanced Training for Trainers in Europe (ATTE): Volume 1 – Curriculum description, Strasbourg 2005 and Volume 2 – External evaluation – Final report, Strasbourg 2006.

strumenti, gli approcci e l'ambiente nel quale questi prendevano forma. In quel modo esso provava a rispettare le diverse tradizioni, le definizioni e le (difficili) interpretazioni esistenti nei diversi paesi europei. Il documento ha anche gettato le basi per un'ulteriore cooperazione e ha avuto un impatto rilevante sull'implementazione di strategie politiche e strumenti pratici, come lo *Youth Pass* per la Commissione Europea e il Portfolio europeo per gli *youth workers* e gli *youth leaders* per il CoE. Entrambi gli strumenti hanno lo scopo di supportare gli utenti nell'identificazione, nella descrizione e nella valutazione delle competenze ed intendono contribuire al riconoscimento dell'educazione e dell'apprendimento non formale.

Il periodo relativo al terzo accordo segna il vero e proprio superamento della fase di rodaggio: le due istituzioni ampliano i loro campi di attività e si orientano sempre più lungo un'ottica comune.

Dal 1 maggio 2003 al 30 aprile 2005 il Partenariato si concentra in maniera peculiare sulla cooperazione euromediterranea, ponendo al centro dell'attenzione e della discussione l'apprendimento interculturale e la cooperazione tra i paesi partner euromediterranei e gli Stati membri dell'UE e del Consiglio d'Europa. Si trattava di un progetto congiunto del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa e della Direzione Generale della Gioventù e dello Sport. Durante questa fase vengono realizzati alcuni corsi di formazione a breve termine su "Apprendimento interculturale ed educazione ai diritti umani nel Mediterraneo", "Questioni di cittadinanza - promozione della partecipazione di donne e minoranze" e due corsi a lungo termine su "partecipazione dei giovani e scambio interculturale in progetti per giovani Euro-Med" e un training course for trainers (TATEM), in collaborazione con il Centro risorse Euro-Med di SALTO in Francia (confronta con la Tab. 3).

Nello stesso periodo viene sviluppato l'accordo "La partnership per una migliore conoscenza e comprensione dei giovani", che mirava a sviluppare una base di conoscenza comune e dettagliata nel campo della gioventù e a rafforzare la cooperazione tra *practitioners*, *policy makers* e *youth researchers* a livello europeo. L'obiettivo era principalmente quello di raccogliere e fornire evidenze empiriche sui bisogni e gli stili di vita dei giovani al fine di diffondere una migliore conoscenza delle *youth policy* e delle pratiche di *youth work*. Agli esordi di questa fase vengono anche istituiti l'*European Knowledge Centre for Youth Policy*, un organismo di gestione delle conoscenze online sulle politiche giovanili e l'*European Network of Youth Researchers*, che prevedeva la nomina di

un ricercatore per ogni stato membro. In questa fase vengono organizzati anche seminari di ricerca tematici su argomenti politicamente rilevanti.

Per il periodo 2005-2010 l'obiettivo della Partnership è fornire un framework per lo sviluppo e la cooperazione congiunta e una strategia coerente nello *youth field*, in modo particolare nell'area della cittadinanza e dell'*human right and education*, del dialogo interculturale e della cooperazione. L'attenzione è rivolta anche alla qualità dello *youth work*, alle pratiche di *youth work*, alla formazione, riconoscimento e visibilità del settore e ad un migliore sviluppo delle *youth policy*. Le attività che vengono organizzate in tale fase riguardano *training sessions*, seminari e *meetings*. I risultati di questo lavoro complesso e articolato sono stati pubblicati sul sito web della Partnership, sulle pubblicazioni della Partnership e sulle riviste T-kits e Coyote.

Dal Luglio 2010 al Dicembre 2013, con il terzo accordo tra le parti, le iniziative sviluppate riguardano il tema *Support and Development of youth work/Recognition/Training*, rispetto al quale vengono organizzati: un *Training of Trainers of youth workers* (TOT); un seminario pilota *Youth policy and realities, youth research and theoretical foundations of Youth*; un training course pilota: *Participatory and knowledge based youth policy making*; il simposio per il riconoscimento dell'apprendimento non formale a Strasburgo, oltre che altre iniziative. Per quanto riguarda il settore *Knowledge-based youth policy* vengono organizzate diverse iniziative, tra cui il primo meeting del *Pool of European Researchers* (PEYR) nel febbraio 2011, a cui hanno fatto seguito un secondo nel 2012 e un terzo nel 2013.

L'istituzione del PEYR rappresenta un traguardo importante, portando a compimento quanto auspicato da Peter Lauritzen, che nel 1999 aveva affermato profeticamente:

«La collaborazione con la Commissione nello *youth field* deve estendersi alla cooperazione nella ricerca per i giovani, allo sviluppo delle politiche per i giovani, alla cooperazione in materia di azione umanitaria, al servizio volontario e alla costruzione di un pool di conoscenze sulla gioventù in Europa. Rimane ancora molto spazio per sviluppare le forme appropriate di cooperazione in queste aree estese di cooperazione. La formazione degli animatori giovanili è solo un aspetto dell'elemento di cooperazione tra la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa e non c'è fine alle possibilità di creare valori aggiunti in alcuni dei settori sopra menzionati» (Lauritzen, 1999, p. 80).

Nel 2013 viene condotta una valutazione esterna della Commissione Europea⁴⁴ per il periodo 2007-2011/12. L'obiettivo di questa valutazione era determinare in che

⁴⁴La valutazione è stata condotta da ECORYS, che fornisce servizi di ricerca, consulenza, gestione dei programmi e comunicazione alle istituzioni e agenzie europee.

modo le attività della Partnership avevano contribuito agli obiettivi stabiliti nell'accordo quadro di partenariato e nelle convenzioni di sovvenzioni specifiche annuali, al fine di istituire il successivo accordo quadro di partenariato relativo al periodo 2014-2016. La valutazione giungeva alla seguente conclusione:

«Gli obiettivi e le attività del partenariato per i giovani sono pertinenti e complementari agli obiettivi della strategia dell'UE per la gioventù, agli obiettivi del programma Gioventù in azione e agli obiettivi del futuro programma Erasmus+. In particolare, il partenariato fornisce un valido quadro per la cooperazione strategica tra l'UE e il Consiglio d'Europa. Fornisce un meccanismo per sfruttare le sinergie, affrontare questioni di interesse comune per entrambe le istituzioni e ottenere effetti di leva» (ECORYS 2013, p.18).

Sulla base dei risultati della valutazione, e di un ulteriore incontro in cui si discuteva sulle esigenze delle *Partner Institutions* e delle parti interessate, le attività della Partnership per il periodo 2014-2016 si concentrano in modo specifico sulla partecipazione e la cittadinanza dei giovani, l'inclusione sociale e lo *youth work*.

Nell'ultimo quinquennio anni la Partnership ha continuato a promuovere in maniera sempre più rigorosa tutte le attività sviluppate negli anni precedenti, valorizzando il lavoro svolto sulla rivista *Coyote*, i T-kits ed ampliando il ventaglio delle opportunità, introducendo anche la possibilità di seguire *open online courses*, come ad esempio il MOOC *Essentials of youth policy*.

Tab. 3. *Attività realizzate dalla Youth Partnership (1998-2018)*

Novembre 1998 – Luglio 1999	First Covenant on youth work Training	In questo periodo vengono organizzati 9 training courses su una varietà di temi e viene pubblicato il primo T-kit
Agosto 1999 – Giugno 2000	Second Covenant on youth work Training	
Luglio 2000 – Febbraio 2004	Third Covenant on youth work Training	Il focus in questo periodo si orienta a “European citizenship” and long term training course for trainers”. Le attività includono ATTE, bridges for training (2001) e “bridges for recognition (2005), ulteriori pubblicazioni su t-kits e Coyote.
Marzo 2004 – Maggio 2005	Fourth Covenant on youth work Training	
Maggio 2003 – Aprile 2005	Partnership on Euromed Youth Cooperation	Si focalizzava sull'apprendimento e la cooperazione interculturale tra i paesi partner dell'area del

		mediterraneo e gli stati membri del Coe e dell'UE. L'obiettivo era di promuovere ulteriormente la qualità delle opportunità di learning e training per <i>youth workers</i> e <i>youth leaders</i> coinvolti nei progetti giovanili dell'area mediterranea
Aprile 2003 – Marzo 2005	Partnership on a better knowledge and understanding of youth (The youth research covenant)	L'obiettivo principale era quello di fornire conoscenza e una ricerca dettagliata sulla situazione, i bisogni e gli stili di vita dei giovani per informare le youth policy e le pratiche educative. In questa fase viene sviluppato l'European Knowledge Centre for Youth Policy
Maggio 2005 – Dicembre 2006	First Framework Partnership agreement	Obiettivo della Partnership nel periodo 2005-2010 è
Gennaio 2007 – Giugno 2010	Second framework Partnership agreement	fornire un framework per lo sviluppo e la cooperazione congiunta e una strategia coerente nello <i>youth field</i> , in modo particolare nell'area della cittadinanza e human right and education, dialogo interculturale e cooperazione, qualità dello youth work e training, riconoscimento e visibilità dello youth work, "better understanding e knowledge of youth" e sviluppo delle youth policy. Le attività che vengono svolte riguardano training sessions, seminari e network meetings. I risultati di questo lavoro complesso e articolato sono stati pubblicati sul sito della Partnership, su pubblicazioni e newsletters, sulle riviste t-kits e Coyote. Lo "European Knowledge Centre for youth Policy (EKCYP) gioca un ruolo cruciale nell'ambito informativo della Partnership

Luglio 2010 – Dicembre 2013	Third Framework Partnership agreement	Le iniziative sviluppate dalla Partnership in questo periodo riguardano “support and Development of youth work/Recognition/Training” rispetto al quale vengono organizzati: un training for trainers of youth workers; un seminario pilota “youth policy and realities, youth research and theoretical foundations of youth”; un training course pilota “Participatory and knowledge based youth policy making”; il simposio per il riconoscimento dell’apprendimento non formale a Strasburgo e altre iniziative. Per quanto riguarda il settore “Knowledge-based youth policy” vengono organizzate diverse iniziative tra cui il primo meeting of Pool of European Researchers (PEYR) nel febbraio 2011, il secondo nel 2012 e il terzo nel 2013. L’attenzione delle iniziative si focalizza ai paesi dell’est e del Caucaso e del sud-est europeo.
Gennaio 2014 – Dicembre 2016	Fourth Framework Partnership agreement	I temi pertinenti nel periodo 2014-2016 e 2017-2018 riguardano: “Participation/citizenship”; “Social inclusion”; “Recognition and quality of youth work”. Gli obiettivi riguardano lo sforzo di stabilire una fotografia chiara delle sfide e dei trend della partecipazione dei giovani, basata su evidenze di ricerca e sull’analisi statistica all’interno e all’esterno dello <i>youth field</i> . Altro obiettivo è la “Promotion of Youth work”, insistendo sul contributo
2017 - 2018	Yearly Grant Agreement	

		dello youth work in termini di partecipazione. Poi “Cooperation with a regional focus” che promuove la partecipazione dei giovani attraverso il peer learning e capacity-building. (soprattutto nelle regioni del sud est europeo e del mediterraneo).
--	--	--

Alla luce di quanto detto, appare evidente l’impegno mostrato delle istituzioni e dagli attori che operano in questo campo nella direzione strategica di voler garantire ai giovani una società inclusiva basata «sull’educazione alla comunità, sulla società civile e sulla cittadinanza attiva»⁴⁵.

Provando a tirare le fila del discorso sin qui articolato, emerge che negli ultimi anni la centralità assunta dall’educazione (non formale) unita alle condizioni del mercato del lavoro e alla spinta alla competizione globale, ha rimesso profondamente in discussione il ruolo delle politiche educative, specialmente quelle rivolte ai giovani in quanto categoria sempre più “fluida” (Mesa 2010) e poco partecipe alla vita politica (Buzzi, Cavalli e De Lillo 2007). Da più parti, in contesti nazionali ed internazionali, si è assistito ad una crescita progressiva di interesse nel peso dell’educazione e in particolare nei confronti della promozione di una sorta di continuità tra contesti istituzionali e tradizionali – *lo schooling* – ed i nuovi luoghi di educazione informale e non formale – *il no schooling* (Mongelli 2006; Ord, *et al.*, 2017). Tale tentativo si configura come una grande scommessa messa in atto dalle istituzioni europee che operano nello *youth field* che, attraverso i loro interventi e le loro azioni hanno messo a disposizione gli strumenti necessari per vivere esperienze nuove lungo un percorso continuo e articolato che – come si è cercato di mostrare – sovrappone diverse dimensioni.

D’altro canto, seppure con un’intonazione particolare, il concetto di *learning*, quale emblema dell’affermazione personale e delle potenzialità individuali, diviene uno strumento di espressione di democraticità nella “società educante”. Eppure questa recente attenzione sull’apprendimento piuttosto che sull’educazione sembra essere estremamente significativa, perché restituisce un’immagine che riduce la tradizionale preoccupazione per le strutture e le istituzioni, concentrandosi prevalentemente

⁴⁵ Per approfondimenti si veda https://pip-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/Pathways_towards_validati.pdf/caf83fd5-b4db-4b56-a1ab-3b1178e182db

sull'individuo, che diviene il centro del *learning continuum*. Tale attenzione alla dimensione individuale non deve però essere intesa come un fatto privato e circoscritto, ma pure al contempo come il risultato di una serie di interazioni che chiamano in gioco diverse componenti della società, che proprio perciò diviene *educante*. Quest'ultima rappresenta l'emblema del rapporto privilegiato e funzionale che si stabilisce tra tutte le componenti in relazione col fine dell'educazione: è lungo questa prospettiva che sembrerebbe insistere il grande disegno delle istituzioni europee che – attraverso un programma improntato su *teoria, politica e pratica* – si propone di offrire capacità di innovazione attraverso iniziative, azioni e strumenti che invitano a porre un'attenzione speculare alle due dimensioni: quella individuale e quella sociale.

CAPITOLO TERZO

DALLE POLITICHE ALLE PRATICHE

3.1. Un dialogo tra più interlocutori

Una volta tracciate le direttrici istituzionali che accompagnano i processi oggetto della ricerca, si ritiene di dover porre attenzione agli sviluppi e alle modalità con cui si traducono nella pratica alcuni degli obiettivi e delle linee guida individuate nel capitolo precedente.

A questo proposito, il presente capitolo si propone di suggerire come le indicazioni politiche, guidano o, in qualche modo, “orientano” l’educazione non formale nel passaggio “dalle politiche alle pratiche”.

Riprendendo ancora una volta la proposta interpretativa del *magic triangle*, emerge l’immagine secondo la quale chi lavora con i giovani (i *practicioners*) si trova a dover accogliere, per forza di cose, l’azione dall’alto verso il basso, diretta e orientata dai *policy makers* e a loro rivolta. Per quanto riguarda la relazione tra la ricerca e i *policy makers* ci si domanda pure in quale misura l’attività di ricerca informa questi ultimi e, viceversa, come essi influenzano, guidano o dirigono le attività e gli interessi scientifici. Senz’altro, l’educazione e la formazione sono ambiti di intervento nei quali i *policy makers* giocano un ruolo rilevante, tracciando la linea e modellando le direzioni e lo scopo sia per la ricerca che per la pratica (Helve, Leccardi e Kovacheva, 2005; Chisholm, 2006; Williamson e Milmeister, 2006; Chisholm, Kovacheva, Merico, 2011). Da questo contrasto, l’Europa ha cercato di attutire la “disparità” attraverso un percorso che mette sul banco la compartecipazione dei tre attori e va alla ricerca di forme di comunicazione e cooperazione tra i vertici. Va sottolineato, infatti, che nel corso degli anni sono stati raggiunti importanti risultati e sono stati sviluppati una varietà di strumenti che hanno permesso una cooperazione e un dialogo sempre più vivace tra i vertici del *triangle*.

Tale dialogo sembra aver raggiunto un traguardo importante nell’ambito dei Programmi europei per i giovani, attraverso i quali politiche, pratiche e ricerca comunicano (o, comunque, testimoniano un forte impegno in questa direzione) in maniera trasversale. Essi rappresentano non solo un punto di convergenza tra i vertici del triangolo, ma pure un contenitore all’interno del quale i processi educativi contemporanei sembrano trovare possibili spazi di espressione.

Lungo questa direzione, si proverà a mostrare come la ricchezza, la varietà, la trasferibilità e l'articolazione dei processi educativi contemporanei possa trovare (possibili) spazi di espressione attraverso i Programmi europei in favore dei giovani.

Questi ultimi, attraverso gli strumenti e le metodologie proprie della dimensione non formale (Rogers, 2014; Schild *et al.*, 2017) e le attività promosse da associazioni che operano nell'ambito del volontariato, della promozione sociale, della tutela all'ambiente, della solidarietà internazionale ecc., contribuiscono a mettere al centro i giovani (Friesenhahn, 2013; Taru *et al.*, 2014; Morciano, Merico e Scardigno, 2015) e ad attivare pratiche educative in perfetta sintonia con la dimensione dinamica e multiforme dell'educazione non formale.

Attraverso progetti che prevedono, in un elenco certamente incompleto, il reciproco scambio di esperienze, lo sviluppo e il trasferimento di innovazioni educative, la mobilità transnazionale e la condivisione di pratiche, i Programmi contribuiscono ad “attivare” modalità non formali che sembrano trovare piena espressione nella dimensione più ampia dell'*educazione*.

Lungo questo discorso, si potrebbe comprendere la “(ri)scoperta” della dimensione non formale dell'*educazione*.

Alla luce di quanto detto, è seguita negli ultimi anni pure una sorta di (ri)attivazione dell'interesse specifico verso i temi qui affrontati da parte degli *youth researchers*, la cui agenda si definisce spesso in relazione alle politiche europee (Merico, 2013). In particolare, alcuni studi si propongono di osservare puntualmente i percorsi educativi, formativi e professionali degli *youth leaders* e degli *youth workers*⁴⁶, in uno scenario in cui gli “spazi” di educazione e di apprendimento continuano a diffondersi e ad evolversi (SALTO, 2011; Morciano, 2015; Ord *et al.*, 2018).

Nell'ambito di quanto qui ci interessa, i risultati di alcuni progetti di ricerca (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017) testimoniano, anzitutto, che molti giovani – e questo vale in modo particolare per gli italiani – “scoprono” l'educazione non formale (o almeno la sua “etichetta”) attraverso i Programmi europei e si (ri)conoscono pure, in misura sempre più decisa, attraverso il duplice (e contestuale) radicamento nella dimensione non formale e in quella europea. In particolare, come vedremo in conclusione del presente capitolo, all'interno della sezione “Youth in Action” del Programma Erasmus+ (2014-2020), attraverso metodologie basate su discussioni, simulazioni e

⁴⁶ Nella strategia di politica giovanile della Commissione Europea, le pratiche di *youth work* sono definite come una «forma di educazione extrascolastica organizzata da professionisti o da animatori socio-educativi volontari (*youth worker*) che contribuisce allo sviluppo dei giovani» (European Commission 2009, p. 11).

giochi di ruolo, i giovani italiani “scoprono” le opportunità che l’Europa offre attraverso un modello educativo creativo, esperienziale, multidirezionale e antidogmatico.

3.2. La mobilità giovanile per l’apprendimento: un framework di riferimento

Lungo il discorso che si sta provando a delineare, è interessante aprire una parentesi rispetto al rapporto che intercorre tra educazione, gioventù e mobilità. Si tratta senz’altro di un fenomeno tutt’altro che recente: già Goethe, nella sua opera “Wilhelm Meisters Lehrjahre”, affermava che i giovani ottengono la migliore educazione durante il viaggio (Goethe, 1795). Ma si pensi pure alla pratica del *Wanderjahre*⁴⁷ in Germania, così come quella del *Compagnonnage* in Francia – affermatesi nell’Europa continentale del tardo medioevo – che mostravano l’importanza di una spinta propulsiva verso l’esterno per colmare la brama di apprendimento e di formazione dei giovani più temerari.

Si trattava di pratiche di mobilità che interessavano alcuni giovani artigiani che, una volta terminata la loro formazione nel loro paese di origine, intraprendevano un viaggio per raccogliere esperienza, confrontarsi e mettersi alla prova in altre parti d’Europa.

E ancora, se si sposta lo sguardo al contesto sovranazionale, si può far riferimento ai flussi migratori che interessavano i giovani lavoratori migranti in cerca di un’occupazione (principalmente ex soldati in cerca di lavoro temporaneo) che nel diciannovesimo secolo iniziarono a popolare le strade statunitensi. Ma se si orienta lo sguardo ai temi della sociologia americana dei primi decenni del ‘900, si può considerare pure l’iniziativa della ricerca sociale sui giovani senza fissa dimora, iniziata con Nels Anderson e la sua opera *The bobo*, pubblicata nel 1923. Erano le vicende di giovani vagabondi che occupavano alcune aree di Chicago, privi di famiglia e di

⁴⁷ Fa riferimento ad una pratica legata ad un periodo di viaggio abbastanza lungo (il minimo era di tre anni) che alcuni giovani intraprendevano dopo aver completato l’apprendistato come artigiani. La *Wanderjahre* è stata rappresentata da pittori, architetti e orafi, ed è stato molto importante per la trasmissione dello stile artistico in Europa. Questa tradizione persistette fino agli anni ‘20 nei paesi di lingua tedesca, ma fu ostacolata da molteplici eventi come il presunto divieto dei nazisti. I libri dei viaggiatori o *Wanderbücher* sono un’importante fonte di ricerca che mostra i percorsi migratori nel primo periodo di industrializzazione in Europa. Inoltre i viaggi di questi operai mostrano spesso confini di lingua e religione che ostacolavano il viaggio. per approfondimenti si veda: <https://www.nytimes.com/2017/08/07/world/europe/europe-journeymen.html>.

carriera, in grado di coniugare la saltuarietà dei propri legami con i caratteri della propria mobilità e del proprio lavoro (Rauty, 1997; Merico, 2018). Lo stesso Anderson, figlio di immigrati di origine svedese, fino alla Prima Guerra Mondiale, aveva fatto parte di quella comunità di giovani girovaghi.

È chiaro che alcune di queste pratiche sono scomparse con l'industrializzazione, ed anche la mobilità giovanile, da fenomeno legato alla marginalità e/o alla ricerca di continuità lavorativa, è cambiata, si è evoluta, divenendo una preziosa opportunità per i giovani nella società contemporanea. Essa viene riscoperta come mezzo di educazione a tutti gli effetti, mettendone in rilievo l'efficacia anche in contesti alternativi, capaci di andare ben oltre gli obiettivi specifici dell'educazione formale e di contribuire così alla sedimentazione di quello che possiamo chiamare lo "spirito cosmopolita" (Cicchelli, 2012).

In particolare, è proprio grazie al supporto delle istituzioni europee che oggi la mobilità è diventata il fiore all'occhiello dello *youth field*; permettendo ai giovani di crescere in un mondo con confini e frontiere più labili, con distanze più facili da superare e con un incremento di capitale sociale internazionale (Di Günter, 2017).

Lungo questa prospettiva, come verrà mostrato nelle pagine che seguono, da oltre trent'anni i Programmi promossi dalle istituzioni europee in favore dei giovani hanno progressivamente focalizzato la propria attenzione sull'accrescimento delle «opportunità di apprendimento non formale e informale», con l'obiettivo principale di «migliorare il livello delle competenze e delle abilità chiave dei giovani, compresi quelli con minori opportunità»⁴⁸ (Commissione Europea, 2020, p. 28). Ciò è avvenuto attraverso progetti di mobilità per i giovani e per i formatori e animatori giovanili, nonché di azioni orientate allo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e delle capacità nel settore della gioventù.

Lungo questo discorso va evidenziato come alla base delle politiche europee in favore dei giovani vi sia un approccio secondo il quale la promozione dei processi di mobilità e di educazione non formale e informale diventa premessa attraverso la quale perseguire gli obiettivi cardine del progetto europeo, ovvero quello la promozione della partecipazione [dei giovani] alla vita democratica in Europa e al mercato del lavoro, la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e la solidarietà (Merico e Quarta, 2021, in corso di stampa).

⁴⁸ Si veda, in particolare, la sezione "Gioventù" della *Guida al Programma* 2014-2020, che assume uno dei principi cardine della *Strategia dell'UE per la gioventù* 2010-2018, poi rinnovato in quella 2019-2027.

Dunque, il tema della mobilità rappresenta un elemento ormai imprescindibile all'interno dei Programmi europei per i giovani e le esperienze vissute lungo l'adesione a questi ultimi consentono ai giovani di sviluppare una visione del mondo nella quale le distanze si accorciano e diventano più facili da superare, con un incremento sostanziale di capitale sociale internazionale (Devlin *et al.*, 2017).

La progressiva attenzione verso la mobilità da parte delle istituzioni europee si inserisce lungo un percorso che inizia a partire dalla metà degli anni '60 all'interno del Consiglio d'Europa e che, successivamente, dalla fine degli anni '90, si estende alla Commissione Europea e ad altre organizzazioni della società civile (Friesenhahn, 2013; Schild *et al.*, 2017).

Quando il settore giovanile del CoE iniziava ad affermarsi, a metà degli anni '60, la mobilità per i giovani era uno dei temi principali inseriti nelle sue *youth policy*⁴⁹. Le prime iniziative furono rappresentate dall'"European Agreement on Travel by Young Persons on Collective Passports" (1961) e dall'"European Agreement on au pair Placement" (1969), la cui proposta era di trovare i mezzi per fornire accesso ai programmi educativi e sociali per tutti i giovani. Si pensi che l'istituzione della Fondazione europea per la gioventù (EYF) nel 1972 era stata voluta proprio per fornire sostegno finanziario alle attività giovanili europee la pace, la comprensione e la cooperazione tra i giovani in Europa.

In questo modo, a partire dalla metà degli anni '80, la mobilità dei giovani ai fini dell'apprendimento diviene a tutti gli effetti parte integrante dell'agenda politica delle conferenze ministeriali e cresce progressivamente anche il numero di testi riguardanti aspetti specifici della mobilità, coinvolgendo anche la mobilità degli *youth workers* e le politiche locali per promuoverla (Friesenhahn, 2013).

In particolare, negli anni '90 il Consiglio d'Europa ha fatto passi importanti verso la promozione della mobilità giovanile fondando la European Youth Card Association (EYCA) e il Solidarity Fund for Youth Mobility (ora Mobility Fund by Rail for the Young and the Disadvantaged) adottando due raccomandazioni, una sulla mobilità dei giovani e un'altra sulla promozione del servizio di volontariato (Devlin *et al.*, 2017).

⁴⁹ Come è stato già accennato nella seconda parte della presente dissertazione, le *youth policy* del Consiglio d'Europa sono da sempre consistite in una politica inclusiva basata sui diritti dei gruppi sociali svantaggiati al fine di fornire uguali diritti a tutti indipendentemente dal genere, dalla generazione, dalla sessualità, dall'origine etnica e dalla fede. Si tratta di una politica che riguarda la parità di diritti per tutti, la coesione sociale e tutti gli elementi essenziali per il raggiungimento dei tre valori fondamentali del Consiglio dell'Europa: diritti umani, democrazia e *rule of law*.

Per quanto riguarda l'UE, essa ha iniziato alla fine degli anni '80 a promuovere gli scambi per i giovani attraverso i programmi di finanziamento specifici come Erasmus (1987) e Youth for Europe (1989). Il trattato dell'Unione Europea, firmato a Maastricht nel 1992, affermava che era necessario incoraggiare «the development of youth exchanges and of exchanges of socioeducational instructors» (UE, 1992, p.34), individuando la mobilità giovanile (e degli *youth workers*) come elemento fondante delle sue *youth policy*.

Anche un decennio più tardi, *il Libro bianco per la gioventù* (2001) ha sottolineato l'importanza del riconoscimento delle competenze specifiche acquisite attraverso esperienze di mobilità.

Anche diversi altri documenti politici hanno insistito sul tema della mobilità giovanile, compresa la Charter for Mobility (2006), la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulla mobilità dei giovani volontari nell'Unione europea (2008), le Conclusioni del Consiglio sulla Mobilità dei Giovani (2008) e il Libro verde della Commissione Europea “Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento” (2009). Anche più recentemente, la promozione della mobilità giovanile è stata messa in evidenza nella risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un rinnovato quadro di cooperazione nel settore della gioventù (2010-2018).

Tali direttive politiche – per non perdere di vista il rapporto che intercorre tra politica, pratica e ricerca – sono state approfondite e discusse nel corso di vari eventi e conferenze internazionali che hanno visto il coinvolgimento e la partecipazione dei decisori politici, dei ricercatori e di chi lavora con i giovani. Si pensi, a puro titolo emblematico, alla conferenza “Framework, Quality and Impact of Learning Mobility”, tenutasi nel maggio del 2011 presso l'European Youth Center di Budapest, il cui obiettivo era fare il punto della situazione sui risultati della ricerca relativa alla mobilità dei giovani. Si è trattato di un incontro decisivo se si pensa che, attraverso il dialogo tra le parti, è stato possibile fornire suggerimenti volti a implementare la *European Platform on Learning Mobility* (EPLM) nel settore della gioventù, come attore indipendente dagli attori istituzionali esistenti. Lo scopo della Piattaforma è quello di facilitare una corrispondenza reciproca tra *policy makers*, *youth researchers*, *practitioners* e organizzazioni coinvolte nel settore della gioventù, la cui cooperazione viene considerata un valore aggiunto per l'ulteriore sviluppo, visibilità e riconoscimento della mobilità per l'apprendimento nel settore della gioventù.

Il *fil rouge* che guida e orienta le proposte sopracitate richiama la consapevolezza che nonostante la ricchezza di linee guida, ricerche e iniziative pratiche nei confronti della mobilità per l'apprendimento nel settore giovanile, è necessaria ancora una dose consistente di conoscenza e comprensione sul tema e sono necessari ulteriori sforzi. Per questo motivo si ritiene indispensabile una cooperazione e un dialogo vivace e stringente tra le parti interessate, per non perdere di vista gli obiettivi comuni per poter approfondire, attivare e implementare ulteriori proposte, progetti e iniziative.

3.3. “Education, Training & Learning in the Youth Field”

Come è stato anticipato, se il CoE è stata la prima organizzazione a promuovere i mezzi per fornire accesso ai programmi educativi per i giovani attraverso la mobilità a livello europeo, la Commissione è stata l'antesignana nell'implementazione dei più importanti programmi europei per i giovani⁵⁰.

Si tratta di un processo che affonda le proprie radici nei trattati dell'Unione Europea, secondo cui ogni paese europeo ha la responsabilità di elaborare le proprie politiche in materia di *Education, Training e Learning in the Youth Field*⁵¹ e, dunque, di implementare Programmi che si inseriscono lungo una direzione che avvicina – questa volta pure nella pratica – le politiche educative e quelle giovanili.

Nel corso dei decenni si è assistito al susseguirsi di numerosi programmi: tale azione è iniziata negli anni '70, quando vengono istituiti *Erasmus, Comett, Lingua, Petra, Force, Eurotecnnet*, i “primi esperimenti” dell'Europa in materia di *Education, Training e Learning in the Youth Field*; tale azione si è incrementata nel corso degli anni '80 e sempre più nei decenni successivi.

Il lavoro più cospicuo inizia nel 1989, quando la Commissione Europea lancia il suo primo programma d'azione comunitaria in favore della gioventù. Il programma in questione, denominato *Gioventù per l'Europa*, promuoveva e cofinanziava attività di scambio giovanile interculturale tra i dodici Paesi dell'allora Comunità Europea.

Scopo del programma era quello di far dialogare i giovani sui temi di loro interesse, per mezzo di un progetto ideato, realizzato e valutato da loro stessi e che coinvolgesse

⁵⁰ Piuttosto, il CoE organizzava le sue attività rivolte ai giovani nel piccolo dell'European Youth Center, definito nel secondo capitolo come il “primo laboratorio di educazione non formale per i giovani” a livello europeo.

⁵¹ Per approfondimenti si veda: https://www.eurodesk.it/sites/default/files/file/doc_pogiovanili/2004_validation_and_recognition.pdf

direttamente gruppi di giovani di diversi Paesi comunitari (Benedetti, 2010; Scamardella, 2015). Occorre evidenziare, tuttavia, che questo non rappresenta una novità in termini di proposta, gli scambi giovanili internazionali infatti esistevano già da molti anni nell'ambito degli accordi culturali bilaterali tra Stati e nell'ambito delle attività promosse da organizzazioni giovanili paneuropee. In breve, *Gioventù per l'Europa* ha creato un nuovo modello di riferimento per ciò che concerne le modalità di accesso ai cofinanziamenti comunitari da parte dei giovani, che li ha visti fin da allora diretti gestori delle attività da loro ideate (Pasinato, 2008). Come prima accennato, lo sviluppo delle politiche giovanili prende forma a partire da esperimenti realizzati in ambito locale e, seppur sempre più inseriti in contesti normativi nazionali, gli interventi locali hanno continuato a svolgere un importante ruolo, in virtù anche della maggiore vicinanza di tali azioni ai destinatari finali delle stesse.

Nel frattempo, il programma comunitario Gioventù per l'Europa, lanciato nel 1989 con durata triennale, era stato rifinanziato per un secondo triennio, a riprova dell'entusiasmo suscitato e della ricaduta educativa dei progetti realizzati direttamente dai giovani (Cavalli e Gallardo, 1995).

Con la già citata ratifica del Trattato sull'Unione Europea, l'esperienza acquisita con la gestione di Gioventù per l'Europa e delle altre iniziative nel frattempo promosse a livello europeo nel settore della gioventù, ha permesso alla Commissione Europea di lanciare due nuovi programmi per i giovani (e per i relativi operatori) nell'ambito dell'istruzione e della formazione. Nel 1995, i programmi comunitari *Socrates* e *Leonardo da Vinci* diventano operativi con durata quinquennale; il programma Gioventù per l'Europa avvia la sua terza fase, anch'essa di durata quinquennale, con un accresciuto numero di Paesi che hanno accesso al programma e con un incremento di competenze e di finanziamenti.

Nel 1996 il programma *Gioventù per l'Europa* viene completato con l'istituzione del Servizio Volontario Europeo (SVE, ora confluito negli European Solidarity Corps), istituito dalla Commissione Europea con «lo scopo di valorizzare le esperienze d'apprendimento interculturale dei giovani attraverso attività di volontariato di medio-lungo periodo a beneficio delle comunità locali» (Mesa, 2006, p. 114; Rizzo, 2010).

Il 1996, come anticipato nel capitolo precedente, è stato anche l'anno europeo della formazione permanente che ha svolto un ruolo importante nel decretare l'importanza del concetto di *lifelong learning* nel quadro della politica europea e degli stati membri.

La prima fase dei programmi *Socrates, Leonardo e Gioventù per l'Europa* si è svolta dal 1995 al 1999. I Programmi successivi delineano un impegno sempre più specifico: il 2000 è l'anno di "Youth" (dal 2000 al 2006); che includeva tutte le azioni finalizzate alla promozione dell'istruzione e della formazione informale divenendo, in questo modo, il principale programma non settoriale di politiche giovanili dell'Unione Europea.

In continuità con *Gioventù* (2000-2006), per il quinquennio 2007-2013, viene proposto il programma *Gioventù in Azione*, che dedica un'attenzione specifica al sostegno dell'educazione non formale, della mobilità internazionale, del volontariato all'estero, dell'apprendimento interculturale e della certificazione delle esperienze lavorative e di studio (Albiero, 2010; Benedetti, 2010).

Gioventù in azione conferma l'applicazione del quadro normativo a sostegno delle attività educative informali e non formali, oltre che il tentativo di contribuire in misura significativa alla validazione della acquisizione (e quindi del relativo riconoscimento formale) di competenze apprese nei canali non scolastici, come quelli del tempo libero, del volontariato, dello sport, ecc. (Scardigno, 2009).

La politica europea, in tal senso, ha rappresentato uno strumento chiave per trasformare quella che inizialmente è una potenziale opportunità di apprendimento in reale *chance* e diritto per i giovani, oltre che ad aver contribuito al raggiungimento degli obiettivi prefissati già da ulteriori programmazioni, quali la Strategia di Lisbona, il Patto Europeo per la Gioventù e il Quadro di Cooperazione Europea in materia di gioventù. In particolare, nello stesso programma *Gioventù in azione*, sono stati i centri risorse SALTO a porsi la finalità di contribuire a migliorare la qualità dei progetti finanziati nell'ambito dei settori prioritari, fornendo risorse, informazioni e formazione alle agenzie nazionali e promuovendo il riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale (SALTO, 2011).

A partire dal 2006, viene istituito il *Lifelong Learning Programme* (LLP), chiamato anche Programma di Apprendimento Permanente, il quale ha costituito lo strumento di finanziamento della Commissione Europea per il periodo 2007-2013 nei settori dell'istruzione e della formazione, destinato a subentrare e integrare i programmi *Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius e Grundtvig*, che erano stati operativi per il periodo 2000-2006.

L'obiettivo di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, alla creazione di una società avanzata basata sulla conoscenza, in grado di favorire uno sviluppo

economico sostenibile e una maggiore coesione sociale all'interno dell'UE, doveva essere perseguito, secondo il *Lifelong Learning Programme*, attraverso le seguenti azioni: supporto degli scambi di giovani; scambi tra istituti; collaborazioni tra Paesi; incentivazione di una maggiore partecipazione di persone di tutte le età all'apprendimento permanente, incluso quelle con esigenze particolari o appartenenti a categorie svantaggiate⁵².

Tale processo termina con Erasmus+ (2014-2020), un grande contenitore di tutti i più importanti Programmi europei legati all'*Education, training e learning in the youth field*, in cui politiche giovanili e processi di apprendimento e di educazione non formale si intrecciano in modo quasi inestricabile dentro Erasmus+/Youth in Action.

3.4. Il programma Erasmus+

Il programma Erasmus+⁵³ rappresenta l'ultima generazione di programmi europei. Esso mira a rafforzare le competenze, le prospettive di lavoro e lo sviluppo personale dei giovani e a modernizzare i settori dell'istruzione, della formazione e del lavoro con i giovani racchiudendo quelli che erano tanti programmi di formazione separati: il programma di apprendimento permanente *LLP (Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig)*, *Gioventù in azione* e cinque programmi di cooperazione internazionale (*Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink* e il programma di cooperazione con i paesi industrializzati).

La scelta di istituire un programma unico e integrato nel settore dell'istruzione, formazione e gioventù nasce da una proposta della Commissione Europea⁵⁴ del 2011.

L'obiettivo era di razionalizzare e di semplificare i precedenti programmi, accorpandoli in uno unico, garantendo così una programmazione integrata, procedure di domanda più chiare e accessibili, meccanismi comuni e semplificati di attuazione, valutazione, rendicontazione e controllo (Ferraro, 2019). Il programma, inoltre, combina e integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013 e permette di ottenere una visione d'insieme delle opportunità di sovvenzione disponibili, mira a facilitare l'accesso e promuove sinergie tra i diversi settori rimuovendo le barriere tra le varie tipologie di progetti. Vuole inoltre attrarre nuovi

⁵² Per approfondimenti si veda: http://www.programmallp.it/index.php?id_cnt=30

⁵³ Per informazioni più approfondite si consulti la guida al Programma disponibile al seguente link: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_it

⁵⁴ Commissione Europea, Un bilancio per la Strategia 2020, Part I, Bruxelles, 29/06/2011, COM (2011) 500 def.

attori dal mondo del lavoro e dalla società civile e stimolare nuove forme di cooperazione, anche attraverso opportunità di studio, formazione, di esperienze lavorative o di volontariato all'estero.

La qualità e la pertinenza delle organizzazioni e dei sistemi europei d'istruzione, formazione e assistenza ai giovani sono incrementate attraverso il sostegno al miglioramento dei metodi di insegnamento e apprendimento, a nuovi programmi e allo sviluppo professionale del personale docente e degli *youth workers*, e attraverso una maggiore cooperazione tra il mondo dell'istruzione e della formazione e il mondo del lavoro per affrontare le reali necessità in termini di sviluppo del capitale umano e sociale, in Europa e altrove.⁵⁵

Il Programma definisce una serie di obiettivi specifici sia nel settore dell'istruzione e della formazione (appunto *learning and training*), che nel settore della gioventù (*youth field*).

Per il primo settore individua i seguenti obiettivi:

- migliorare il livello di competenze e capacità chiave, con particolare attenzione per la loro rilevanza per il mercato del lavoro e il loro contributo a una società coesa, in particolare attraverso maggiori opportunità per la mobilità destinata all'apprendimento e una cooperazione rafforzata tra il mondo dell'istruzione e della formazione e il mondo del lavoro;
- promuovere miglioramenti della qualità, l'eccellenza dell'innovazione e l'internazionalizzazione a livello di istituti di istruzione e formazione, in particolare attraverso una cooperazione transnazionale rafforzata tra fornitori di istruzione e formazione e altri soggetti interessati;
- promuovere la nascita, avviando al contempo attività di sensibilizzazione al riguardo, di un'area di apprendimento permanente europea concepita per integrare le riforme politiche a livello nazionale e sostenere la modernizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, in particolare mediante una maggiore cooperazione politica, un miglior uso degli strumenti dell'UE per la trasparenza e il riconoscimento nonché la diffusione di buone prassi;
- favorire la dimensione internazionale dell'istruzione e della formazione, in particolare attraverso la cooperazione tra gli istituti dei paesi aderenti al Programma e dei paesi terzi nel settore dell'IFP e dell'istruzione superiore, aumentando l'attrattiva degli istituti d'istruzione superiore europei e

⁵⁵ Per approfondimenti si veda: <http://www.erasmusplus.it/index-erasmus/>

sostenendo le azioni esterne dell'Unione, inclusi i suoi obiettivi di sviluppo, mediante la promozione della mobilità e della cooperazione tra istituti d'istruzione superiore del Programma e di paesi terzi, anche grazie al potenziamento mirato della capacità nei paesi terzi.

Nell'ambito dello *youth field* individua i seguenti obiettivi:

- migliorare i livelli delle competenze e delle abilità chiave dei giovani, compresi quelli con minori opportunità, nonché promuovere la loro partecipazione alla vita democratica in Europa e al mercato del lavoro, la cittadinanza attiva, il dialogo interculturale, l'inclusione sociale e la solidarietà, in particolare mediante maggiori opportunità di mobilità a fini dell'apprendimento per i giovani, per coloro che operano nell'animazione socioeducativa o nelle organizzazioni giovanili e per gli animatori giovanili, e grazie al rafforzamento dei collegamenti tra il settore della gioventù e il mercato del lavoro;
- favorire miglioramenti della qualità nell'ambito dello *youth work*, in particolare mediante una maggiore cooperazione tra le organizzazioni operanti nel settore della gioventù e/o le altre parti interessate;
- integrare le riforme politiche a livello locale, regionale e nazionale e sostenere lo sviluppo di una politica in materia di gioventù basata sulla conoscenza e su dati concreti nonché il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, in particolare mediante una cooperazione politica rafforzata, un migliore impiego degli strumenti dell'Unione per la trasparenza e il riconoscimento e la diffusione delle buone pratiche;
- accrescere la dimensione internazionale delle attività nel settore della gioventù e il ruolo degli animatori e delle organizzazioni giovanili quali strutture di sostegno per i giovani, in modo complementare rispetto all'azione esterna dell'Unione, in particolare mediante la promozione della mobilità e della cooperazione tra le parti interessate dei paesi aderenti al Programma e dei paesi terzi e le organizzazioni internazionali, anche grazie allo sviluppo mirato delle capacità nei paesi terzi⁵⁶.

Occorre evidenziare che Erasmus+ è un programma complesso e poliedrico che prevede altresì, per i due ambiti sopracitati, 3 azioni chiave denominate “Key Activities”, trasversali ai diversi settori e 2 Attività specifiche:

⁵⁶ Per approfondimenti si veda: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32013R1288>

- Azione Chiave 1 (KA1): Mobilità individuale ai fini di apprendimento
- Azione Chiave 2 (KA2): Cooperazione per l'innovazione e le buone pratiche
- Azione Chiave 3 (KA3): Sostegno alla riforma delle politiche
- Azione specifica 1: Jean Monnet
- Azione specifica 2: Sport

3.4.1. Il settore Gioventù del programma Erasmus+

Nell'ambito di quanto qui ci interessa, si ritiene utile focalizzare l'attenzione sul settore Gioventù del programma Erasmus+, che sembrerebbe rappresentare, come verrà mostrato in conclusione del capitolo attraverso il contributo della ricerca, un serbatoio di opportunità per i giovani che vi prendono parte.

Esso ha l'obiettivo di sostenere diverse azioni: mobilità per i giovani e per gli animatori giovanili (nell'ambito dell'Azione Chiave 1) che promuove gli scambi di giovani, il servizio volontario europeo (ora confluito negli European Solidarity Corps) e la mobilità degli animatori giovanili in cooperazione con i paesi terzi confinanti con l'UE; progetti di sviluppo delle capacità nel settore della gioventù (nell'ambito dell'Azione Chiave 2) che promuovono attività di cooperazione e mobilità che hanno un impatto positivo sullo sviluppo qualitativo dell'animazione socioeducativa, delle politiche giovanili e dei sistemi giovanili, nonché sul riconoscimento dell'educazione non formale nei paesi terzi, soprattutto nel gruppo degli Stati dell'Africa, dei Caraibi e del Pacifico (ACP), nei paesi asiatici e in quelli dell'America Latina. Infine, il coinvolgimento dei giovani e delle organizzazioni giovanili dei paesi terzi confinanti con l'UE nel dialogo strutturato sui giovani (nell'ambito dell'Azione Chiave 3) tramite la loro partecipazione alle riunioni, alle conferenze e agli eventi internazionali che promuovono il dialogo tra i giovani e i decisori politici.

Inoltre, altre azioni del Programma (Partenariati strategici, Alleanze per la conoscenza, Alleanze per le abilità settoriali, partenariati di collaborazione) sono aperte anche alle organizzazioni dei paesi terzi nella misura in cui la loro partecipazione fornisce valore aggiunto al progetto.

Le "Azione Chiave 1", "Azione Chiave 2" e "Azione Chiave 3" presentano le azioni concrete concepite per conseguire gli obiettivi del Programma nel settore della gioventù. Fra queste azioni, quelle correlate principalmente, sebbene non esclusivamente, al settore della gioventù nell'ambito dell'educazione non formale e informale sono:

1. progetti di mobilità per i giovani (scambi di giovani ed European Solidarity Corps) e per gli animatori giovanili;
2. Eventi del servizio volontario europeo su larga scala;
3. Partenariati strategici;
4. Sviluppo delle capacità nel settore della gioventù;
5. Incontri tra giovani e decisori politici nel settore della gioventù.

La sezione relativa all’Azione Chiave 3 offre anche informazioni sulle azioni riguardanti l’analisi politica e l’apprendimento tra pari, le iniziative future, gli strumenti e le reti, la cooperazione con le organizzazioni internazionali, il dialogo con le parti interessate e con le organizzazioni delle parti interessate, promosse nell’ambito di Erasmus+ a sostegno dei sistemi della gioventù.

Box. 2. *Azioni Chiave del Programma Erasmus+*

Key Action1: mobilità e progetti per giovani e *youth workers*

Nell'ambito della Key Action 1, Erasmus+/Youth sostiene la mobilità nei settori dell'*Education, training e youth* e mira ad apportare benefici a lungo termine ai partecipanti e alle organizzazioni coinvolte. Le organizzazioni che lavorano con i giovani al di fuori del settore dell'educazione formale possono presentare domanda per il settore della gioventù. Vengono erogati fondi per sostenere un'attività chiamata mobilità dell'apprendimento, che è un'attività di apprendimento transnazionale pianificata. I progetti di mobilità per giovani e operatori giovanili durano fino a due anni e possono comprendere una o più delle seguenti attività:

- 1) Scambi di giovani
- 2) European Solidarity Corps (ex Servizio volontario europeo)
- 3) Mobilità degli *youth workers*

- 1) **Gli scambi di giovani** permettono a gruppi di giovani di diversi paesi di incontrarsi e vivere insieme per un massimo di 21 giorni. Durante uno scambio di giovani, i partecipanti portano a termine congiuntamente un Programma di lavoro (una combinazione di seminari, esercitazioni, dibattiti, giochi di ruolo, simulazioni, attività all'aria aperta, ecc.) progettato e preparato da loro stessi prima dello scambio. Gli scambi permettono ai giovani di: sviluppare competenze; venire a conoscenza di argomenti/aree tematiche socialmente pertinenti; scoprire nuove culture, abitudini e stili di vita, soprattutto attraverso l'apprendimento tra pari; rafforzare valori come la solidarietà, la democrazia, l'amicizia, ecc..
- 2) **L'European Solidarity corps** (ex Servizio volontario europeo - SVE) permette ai giovani di età compresa tra i 17 e i 30 anni di esprimere il loro impegno personale attraverso il servizio volontario non retribuito e a tempo pieno per un massimo di 12 mesi in un altro paese all'interno o all'esterno dell'Unione europea. I giovani volontari hanno l'opportunità di contribuire al lavoro quotidiano delle organizzazioni che si occupano di informazione e politiche per i giovani, sviluppo personale e socio-educativo dei giovani, impegno civile, assistenza sociale, inclusione di persone svantaggiate, ambiente, programmi di educazione non formale, TIC e alfabetizzazione mediatica, cultura e creatività, cooperazione allo sviluppo, ecc.
- 3) **La Mobilità per *youth workers*** sostiene lo sviluppo professionale di animatori socioeducativi attraverso l'attuazione di attività quali seminari, corsi di formazione, eventi comunicativi, eventi di contatto, visite di studio a livello transnazionale/internazionale ecc. o periodi di lavoro di affiancamento/osservazione all'estero in un'organizzazione attiva nel settore della gioventù. Tutte queste attività sono organizzate dalle organizzazioni che partecipano al progetto. Le opportunità all'estero consentono agli *youth workers* di conoscere la diversità culturale e le diverse pratiche nello *youth work* in altri paesi. Questa esperienza aiuta gli *youth workers* ad acquisire nuove competenze e a migliorare il loro sviluppo professionale. Anche in questo caso le esperienze di apprendimento dei giovani *youth workers* sono riconosciute attraverso lo Youthpass.

Key Action 2: Cooperazione per innovazione e scambio di buone pratiche

Erasmus + supporta progetti di partenariato per organizzazioni, istituzioni, aziende e organizzazioni di ricerca. Questi progetti incoraggiano la collaborazione transfrontaliera e settoriale. I loro obiettivi includono l'innovazione e l'ammodernamento delle pratiche, il rafforzamento della cooperazione e il trasferimento di conoscenze a livello organizzativo, locale, regionale, nazionale ed europeo. Partecipando a progetti di partenariato, le organizzazioni dovrebbero sviluppare ambienti più moderni, dinamici e professionali, approcci più innovativi per rivolgersi ai loro gruppi target e una maggiore capacità di lavorare a livello internazionale.

Nell'ambito della Key Action 2 troviamo le seguenti attività:

- 1) Partenariati strategici nello *youth field*
- 2) *Capacity building* nello *youth field*

I Partenariati strategici nello *youth field* si propongono di promuovere attività socioeducative di elevata qualità attraverso progetti volti a: promuovere l'inclusione e l'occupabilità di giovani con minori opportunità (compresi i NEET, ovvero i giovani disoccupati e al di fuori di ogni ciclo di istruzione e formazione); internazionalizzare le attività giovanili e aprirle alla cooperazione tra settori; professionalizzare gli animatori giovanili, sviluppare le loro competenze, stabilire standard qualitativi e codici etici e professionali; rafforzare i legami tra politica, ricerca e pratica; promuovere migliori livelli di conoscenza, riconoscimento e convalida delle attività di animazione giovanile e dell'apprendimento non formale a livello europeo, nazionale, regionale e locale. Inoltre si propongono altresì di promuovere l'emancipazione, la partecipazione e la cittadinanza attiva dei giovani, attraverso progetti volti a: ampliare e approfondire la partecipazione politica e sociale dei giovani a livello locale, regionale, nazionale, europeo o globale; consentire ai giovani di entrare in contatto con responsabili politici eletti, amministrazioni pubbliche, gruppi di interesse, organizzazioni della società civile o singoli cittadini nell'ambito di ciascuno dei processi politici e sociali che impattano sulle loro vite, nonché esprimere le proprie opinioni e influenzarli.

Lavorando insieme, le organizzazioni sviluppano nuovi approcci allo *youth work* e incoraggiano la cooperazione per periodi più lunghi.

Nel settore della gioventù, i partenariati strategici dovrebbero affrontare le seguenti priorità:

- Promuovere lo *youth work* di alta qualità
- Promuovere l'empowerment, la partecipazione e la cittadinanza attiva tra i giovani
- Promuovere l'educazione all'imprenditorialità e l'imprenditoria sociale tra i giovani

Nell'ambito dell'attività di ***Capacity building nello youth field***, Erasmus + sostiene progetti di cooperazione tra organizzazioni attive nel settore della gioventù in tutto il mondo. Questi progetti mirano a migliorare la qualità e il riconoscimento del lavoro giovanile, dell'apprendimento non formale e del volontariato in diverse regioni del mondo (specialmente nei paesi in via di sviluppo) e migliorare il modo in cui integrano i sistemi di istruzione formale, il mercato del lavoro e la società. I progetti di sviluppo delle capacità possono concentrarsi, ad esempio sulle seguenti tematiche: Incoraggiare il dialogo politico, la cooperazione, il collegamento in rete e lo scambio di buone pratiche; Eventi per giovani su larga scala; Sviluppo di strumenti di informazione, comunicazione e media; Sviluppare metodi di lavoro con i giovani. I progetti di *capacity building* possono anche organizzare attività di mobilità, nella misura in cui assistono i partner nel raggiungimento degli obiettivi dichiarati. Le attività di mobilità comprendono: Scambi di giovani tra Paesi aderenti al Programma e Paesi partner ammissibili; Servizio volontario europeo da o verso i paesi partner ammissibili; Mobilità dei giovani lavoratori tra i Paesi aderenti al Programma e i Paesi partner ammissibili.

Key Action 3: Supporto alle riforme politiche

Erasmus + sostiene le azioni politiche volte a raggiungere gli obiettivi della strategia Europa 2020, del quadro strategico per la cooperazione europea in materia education and training (ET 2020) e della Strategia dell'UE per la gioventù. Supportando il dialogo e incoraggiando la partecipazione attiva dei giovani alla discussione politica, l'UE può aiutare a sviluppare politiche più efficaci per i giovani. Erasmus + contribuisce all'introduzione, allo scambio e alla promozione di pratiche innovative nel settore della gioventù. Le attività a sostegno del dialogo politico e della cooperazione in materia di gioventù possono comprendere:

- 1) Dialogo politico e cooperazione in tutta l'UE, verso / da paesi extra-UE e con organizzazioni internazionali (in particolare il Consiglio d'Europa)
- 2) Dialogo strutturato con i giovani
- 3) Partenariati con organizzazioni non governative europee (ONG) nel settore della gioventù

Una delle attività maggiormente sviluppate è quella relativa al “Dialogo strutturato”, che indica le discussioni tra i giovani e i decisori delle politiche per la gioventù per ottenere risultati utili per il processo di decisione politica. Il dibattito è strutturato intorno a priorità e tempistiche e prevede eventi in cui i giovani discutono i temi concordati tra di loro e con i decisori politici, gli esperti e i rappresentanti delle autorità pubbliche che si occupano del settore della gioventù.

L'assunto di base è promuovere la partecipazione attiva dei giovani alla vita democratica e facilitare le discussioni tra i giovani e i decisori politici consentendo ai giovani di far sentire la propria voce su come le politiche per i giovani dovrebbero essere modellate e attuate in Europa.

I progetti di dialogo strutturato possono assumere la forma di riunioni, conferenze, consultazioni ed eventi. Le attività potrebbero includere:

- Incontri nazionali e seminari transnazionali che offrono spazio per l'informazione, il dibattito e la partecipazione attiva dei giovani al dialogo con i decisori;
- Riunioni nazionali e seminari transnazionali che preparano il terreno per le conferenze ufficiali della gioventù tenute dallo Stato membro che detiene la presidenza dell'Unione europea;
- Eventuali altri incontri, eventi, seminari, consultazioni o dibattiti tra giovani e decisori.

I decisori o gli esperti nel campo della politica per i giovani sono ammissibili, indipendentemente dalla loro età e provenienza geografica.

3.4.2. Gli attori coinvolti

La responsabilità del regolare funzionamento del Programma Erasmus+ spetta alla Commissione Europea, che ne gestisce il bilancio e ne stabilisce costantemente priorità, obiettivi e criteri. Essa inoltre guida e supervisiona la realizzazione generale, il follow-up e la valutazione del Programma a livello europeo. Alla Commissione Europea spetta, inoltre, la responsabilità generale della supervisione e del coordinamento delle strutture incaricate di attuare il Programma a livello nazionale.

A livello europeo, l'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura è responsabile in particolare dell'attuazione delle azioni centralizzate del Programma Erasmus+. Essa si occupa della gestione dell'intero ciclo di vita di tali progetti, dalla promozione del Programma e dell'esame delle domande di finanziamento al monitoraggio dei progetti in loco e alla disseminazione dei risultati del progetto e del Programma.

Box. 3. *Gli attori coinvolti nel Programma Erasmus+*

Le Agenzie Nazionali

L'attuazione del Programma Erasmus+ è in massima parte decentrata. Ciò significa che la Commissione Europea affida le funzioni di esecuzione del bilancio alle Agenzie Nazionali; lo scopo di questo approccio consiste nel portare Erasmus+ il più vicino possibile ai suoi beneficiari e adattarlo alle differenze nei sistemi nazionali di istruzione, formazione e gioventù. A tal fine, ogni paese aderente al Programma ha nominato una o più Agenzie Nazionali (per i dettagli di contatto, consultare l'Allegato IV di questa Guida) che promuovono e realizzano il Programma a livello nazionale e fungono da tramite tra la Commissione Europea e le organizzazioni partecipanti a livello locale, regionale e nazionale. Il sostegno delle Agenzie Nazionali mira a guidare gli utenti del Programma attraverso tutte le fasi, dal primo contatto con il Programma tramite la procedura di presentazione della domanda fino alla realizzazione del progetto e alla valutazione finale. Questo principio non entra in contraddizione con l'equità e la trasparenza delle procedure di selezione. Esso si basa infatti sul concetto che, per garantire pari opportunità a tutti, sia necessario fornire maggiore assistenza ad alcuni gruppi destinatari del Programma tramite sistemi di assistenza, consulenza, supervisione e accompagnamento.

Rete EURYDICE

La rete Eurydice si concentra principalmente sul modo in cui è strutturata e organizzata l'istruzione in Europa a tutti i livelli e intende contribuire al miglioramento della conoscenza reciproca dei sistemi in Europa. Fornisce ai responsabili dei sistemi e delle politiche di istruzione in Europa analisi comparative a livello europeo e informazioni nazionali specifiche nei settori dell'istruzione e della gioventù, che li aiuteranno nel loro processo decisionale. La rete Eurydice produce una vasta fonte di informazioni, che include descrizioni e quadri generali dettagliati sui sistemi di istruzione nazionale (National Education systems and Policies), relazioni tematiche comparative su specifiche questioni di interesse per la Comunità (Thematic Reports), indicatori e statistiche (Key Data Series) e una serie di fatti e cifre relativi all'istruzione, come le strutture di istruzione nazionali, i calendari scolastici, il confronto tra gli stipendi degli insegnanti e tra il tempo d'insegnamento richiesto a livello di paese e di istruzione.

Uffici nazionali ERASMUS+

Nei paesi terzi interessati (Balcani occidentali, paesi del Mediterraneo orientale e meridionale, Russia e Asia centrale), gli Uffici Nazionali Erasmus+ (NEO) assistono la Commissione, l'Agenzia esecutiva e le autorità locali nell'attuazione del Programma Erasmus+. Essi sono i punti focali in questi paesi per i soggetti coinvolti nel Programma Erasmus+ nel settore dell'istruzione superiore. Questi uffici contribuiscono al miglioramento della sensibilizzazione, della visibilità, dell'importanza, dell'efficacia e dell'impatto della dimensione internazionale di Erasmus+.

Rete di Esperti per la Riforma dell'Istruzione Superiore (HERE)

Nei paesi terzi interessati (Balcani occidentali, paesi del Mediterraneo orientale e meridionale, Russia e Asia centrale), le reti nazionali di esperti per la riforma dell'istruzione superiore mettono a disposizione delle autorità locali e dei soggetti interessati le competenze di un gruppo di esperti per promuovere le riforme e migliorare i progressi nell'istruzione superiore. Partecipano allo sviluppo delle politiche nell'istruzione superiore nei loro rispettivi paesi. Le attività degli HERE sono basate su contatti tra pari. Ogni rete nazionale è formata da un minimo di cinque fino a un massimo di quindici membri. Gli HERE sono esperti nel settore dell'istruzione superiore (rettori, vice rettori, presidi, accademici di alto livello, funzionari delle relazioni internazionali, studenti, ecc.).

La missione degli HERE include il sostegno:

- allo sviluppo di una politica nei loro rispettivi paesi, sostenendo la modernizzazione, le procedure e le strategie di riforma nell'istruzione superiore, in stretto contatto con le autorità locali interessate;
- al dialogo politico con l'UE nel settore dell'istruzione superiore;
- alle attività di formazione e consulenza verso i soggetti locali interessati, in particolare gli istituti d'istruzione superiore e il loro personale;
- ai progetti Erasmus+ (in particolare quelli attuati nell'ambito dell'azione di sviluppo delle capacità) tramite la diffusione dei loro risultati e delle loro realizzazioni, soprattutto le buone pratiche e le iniziative innovative, impiegandoli a scopi formativi.

Rete Euroguidance

Euroguidance è una rete europea di centri risorse e informazioni nazionali. Tutti i centri Euroguidance perseguono due obiettivi comuni:

- promuovere la dimensione europea nelle attività di orientamento rivolte all'istruzione e alla formazione professionale;
- Offrire informazioni di alta qualità sull'orientamento permanente e la mobilità ai fini dell'apprendimento.

Il principale gruppo di destinatari di Euroguidance è rappresentato dai professionisti dell'orientamento e dai decisori politici attivi nei settori dell'istruzione e dell'occupazione di tutti i paesi europei. Maggiori informazioni sono disponibili nel sito web: <http://euroguidance.eu/>

Centri Nazionali Europass

Europass mira ad aiutare singole persone a presentare e documentare le loro qualifiche e competenze in modo chiaro e trasparente in tutta Europa. La comunicazione tra gli individui alla ricerca di un impiego e i datori di lavoro, nonché la mobilità a scopo lavorativo o d'apprendimento, è facilitata da questa iniziativa. In ogni paese (Unione europea e Spazio economico europeo, più ex Repubblica jugoslava di Macedonia e Turchia), un centro nazionale Europass coordina tutte le attività relative ai documenti Europass. Questo centro è il primo punto di contatto per ogni persona o organizzazione interessata a utilizzare o ricevere ulteriori informazioni sul Europass.

Centri Nazionali d'informazione sul Riconoscimento Accademico (NARIC)

La rete NARIC fornisce informazioni riguardanti il riconoscimento di diplomi e di periodi di studio in altri paesi europei nonché consigli sui titoli accademici esteri nel paese in cui il NARIC ha sede. La rete NARIC fornisce informazioni autorevoli a chiunque viaggi all'estero per motivi lavorativi o ulteriore istruzione, ma anche a istituti, studenti, consulenti, genitori, insegnanti e potenziali datori di lavoro. La Commissione Europea sostiene le attività della rete NARIC mediante lo scambio di informazioni e di esperienze tra paesi, l'individuazione delle buone pratiche, l'analisi comparativa dei sistemi e delle politiche in tale settore, nonché mediante la discussione e l'analisi di questioni di interesse comune concernenti la politica in materia di istruzione.

Maggiori informazioni sono disponibili al sito web: www.enic-naric.net

Reti di Gruppi Nazionali di Esperti ECVET

I gruppi nazionali di esperti ECVET mettono a disposizione le competenze di un gruppo di esperti per sostenere l'attuazione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET). Essi promuovono l'adozione, l'applicazione e l'uso di ECVET nei paesi aderenti al Programma e forniscono consulenza agli enti e agli istituti VET competenti interessati.

Maggiori informazioni sono disponibili al sito web: <http://www.ecvet-team.eu/> e http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_it.htm

Centri Risorse SALTO - Gioventù

Lo scopo dei centri risorse SALTO - Gioventù è quello del miglioramento della qualità dei progetti Erasmus+ nel settore della gioventù. Grazie al loro ambito tematico (partecipazione, inclusione, formazione e cooperazione, informazione, diversità culturale) e geografico (paesi del partenariato orientale e Russia, Mediterraneo meridionale, Balcani occidentali), offrono risorse, informazioni e opportunità di formazione in aree specifiche per le Agenzie Nazionali e per altri attori coinvolti nell'animazione socioeducativa e promuovono il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Il loro lavoro include:

- l'organizzazione di corsi di formazione, visite di studio, forum di creazione di partenariati;
- lo sviluppo e la documentazione di metodi e strumenti per la formazione e l'animazione socioeducativa;
- la definizione di un quadro generale delle attività disponibili per gli animatori giovanili tramite il calendario europeo di formazione;
- la distribuzione di pubblicazioni pratiche;
- la diffusione di informazioni aggiornate sull'animazione socioeducativa europea e le diverse priorità;
- la realizzazione di una banca dati di formatori e persone competenti nel settore dell'animazione e della formazione giovanile;
- il coordinamento dell'attuazione dello Youthpass;
- la concessione dell'accreditamento delle organizzazioni EVS nei paesi terzi confinanti con l'UE.

Rete Eurodesk

- La rete Eurodesk offre servizi di informazione ai giovani e a coloro che lavorano con i giovani sulle opportunità europee nei settori dell'istruzione, della formazione e della gioventù, e si occupa del coinvolgimento dei giovani nelle attività europee.
- Presente in tutti i paesi aderenti al Programma, e coordinata a livello europeo dall'ufficio Eurodesk sito a Bruxelles, la rete Eurodesk offre servizi di informazione, informazioni sui finanziamenti, eventi e pubblicazioni. Essa contribuisce anche all'aggiornamento del portale europeo per i giovani.
- Questo portale offre informazioni e opportunità europee e nazionali nelle aree di interesse per i giovani che vivono, studiano e lavorano in Europa. Fornisce informazioni su otto tematiche principali, copre 33 paesi ed è disponibile in 27 lingue.

3.5. Il contributo della Youth Partnership

Occorre specificare che a partire dal Programma Gioventù (2000-2006), la cooperazione tra il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea nel settore della gioventù è stata integrata nella base giuridica del programma e dei suoi successivi programmi Gioventù in Azione (2007-2013) e dell'attuale Erasmus +.

Come si legge nella "Decisione n. 1719/2006/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio" che istituisce il programma Gioventù in Azione (15 novembre 2006): «la Commissione ... rafforzerà la sua cooperazione con i paesi terzi e le pertinenti

organizzazioni internazionali, in particolare il Consiglio d'Europa»⁵⁷, evidenziando l'auspicio di una collaborazione viva tra Commissione e Consiglio.

Anche più recentemente, il “Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea UE) N. 1288/2013 D del 1 dicembre 2013 che istituisce Erasmus+” conferma questa politica e sottolinea la necessità di rafforzare la «cooperazione nell'ambito del programma con le organizzazioni internazionali nel settore dell'istruzione, formazione, gioventù e sport, in particolare con il Consiglio d'Europa»⁵⁸.

In modo specifico, anche la Key Action 3 del programma Erasmus+ (sostegno alle riforme politiche) incoraggia la cooperazione con organizzazioni internazionali con competenze e capacità analitiche altamente riconosciute (come il Consiglio d'Europa), per rafforzare l'impatto e il valore aggiunto delle politiche nei settori di istruzione, formazione e gioventù.

Come è stato detto nel Secondo Capitolo, il contributo dalla Youth Partnership è rilevante nel dibattito relativo allo *youth field*; a questo proposito si ritiene di dover evidenziare, di nuovo, il lavoro dal Partenariato, evidenziando, a differenza delle linee guida politiche prima delineate, le azioni pratiche e i progetti da questo attivati.

Ciò che è stato sviluppato dalla Youth Partnership ha avuto come obiettivo di base il rafforzamento dei valori e dei principi fondamentali delle istituzioni partner in complementarità con altri attori con competenze specifiche in questo campo. In particolare, è stato attribuito un grande rilievo alle attività di formazione rivolte agli operatori giovanili e ai formatori che cooperano con le istituzioni, le agenzie nazionali per la gioventù per l'Europa e il Forum Europeo della gioventù, ovvero tutti quei giovani *youth workers*, professionisti o volontari, leader giovanili, membri delle organizzazioni giovanili, e formatori. In tal senso, la formazione di *youth workers* di diversa estrazione mediante metodologie non-formali costituisce la spina dorsale delle attività della Partnership, con l'obiettivo di garantire che coloro i quali vengono formati siano poi in grado di agire come “moltiplicatori” e di trasmettere ad altri giovani le esperienze e le conoscenze acquisite all'interno delle loro organizzazioni e nelle rispettive comunità locali. L'accento è inoltre posto sul raggiungimento di una varietà di giovani appartenenti a diversi *target group*, in particolare a categorie di giovani sottorappresentate e con minori opportunità (Kovacheva, 2013; Frances, 2014).

⁵⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX:32006D1719>

⁵⁸ <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=LT>

Quello della Partnership è un programma di lavoro che negli ultimi anni ha fissato e individuato una serie di priorità ritenute fondamentali nel rispetto delle sfide che la gioventù è tenuta ad affrontare.

Tali priorità riguardano in primis la *cittadinanza (europea)* e la *partecipazione*, rispetto alla quale – in cooperazione con le agenzie nazionali del programma Gioventù in Azione e il Centro di formazione e cooperazione SALTO – sono stati effettuati una serie di corsi di formazione che hanno formato *youth workers* e *youth leaders* su vari aspetti della cittadinanza europea.

Come è stato accennato, nonostante numerosi documenti politici e ricerche, nonché esempi di buone pratiche, sembra difficile tenere traccia dello stato delle cose nelle riflessioni e nelle discussioni sulla partecipazione dei giovani. Per sopperire a questa mancanza, nel 2014 la Partnership si è (ri)concentrata sul tema della partecipazione dei giovani e ciò ha consentito di dare seguito al lavoro svolto su questo tema da entrambe le istituzioni partner (e anche di altre istituzioni) e, di conseguenza, fornire alcune raccomandazioni di base su politiche e pratiche.

Un'altra tematica su cui il Partnerariato ha posto attenzione è quella che riguarda il *dialogo interculturale e i diritti umani*, rispetto alla quale – nel quadro della cooperazione euromediterranea – sono stati organizzati vari corsi di formazione, seminari e conferenze su diritti umani, l'apprendimento interculturale e il dialogo interculturale.

In particolare, il processo di cooperazione in materia di politica della gioventù nella regione euromediterranea (a partire dal 2005) mirava a promuovere una maggiore cooperazione tra le parti interessate e i partner della politica della gioventù, come la Lega degli Stati arabi, l'UNFPA, l'Aġenzija Żgħażaġh a Malta e la piattaforma EuroMed per i giovani, Centro risorse SALTO EuroMed, ecc. Il processo di cooperazione ha tra l'altro contribuito in modo significativo a una migliore collaborazione tra le istituzioni responsabili della politica della gioventù e le strutture della società civile in quell'area.

Ancora, rispetto alla *diversità e antidiscriminazione*, nel periodo 2005-2007, il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea hanno rafforzato la loro attenzione sulla diversità, l'antirazzismo e la discriminazione. La Commissione Europea ha contribuito alla “Campagna europea per i giovani per la diversità, i diritti umani e la partecipazione: tutti diversi - tutti uguali” e il suo seguito nel quadro del partenariato per i giovani, in particolare attraverso il sostegno di attività pertinenti della campagna come i simposi “Dialogo Interculturale e interreligioso”, “Partecipazione e cittadinanza attiva”,

“Forum dei giovani sulla diversità”, conferenza “Immigrazione e xenofobia” e training for trainers attivi nella campagna o di sostenitori dello sport per la prevenzione della discriminazione e della violenza nello sport (Shild, 2014).

Altro focus è relativo alla *qualità, riconoscimento e visibilità nello youth work e nella formazione dei trainers* che più di altri può essere considerata una pietra miliare nelle iniziative delle due istituzioni (García López, 2005; Chisholm *et al.* 2006).

Le offerte di formazione innovative in questo ambito sono state molteplici e diversificate:

- in primis, la formazione avanzata per formatori in Europa (ATTE) (2001-2003) e, nel periodo 2008-10, un nuovo formato, il cosiddetto corso di formazione *Trainers for Active Learning in Europe* (TALE);

- l’iniziativa *Training Active Trainers in Euro-Mediterranean youth work* (TATEM) finalizzata allo sviluppo e al consolidamento delle capacità e delle competenze dei formatori attivi nei progetti nella e con la regione Euro-Med;

- la progettazione e sperimentazione di un corso pilota e dei materiali di formazione che avrebbero dovuto fungere da base per l’istituzione di un corso di laurea magistrale internazionale, interuniversitario, interdisciplinare in “European Youth Studies” (MA EYS,

[http://www.youthstudies.eu/#:~:text=European%20Youth%20Studies%20\(M.A.,sciences%2C%20humanities%20or%20educational%20science](http://www.youthstudies.eu/#:~:text=European%20Youth%20Studies%20(M.A.,sciences%2C%20humanities%20or%20educational%20science).

- il corso di formazione pilota su Participatory and Knowledge-based Youth Policy, nel 2013/14 che ha invitato i partecipanti (ricercatori o professionisti) a riflettere sulla propria pratica di responsabilità all’interno delle *youth policy*.

Lungo questo discorso è utile prestare attenzione anche al contributo della ricerca, insistendo sull’immagine del *magic triangle*, più volte rievocata nel coso del lavoro, e che vede ricerca, politica e pratica come ingranaggi dello stesso macchinario. A tal proposito, per fornire consulenza e prospettiva di ricerca sulle strategie e sugli approcci delle politiche per i giovani, la Partnership si avvale del lavoro di un network di ricercatori costituito, per la prima volta, nel 2011, rinnovato con cadenza biennale, denominato *Pool of European Youth Researchers* (PEYR).

Negli ultimi anni sono stati continuamente organizzati seminari tematici di ricerca e politica su temi prioritari al fine di produrre una migliore conoscenza sui temi chiave della politica e della pratica della gioventù: attualmente gli argomenti riguardano l’inclusione sociale dei giovani; le barriere incontrate dai giovani di gruppi vulnerabili,

i diritti di cittadinanza/partecipazione di tutti i giovani e sono stati organizzati una serie di seminari di esperti incentrati sulla storia dello *youth work* in Europa (*History of youth work in Europe*), con l'obiettivo di riflettere sulla rilevanza e la storia dello *youth work* in Europa per trovare anche delle soluzioni al processo decisionale odierno (Verschelden *et al.*, 2009; Schild, 2014).

Al fine di garantire un funzionamento ottimale di tutte le attività realizzate dal partenariato, l'attuazione dei progetti avviene ad opera di team specializzati che riuniscono agenzie nazionali, personale educativo dei Centri giovanili europei, formatori che lavorano con le istituzioni e formatori che rappresentano le organizzazioni giovanili e, in alcuni casi, altri partner con una conoscenza specifica.

3.5.1. La gestione del programma di lavoro

Tutte le attività sono coordinate dal team della Partnership, responsabile dell'attuazione, del monitoraggio e della visibilità delle azioni.

Per quanto riguarda la struttura di gestione, entrambi i partner hanno concordato di istituire due "organi" principali, coordinati e sostenuti dal segretariato della partnership.

Il "Consiglio di gestione del partenariato" è composto da rappresentanti di entrambi i partner, dal personale del segretariato del partenariato e, in qualità di osservatori, dal Forum europeo della gioventù. Si riunisce ogni anno e contribuisce al coordinamento delle diverse aree tematiche e alle decisioni e alla direzione delle attività.

Il "Gruppo consultivo di partenariato" riunisce rappresentanti dei partner della cooperazione come il Forum europeo della gioventù, le agenzie nazionali per il programma Erasmus + / Gioventù in azione, i centri di risorse SALTO, i ricercatori, i responsabili politici, ecc. Per uno scambio di informazioni con l'obiettivo di aumentare le sinergie.

Sia la Commissione Europea che il Consiglio d'Europa considerano il partenariato uno strumento molto utile per rafforzare i punti di forza di ciascuna istituzione e rafforzare la cooperazione tra le due istituzioni nel settore della gioventù. Il partenariato consente il rafforzamento delle sinergie e costituisce un'ulteriore pietra miliare nella cooperazione intensa, rafforzata e duratura tra le due istituzioni. Il valore aggiunto del partenariato è inoltre confermato dalle principali parti interessate nel campo del lavoro con i giovani. Sin dall'inizio la partnership ha portato a un processo

dinamico con una reputazione positiva nel settore, una vasta gamma di risultati di alta qualità.

In termini generali, le attività future si concentreranno continuamente su democrazia, partecipazione e sviluppo della società civile, coesione e inclusione sociale, politiche e pratiche basate sulla conoscenza. Le priorità di lavoro attualmente sono le seguenti:

- supportare una strategia per un migliore riconoscimento formale, politico e sociale del lavoro giovanile e dell'educazione non formale, in particolare fornendo e diffondendo conoscenze e strumenti e fungendo da punto di riferimento per gli operatori giovanili e i responsabili delle politiche giovanili;
- contribuire a una migliore comprensione e conoscenza dei giovani, fungendo da una sorta di think tank su temi politici caldi;
- ulteriore sviluppo di EKCYP come centro di riferimento per le politiche e le pratiche giovanili in Europa e oltre;
- promuovere le priorità politiche del settore della gioventù sia nell'Unione europea che nel Consiglio d'Europa, migliorando la cooperazione, lo scambio di informazioni e le buone pratiche per un migliore sviluppo delle politiche per i giovani;
- promuovere la cooperazione regionale nello sviluppo delle politiche per i giovani in Europa (Europa orientale e Caucaso, Europa sud-orientale) e oltre, in particolare con la regione del Mediterraneo meridionale;
- integrare i giovani in altre politiche intersettoriali, tra cui occupazione, istruzione, inclusione sociale, salute e benessere, contribuendo alla (ri) definizione concettuale di lavoro giovanile e politica della gioventù.

3.6. Il contributo della ricerca: (Ri)scoprire l'educazione non formale

Lungo il discorso che si sta provando a delineare, si inserisce trasversalmente il contributo della ricerca. Quest'ultima permette di mostrare le evidenze della partecipazione ai programmi europei nella definizione e strutturazione dei percorsi biografici dei giovani. Soprattutto negli ultimi anni, la ricerca ha mostrato un interesse peculiare verso le tematiche legate all'apprendimento dei giovani attraverso le esperienze di mobilità, intrecciandosi in maniera sempre più stringente con il dibattito sulle politiche giovanili e il ruolo dello *youth work* in Europa.

Tra i diversi contributi offerti dagli *youth researchers*, si ritiene degno di nota il lavoro svolto nell'ambito del progetto internazionale RAY (Research-based Analysis of Erasmus+: Youth in Action). RAY è stato sviluppato a partire dal 2008 da un Network di Agenzie Nazionali responsabili di "Erasmus+: Youth in Action" e dai loro partner di ricerca (attualmente il network RAY è composto da 35 paesi). RAY ha approfondito e analizzato gli effetti dell'attuale Programma Erasmus+: Youth in Action sulle dimensioni di capacity building, competences development e project management che attraversano lo *youth work* e l'educazione non formale (SALTO, 2016; Fennes *et al.*, 2017).

RAY si articola in tre sotto-progetti di ricerca: il primo – "Research project on competence development and capacity building in Erasmus+: Youth in Action" (RAY-CAP) – si propone di analizzare il contributo di E+/YiA allo sviluppo delle competenze e delle capacità degli youth worker e degli youth leader che partecipano alle attività di formazione e supporto sostenute da E+/YiA. Il secondo – "Research project on long-term effects of Erasmus+: Youth in Action on participation and citizenship" (RAY-LTE) – esplora gli effetti di lungo termine di E+/YiA sulle pratiche e le competenze di partecipazione e cittadinanza dei beneficiari coinvolti. Il terzo è denominato "Research-based analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in Action (RAY-MON)" e si propone di produrre un quadro d'insieme degli effetti generati da E+/YiA sui giovani partecipanti coinvolti nei progetti da questo supportati.

I tre progetti sono basati, complessivamente, su un approccio mixed-methods, che prevede la somministrazione di survey multilingua e di interviste in profondità a giovani partecipanti, project leaders (soggetti con responsabilità organizzative nelle singole attività) e animatori socioeducativi. L'Italia partecipa dal 2009 al network RAY e l'analisi dei risultati del campione italiano ha evidenziato aspetti decisamente positivi della partecipazione al Programma Erasmus+/Youth in Action da parte dei giovani. Si tratta di aspetti che riguardano sia lo sviluppo di competenze, conoscenze e capacità, sia l'implementazione di aspetti legati alla dimensione della cittadinanza, della partecipazione e del capitale sociale.

I risultati hanno mostrato come i giovani italiani che aderiscono al Programma dichiarano di cogliere nella mobilità l'opportunità di fare nuove esperienze e di contribuire, in questo modo, allo sviluppo delle proprie competenze individuali, fondamentali per la crescita personale. Non solo: prendere parte a questo tipo di esperienze diviene, per gli intervistati, anche un modo per acquisire utili conoscenze di

tipo metodologico, organizzativo e linguistico che consentono di aprire la strada verso spazi partecipativi più ampi e avere poi strumenti maggiormente spendibili nel mercato del lavoro nazionale e/o internazionale.

Questi elementi trovano ulteriore rilievo se si considera che, secondo il punto di vista dei giovani intervistati, le occasioni di confronto vissute all'interno dell'ambiente internazionale, di per sé percepito come dinamico e stimolante, consentono di sviluppare competenze teoriche, metodologiche, organizzative di *project management*. È a partire da queste esperienze che i beneficiari identificano la possibilità di (ri)conoscere una cornice di senso all'interno della quale (ri)collocare e (ri)definire il proprio ruolo, il proprio contributo e il campo più ampio all'interno del quale intendono operare. In questo senso, molti giovani che hanno partecipato alla rilevazione dei dati riconoscono che la partecipazione ai progetti è divenuta un'occasione per stabilire nuovi contatti e attivare relazioni e per ampliare le reti di riferimento, costruendo nuovi network internazionali o entrando a far parte di altri già costituiti, istituendo così nuove partnership per collaborare su nuove proposte progettuali.

Un elemento costante che connette i progetti a cui i giovani prendono parte si può rinvenire nella forte coerenza e sinergia che c'è tra gli obiettivi del Programma e le aspettative individuali: questo fattore porta i giovani alla decisione di ripetere le esperienze formative mettendo in atto un meccanismo di fidelizzazione. Si genera così un meccanismo virtuoso tra partecipazione, mobilità e implementazione di competenze personali, che fa da propulsore nell'attivazione di processi di coinvolgimento e di sviluppo per le comunità di cui fanno parte i giovani. Rispetto a questo, sembra tuttavia necessario un ulteriore investimento lungo due direzioni: da un lato, intervenire per favorire e accrescere la mutua valorizzazione tra le esperienze di mobilità internazionale e le forme di partecipazione; dall'altro, mettere in atto misure utili ad ampliare la platea dei beneficiari coinvolti, proprio al fine di attivare processi di inclusione più ampi ed efficaci (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017).

I risultati di RAY testimoniano, inoltre, che molti giovani – e questo vale in modo particolare per gli italiani – “scoprono” l'educazione non formale (o almeno la sua “etichetta”) attraverso il Programma e si (ri)conoscono pure, in misura sempre più decisa, attraverso il duplice (e contestuale) radicamento nella dimensione non formale e in quella europea. Si tratta di una (ri)scoperta che riguarda le metodologie, le pratiche e, non ultimo le potenzialità, che, nel contesto italiano, i servizi e le politiche educative

e giovanili faticano e stentano a riconoscere⁵⁹. Facendo riferimento ai giovani italiani le attività realizzate nell'ambito del Programma predispongono, in generale, i beneficiari verso atteggiamenti, valori e pratiche più flessibili, di apertura verso situazioni e contesti nuovi, di maggiore dialogo con l'altro. Inoltre, la partecipazione ai progetti offre la possibilità di acquisire competenze trasversali, più spesso legate ad una dimensione individuale, di crescita e sviluppo della persona, contribuendo in modo significativo ad accrescere le capacità riflessive e critiche dei giovani che vi aderiscono.

Per i giovani intervistati il Programma diventa occasione attorno alla quale acquisire maggiore consapevolezza delle proprie prospettive educative, formative e professionali e per programmare riflessivamente i percorsi futuri e l'acquisizione di ulteriori competenze.

I risultati della ricerca testimoniano, inoltre, l'importanza strategica che il Programma assume in relazione alle sfere della partecipazione e della cittadinanza attiva tra i giovani che vi aderiscono, con una declinazione specifica sulla promozione – diretta e indiretta – della partecipazione giovanile, soprattutto attraverso le attività orientate a quanti operano nel campo dello *youth work* e quelle proprie del Dialogo Strutturato.

Le tre ricerche RAY dimostrano, inoltre, come la mobilità riesca a garantire risultati elevati anche sull'inclusione dei giovani con minori opportunità o in condizioni di svantaggio (economico, sociale, fisico, ecc.). In questi casi, l'esperienza transnazionale si conferma, infatti, un'efficace occasione di apprendimento e crescita personale. Il confronto con gli altri Paesi aderenti a RAY suggerisce, tuttavia, che i risultati raggiunti a tale riguardo sono ancora lontani da quelli conseguiti in relazione alle altre aree analizzate nel corso della ricerca, evidenziando la necessità di maggiori risorse per accrescerne la consistenza e il rilievo. Nell'ambito dell'educazione non formale, dell'animazione socio-educativa e dello *youth work*, la partecipazione al Programma Erasmus stimola e favorisce una maggiore comprensione del processo di educazione

⁵⁹ Nel nostro Paese gli interventi a favore dei giovani hanno spesso faticato ad assumere un riconoscimento e uno statuto propri. Già nel corso della storia, in Italia, gli enti locali furono i primi ad occuparsi di giovani insieme al mondo dell'associazionismo e a partiti, oratori e chiesa cattolica. Questo "protagonismo dal basso", avvenuto quasi in assenza di supporto e coordinamento da parte dello Stato centrale, ha portato ad una forte disparità nella qualità delle politiche giovanili, con la conseguenza di uno sviluppo che non è avvenuto in modo omogeneo su tutto il territorio nazionale, ma definito sin dall'inizio "a macchia di leopardo" (Bazzanella, 2010). Ciò ha fatto sì che nel nostro Paese le politiche e gli interventi rivolti ai giovani si declinassero, prevalentemente, lungo i modelli, le metodologie e i percorsi formativi che caratterizzano i Programmi europei per i giovani e a cui prendono parte le singole organizzazioni (o reti di organizzazioni) e/o i singoli soggetti (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017). Occorre comunque sottolineare come proprio sulla spinta della dimensione europea, la (ri)scoperta dell'educazione non formale inizia a caratterizzare pure alcune esperienze regionali. Si vedano, ad esempio, il caso del Piemonte, della Toscana, della Puglia e, più di recente, della Campania (Bazzanella, 2010; Morciano, 2011; 2015).

non formale e delle metodologie basate sull'apprendimento esperienziale del learning by doing e sull'apprendimento tra pari della *peer education*, tipici delle azioni di E+/YiA. In secondo luogo, all'interno di un contesto in cui, pur in presenza di una lunga, ricca e plurale tradizione di lavoro con i giovani, si fatica a riconoscere l'ambito di intervento e la figura professionale dello *youth worker*, i programmi europei hanno costituito e costituiscono un importante strumento per dare visibilità, valorizzare e contribuire al riconoscimento dello *youth work* e di quelle figure professionali che lavorano quotidianamente coi giovani e sono portatrici di competenze che rimarrebbero altrimenti sommerse, inespresse e invisibili.

Nel merito, il Programma offre un contributo decisivo anche nella definizione e implementazione di progetti formativi per quanti operano nello *youth field*. Così, le azioni di mobilità consentono agli (aspiranti) *youth worker* di confrontarsi all'interno di un ambiente internazionale stimolante, in cui di rafforzare – anche nel corso dei momenti più informali – le proprie competenze teoriche, metodologiche, organizzative e di project management.

Occorre, tuttavia, segnalare come gli effetti prodotti dal Programma incontrino ostacoli anche significativi – come testimoniano le interviste svolte nel corso di uno dei tre sottoprogetti (RAY-CAP) – quando si tratta di riconoscere, incorporare e valorizzare le competenze acquisite nel corso delle esperienze compiute nel lavoro quotidiano, soprattutto da parte di stakeholder al di fuori del contesto dell'educazione non formale.

Il Programma E+/YiA ha come sua connotazione peculiare quella di aprire le attività nel settore della gioventù al più ampio contesto europeo e internazionale. Indubbiamente, i beneficiari sono – come emerge nel corso delle ricerche – soggetti caratterizzati da una già significativa propensione alla mobilità. Le esperienze di mobilità e/o di incontro con giovani provenienti da altri Paesi costituiscono, tuttavia, un'occasione imprescindibile all'interno della quale poter collocare la propria esperienza all'interno di un contesto più ampio e stimolante e, soprattutto, poter costruire reti e relazioni da sviluppare a livello personale, formativo e professionale.

Si genera, così, un "circolo virtuoso" tra partecipazione ai progetti e costruzione di relazioni e reti internazionali. In più occasioni, infatti, i giovani intervistati evidenziano come la partecipazione ai progetti diventi occasione per stringere nuovi contatti, aprire nuove relazioni, ampliare la rete di riferimento, costruire e/o entrare a far parte di nuovi network internazionali, istituire partnership per collaborare su nuove proposte

progettuali, lungo un processo che viene descritto come incrementale. Si tratta, dunque, di un legame che, a partire dalla dimensione individuale, può avere effetti potenzialmente positivi anche sulle organizzazioni e le comunità di appartenenza dei beneficiari.

Lungo i progetti si delinea, inoltre, una forte coerenza e sinergia tra gli obiettivi di E+/YiA e le aspettative individuali dei beneficiari, che porta sovente a ripetere l'esperienza formativa, ingenerando un meccanismo di forte fidelizzazione. Si tratta di un aspetto certamente positivo, in quanto testimonia dell'intreccio virtuoso tra partecipazione e mobilità, laddove la prima incentiva la seconda, che diventa, a sua volta, volano di ulteriore attivazione e coinvolgimento. A questo elemento positivo va, tuttavia, affiancato il rischio di dare vita un "circolo vizioso" per il quale la mobilità in Europa finisce per coinvolgere (prevalentemente) i giovani che hanno già partecipato ad altri progetti, limitando di fatto l'accesso a nuovi potenziali beneficiari. La sfida futura di E+/YiA sembra, pertanto, essere duplice: da un lato, preservare e, ove possibile, accrescere la mutua valorizzazione di mobilità e partecipazione all'interno della dimensione europea e internazionale; dall'altro, ampliare la platea di soggetti coinvolti all'interno di questo processo per costruire processi di ulteriore e più ampia inclusione.

PARTE SECONDA

ESPERIENZE DI EDUCAZIONE NON FORMALE

CAPITOLO QUARTO

UNA MAPPATURA DEI PROGETTI DI EDUCAZIONE NON FORMALE REALIZZATI IN ITALIA

4.1. Il non formale sul territorio nazionale

Il presente capitolo si propone di illustrare una mappatura dei progetti di educazione non formale realizzati in Italia da organizzazioni che hanno presentato richieste di finanziamento nel quadro delle azioni di Erasmus+/Youth in Action e che adottano le metodologie proprie dell'educazione non formale.

Tale lavoro è stato realizzato attraverso lo spoglio sistematico della piattaforma “Erasmus+ Project Results” della Commissione Europea che dà accesso a descrizioni, risultati e informazioni di tutti i progetti finanziati nell'ambito del programma Erasmus+.

La piattaforma consente di consultare e ottenere liberamente le informazioni relative ai progetti approvati, tramite ricerche avanzate, per esempio per anno, paese, regione, programma, azione, tematica, target group e stato di avanzamento del progetto (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects_en).

All'interno della Piattaforma è possibile trovare la descrizione di tutti i progetti finanziati nel Programma Erasmus+ e dei progetti LLP (*Lifelong Learning Programme*) e Youth in Action, tutti i risultati caricati dai beneficiari e le buone prassi selezionati dalle Agenzie nazionali.

La piattaforma è uno strumento comunitario che supporta la visibilità, l'accessibilità, la disseminazione, il trasferimento e l'utilizzo dei risultati delle iniziative di Erasmus+ e dei precedenti *Lifelong Learning Programme* e *Youth in Action*. È possibile ricavare informazioni dettagliate su tutti i progetti nonché sulle buone prassi prodotte in un ambito specifico. I beneficiari dei progetti possono altresì creare network tematici e settoriali tra proposte simili, aumentando esponenzialmente l'effetto moltiplicatore dei propri progetti.

La mappatura ha consentito di delineare il profilo delle organizzazioni italiane operanti nel contesto europeo nel settore dell'educazione non formale e dei progetti di formazione da queste realizzati nel nostro Paese, anche nel tentativo di identificare esempi di “buone pratiche”.

Il lavoro è stato realizzato interpellando la piattaforma mediante l'inserimento di alcune parole chiave, oltre che attraverso una procedura avanzata di inserimento filtri con l'obiettivo di individuare in maniera dettagliata i progetti realizzati.

In primo luogo, al fine di individuare i progetti che avessero come comun denominatore l'educazione non formale e i giovani, sono stati utilizzati le parole chiave "non formal education" e "youth".

Il passaggio successivo è consistito nell'individuare i progetti finanziati dal programma Erasmus+ e realizzati in Italia. Ciò è avvenuto attraverso alcuni criteri di ricerca avanzata, selezionando i filtri relativi ai progetti:

- "Completati"
- finanziati dal programma "Erasmus+"
- realizzati negli ultimi 6 anni (dal 2015 al 2020)
- realizzati sul territorio italiano
- coordinati da organizzazioni italiane.

Fig. 4. Filtri utilizzati attraverso i criteri di ricerca avanzata

The screenshot shows an advanced search interface. At the top, there are two tabs: "Search for projects" and "Search for results". Below the tabs, a search bar contains the text "non-formal education" "youth". To the right of the search bar are buttons for "Search" and "Advanced Search". Below the search bar, there are two main sections: "Project Criteria" and "Organisation Criteria".

Project Criteria:

- Completed: xCompleted
- Erasmus+: xErasmus+
- All Actions
- All Topics
- All Activity Years: x2020, x2019, x2018, x2017, x2016, x2015

Organisation Criteria:

- Organisation Name
- Italy: xItaly
- All Regions
- All Organisation Types: xCoordinator

La piattaforma, interrogata attraverso i criteri selezionati, ha permesso di individuare 642 progetti coordinati da organizzazioni italiane che operano in ambito europeo e realizzati nel nostro Paese.

Dei 642 progetti individuati secondo i criteri sopra citati:

- 224 sono stati realizzati nel Nord Italia (Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Veneto);
- 95 sono stati realizzati nel Centro Italia (Lazio, marche, Toscana, Umbria);
- 323 sono stati realizzati nel Sud Italia e nelle Isole (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sicilia e Sardegna).

Le figure che seguono proiettano su mappa la localizzazione territoriale delle organizzazioni coinvolte

Fig. 5. Collocazione geografica delle organizzazioni coinvolte nei progetti di educazione non formale finanziati nel Nord Italia

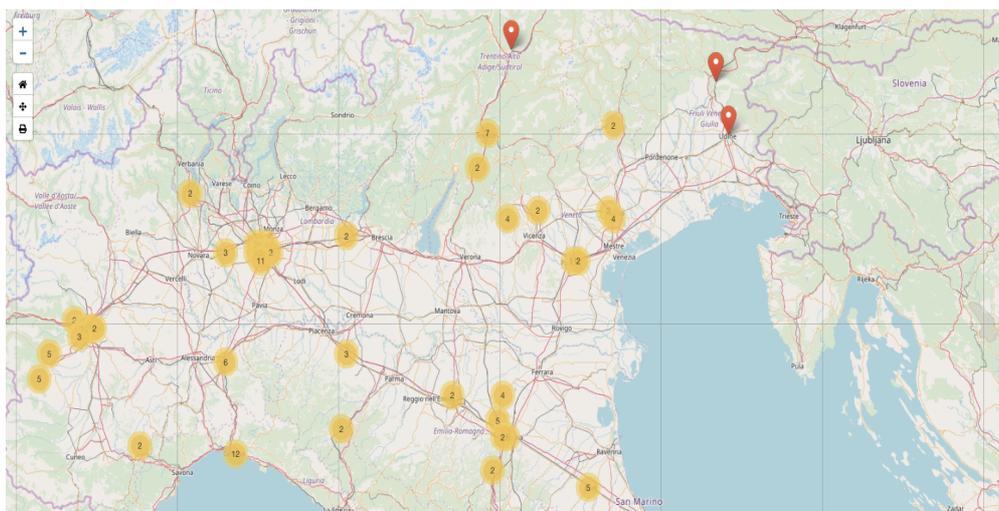


Fig. 6. Collocazione geografica delle organizzazioni coinvolte nei progetti di educazione non formale finanziati nel Centro Italia

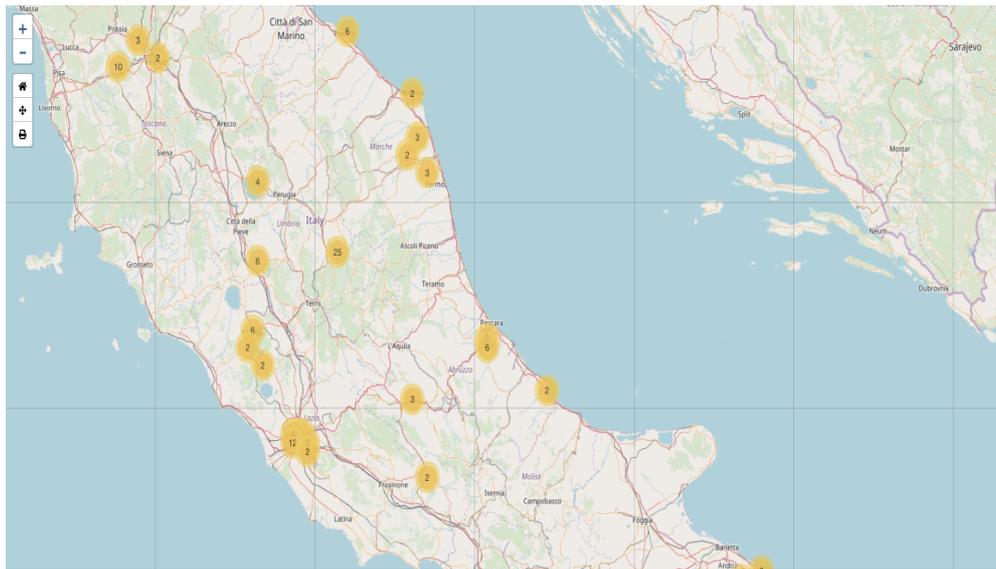


Fig. 7. Collocazione geografica delle organizzazioni coinvolte nei progetti di educazione non formale finanziati nel Sud Italia

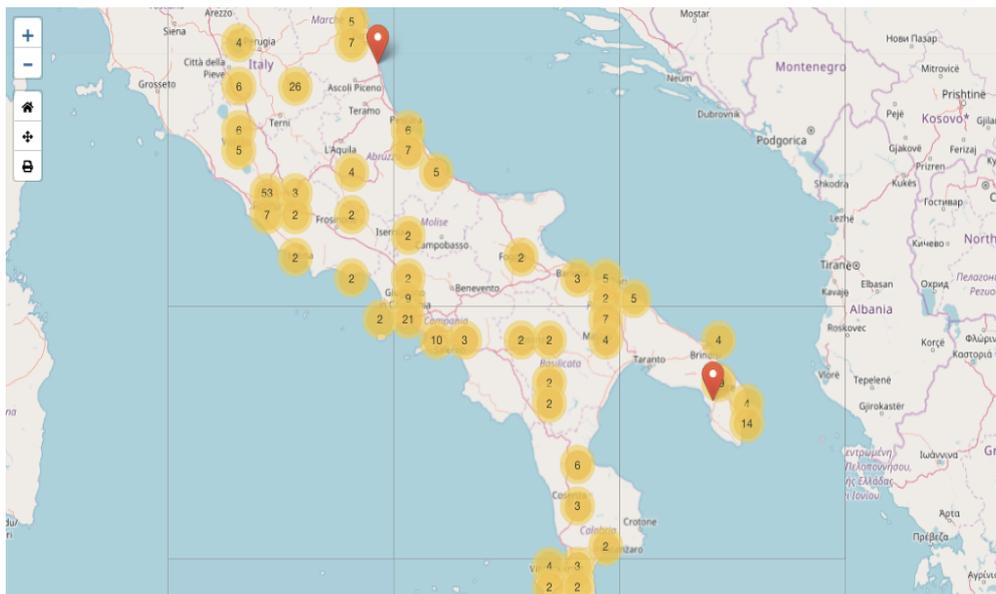
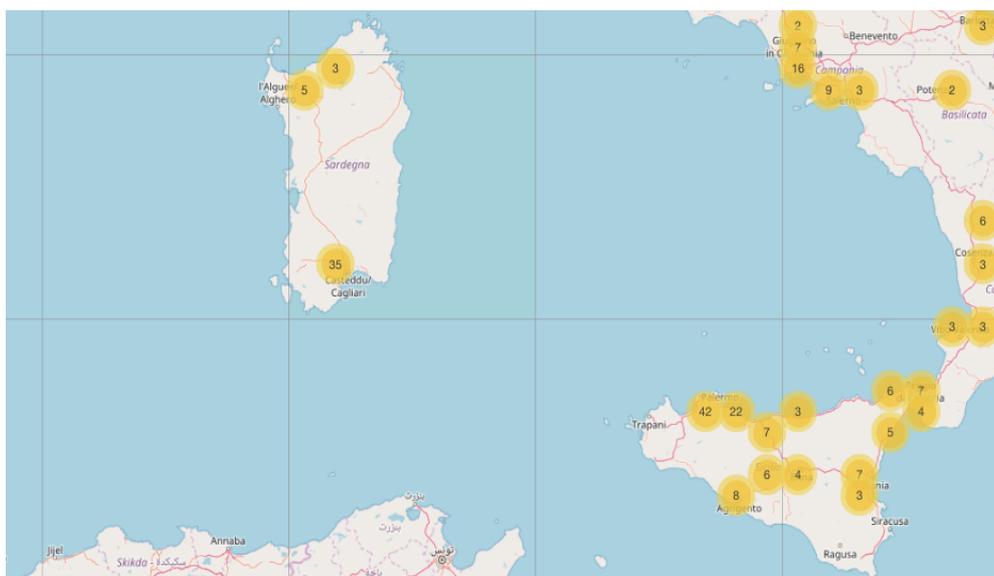


Fig. 8. Collocazione geografica delle organizzazioni coinvolte nei progetti di educazione non formale finanziati nelle Isole



Al fine di fornire una rappresentazione maggiormente dettagliata dei progetti realizzati sul territorio nazionale, si è deciso di porre l'attenzione sulla distribuzione e, poi, sull'analisi degli stessi per singola regione, indicando la tipologia di azione (Action Type) e i temi principali affrontati.

I risultati restituiti dalla piattaforma hanno mostrato che tra il 2015 e il 2020 la Regione in cui sono stati realizzati un maggior numero di progetti è la Sicilia, con un totale di 127 progetti realizzati sul territorio. In fondo alla lista si posiziona la Valle d'Aosta con nessun progetto realizzato.

4.2. La tipologia dei progetti

Le tabelle seguenti propongono una mappatura dei 642 progetti censiti, prestando attenzione, regione per regione, alle "Action Type" (Tab. 4) e ai temi principali approfonditi nel corso dei progetti (Tab. 5).

Tab. 4. Numero di progetti realizzati per regione e Tipo di Azione

Regione	N. di progetti	Azione											
		Youth Mobility	Dialogue between young people and policy makers	Volunteering Project	Capacity Building for youth in ACP countries, Latin America and Asia	Strategic Partnerships for youth	School education staff mobility	Strategic Partnerships for adult education	Strategic Partnerships for school education	VET learner and staff mobility	Adult education staff mobility	Strategic Partnerships for Schools Only	Higher education student and staff mobility within programme countries
Sicilia	127	107	1	4	8	2	3	1	0	0	0	0	0
Piemonte	77	70	1	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Puglia	58	49	0	8	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Lazio	49	42	3	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0
Lombardia	47	40	0	3	2	0	0	0	0	1	1	0	0
Emilia Romagna	40	31	0	3	2	2	0	1	0	1	0	0	0
Campania	40	39	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Sardegna	35	30	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0
Veneto	30	28	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Calabria	26	21	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	1
Toscana	22	19	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Abruzzo	19	17	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Marche	16	15	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Basilicata	15	14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Liguria	13	9	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Provincia Autonoma di Trento	10	8	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Umbria	8	6	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Friuli Venezia Giulia	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Molise	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Città del Vaticano	3	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Provincia Autonoma di Bolzano	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Valle d'Aosta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tab. 5. Numero di progetti realizzati per regione e temi principali affrontati

Regione	N. di progetti	Topic																				
		Youth (Participation, Youth work, Youth Policy)	EU Citizenship, EU awareness and Democracy	Migrants' issues/ Integration of refugees	Intercultural/intergenerational education and (lifelong) learning	Early School Leaving / combating failure in education	Inclusion - equity	Home and justice affairs (human rights & rule of law)	Gender equality / equal opportunities	International cooperation, international relations, development cooperation	Creativity and culture	Open and distance learning	ICT - new technologies - digital competences	Social dialogue	Entrepreneurial learning - entrepreneurship education	Labour market issues incl. career guidance/youth unemployment	Rural development and urbanization	Health and wellbeing	Disabilities - special needs	Recognition (non-formal and informal learning/crédits)	New innovative curricula/ educational methods/ development of training courses	Environment and climate change
Sicilia	127	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x										
Piemonte	77	x	x		x		x				x			x	x	x	x	x	x			
Puglia	58	x	x	x	x		x					x		x	x		x	x	x	x		
Lazio	49	x	x	x		x	x				x		x			x						
Lombardia	47	x	x				x				x			x	x							
Emilia Romagna	40	x	x				x			x			x		x		x		x	x		
Campania	40	x				x	x				x		x	x		x	x	x		x		
Sardegna	35	x	x		x	x	x			x	x			x	x		x	x				x
Veneto	30	x	x		x		x	x			x										x	x
Calabria	26	x	x		x		x	x						x						x	x	
Toscana	22	x	x			x	x				x			x			x				x	
Abruzzo	19	x		x			x				x		x		x							x
Marche	16	x	x	x	x		x				x				x						x	x

Basilicata	15	x	x	x			x				x				x			x				x	
Liguria	13	x	x	x			x				x			x	x							x	
Provincia Autonoma di Trento	10	x	x	x	x		x						x	x	x							x	
Umbria	8	x	x	x			x							x	x								
Friuli Venezia Giulia	3		x	x	x		x					x						x			x		
Molise	3	x													x								
Città del Vaticano	3									x													
Provincia Autonoma di Bolzano	1														x								
Valle d'Aosta	0																						

Come è possibile osservare dalla lettura della Tab. 4, i risultati della mappatura restituiscono un quadro caratterizzato da una netta prevalenza di progetti che rientrano nella Key Action 1, relativa alla mobilità dei giovani e degli operatori giovanili, attraverso progetti di scambi giovanili, scambi giovanili bilaterali, ecc.

Dei 642 progetti realizzati, 550 rientrano in questa categoria (ben l'85%).

Si tratta di progetti di mobilità che prevedono l'acquisizione di competenze professionali e trasversali attraverso l'educazione non formale, con l'obiettivo di promuovere la cittadinanza europea attiva e l'appartenenza alla comunità europea.

In misura minore sono stati realizzati:

- 30 Progetti di *Volontariato* (4%) che rientrano nel Servizio Volontario Europeo (SVE), la cui finalità è promuovere solidarietà, cittadinanza attiva e comprensione reciproca tra i giovani attraverso il contatto con nuove culture.
- 18 Progetti di *Capacity Building for youth youth nei paesi dell'America Latina e dell'Asia* (2%) rientranti nell'Azione chiave 2 (KA2). Questi coprono una serie di attività che incoraggiano la cooperazione tra organizzazioni attive nei settori della gioventù, dell'istruzione, della formazione e in altri settori socioeconomici nei paesi del programma e partner di diverse regioni del mondo. Questi progetti mirano a riconoscere e migliorare il lavoro giovanile, l'apprendimento non formale e il volontariato, con il tentativo di collegarli ai sistemi di istruzione e al mercato del lavoro.
- 13 *Partenariati Strategici per giovani*, che rientrano nell'azione chiave 2 (KA2), che danno l'opportunità alle organizzazioni attive nel settore della gioventù, nonché alle imprese, agli enti pubblici, alle organizzazioni della società civile attive in diversi settori socio-economici, di cooperare per attuare pratiche innovative che portino ad un'animazione giovanile di alta qualità, alla modernizzazione istituzionale e all'innovazione sociale. Ma anche di cooperare per il riconoscimento e la certificazione a livello nazionale delle abilità e delle competenze frutto dell'educazione non formale, facendo riferimento ai quadri europei e nazionali delle qualifiche e utilizzando gli strumenti UE di convalida.
- 9 Progetti di *Dialogo strutturato tra giovani e decisori politici*, rientranti nella Key Action 3 - Policy reforms. Questi, nell'ambito dell'obiettivo comunitario di ridurre la distanza tra giovani e istituzioni europee, di armonizzare le politiche

dei Paesi membri in materia di gioventù e di coinvolgere direttamente i giovani nelle decisioni che li toccano da vicino, favoriscono l'incontro tra i giovani e i responsabili delle politiche per la gioventù

- 5 progetti di *VET learner and staff mobility*, rientranti nella KA1, permettono di effettuare un'esperienza di formazione e tirocinio all'estero per un periodo che va da qualche settimana fino a un massimo di 12 mesi e sono rivolti a chi ha appena conseguito (massimo da un anno) o sta per conseguire un diploma di scuola superiore o di laurea
- 4 progetti di *School education staff mobility*; rientranti nella KA1, in cui i beneficiari possono trascorrere un periodo di tempo in un altro paese partecipante acquisendo preziose esperienze di vita, studio e lavoro con l'obiettivo di aumentare le opportunità a loro disposizione in futuro.
- 3 progetti di *Adult education staff mobility*
- 2 progetti di *Strategic Partnerships for adult education*
- 1 progetto di *Strategic Partnerships for Schools Only*
- 1 progetto di *Higher education student and staff mobility within programme countries*
- 1 progetto di *School Exchange Partnerships*

Per quanto concerne le aree tematiche trattate nel corso dei progetti (Tab. 5), il topic più ricorrente è quello relativo a *Giovani, partecipazione giovanile, Youth work e Youth Policy*, senza una prevalenza specifica tra le varie aree territoriali.

Particolarmente frequente è anche l'area relativa a *cittadinanza europea, consapevolezza europea e democrazia*, altrettanto ricorrente nei progetti, seppure in misura minore rispetto alla prima area tematica.

Segue quella relativa ai migranti e alla diversità culturale: *inclusione ed equità; tematiche sui migranti; integrazione dei rifugiati* sono altre questioni affrontate durante i progetti realizzati nelle regioni italiane.

Con una complessiva prevalenza in alcune regioni del sud e del centro rispetto a quelle del nord, si attestano le questioni relative agli *abbandoni scolastici precoci* e al *contrasto ai fallimenti in educazione* (Sicilia, Campania, Sardegna, Lazio e Toscana). In questa direzione, sembra che la dimensione europea si innesti sul territorio nazionale proprio in quelle regioni dove – come testimoniano alcune recenti ricerche (Eurydice, 2016; 2019) – a lasciare gli studi precocemente sono prevalentemente i giovani del Sud e delle isole, rispetto a quelli del Nord.

Aree tematiche quali *apprendimento ed educazione imprenditoriale; nuove tecnologie e competenze digitali; nuovi metodi per curricula innovativi; nuovi sviluppi per training courses* sembrano ricorrere in maniera molto consistente tanto nei progetti realizzati nelle regioni del nord-est, del nord-ovest e del centro (Friuli Venezia Giulia, Provincia Autonoma di Trento, Provincia Autonoma Bolzano, Liguria, Piemonte, Emilia Romagna), quanto in tutte le regioni del sud (Campania, Basilicata, Sicilia, Sardegna, Abruzzo, Puglia, Calabria e Molise). Tale tendenza sembrerebbe riflettere in maniera plausibile la spinta delle organizzazioni italiane che operano in ambito europeo nel voler “appiattare” le vecchie disuguaglianze territoriali in ambito di innovazioni digitali e nuove idee imprenditoriali.

CAPITOLO QUINTO

LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il presente capitolo illustra il quadro metodologico utilizzato per l'analisi di due *case studies* su altrettanti progetti di educazione non formale finanziati nell'ambito del Programma Erasmus+/Youth in Action e realizzati in Italia, il primo nel territorio della Sabina, il secondo nel Parco Nazionale dell'Aspromonte.

I *case studies* – che saranno oggetto di analisi dei Capitoli Sesto e Settimo – sono stati condotti attraverso l'analisi qualitativa delle esperienze di educazione non formale, realizzata con l'ausilio delle tecniche dell'intervista e dell'osservazione partecipante.

Il primo *case study* – condotto in Sabina (Lazio, Italia) – riguarda l'impiego dell'educazione non formale per formare, nell'ambito del progetto INSPIRIT, aspiranti *youth leader* di campi di volontariato. L'obiettivo è analizzare le motivazioni e le aspettative dei partecipanti, la rappresentazione dell'educazione non formale e delle politiche giovanili, l'impatto e gli effetti delle attività formative, le abilità e agli apprendimenti acquisiti e il loro trasferimento nelle pratiche.

Il secondo caso di studio – condotto in Aspromonte (Calabria, Italia) – si concentra su un Training of Trainer (ToT) sull'educazione ai diritti umani rivolto a giovani *youth workers*, potenziali o in via di formazione. L'obiettivo è analizzare le modalità organizzative di un training di educazione non formale, le metodologie progettate e impiegate, i punti di forza e di debolezza dell'educazione non formale.

Entrambi i *case studies* sono stati realizzati attraverso un'osservazione partecipante effettuata durante i due corsi di formazione, oltre che mediante la somministrazione di un totale di 18⁶⁰ interviste semi strutturate ai giovani partecipanti (per il primo case study) e ai formatori coinvolti (per il secondo case study).

I risultati dei casi studio offrono la possibilità di interrogarsi su come i modelli e gli standard europei vengono assorbiti nel contesto nazionale e di evidenziare le potenzialità e le prossimità, ma anche le sfide e le differenze, dell'adozione della prospettiva europea, in connessione con la ridefinizione sia dei processi educativi che dei percorsi educativi (e di vita) dei giovani.

⁶⁰ Nello specifico, per il primo case study sono state condotte 15 interviste (prima e dopo l'attività formativa) a giovani partecipanti ad un training per diventare leader di workcamp; per il secondo case study sono state condotte 3 interviste (durante l'attività formativa) ai formatori di un training internazionale sull'educazione ai diritti umani. Tali aspetti saranno ripresi e approfonditi nel corso della dissertazione.

5.1. La ricerca: la scelta del metodo e della tecnica

L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare i contesti, gli spazi, i luoghi e le occasioni (Giovannini, 1997) in cui si strutturano le esperienze di educazione non formale in Italia nel quadro delle iniziative europee per i giovani, oltre che cogliere gli aspetti emozionali, personali ed esperienziali dei giovani che partecipano alle attività e dei formatori che permettono a queste ultime di prendere forma.

La scelta metodologica è stata dettata dall'esigenza di cogliere, da un lato – attraverso l'osservazione – il modo in cui chi è coinvolto in un training di educazione non formale sperimenta e vive e il momento formativo; dall'altro – attraverso le interviste – (1) le aspettative, gli effetti, l'impatto delle esperienze dei giovani partecipanti e (2) i metodi, le tecniche e gli strumenti organizzativi dell'educazione non formale.

L'osservazione ha permesso un'analisi approfondita dei contesti in cui si struttura l'esperienza formativa e di studiarla all'interno delle dinamiche di interazione quotidiana, entrando nei "luoghi" in cui il processo educativo ha preso forma (Atkinson, Hammersley 1983; Schwartz, Jacobs 1987; Wax 1971; Denzin e Lincoln 2000; Cardano, 2011). La scelta del tipo di osservazione è andata orientandosi verso un tipo di partecipazione che, pur consentendo il coinvolgimento nelle attività formative, permettesse di utilizzare altri strumenti come le interviste semi strutturate da somministrare a partecipanti e formatori. Durante l'osservazione sono state utilizzate le note etnografiche, provando a trascrivere tutte le attività mentre queste avvenivano, attraverso una scansione temporale. La trascrizione è avvenuta annotando su due diversi quaderni, uno per ogni training formativo, gli elementi salienti delle giornate di formazione e i commenti personali. Le note etnografiche sono state fondamentali per non perdere memoria di tutto quanto accadeva nel corso delle attività formative. Ciò ha permesso, altresì, nella fase di scrittura e di riepilogo dell'osservazione, di confrontare gli elementi di similitudine e quelli di differenza riscontrati nei due training. Le note etnografiche, nonché le foto e le registrazioni video di alcune riflessioni di gruppo, sono state utilizzate per raccogliere i dati, con il consenso dei partecipanti. Esse sono state successivamente utilizzate per l'analisi dei dati e triangolate con le interviste semi strutturate al fine di fornire un quadro più dettagliato possibile.

Le interviste sono state predisposte, per i partecipanti, in modo tale da ripercorrere i vissuti, le aspettative, le esperienze e l'impatto della formazione; per i formatori, in

maniera da cogliere le esperienze, le modalità organizzative, gli strumenti e le metodologie progettate e impiegate.

La somministrazione delle interviste è avvenuta in intervalli temporali diversi. Per il primo *case study*, *prima e dopo 4 mesi l'attività formativa* (a giovani partecipanti); per il secondo *case study*, *durante l'attività formativa* (ai formatori/trainers).

Le interviste (in totale 18) sono state realizzate prevalentemente in modalità faccia a faccia (5 delle 6 interviste realizzate, nel corso del primo case study, *dopo 4 mesi l'attività formativa* sono state condotte in modalità Skype).

Per il primo case study⁶¹, le aree principali su cui si sono focalizzate le interviste⁶² ai partecipanti hanno riguardato: il capitale culturale e il retroterra formativo; la propensione alla mobilità; le esperienze pregresse di volontariato e i progetti simili in passato; le motivazioni e le aspettative; la percezione dell'educazione non formale e delle politiche giovanili, le prospettive future. Inoltre, al termine dell'intervista, è stato chiesto agli intervistati un parere circa il riconoscimento, all'interno dei curricula formali, di percorsi formativi "non convenzionali".

Le aree principali su cui si sono focalizzate le interviste realizzate a 4 mesi dalla fine dell'attività formativa hanno riguardato: le nuove esperienze di volontariato; le nuove esperienze all'estero; la valutazione dell'esperienza di formazione, le competenze e le capacità acquisite, i momenti di apprendimento più significativi; i futuri sviluppi professionali; la costruzione del capitale sociale e condivisione dell'esperienza. Alla fine dell'intervista è stato dedicato un piccolo spazio alla ricapitolazione di un'ulteriore esperienza formativa (solo per coloro i quali hanno partecipato), avvenuta due mesi dopo il training che è oggetto di analisi.

Per il secondo *case study*, le aree principali su cui si sono focalizzate le interviste ai formatori hanno riguardato: il retroterra formativo e le traiettorie professionali; l'ingresso nello *youth field*; le motivazioni ad intraprendere lo *youth work*, la progettazione delle metodologie non formali, come si percepiscono e si definiscono, le prospettive future e cosa pensano del riconoscimento dello *youth work*.

⁶¹ Si tenga presente che il primo case study si inserisce all'interno di un progetto internazionale denominato INSPIRIT, finanziato dal programma Erasmus+. Esso coinvolge Università e organizzazioni di volontariato di Germania, Italia e Repubblica Ceca e mira al riconoscimento delle esperienze di educazione non formale da parte del sistema universitario.

⁶² Le tracce delle due interviste somministrate *prima e dopo 4 mesi l'attività formativa* sono frutto di un lavoro di condivisione tra ricercatori e associazioni di volontariato di Italia, Germania e Repubblica Ceca, avvenuto durante un *kick-off meeting* avvenuto a Roma nel novembre 2018.

Tutto ciò ha permesso di individuare, con riferimento al primo case study, le esperienze di mobilità dei giovani, le motivazioni e le aspettative, le rappresentazioni e la percezione dell'educazione non formale e delle politiche giovanili, l'impatto e gli effetti delle attività; le abilità e gli apprendimenti acquisiti e il loro trasferimento nelle pratiche. In relazione al secondo case study, le esperienze di formazione e professionalizzazione dei training/formatori, le modalità organizzative di un training di educazione non formale, le metodologie progettate e impiegate, la percezione del proprio ruolo e degli ostacoli al suo riconoscimento.

Tutte le interviste – della durata di 30-60 minuti ciascuna – sono state registrate con il consenso dei partecipanti e dei formatori e le registrazioni sono state successivamente utilizzate per l'analisi dei dati al fine di rispondere alle domande della ricerca. Tutte le registrazioni delle interviste sono state rese anonime e tutti i nomi utilizzati in questo rapporto in relazione ai partecipanti alla ricerca non hanno alcuna relazione con le persone reali.

Il modo con cui è stato trattato il materiale raccolto nel corso dei due training formativi è stato organizzato nel modo seguente: per l'osservazione è stato dato anzitutto un ordine temporale al materiale raccolto giorno per giorno e, poi, è stata descritta l'esperienza mediante una categorizzazione degli elementi salienti emergenti nel corso delle attività formative, per le interviste l'analisi è stata realizzata a partire dalla traccia di intervista, quindi analizzando tutte le categorie proposte nel corso dei colloqui e riportando gli stralci più significativi;

L'analisi delle due osservazioni segue dunque una scansione temporale (es: arrivo, organizzazione dei compiti di lavoro, inizio delle attività, ecc.) e viene descritta attraverso la categorizzazione dei tratti distintivi delle attività (es: quali valori?; tendimi la mano; lo shock culturale, ecc.).

5.2. I metodi non-formali

Le attività realizzate nel corso dei *case studies* seguono in entrambi i casi l'approccio educativo non formale che, secondo il modello tipico dei progetti europei, consiste nel collocare i partecipanti al centro del processo educativo attraverso metodologie basate sulla partecipazione attiva, sulla massima interazione tra i partecipanti e sulla dimensione del lavoro di gruppo.

I caratteri peculiari delle metodologie non formali consistono, infatti, in una rappresentazione dei partecipanti come risorse essenziali per il processo di formazione,

all'interno del quale è fondamentale anche il ruolo dei formatori, che hanno l'obiettivo di incoraggiare i partecipanti ad assumersi le responsabilità in tutti i momenti del proprio percorso di formazione. Le attività vengono svolte coinvolgendo attivamente e indistintamente tutti i partecipanti, e chi partecipa può contribuire al sostegno e alla motivazione degli altri, in un meccanismo a cascata che produce un'educazione tra pari (EC, 2015).

L'elemento di base dell'approccio non formale riguarda il lavoro di gruppo: esso è uno strumento potente per fare in modo che i partecipanti assumano consapevolezza dell'esperienza che stanno vivendo attraverso la condivisione con altri giovani; ciò permette di mettere in pratica un insieme di conoscenze, competenze e capacità che sono fondamentali per la vita sociale.

Tutti i processi di formazione in generale avvengono mediante delle attività, che nel caso dell'approccio non formale europeo vengono individuati come "metodi". Tra questi possiamo trovare, ad esempio, un gioco di ruolo, una simulazione, riflessioni individuali e di gruppo, discussioni, metodi artistici, la creazione di un poster o un collage, un'attività all'aria aperta, un semplice gioco di conoscenza o un mix di soluzioni diverse, combinate per la creazione di un metodo nuovo. Difatti, nell'ottica dell'educazione non formale esistono pochi confini rigidi e qualsiasi attività può essere utilizzata con finalità educative. Molte attività, infatti, vengono implementate proprio con la sperimentazione, una volta accettato il presupposto che le persone imparano in ogni momento della propria vita, e maggiormente quando sono immerse in un contesto stimolante.

Un elemento centrale di qualsiasi training di educazione non formale è rappresentato dalle discussioni, in plenaria o in piccoli gruppi di partecipanti, durante i quali i partecipanti hanno la possibilità di confrontarsi ed esprimere le proprie opinioni e convinzioni, le proprie conoscenze e considerazioni su uno o più topic, affrontati nel corso delle attività. Altro aspetto fondamentale consiste nella fase di debriefing, ovvero la discussione di gruppo che segue ogni attività formativa. Durante questa fase è importante che il formatore assicuri che chiunque nel gruppo riesca a parlare, se lo desidera; allo stesso tempo nessuno deve sentirsi forzato a prendere la parola, o a condividere più di quanto non si senta in grado, o voglia fare; è infatti importante che chi coordina le attività sia in grado di mostrare sensibilità, empatia, capacità di moderazione e ascolto attivo. Durante questa fase i partecipanti hanno la possibilità di esprimere le proprie considerazioni sull'attività appena svolta, di

condividere i propri stati d'animo, le proprie sensazioni, e, se lo desiderano, di rivolgere dei suggerimenti agli altri partecipanti o ai formatori.

Per mostrare con maggiore chiarezza i metodi e i tipi di attività proposti nel corso dei due training analizzati, si propone, nella Tab. 6, un quadro di sintesi di alcune attività di educazione non formale tipiche dei progetti europei. La tabella è tratta da *Come si fa l'educazione non formale* di Carmine Rodi Falanga, formatore freelance che da 15 anni si occupa di educazione non formale ed esperienziale per singoli, organizzazioni del settore pubblico e privato.

Nella tabella vengono identificate le caratteristiche e gli obiettivi delle attività, lungo una collocazione che va da “minore” a “maggiore” partecipazione.

Tab. 6. *Quadro di sintesi di alcune attività di educazione non formale, per tipologia e grado di partecipazione*

Tipi di attività					
Meno partecipate			Più partecipate		
Esercizi strutturati	Metodi visivi (teatro)	Giochi di ruolo	Simulazioni	Altre attività	Piccoli gruppi
Si tratta di attività ben definite e coordinate dai facilitatori, i quali hanno il compito di stimolare la riflessione e la discussione. Gli obiettivi e i metodi di svolgimento sono ben definiti. La tematica può riguardare qualsiasi insieme di conoscenze o abilità. La parte conclusiva prevede un tempo per la discussione.	L'attività consiste nel mettere in scena una situazione reale o immaginaria. Vi è concesso più o meno spazio per l'improvvisazione. Gli argomenti e le situazioni trattate devono stimolare la riflessione. Il pubblico può intervenire in molti modi, commentando, dando suggerimenti o anche prendendo parte alla rappresentazione. Il dibattito caratterizza la fase centrale e si discute su cosa è accaduto o proporre delle alternative. Dopo il dibattito si può ripetere la rappresentazione per mettere in	Si tratta di attività in cui ogni partecipante ricopre un ruolo diverso dal proprio; I ruoli sono ben definiti, con caratteristiche e motivazioni specificate espressamente. La differenza con il teatro è che qui i ruoli sono ben definiti. Sono importanti le interazioni e i conflitti tra i partecipanti ed è possibile ricreare situazioni reali o possibili. La discussione finale serve a condividere esperienze, emozioni e	Si tratta di una attività complessa, simile al gioco di ruolo. Ma con più flessibilità e libertà di interpretazione. Viene ricreata una situazione che può essere reale, verosimile o assurda e i partecipanti devono interagire e agire di conseguenza. L'obiettivo è di creare uno scenario diverso della vita reale. E mettere alla prova i partecipanti verificando le loro reazioni. Nella discussione finale si confrontano	-Giochi da tavolo -Giochi di carte -Giochi narrativi -Giochi cooperativi -Giochi competitivi -Attività all'aperto. Si possono ideare attività per obiettivi specifici o adattarne altri già esistenti	I partecipanti vengono suddivisi in piccoli gruppi di 3-5 persone. L'obiettivo è Realizzare un lavoro di gruppo, Discutere su un argomento, svolgere un compito. Nel piccolo gruppo ciascuno esprime meglio se stesso e ha più spazio e tempo per contribuire. I formatori danno solo l'impulso iniziale all'attività. Nei piccoli gruppi viene

e il confronto	pratica soluzioni alternative	punti di vista vissuti durante l'attività	stati d'animo, esperienze e ciò che si è imparato durante l'attività		agevolata l'interazione la conoscenza reciproca nel gruppo. Alla fine i risultati vengono condivisi e discussi in plenaria
----------------	-------------------------------	---	--	--	--

Fonte: nostra elaborazione da <https://istitutoprogettouomo.it/wp-content/uploads/2018/04/Libro-come-si-fa-leducazione-non-formale.pdf>

Quello appena illustrato è certamente un quadro non esaustivo, ma può aiutare a comprendere la molteplicità dei “metodi” applicabili nel corso di un training di educazione non formale e la portata delle attività realizzate durante i training che saranno oggetto di analisi.

Un dato interessante fa riferimento al fatto che in entrambi i training le attività proposte durante il primo giorno di formazione sono basate sul dialogo, l'interazione, la creatività e quindi orientate alla conoscenza e al dialogo tra i partecipanti, coinvolgendoli con attività semplici, volte a sviluppare la conoscenza reciproca. Man mano che il training prende forma vengono proposte attività che coinvolgono dimensioni sempre più specifiche: la comunicazione, la cooperazione, la pratica, la sperimentazione, e dunque con un flusso partecipativo più intenso (vedi Tab. 6).

Le attività realizzate nella fase intermedia e/o finale dei training hanno messo in rilievo tematiche spesso complesse e rilevanti: l'abbattimento degli stereotipi, i pregiudizi, la diversità culturale, il pluralismo di valori, il razzismo, l'intolleranza, la discriminazione, ecc. Attraverso attività che coinvolgono queste dimensioni si è cercato di rendere giovani maggiormente consapevoli di come alcune immagini condizionano le nostre aspettative rispetto alle persone che appartengono ad altri gruppi. L'obiettivo consiste nel mettere alla prova i punti di vista e le opinioni dei partecipanti su questioni rilevanti e stimolare la consapevolezza del ruolo che tutti abbiamo nella società, permettere ai partecipanti di condividere le loro opinioni, portare alla luce e riconoscere le differenze di pensiero all'interno di un gruppo, rompere le barriere alla comunicazione e incoraggiare tutti ad esprimere una opinione.

Attraverso queste attività si prova a rendere i giovani maggiormente consapevoli che spesso non esiste una decisione meglio di un'altra, a fargli comprendere e accettare altri punti di vista, a farli riflettere sulla diversa percezione che le persone possono

avere delle minoranze, riflettendo sul fatto che spesso siamo proprio noi stessi a conservare strutture sociali distorte e ambigue.

Un altro aspetto spesso ricorrente nel corso di un training di educazione non formale riguarda l'apprendimento interculturale. In questi contesti si ha infatti la possibilità di confrontarsi con partecipanti provenienti da altri paesi e di apprendere attraverso il confronto con culture diverse. Spesso sono previste anche delle attività interculturali durante le quali i volontari hanno la possibilità di conoscere la cultura del paese ospitante, o di assaggiare i prodotti tipici dei paesi da cui i partecipanti provengono.

A tale proposito, la promozione delle competenze interculturali attraverso l'approccio non formale è diventata una peculiarità delle politiche promosse dal Consiglio d'Europa e dall'Unione Europea, tanto da trovarne una chiara esplicitazione nel Libro Bianco sul dialogo interculturale (CoE, 2008). Difatti tutti i recenti programmi europei riguardanti i giovani propongono la valorizzazione del dialogo interculturale, la promozione delle pratiche di educazione non formale e l'adesione ad azioni che ricadono nell'ambito dei Erasmus+/YiA (Merico e Quarta, 2021 in corso di stampa).

CAPITOLO SESTO

IL PROGETTO INSPIRIT E LA FORMAZIONE DI LEADER PER CAMPI DI VOLONTARIATO

6.1. Un'introduzione al Progetto INSPIRIT

Il primo *case study* si inserisce all'interno di un progetto internazionale denominato INSPIRIT e finanziato dal programma Erasmus+.

Il progetto coinvolge Università e organizzazioni di volontariato di Germania, Italia e Repubblica Ceca e mira al riconoscimento delle esperienze di educazione non formale – in questo caso di campi di volontariato – da parte del sistema universitario. Per l'Italia, l'organizzazione che ha coordinato il progetto è YAP (Youth Action for Peace), un'associazione di volontariato che opera in ambito europeo e internazionale.

Per la realizzazione della ricerca, YAP si è avvalsa della collaborazione del Dipartimento di Studi Politici e Sociali dell'Università di Salerno.

La partecipazione al Progetto è stata riconosciuta, sulla base dei Regolamenti dei Corsi di Laurea e degli accordi con YAP Italia, come esperienza di tirocinio curriculare (con relativo conseguimento dei crediti formativi pertinenti).

Il progetto ha previsto una prima fase, caratterizzata dall'analisi di un workcamp⁶³ rivolto a giovani che vogliono diventare leader di campi di volontariato internazionale e da una fase successiva che concerne la partecipazione degli stessi giovani ad un secondo workcamp realizzato in Italia, dopo circa due mesi dal primo, e da un training di riflessione finale realizzato a Brno, in Repubblica Ceca⁶⁴.

⁶³ Per workcamp, o campo di lavoro si intende un'esperienza di volontariato internazionale a breve termine (generalmente non oltre le 3 settimane) organizzata da associazioni o ONG, durante la quale i volontari sono chiamati a mettere a disposizione le proprie capacità o solo la propria manodopera per svolgere una serie di attività. Tra queste possono comprendersi ad esempio: la ristrutturazione di edifici (scuole, ospedali, case), campi di scavi archeologici, ambientali, ecc. Chi partecipa ai campi ha l'opportunità di mettersi in gioco in un contesto internazionale e multiculturale e, a seconda di quelle che sono le proprie aspirazioni, le proprie capacità e il tempo che si ha a disposizione, si può optare tra un campo di lavoro umanitario, un campo di volontariato ecologico o di volontariato per i beni culturali.

⁶⁴ Il training realizzato in Repubblica Ceca non rientra nell'analisi qui presentata.

6.2. L'Osservazione del Progetto INSPIRIT

Le considerazioni che seguono fanno riferimento al lavoro etnografico che è durato 4 giorni, dal 9 al 12 maggio 2019 e si è svolto presso Tenuta Sant'Antonio, a Poggio Mirteto (RI).

La modalità con cui ho registrato le mie impressioni è consistita in una trascrizione approfondita delle attività formative svolte durante l'intero arco del training. Ho preso parte a tutte le attività assieme agli altri giovani, ad eccezione di alcune che ho preferito osservare da "outsider". Ho deciso di osservare da "outsider" alcune attività che si svolgevano all'aria aperta e che coinvolgevano in maniera più diretta i giovani (attività di contatto fisico e di cooperazione). Questa scelta è stata dettata dalla volontà di osservare dall'esterno le dinamiche di gruppo che avvenivano nel corso delle attività più coinvolgenti. Per queste ultime ho trascritto le modalità e le dinamiche mentre queste "accadevano". Per quanto riguarda invece le attività a cui ho partecipato in prima persona, ho trascritto le note etnografiche non appena l'attività si concludeva.

Per evitare un elevato livello di reattività (Gobo, 2001) da parte dei giovani, ho preferito non prendere appunti in presenza, ma per tutta la durata del lavoro di osservazione la scrittura delle note etnografiche la riservavo al momento successivo all'osservazione (Denzin e Lincoln 2000; Cardano, 2011).

È stato arricchente prendere nota anche di ciò che accadeva nei momenti informali, ad esempio mentre si collaborava alla pulizia delle aree comuni, durante le pause tra un'attività e l'altra o nelle ore serali.

Chi ben inizia...

Tenuta Sant'Antonio è un luogo che si presta prevalentemente a campi scout ed esperienze di volontariato internazionale, dove spesso alcune associazioni locali svolgono le loro attività con i giovani. La Tenuta si trova a qualche chilometro dalla stazione di Poggio Mirteto, in località Capacqua, immersa nella natura.

Il posto è meraviglioso, raggiungerlo lo è stato un poco meno.

Dalla stazione di Poggio Mirteto mi trovo a dover percorrere circa 3 chilometri lungo un sentiero sterrato, fangoso e con una pendenza notevole. Trascino lungo il viottolo il trolley da viaggio: è stracolmo.

Mentre percorro il sentiero, voltandomi spesso per vedere quanta strada ho percorso, scorgo in lontananza una ragazza, le faccio un cenno con la mano e aspetto che mi

raggiunga; è francese, viene da Parigi e si chiama Lilian, iniziamo a scambiarci qualche parola e pare che tra una chiacchiera e l'altra la fatica si faccia più lieve.

Arrivati in cima finalmente possiamo godere di un panorama mozzafiato, Tenuta Sant'Antonio domina come un presidio le valli sottostanti, è tutta immersa nella natura selvaggia dei monti Sabini. Rapidamente le fatiche fisiche svaniscono e lasciano spazio alla contemplazione di una valle incantevole.

Quasi non faccio in tempo a mettere a fuoco tutto quanto mi circonda, che due ragazze si dirigono verso di me, carinamente si presentano e mi mostrano dove alloggeremo nei giorni a seguire.

La camerata in cui scelgo di sistemarmi è enorme: quattro letti a castello e un'unica grande finestra che dà sul piazzale principale. Unico tasto dolente? Un solo bagno per tutti i partecipanti con tanto di avviso sulla porta: "bussare sempre, non c'è la chiave". All'istante penso che sarà un'esperienza che non dimenticherò facilmente...Ma se non è pure questa educazione non formale?



Foto scattate il giorno dell'arrivo, 9/05/2019

Ad ognuno il suo compito

L'organizzazione delle giornate di formazione è nel suo complesso connotata dalla collaborazione e dal contributo offerto da ogni singolo partecipante alla gestione e alla pulizia delle aree comuni. È fondamentale che ognuno sia coinvolto: questo aspetto, seppur apparentemente banale, è vitale poiché garantisce il coinvolgimento di tutti i partecipanti in uno spazio che li accomuna e che li fa sentire parte integrante dell'esperienza formativa.

Durante la presentazione del workcamp, i formatori spiegano a tutti i partecipanti quanto sia importante collaborare alla pulizia degli spazi comuni e a rispettare le aree in cui si tengono le attività, sia all'interno che all'esterno della Tenuta. Aiutare in cucina, lavare i piatti, sbarazzare i tavoli, tenere pulite le stanze e i bagni, riordinare le sale dopo lo svolgimento delle attività, pulire gli spazi esterni, sono solo alcune delle mansioni che i partecipanti (me compresa) avrebbero dovuto svolgere quotidianamente e, preferibilmente, a rotazione.

Così, accadeva che ogni giorno assistevo alla medesima scena: immediatamente dopo i pasti gli "addetti alla cucina" scattavano come molle, affrettandosi a mettere tutto in ordine per dedicarsi il prima possibile alle attività o ai momenti ludici. Coloro i quali si occupavano della pulizia delle aree esterne, invece, raccoglievano bottiglie e rifiuti anche a tarda sera, come pure chi doveva tenere in ordine la sala dopo le attività che riordinava perfettamente pennarelli di più svariato tipo, colori, matite e fogli di carta. Tali dinamiche si sono rivelate fondamentali, contribuendo a sviluppare nei partecipanti la consapevolezza che ognuno, all'interno di un gruppo o di un contesto specifico, deve manifestare supporto agli altri. Tutto ciò ha consentito di sviluppare una convivenza serena tra i partecipanti (e i formatori), oltre ad aver contribuito ad un buon risultato dell'esperienza formativa.

Durante le mansioni quotidiane previste, i partecipanti hanno inoltre avuto l'opportunità di interagire, di collaborare, di aiutarsi reciprocamente e di gestire da sé la rotazione dei turni di lavoro. Così, per esempio, tra chi lavava i piatti e chi li asciugava, tra chi sbarazzava le posate e chi i bicchieri, prendeva vita quel dialogo spontaneo, ingenuo, a tratti divertente (se penso alla prima sera in cui mi sono offerta come "addetta alla cucina"), raccontandosi e facendosi raccontare esperienze, ambizioni e contesti di vita.

Tendimi la mano

Veniamo ora all'ambito specifico delle attività svolte durante il workcamp. Occorre anzitutto evidenziare che le attività proposte durante la formazione hanno riguardato lo sviluppo di competenze chiave nell'ambito dell'*intercultural learning*, del *conflict management*, della *leadership*, del *teambuilding*, del *problem solving*, della mediazione, e di tutta una serie di aspetti pratici che mirano allo sviluppo di competenze, conoscenze e abilità nell'ambito personale e professionale.

Nel corso della formazione una delle prime abilità messe in gioco è la “cooperazione”. Si tratta di una dimensione già palpabile quando, all’inizio del training, vengono suddivisi i compiti per la gestione e l’ordine degli spazi comuni, ma che emerge con maggior rilievo durante una delle prime attività proposte.

Facendo riferimento alla Tab. 6 illustrata nel Capitolo 5, è possibile individuare nell’attività che si sta per illustrare un elevato livello di partecipazione. L’attività consiste nel raggiungere la sponda di un fiume immaginario utilizzando una decina di pezzi di cartone (rappresentanti delle rocce). I partecipanti vengono suddivisi in due squadre avversarie e ogni squadra può utilizzare solo 3 pezzi di cartone, al di fuori di cinque pezzi posizionati lungo il percorso.

Durante lo svolgimento dell’attività i pezzi di carta che ogni squadra posiziona per arrivare all’altra sponda del fiume si incrociano, impedendo ad entrambe le squadre di raggiungere la meta. L’attività viene inoltre ostacolata dai formatori che, durante la traversata delle due squadre, rubano alcuni pezzi di cartone, complicando ulteriormente il raggiungimento dell’obiettivo.

Il primo tentativo si dimostra un fallimento: il gruppo appare scoordinato, non mostra aiuto reciproco e i formatori riescono a rubare facilmente ai partecipanti i pezzi di cartone. Non solo, quando le due squadre si scontrano, si fanno quasi la lotta per arrivare per primi all’altra sponda del fiume.

È il secondo tentativo a rivelarsi vincente: i partecipanti iniziano a capire che darsi battaglia non serve e che essere concentrati esclusivamente sulla vittoria non giova al raggiungimento dell’obiettivo. Con stupore, durante il secondo tentativo tutti si aiutano reciprocamente e, nel momento in cui le due squadre sono più vicine, anziché scontrarsi, si coalizzano contro i formatori che vogliono rubare le fantomatiche rocce. I volontari iniziano a capire che su ogni roccia è possibile posizionare due piedi di due persone diverse e, così facendo, tutti riescono a raggiungere la meta, consapevoli del fatto che l’unico espediente per farlo era cooperando.

Durante la fase di de-briefing i partecipanti affermano di sentirsi coinvolti in maniera più consistente all’interno del gruppo e riflettono sulle dinamiche avvenute nel corso dell’attività. Durante il primo tentativo ognuno era preso solo dal proprio obiettivo personale: raggiungere per primo la sponda del fiume, poggiando entrambi i propri piedi sul pezzo di cartone e non preoccupandosi degli altri. Al secondo tentativo alcuni si rendono conto che non si tratta di una gara ma che, per poter raggiungere la

meta, occorreva cooperare, “condividendo” quel pezzo di cartone con gli altri partecipanti.



Foto che ritraggono l'attività descritta (scattate il 10/05/2019)

Quali valori?

Ogni individuo agisce in relazione ad un universo di valori che reputa imprescindibile e che guida e orienta le proprie azioni. Una delle attività proposte durante il workcamp chiama in causa il tema dei valori, mostrando come e quanto le nostre azioni quotidiane siano fortemente influenzate da un universo valoriale che assumiamo come assoluto e incontrovertibile.

L'attività si chiama “Il dilemma di Abigale” e abitua a comprendere il punto di vista dell'altro, assumendo consapevolezza dei valori attraverso i quali valutiamo la realtà e della loro eterogeneità, pur in contesti culturali omogenei. L'obiettivo consiste nell'acquisire una maggiore consapevolezza su come il nostro sistema di valori

influenzi la nostra percezione della realtà, e sviluppare la consapevolezza dell'esistenza e della legittimità di prospettive diverse dalla nostra. Si tratta di un'attività che in genere viene proposta quando il gruppo di partecipanti è abbastanza compatto, possiede inoltre un alto grado di partecipazione, per cui è possibile identificarla come attività in "Piccoli gruppi" (vedi Tab. 6).

Il formatore distribuisce ad ogni partecipante il foglio con la storia di Abigail, la protagonista da cui l'attività prende il nome, invitando a leggerla attentamente.

La storia risulta di per sé molto coinvolgente: sono affrontate tematiche quali l'amore, l'amicizia, il rapporto madre-figlia, che hanno un ruolo centrale nella vita dei giovani:

Abigail ama Gregorio, un pescatore che vive sull'altra sponda del fiume. A causa di un'inondazione il ponte che attraversa il fiume è distrutto e l'unico modo per arrivare all'altra sponda è usare la barca del barcaiolo Sinbad. Abigail, per poter riabbracciare Gregorio dopo l'inondazione, chiede a Sinbad di accompagnarla all'altra sponda del fiume. Sinbad accetta purché Abigail passi la notte con lui. Non sapendo cosa fare, Abigail chiede consiglio alla madre, ma la madre le risponde che non vuole immischiarsi nelle sue faccende. Abigail infine accetta la proposta di Sinbad e si fa traghettare sull'altra sponda del fiume. Arrivata da Gregorio scoppia in lacrime e gli racconta tutto; Gregorio, sconvolto, la caccia via. Giovanni, il migliore amico di Gregorio, presente alla scena, schiaffeggia Gregorio e porta via con sé Abigail.

Una volta letta la storia, il formatore chiede a ciascun partecipante di stilare una classifica individuale dei personaggi valutando il loro comportamento (dal migliore al peggiore). I partecipanti vengono divisi in sottogruppi di 3, ogni sottogruppo dovrà stilare un'ulteriore classifica dei personaggi della storia. Dopo questa fase ogni sottogruppo legge in plenaria la propria classifica e come si è arrivati a una decisione condivisa, l'obiettivo finale è quello arrivare ad un'unica classifica del comportamento dei personaggi della storia. Una volta redatta la classifica, si procede ad un primo giro di opinioni tra i partecipanti che riguarda il loro stato emotivo attuale e quello provato al momento di stilare una lista di merito dei protagonisti della storia. Successivamente vengono fatte altre considerazioni sui valori che la storia chiama in causa e su quanto essi siano legati alla storia di ogni persona, più che ad una visione culturale comune, come normalmente siamo portati ingenuamente a pensare.

Durante la fase di costruzione della classifica nei piccoli sottogruppi, i partecipanti iniziano a discutere, cercano di far valere con forza la propria opinione circa la percezione personale del comportamento dei personaggi. Ma è durante la plenaria finale che si accende una discussione viva: bisogna fare delle scelte, o meglio, c'è bisogno che vi siano dei compromessi da adottare per permettere a tutti di essere d'accordo e di elaborare un'unica classifica finale. Con fatica si giunge ad una decisione

condivisa, ma non tutti sono d'accordo, molti partecipanti continuano animatamente a sollevare il dibattito.

Nel corso dell'attività è emersa la categoria del conflitto, che molto spesso può affiorare durante le sessioni in cui si esplorano temi molto difficili, argomenti personali e a volte provocatori, che stimolano le persone ad esprimere le proprie opinioni e a ragionare in modo critico.

Può capitare, quindi, che il conflitto esploda, anche in modo piuttosto inatteso e violento, dal momento che le attività sono molto coinvolgenti e i partecipanti sono chiamati ad esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti in modo aperto e senza filtri. Non è negativo che il conflitto venga fuori, anzi, quando questo accade è segno che i partecipanti si sentono particolarmente coinvolti nelle attività, anche se per i formatori è necessario che non si perda il controllo della situazione.

Durante la fase di de-briefing i formatori spiegano come possano esistere criteri diversi per interpretare una vicenda, mettendo al centro il tema dei valori. Nella storia emergono in modo netto alcuni dei valori fondanti della nostra cultura, eppure, anche in un gruppo abbastanza omogeneo, la percezione di questi valori è profondamente diversa da persona a persona e in base ad essa muta radicalmente anche il giudizio sul comportamento dei personaggi.

L'attività permette anche di sviluppare un'importante consapevolezza a livello di riflessione interculturale, portando allo scoperto i valori sulla base dei quali giudichiamo la realtà e orientiamo le nostre scelte personali, valori che normalmente rimangono sottintesi perché ritenuti, erroneamente, condivisi all'interno di un quadro culturale comune. È fondamentale che questa consapevolezza maturi spontaneamente, attraverso il dialogo e il confronto, assumendo la consapevolezza di come alcuni giudizi di valore influenzino profondamente la morale comune.



Foto che ritraggono l'attività sopra descritta (scattate il 10/05/2019)

Nei tuoi panni

Tra le diverse attività proposte durante il workcamp, una riguarda la capacità di mettersi nei panni altrui. L'attività descritta di seguito si è basata su un "metodo visivo" (vedi Tab. 6), si tratta di un'attività in cui viene rappresentata una situazione che può essere reale o immaginaria, in cui vi è più o meno spazio per l'improvvisazione e in cui gli argomenti e le situazioni trattate stimolano la riflessione.

Chi non partecipa direttamente alla situazione rappresentata può intervenire in molti modi, per esempio commentando ciò che sta accadendo, proponendo alternative, dando suggerimenti o anche prendendo il posto degli attori. La rappresentazione può essere ripetuta più volte, presupponendo l'intervento del pubblico sulla scena, finché non si trovano le soluzioni richieste.

La sala principale viene allestita come un piccolo teatro, con alcune panche rivolte verso un palchetto allestito senza troppe pretese. I formatori spiegano che durante un workcamp può accadere che i volontari possano annoiarsi e non voler più partecipare alle attività, così come può succedere che chi ha alte aspettative possa creare situazioni spiacevoli se queste ultime non vengono soddisfatte. A partire da una condizione problematica di partenza, vengono simulate alcune scene in cui i formatori chiedono ai partecipanti “spettatori” di salire a turno sul palco e di provare a cambiare il corso degli eventi.

La situazione in questione ritrae una delle formatrici che non vuole più offrire il proprio contributo durante il workcamp. In prima battuta non è facile per i partecipanti convincere la formatrice a tornare a lavorare, essi sembrano non riuscire a cogliere il suo punto di vista, cercando esclusivamente di convincerla a fare qualcosa che chiaramente non vuole fare, non ottenendo così alcun risultato. Dopo diversi tentativi, uno dei partecipanti decide di salire sul palco, dimostrando di aver capito che non era quello il modo giusto per cambiare le sorti del gioco. Il giovane afferma con convinzione che ognuno può avere dei momenti di sgomento, e proprio in quei momenti è importante mettersi nei panni dell'altro, offrendo comprensione e altruismo. L'aspirante leader, con un atteggiamento di estrema calma e di profonda empatia, riesce a convincere la formatrice a tornare al suo lavoro.

Durante la fase di de-briefing viene spiegato ai partecipanti che per essere un buon leader è importante saper comprendere l'altro, mostrare empatia e riflessività. Le considerazioni dei partecipanti durante la discussione finale sono molto positive, essi dichiarano di essersi divertiti e manifestano con sorpresa il fatto di essere riusciti a cogliere aspetti tanto profondi attraverso una rappresentazione così apparentemente banale e improvvisata.



Foto che ritraggono l'attività sopra descritta (foto scattate l'11/05/2019)

Lo shock culturale (e la comprensione della diversità culturale)

Una delle attività che ha colpito particolarmente la mia attenzione è quella che sottende la comprensione della diversità culturale e dello shock derivante dal confronto con un'altra cultura. L'attività rientra nella categoria delle "Simulazioni" (Tab. 6), in cui viene ricreata una situazione che può essere reale, verosimile o assurda e dove i partecipanti devono interagire e agire di conseguenza. L'obiettivo è di creare uno scenario diverso della vita reale e mettere alla prova i partecipanti verificando le loro reazioni.

L'attività viene realizzata nella sala interna della Tenuta e la preparazione richiede diverso tempo: già dopo pranzo i formatori si allontanano e iniziano ad allestire la sala, vietando a chiunque di entrare. Quando tutto è pronto ci si appresta ad entrare in sala, in fila indiana e con gli occhi bendati. Una volta che i formatori hanno accompagnato tutti all'interno, invitano i partecipanti a togliere le bende: la sala appare completamente diversa, le finestre sono coperte da teli colorati, i maschi sono tutti seduti a cerchio sulle sedie, le femmine sono sedute per terra. Due formatori stanno al centro del cerchio, sfoggiando abiti che ricordano le tribù di popoli lontani, probabilmente di qualche luogo esotico del sud del mondo.

Sui volti dei partecipanti lo stupore è palpabile, l'atmosfera e il silenzio sono surreali. Uno dei due formatori dà inizio all'attività, si alza e si dirige verso ogni maschio porgendogli una caraffa e invitandolo, con i gesti e senza parlare, a bere del liquido contenuto all'interno. A turno tutti i maschi, senza mostrare resistenza, bevono dalla stessa caraffa. Arriva il turno delle femmine: l'altra formatrice si avvicina a turno ad

ogni ragazza, invitandola, sempre senza parlare, ad alzarsi, toccandogli le gambe e i piedi.

L'attività si conclude così, tutti i partecipanti vengono invitati ad uscire dalla sala. Tutti appaiono parecchio straniti, senza capire il senso di quella strana performance, tutta immersa in un silenzio surreale e, a tratti, inquietante.

Durante la fase di de-briefing i formatori spiegano che quello appena messo in scena è un rituale africano proposto per far riflettere sul fenomeno dello "shock culturale".

Quest'ultimo consiste in una sensazione di disagio, impotenza, uno stato di disorientamento e ansia dovuto alla perdita di simboli familiari e segni di comunicazione sociale quando ci si trova in un ambiente a noi estraneo.

Uno dei due formatori spiega una delle metafore più famose per descrivere lo shock culturale, ovvero il concetto di iceberg. Secondo la metafora, la cultura appare come un iceberg dove la parte emersa è quella visibile a tutti: è la lingua, la cucina, la cultura, i gusti musicali caratteristici di un determinato paese. Ma la parte prevalente è quella che sta sotto l'iceberg, quella sommersa, caratterizzata, per esempio, dalle norme sociali, le pratiche religiose, il ruolo di uomini e donne nella società. L'essenza è che la parte non visibile della cultura, quella che, metaforicamente, sta "sotto il bordo dell'acqua", ha una grande influenza sulla nostra percezione della cultura nel suo insieme. L'attività ha mostrato la capacità di riflettere sul fatto che quando si verifica una collisione in una parte sconosciuta e sommersa di un iceberg (cultura), il più delle volte si verifica uno shock culturale.

6.3. I vissuti dei partecipanti: prima dell'attività formativa

Nel presente paragrafo vengono analizzati i risultati delle 9 interviste realizzate *prima dell'attività formativa*. Tutte le interviste sono state condotte il giorno dell'arrivo a Tenuta Sant'Antonio e il giorno successivo.

La popolazione di coloro che sono stati coinvolti nel workcamp è rappresentata da 39 soggetti. Gli aspiranti leader sono 32⁶⁵, con un'età media di 23 anni, i formatori sono 5⁶⁶ e i referenti delle organizzazioni coinvolte sono 2⁶⁷.

⁶⁵ 21 femmine e 11 maschi (66% donne e 34% uomini), sono per la maggior parte di origine italiana, sono solo 4 i giovani di origine straniera: 3 di origine francese (2 maschi e 1 femmina) e 1 di origine greca (maschio).

⁶⁶ 2 maschi, di cui uno di origine francese e 3 femmine.

⁶⁷ 1 maschio e 1 femmina, essi hanno svolto un ruolo di natura prevalentemente esterna allo svolgimento delle attività.

Al fine di rilevare informazioni su un campione di soggetti che avessero le caratteristiche previste dalla ricerca INSPIRIT, si è proceduto tramite un'auto-selezione. Nello specifico, la ricerca prevedeva il coinvolgimento di partecipanti di origine italiana iscritti all'Università. Per rispondere a questa esigenza, il giorno che ha preceduto l'inizio delle attività, assieme al responsabile dell'associazione italiana YAP, è stato realizzato un incontro informativo per tutti i partecipanti con queste caratteristiche. Durante l'incontro sono stati illustrati gli obiettivi e la metodologia del progetto, la presenza del ricercatore durante le attività e la possibilità di poter essere coinvolti nella ricerca anche per le fasi successive. Dall'incontro informativo, a cui hanno preso parte 15 soggetti, 9 hanno accettato di partecipare alla ricerca.

In questa prima sezione relativa alle interviste somministrate *prima dell'attività formativa* si intende delineare il profilo dei partecipanti, i propri vissuti e aspettative. In particolare, l'intervista era finalizzata a indagare le seguenti aree: il profilo degli intervistati, le esperienze pregresse dei partecipanti nell'ambito del volontariato (nazionale e internazionale), la partecipazione a progetti simili in passato, la propensione alla mobilità, le motivazioni e le aspettative, la percezione dell'educazione non formale e il suo riconoscimento da parte del sistema formale.

Il profilo degli intervistati

Il campione è composto da 9 studenti universitari, 6 femmine e 3 maschi, con un'età media di 23 anni e provenienti da percorsi accademici differenti: sociologia, ingegneria, moda, lingue e psicologia. Si tratta di soggetti dotati di risorse umane, culturali e sociali medio-alte, il loro background di provenienza è caratterizzato da un capitale medio-alto in cui tutti i genitori lavorano o hanno lavorato e sono ora pensionati, svolgendo professioni in cui è richiesto un titolo di studio medio-alto.

L'atteggiamento verso la mobilità

Il tema della mobilità rappresenta un elemento imprescindibile dello *youth field*: esso si articola lungo una prospettiva che va oltre l'educazione formale e che assume un'importanza rilevante attraverso le esperienze internazionali. Queste ultime sono importanti nella vita dei giovani perché gli permettono di sviluppare una visione del mondo caratterizzata da confini e frontiere più labili, con distanze più facili da superare e con un incremento di capitale sociale internazionale (Cairns, 2015).

Tutti i giovani intervistati mostrano una forte propensione alla mobilità, il loro profilo è infatti connotato da un ampio, ricco e variegato bagaglio di esperienze maturato in ambiti differenti: dalla scuola superiore all'università, dal mondo del lavoro all'associazionismo, passando per il piacere verso il viaggio e la scoperta di posti nuovi.

Si tratta, dunque, di giovani già socializzati a questo tipo di esperienze e sempre pronti a cogliere nuove proposte e opportunità.

Le esperienze di mobilità vengono intese dai partecipanti come un valore aggiunto ai loro percorsi biografici, mettendo in rilievo le opportunità che esse garantiscono in termini di crescita personale e ampliamento delle proprie prospettive di vita:

“Tu prendi molta più sicurezza [viaggiando], capisci che puoi arrivare dove vuoi anche se sei da sola, e quindi questo mi ha dato un sacco di forza per poi fare tutto il resto, partire in Spagna, fare l'Erasmus, cioè ho acquistato un po' di indipendenza. Cioè, magari prima pensavo “oddio da sola dove vado?”, mentre adesso non è un problema, mi sento più... ho abbattuto quelle barriere” (If_IT1)

“Se penso al fatto di viaggiare...penso all'apertura mentale e culturale che puoi avere, alla possibilità che hai di poter studiare in un Paese e lavorare in un altro...” (Af_IT1)

“Viaggiare ti permette di vedere le cose da prospettive diverse, che non appartengono a quelle che ti sono state trasmesse, il più delle volte ti ritrovi in un posto nuovo e pensi che c'è un altro mondo tutto da scoprire e di cui non sei a conoscenza, ti apre a tante cose...” (Df_IT1).

Alcuni giovani dichiarano di aver iniziato a viaggiare durante gli studi secondari, per svolgere scambi culturali e periodi di studio in altre scuole europee:

“Ho fatto tantissimi viaggi e tantissimi scambi quando ero al liceo, in Spagna, in Australia, in Olanda... poi per conto mio ho viaggiato un po' mezzo mondo, perché mi piace molto viaggiare [...] Poi ho fatto volontariato in Spagna, poi ho viaggiato per conto mio. Quest'anno avrò preso 12 aerei, cioè, da luglio a gennaio-febbraio, no, sì 13-14 aerei, ho provato tutte le Compagnie (ride). Poi dal punto di vista treno, autobus praticamente sempre, cioè io viaggio sempre (BfIT_2).

“Sono partita per la mia prima esperienza quando ero al liceo, andai in Danimarca” (Af_IT1)

“Io adoro la Gran Bretagna e sono stata in Inghilterra diverse volte, sono stata una volta a studiare con il liceo, a Oxford in una scuola... precedentemente c'ero già stata per un'estate in un'altra scuola di lingua fuori Londra e poi sono tornata a Londra almeno altre 4 o 5 volte per conto mio... Poi da piccolina, col fatto che mio papà non viveva a Roma, mi spostavo in continuazione, un po' di stabilità non ce l'ho mai avuta... Sono cresciuta con la valigia sempre pronta, in realtà una cosa di cui sono contenta è stato proprio il fatto che avendo imparato molto presto a tapparmi il naso spesso e volentieri e a fare cose che non mi andava di fare... tipo alzarmi alle 4 del mattino per prendere il treno per andare chissà dove, oppure... mio padre mi ha cresciuto dicendo: impara a farlo senza lamentarti mai, perché un giorno vedrai che apprezzerai il fatto di avere sempre la capacità di adattarti...quindi questa cosa, solo l'imparare a viaggiare sul serio te la dà...la capacità di essere assolutamente elastico” (Ef_IT1).

Si attesta, come tratto distintivo dei giovani intervistati, la tendenza a concedersi dei viaggi anche per incontrare giovani conosciuti durante altre esperienze di mobilità. In

questo senso, la loro propensione alla mobilità sembra rafforzare anche le reti sociali attraverso rapporti informali con altri giovani, generando un circolo virtuoso in cui i giovani più conoscono altri soggetti con esperienze simili e più sono stimolati a viaggiare.

Occorre pure evidenziare che 7 intervistati su 9 sono studenti fuori sede, vivono da soli in altre città (o paesi, nel caso di una giovane che studia e vive in Francia) e intendono proseguire i loro studi all'estero o comunque in un'altra università.

“Vengo da Napoli e studio a Roma, mi sono trasferito subito dopo il liceo e sono tre anni che vivo a Roma.” (Gm_IT1).

“Sono di Padova e vivo da 2 anni da sola a Milano” (Bf_IT1).

“Io vengo da un paesino in provincia di Avellino, ho fatto la triennale a Venezia, durante quel periodo ho fatto un progetto in Georgia durante il terzo anno... poi ho preso un anno sabbatico dove ho viaggiato ma senza che ci fosse l'università dietro e adesso studio a Strasburgo, però il mio master non prevede scambi all'estero perché abbiamo la frequenza obbligatoria dei corsi” (Af_IT1).

“Sono della Puglia, della provincia di Taranto e sono fuori sede, sono due anni che studio a Salerno”. (Df_IT1).

“Studio in una città a 70-80 km da casa mia, quindi durante la settimana ho una stanza lì... ormai da un anno e mezzo...andrò anche in Erasmus il semestre prossimo” (Fm_IT1).

La propensione dei giovani alla mobilità permette loro anche di proiettare le loro esperienze lavorative lungo traiettorie di mobilità che interessano tanto l'Italia quanto l'Europa:

“Tre anni fa ho iniziato a fare la cameriera e la scorsa stagione l'ho trascorsa in provincia di Brescia, sul lago di Garda, ho trascorso un mese e mezzo lì” (Df_IT1).

“Ho fatto l'animatore in diversi villaggi turistici, mi hanno chiamato un po' in tutta Italia... l'ultima estate è stata in Sicilia” (Fm_IT1).

“Per tre mesi e mezzo ho fatto la ragazza alla pari in Francia, attraverso una piattaforma dove ti registri, metti la descrizione e metti i criteri che cercheresti per una famiglia e per la città dove la famiglia vive, poi in base a quello che metti le famiglie ti contattano o puoi contattarle tu [...] Poi io abito in un paesino e la realtà è che va bene per andarci in vacanza 15 giorni però ... c'è un certo codice di comportamento che tutti sanno però nessuno ne parla e va assolutamente rispettato e rompono se non lo rispetti...poi anche a livello di interessi, di possibilità, mi stava molto stretto devo dire” (Af_IT1)

Tutto ciò contribuisce a rafforzare la tendenza dei giovani a scoprire “contesti altri” nei quali riescono ad ampliare i loro universi simbolici di riferimento (Berger e Luckmann, 1969): in questo modo, i loro vissuti si arricchiscono di sempre nuove esperienze che si collocano lungo un *continuum* che coinvolge ambiti differenti: lo studio, il lavoro e, come si vedrà, le esperienze di volontariato.

Esperienze di volontariato e progetti simili in passato

L'atteggiamento dei giovani intervistati verso la mobilità si intreccia con la loro predisposizione ad intraprendere esperienze di volontariato sia nazionali che internazionali. La propensione alla mobilità sembra anche fungere da collante con le dimensioni solidali e filantropiche manifestate dai giovani intervistati. Tutti i partecipanti hanno avuto esperienze pregresse di volontariato: 4 hanno svolto anche esperienze di volontariato internazionale per aiutare persone che vivono in condizioni di estrema povertà e disagio, 3 hanno svolto esperienze nell'ambito dell'assistenza sociale e sanitaria, 2 giovani hanno svolto esperienze di volontariato nel campo della protezione ambientale.

In termini generali, i giovani intervistati vantano un bagaglio consistente di esperienze di volontariato, spesso legato ad ambiti e associazioni sociali e culturali differenti:

“Sono in Croce Rossa da un anno e mezzo, poi sono stata per 3 anni volontaria Intercultura internazionale che organizza gli scambi all'estero per gli studenti del liceo e ho fatto volontariato lì per 3 anni quindi avevo tutti gli anni incontri di formazione e di aggiornamento per i volontari. [...] facevo formazione ai volontari di 15-16 anni che dovevano partire, li preparavamo a quel tipo di esperienza, facevamo attività tipo energizer, azioni volte ad evitare shock culturali e cose prima della partenza” [...] Poi quando ero a Venezia sono partita con AIESEC per la Georgia, era un progetto sull'ambiente, era il 2017 e sono stata sei settimane [...] poi con un'altra associazione (work away) sono andata in Cile per un mese, però lavoravo in ostello, quindi era molto contatto umano. (Af_IT1).

“Volontariato ne faccio tanto, ne ho fatto sempre tanto. Da 10 anni faccio volontariato con i senzatetto e gli ex tossico dipendenti, ex carcerati o carcerati, ogni tanto, ma soprattutto senzatetto...un po' di tutto (Ef_IT1).

Le motivazioni che hanno spinto i giovani ad affacciarsi al mondo del volontariato riguardano, nella maggioranza dei casi, l'attenzione e la cura verso il prossimo e il voler offrire il proprio contributo alla comunità.

Come si evince dal racconto di una giovane studentessa dell'Università di Salerno, la propensione ad offrire aiuto e soccorso al prossimo si lega, nel vissuto della giovane, al desiderio e alla curiosità di sperimentare e conoscere un ambito nuovo:

“A 15 anni mi sono iscritta al corso per diventare volontaria presso la croce rossa ed è nato tutto da una mia iniziativa prevalentemente individuale in quanto iniziavo a vedere gli altri e quindi cercavo in qualche modo di voler essere utile, ma al tempo stesso anche di apprendere cose di cui non ero a conoscenza. Infatti attraverso questo corso poi ho appreso tante cose... ad esempio le tecniche di primo intervento oppure di manovre, tante cose” [...] Poi iniziai a fare volontariato presso la mensa dei poveri, a Taranto e penso che quello sia, appunto, un punto di iniziativa... di solito si dice che una persona deve fare un qualcosa non perché si senta di ricevere

un'ulteriore cosa, però nel momento in cui fai un gesto e ricevi anche un semplice grazie oppure un semplice sorriso penso che valga molto [...] poi attraverso la croce rossa sono divenuta anche donatrice di sangue e mi sono iscritta all'albo e al registro dei donatori di midollo osseo, e a varie associazioni” (Df_IT1).

Anche in questo caso, l'esperienza di volontariato si arricchisce di ambiti di volontariato differenti, da quello socio-sanitario a quello assistenziale.

In altri casi, la spinta propulsiva ad intraprendere esperienze di volontariato deriva dalla condivisione di valori comuni con “adulti di riferimento” che fungono da guide in grado di orientare le scelte dei giovani. Si pensi ad un'intervistata che ha frequentato la parrocchia: la giovane racconta di quanto sia stato importante – nella scelta del percorso di volontariato da intraprendere – il confronto con gli operatori parrocchiali, suo punto di riferimento durante l'adolescenza:

“Ho iniziato con la comunità di Sant'Egidio perché ho pensato “voglio provare a fare qualcosa di diverso”, l'unica realtà che conoscevo era quella della parrocchia, quindi ho fatto dove vado? E loro mi hanno indirizzato verso quella che conoscevano loro... Sicuramente il fatto che sono cresciuta con questo esempio, quindi con persone che... era molto facile che si perdessero per strada...così come era molto facile che mi perdessi io per strada... poi soprattutto quando non hai una famiglia che ti può dare contenimento, no? Non ho famiglia a Roma, a parte mia mamma... Se non hai una famiglia che ti segue... qualcuno che ti segue lo devi trovare... e ho avuto questa esperienza molto molto positiva, io lo dico sempre che loro mi hanno salvato la vita, perché sicuro mi sarei infilata in qualche casino conoscendomi [ride] E questo per me è anche il modo di, come dire, restituire il favore, no? che c'è stato qualcuno che ha dato una mano a me, mi sento in dovere di fare la mia parte” (Ef_IT1).

L'analisi delle interviste restituisce un quadro complessivamente articolato del vissuto dei giovani, fitto di esperienze di volontariato sia nazionali che internazionali che essi reputano fondamentali per il loro vissuto. Inoltre, il loro è un impegno che non si esaurisce con il coinvolgimento in un unico settore ma che richiama una partecipazione continua e vigorosa che abbraccia ambiti di volontariato differenti.

Oltre ad aver maturato una consistente esperienza in termini di mobilità nazionale e internazionale, gli intervistati evidenziano anche una significativa consuetudine con la partecipazione a progetti simili a quello a cui ci si appresta ad aderire. Dei 9 giovani intervistati, 3 hanno già partecipato ad uno o più workcamp. L'atteggiamento legato alla partecipazione continuativa ad esperienze di questo tipo sembra configurarsi – come testimoniano in modo inequivocabile le parole dei 3 giovani con esperienze pregresse in altri workcamp – come il risultato di un meccanismo di “fidelizzazione” alle organizzazioni di riferimento. Emerge, difatti, un'immagine secondo la quale, una

volta entrati nel circuito, la partecipazione ad un progetto offerto dall'organizzazione di cui si è volontari, genera, stimola e facilita ulteriore partecipazione:

“Con Lunaria ho fatto due progetti prima di questo, poi ho fatto un workcamp in Islanda nel 2016 con un'altra associazione, poi nel 2018 ho fatto un progetto in Marocco e più o meno un mese fa ho fatto qui a Poggio Mirteto un altro progetto sempre nell'ambito del volontariato internazionale e scambi giovanili” (Gm_IT1).

“Ho fatto due workcamp, uno in Germania, a Berlino tre anni fa e uno in Serbia, l'anno scorso. E poi ho fatto anche una settimana di training quest'anno, sempre in Germania, con YAP e sempre più o meno sugli stessi argomenti... e poi mi sono detto quest'anno voglio diventare leader di un campo, visto che i primi due erano da partecipante e quindi ho deciso di fare anche questo” (Fm_IT1).

“Ho fatto il mio primo campo Yap che sono stata in Spagna, inizialmente era per una ristrutturazione di un paesino in Spagna, la seconda settimana invece è stata...io mi ero affezionata molto a dei bambini e la camp leader che tutto l'anno teneva una post-scuola, mi ha chiesto di aiutare due fratelli perché avevano una situazione familiare molto particolare [...] e mi ha chiesto di aiutarla a cambiare la situazione [...] sono stata sempre molto volenterosa ad aiutare” (BjIT_1).

Attraverso queste parole i giovani mostrano come la partecipazione a più progetti con la medesima organizzazione rimandi ad un “circolo virtuoso” (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017) che rinnova la loro motivazione e che rafforza anche le relazioni interne con l'organizzazione. Certamente questo rimanda alla capacità dell'organizzazione di conoscere i bisogni motivazionali dei propri volontari, permettendo così di costruire piani e obiettivi specifici e di assegnare attività adatte a motivare e fidelizzare i giovani partecipanti, anche attraverso un lavoro di costante sostegno, supporto e supervisione.

Motivazioni e aspettative

Come è stato mostrato, il mondo del volontariato ha un forte appeal sui giovani intervistati, tanto che la loro partecipazione al progetto pare sia legata principalmente alla volontà di accrescere e acquisire nuove abilità e conoscenze nell'ambito del volontariato nazionale e internazionale:

“Vorrei conoscere meglio questa cosa dei campi di volontariato all'estero, poi penso che sia utile proprio personalmente come crescita personale umana, sono di questa opinione però sicuramente poi questo servirà anche nel mondo del lavoro perché, ad esempio, se io so l'inglese a livello, adesso non me la tiro, però abbastanza buono, è grazie a questi campi, non perché me l'abbiano insegnato questi campi ma mi hanno dato la spinta per impararlo...” (FM_IT1).

Questo aspetto si lega anche ad una condizione già citata nella sezione precedente, ovvero quella che contempla la capacità dell'organizzazione di fungere da catalizzatore nelle scelte dei giovani. Questo aspetto si può rilevare dalle parole di una giovane intervistata che, oltre a partecipare al progetto perché volontaria di YAP, sta svolgendo con questa anche il Servizio Civile Universale:

“L’ho saputo da YAP, con cui ho deciso di fare anche il servizio civile...Poi mi è piaciuto questo loro progetto...Leggendolo ho pensato che fosse al caso mio, non ci ho pensato più di tanto, mi sono catapultata, è stata una scelta proprio di pancia” (Ef_IT1).

Quanto evidenziato a proposito delle motivazioni, rimanda in modo manifesto anche alle aspettative dei giovani partecipanti. Come testimoniano i brani delle interviste, i giovani si attendono dal progetto la possibilità di approfondire le proprie conoscenze e competenze, di entrare in contatto con altri soggetti che condividono gli stessi interessi e di gettare le basi per nuove reti di relazione. Valga l'esempio di una giovane di origine irpine che vive e studia a Strasburgo e che ha svolto già diverse esperienze di volontariato internazionale:

“Di base l'ambiente del volontariato è un ambiente che a me piace, mi sono resa conto che adesso sono 5 anni che lo faccio e mi dà tanto e mi ha dato tanto, e poi fa molto parte della persona che sono. In più è anche un po' una garanzia a livello sociale, perché poi le persone che incontri in questo tipo di contesto, sei abbastanza sicuro che siano persone con cui trovi qualche tipo di affinità” (Af_IT1)

Le parole della giovane rinviano anche alla possibilità, grazie alla partecipazione al progetto, di poter superare alcuni ostacoli legati alle proprie abilità comunicative, sperando di sviluppare le *skills* utili sia nel contesto accademico che in quello lavorativo:

Penso che quello che faremo in questi giorni possa essere importante poi nel modo di rapportarsi agli altri, io ad esempio ho problemi a parlare in pubblico, e questo penso che abbia degli effetti sul modo in cui comunico, devi saper farti ascoltare e credo serva proprio per uno sviluppo personale, per una questione di confidenza, penso che dopo ti percepisci diversamente (Af_IT1).

A tal proposito, si considerino pure le parole di una giovane tarantina che ha deciso di partecipare per acquisire nuove conoscenze e per confrontarsi con giovani provenienti da altri contesti:

“Ho deciso di partecipare perché voglio apprendere cose di cui ancora non sono a conoscenza e anche rapportarmi e relazionarmi all'interno di un contesto diverso e soprattutto con persone differenti provenienti da ambiti culturali diversi [...] mi aspetto, dato che entrerà in contatto con persone di culture differenti, di apprendere

quello che è il punto di vista dell'altro, anche di riuscire a saper giungere a una piena coordinazione con gli altri" (Df_IT1).

In sostanza, le parole dei giovani richiamano un esteso orizzonte di aspettative, che si muove dal basilare e condiviso interesse per il volontariato nazionale e internazionale, al desiderio di contribuire alla propria crescita personale. A ciò si aggiunge anche la voglia di conoscere persone che provengono da altri Paesi, con la speranza di stringere nuovi legami e di confrontarsi con culture differenti.

In generale, i partecipanti appaiono curiosi di mettersi alla prova e di maturare un'esperienza nuova da aggiungere al proprio (in alcuni casi già consolidato) bagaglio di esperienze.

Percezione dell'educazione non formale

Il riferimento al campo dell'educazione non formale è un aspetto che merita attenzione specifica. Infatti, pur in presenza di un ricco bagaglio di esperienze riconducibili all'ambito non formale, i giovani sembrano non riconoscerne i tratti distintivi.

È questo il caso della giovane romana cresciuta nella comunità parrocchiale – spazio sempre più spesso chiamato a riscoprire la sua funzione educativa con un'offerta formativa centrata sovente su attività non formali – che solo dopo la sollecitazione della ricercatrice a ripensare all'esperienza educativa parrocchiale, afferma:

"In realtà i ragazzi della parrocchia si prendevano cura di tutti noi ragazzini per non farci stare in mezzo alla strada...quando eravamo molto piccoli erano loro che si prendevano cura di noi in posti molto simili a questo, in realtà... Sì, ci portavano fuori, campi, passeggiate, impicci vari...e poi piano piano ci hanno passato il testimone, quindi poi siamo stati noi ad andare ad acchiapparci tutti i ragazzini del quartiere per cercare...perché dalle parti mie gira un sacco di droga tra le altre cose, quindi... era anche un modo per tenere il quartiere un po' sotto controllo [...] questo l'ho fatto dai 9-10 anni fino ai...16-17, sì. (EF_IT1).

Anche nel proseguo dell'intervista, la giovane continua a riflettere sul proprio vissuto, mostrando lo stupore tipico di chi ha preso parte ad un processo educativo senza esserne consapevole:

"In realtà ho sentito parlare di educazione non formale la prima volta solo quando ho iniziato il servizio civile, quindi...3 mesi e mezzo fa. Non avevo assolutamente idea di cosa fosse... in realtà l'avevo sempre fatta! [ride] Il mondo dell'associazionismo sicuramente lo conosco un po' meglio oggi, anche grazie al Servizio Civile, alla fine è sempre la stessa storia, solo che si chiama in modi diversi!" (EF_IT1).

Si assiste nel corso di questo colloquio – e così da vicino – a quella che è stata definita più volte nel corso della dissertazione “la scoperta” dell’educazione non formale. Il fatto che la giovane rifletta durante l’intervista sul proprio percorso educativo, che si rivela fitto di esperienze non formali (a cui si aggiunge anche l’attuale adesione al Servizio Civile Nazionale) rappresenta un aspetto su cui dover prestare specifica attenzione. In effetti non si tratta di un caso isolato. Si pensi che pure un’altra partecipante che dichiara di non aver mai svolto attività di educazione non formale: durante l’intervista la giovane riflette sulla sua esperienza di formatrice durante progetti di volontariato internazionale e afferma:

“In effetti per volontaria Intercultura una parte era comunque... i volontari un po’ più esperti ci spiegavano che le cose bisognava trasmetterle in un determinato modo e che soprattutto con i ragazzi bisognava stare attenti perché era necessario sviluppare i propri lati personali, quello sì” (Af_IT1).

Anche un’altra giovane, sicura di aver sentito parlare di educazione non formale solo durante gli studi pedagogici al liceo, dichiara, inconsapevolmente, una partecipazione pregressa ad esperienze di volontariato tipica dall’approccio non formale:

“Attraverso la croce rossa preparavamo una serie di attività riferite a determinate tematiche ad esempio la ludopatia e organizzavamo dei giochi proprio per... realizzavamo cartelloni, giochi, determinavamo dei punti di incontro, tipo al di fuori della chiesa, in piazza, dove cercavamo di intrattenere e sensibilizzare e prevenire appunto i giovani e gli adulti a determinate tematiche” (Df_IT1).

Queste parole consentono di rilevare le forti criticità circa il tentativo di riconoscere i tratti distintivi dell’educazione non formale. Tale dettaglio mette in evidenza che, nonostante il *no schooling* rappresenti un ambito importante nelle vite di questi giovani, è per loro difficile coglierne i tratti peculiari e (ri)conoscerne nettamente i confini.

Uno dei giovani che invece conosce il settore perché ha già partecipato ad altri workcamp, mette in evidenza la forza e l’impatto dei metodi non formali, dichiarando lo stupore percepito quando ha “scoperto” che ciò che credeva essere dei semplici giochi erano veri e propri metodi educativi:

“All’inizio per me erano quasi giochi, attività divertenti, poi che sono educazione non ti sembra vero in realtà. All’ultimo campo [a cui ho partecipato] ci hanno parlato di educazione non formale, è un’educazione che ti dà strumenti a cui non siamo abituati, tipo in università ci sono metodi rigidi, con il professore che spiega in modo, diciamo superiore, si mette in cattedra e dà informazioni, mentre invece come qui, è qualcosa di orizzontale, si fanno cose insieme, all’aperto, si è liberi di esplorare” (Fm_IT1).

Un altro aspetto richiama la rappresentazione complessivamente critica dell'educazione "classica" da parte dei giovani. Essi sottolineano le problematiche che accompagnano la natura e la progressiva strutturazione dell'approccio formale:

"Non sono dell'opinione che l'educazione classica e formale sia sempre efficace e penso che manca molto il contributo che una singola persona può dare alle cose, al singolo argomento e anche spesso è difficile che sia interessante. Per me è importante, come qui, che c'è una comunicazione attiva da parte della persona che la riceve, di solito è passiva" (FM_IT1).

"L'educazione a mio avviso non è solo quella che si insegna a scuola ma è soprattutto è quella che ti forma dal punto di vista caratteriale perché a scuola ti vengono date le nozioni però quello che ti forma è a mio avviso, ad esempio, il tram che non passa, che cosa fai? P'ignoto, quando devi risolvere in qualche maniera qualcosa, cioè quella capacità di problem solving" (BfIT_1).

"L'educazione è abbastanza inscritta in una cornice di formalità e di un certo tipo di regole, e credo che la colpa sia un po' del sistema scolastico italiano... mi piacerebbe che certe cose un po' cambiassero... però ecco bisogna forse aumentare la consapevolezza del fatto che esiste, del fatto che può funzionare [...] C'è tanta gente che sui libri è un drago e poi fuori...ha problemi ad esprimersi o a rapportarsi con gli altri" (Af_IT1).

Emerge, da parte di questi giovani, la consapevolezza che il settore dell'educazione formale, in particolare quello nazionale, non consente di valorizzare le esperienze acquisite durante contesti "altri". Ciò mette in evidenza la necessità di un maggiore investimento, in termini di risorse e di promozione di percorsi educativi "alternativi", favorendo una loro integrazione all'interno dell'assetto organizzativo e normativo italiano.

Le politiche giovanili

Per quanto concerne la percezione dei partecipanti nei confronti delle politiche giovanili, ci si trova di fronte al dilemma già citato per la dimensione precedente, ovvero la mancata consapevolezza del settore nel quale i giovani sono direttamente coinvolti.

Infatti, se gli intervistati si dichiarano molto attivi e informati su tematiche di tipo sociale (hanno svolto sempre volontariato) o politico, appaiono poco informati – ma non per questo meno coinvolti – sul fronte delle politiche giovanili. Nei confronti di queste ultime emerge un interesse molto superficiale: la maggior parte dei partecipanti dichiara di non essere informato, senza rendersi conto di stare prendendo parte attivamente ad un progetto di politiche giovanili. Ciò riguarda non solo la partecipazione al workcamp, ma anche alle esperienze pregresse dei partecipanti.

È questo il caso di una giovane che ha svolto diverse esperienze di volontariato internazionale finanziate dal Programma Erasmus+, e che da diversi anni collabora con associazioni di volontariato internazionale:

“So che ci sono tutte una serie di organizzazioni che puntano molto sulla nostra generazione però... ne conosco alcune, però non sono così ferrata devo dire” (Af_IT1).

Si considerino pure le parole di un altro giovane con un’esperienza consolidata nell’ambito di workcamp ed esperienze di volontariato e mobilità internazionale. Il giovane associa le politiche giovanili alle iniziative di mobilità svolte in ambito universitario, senza rendersi conto che il suo curriculum formativo è ricco di esperienze del genere:

“Sulle politiche giovanili sono impreparato...erasmus? più o meno lo conosco, all’inizio ero convinto di volerlo fare, appena arrivato all’università ma passato un anno mi è scesa un po’ la voglia...soprattutto poi da quando ho iniziato a conoscere e a scoprire questo mondo qui” (Gm_IT1).

Ma si rifletta, di nuovo, sulle parole della giovane romana che sta svolgendo il Servizio Civile e che ha trascorso l’adolescenza nell’ambito parrocchiale:

“A livello di politiche giovanili... so che ci sono molti progetti di scambio internazionale ecc. Ma di mio non ho mai partecipato, nel senso che non ho mai fatto Erasmus o cose del genere... Però stai facendo il Servizio Civile!... Però sto facendo il Servizio civile [ride]...per di più con YAP, che ha tanti progetti sovvenzionati dall’Europa, Erasmus+ e compagnia...Alla fine... è vero, cade tutto lì dentro (Ef_IT).

Come per la dimensione prima citata, la giovane assume consapevolezza solo durante il colloquio della ricchezza delle sue esperienze formative (e di vita).

Si pensi anche al caso di un giovane con un’esperienza consolidata in altri workcamp e per il quale il settore delle politiche giovanili appare in prima battuta come un’entità sconosciuta. Il giovane, solo dopo una breve riflessione, si rende conto che non è poi così distante dalle proprie esperienze di vita:

“Politiche giovanili? Ne abbiamo? non lo so, cioè mi pare che il governo non dia molti soldi per questo, ad esempio so che in Germania gli danno una barca di soldi per fare progetti e altre cose, mentre in Italia non so...no oddio, però aspetta in realtà, no, dire che non ci sono cose non è vero, c’è l’Informagiovani che ti da una marea di opportunità e possibilità, ci sono progetti come questi, quindi le possibilità ci sono, ma spesso non sono conosciuti e non ne riesco a capire il perché” (Fm_IT1).

Quasi che il giovane abbia bisogno prima di “mettere a fuoco” per poter inquadrare quel settore specifico. Questo aspetto probabilmente può essere visto come la risposta

ad un bisogno di maggiore valorizzazione da parte degli attori esterni, come viene messo in rilievo da parte di un'altra partecipante:

“So che esistono varie associazioni che promuovono una serie di viaggi proprio per coinvolgere e sensibilizzare appunto i giovani ad avvicinarsi a questa tematica politica, ma purtroppo questa cosa il più delle volte viene tralasciata, non presa in considerazione” (Df_IT1).

Sembrerebbe che il mondo delle politiche giovanili rappresenti per i giovani intervistati un'entità “fluida”: essi non riescono a cogliere nell'immediato i tratti distintivi delle iniziative promosse dal settore delle politiche giovanili, oltre a non essere consapevoli del loro coinvolgimento, che potremmo definire anche piuttosto consistente, in quell'ambito specifico.

Il riconoscimento del percorso formativo

Come accennato in apertura del Capitolo, il progetto INSPIRIT mira al riconoscimento delle attività svolte attraverso la partecipazione a campi di lavoro da parte del sistema universitario. Al termine delle interviste è stato chiesto ai partecipanti il loro parere sul riconoscimento di attività educative non formali. Tutti i giovani hanno valorizzato l'iniziativa proposta da INSPIRIT, augurandosi di poterne ricavare valore anche senza un effettivo riconoscimento da parte delle proprie Università.

Nel corso delle interviste è emerso anche un esempio di “buona pratica” da parte dell'Università di Venezia che ha riconosciuto ad una giovane partecipante un'esperienza di volontariato in Tibet perché strettamente connessa al percorso accademico:

“Io ho partecipato ad un campo di volontariato strettamente legato alla mia università. Studiando la lingua indiana mi serviva un'esperienza che mi collegasse... e con Lunaria sono stata al confine con il Tibet per venti giorni, eravamo in una scuola di bimbi e l'idea era quella di parlare in inglese con i bimbi, far vedere loro che c'era una realtà diversa dalla loro, parliamo di bimbi che non hanno veramente niente [...] La mia università inizialmente non riconosceva questi crediti con facilità, personalmente il mio insegnante specifico della lingua indiana che è il coordinatore di tutti i vari insegnanti nell'ambito indiano, ha deciso, e sono stata la prima, assieme ad una mia compagna, di allargare questa possibilità, purtroppo però solamente al nostro ambito, quindi chi studia cinese o arabo non ha questa possibilità. abbiamo fatto una riunione dove abbiamo spiegato la nostra esperienza di volontariato lì ... e lui è molto sensibile a questa problematica e in effetti non è stato una questione di convincerlo o quant'altro, ma fargli capire l'importanza di mettersi in gioco non solo in ambito aziendale, economico o strettamente legato alla facoltà, ma il fatto di avere un'esperienza personale, era un apporto importante [...] e tramite crediti mi è stata riconosciuta l'esperienza come tirocinio, è stato un grosso passo avanti” (Hf_IT1).

Tutti i giovani intervistati si sono dimostrati entusiasti dell'iniziativa di INSPIRIT, sostenendo l'idea che spesso i tirocini svolti in ambito accademico siano "poco formativi":

"Spesso i tirocini formativi riconosciuti dall'Università in realtà non lasciano agli studenti assolutamente nessun bagaglio di esperienza, nessun tipo di formazione, niente... ma un'esperienza di volontariato è formativa, forse e sicuramente ancora di più" (Ef_IT1).

Nel caso di un giovane che sogna di entrare nell'accademia di cinema a Roma, questa esperienza, qualora potesse venire presa in considerazione dalla sua Università, sarebbe una carta vincente, soprattutto perché permette di sviluppare capacità di *leadership* e di *team building*, particolarmente richieste nell'ambito in cui il giovane sogna di lavorare:

"Ho partecipato all'open day per l'accademia di cinema in cui vorrei entrare, e una delle prime cose che ci hanno detto è che loro osservano e guardano molto come tu riesci a lavorare in un team, per cui qui fai questo, qua ti insegnano un sacco questo aspetto, il relazionarti in un contesto internazionale, prima di tutto, quindi a parlare in inglese, superi quei momenti di imbarazzo che magari... nel parlare in pubblico e ti permette di uscire dalla comfort zone, ed è una cosa molto importante" (Gm_IT1).

Un'altra partecipante sottolinea l'importanza che il riconoscimento di esperienze del genere potrebbe nella sua Università, a sua detta frequentata da giovani benestanti che badano solo alle apparenze:

"Questa cosa porterebbe umanità e porterebbe realismo nella mia università, ci sono ragazzi che vivono con i soldi dei genitori senza pensare che i genitori hanno fatto sacrifici, penserebbero ad aiutare il prossimo piuttosto che alla borsa Chanel, porterebbe a molti fattori che cambierebbero le persone" (BfIT_1).

In tal senso, i giovani esprimono il desiderio di poter vedere riconosciute queste esperienze da parte del sistema formale, di accoglierle e farle proprie. L'eventualità di realizzare questa richiesta porterebbe a comprendere in maniera sicuramente più chiara la natura, i vantaggi e l'impatto dell'educazione non formale sullo sviluppo delle competenze dei giovani. Tali competenze si andrebbero ad aggiungere in maniera complementare a quelle acquisite durante le occasioni formali, completando i profili dei giovani e consentendo loro di applicare gli apprendimenti acquisiti anche nel mondo del lavoro. Ciò consentirebbe di costruire fiducia, collaborazione e cooperazione a lungo termine tra associazioni giovanili e università, per condurre anche ad un futuro riconoscimento della professione degli animatori socioeducativi che operano nelle organizzazioni coinvolte direttamente nel processo.

Prospettive future

Nel corso delle interviste condotte *prima delle attività formative* è stato chiesto agli intervistati di esprimere le proprie prospettive future.

In termini generali, emerge un'immagine che vede gli investimenti degli intervistati orientati principalmente alla realizzazione di obiettivi legati ai loro futuri percorsi formativi e professionali.

A partire da questo elemento di fondo che attraversa trasversalmente le interviste realizzate, emerge un aspetto specifico che qualifica in maniera evidente il contenuto e le caratteristiche dei progetti europei.

Si tratta – come viene esemplificato nei brani di intervista proposti di seguito – della volontà di declinare tali percorsi all'interno della dimensione internazionale, lungo processi di collaborazione e mobilità:

“Mi piacerebbe lavorare in un organismo dell’Unione Europea, o in un’organizzazione internazionale come traduttrice, poi voglio anche studiare psicologia e... in effetti mi sono detta “tra dieci anni cosa mi spaventa di più?” e mi sono risposta “il fatto di non aver provato a fare veramente tutto quello che volevo fare”... e quindi certe cose è meglio farle quando ho pochi mezzi e riesco ancora ad arrangiarmi piuttosto che aspettare i 35 anni e...” (Af_IT1).

“Vorrei poter continuare a studiare, continuare a crescere, però mi rendo conto che stando ferma nella stessa località non è che si possa apprendere molto... ma bisogna comunque sia cogliere le offerte e le opportunità formative anche da ulteriori contesti, diversi” (Df_IT1).

“C’è qualche sogno...però non mi fossilizzo solo su una cosa sola, cerco di imparare il più possibile di qualsiasi cosa, per cui ogni esperienza sicuramente ti lascia un bagaglio, qualcosa che poi ti porti dietro, che poi potrebbe o non potrebbe esserti utile in qualche modo...magari l’anno prossimo decido di partire e andare da qualche altra parte, è possibile... sono dell’idea che per un anno chiunque può vivere ovunque e fare qualsiasi tipo di vita, secondo me, e poi soprattutto se sai dov’è casa tua il viaggio ha un altro valore perché sai che c’è un posto dove tornare” (Ef_IT1).

I progetti futuri degli intervistati sembrano collocarsi all'interno di una cornice caratterizzata, di nuovo, da una significativa attenzione alla mobilità, alle istituzioni europee e alla partecipazione ad occasioni e contesti nuovi in cui il viaggio assume una dimensione centrale.

6.4. Gli effetti della partecipazione al progetto INSPIRIT

Nel mese di settembre 2019 è stata realizzata una seconda batteria di interviste sullo stesso campione di riferimento. Dei 9 soggetti intervistati nella primavera del 2019, 6⁶⁸ hanno risposto alle interviste *dopo quattro mesi* l'attività formativa. Dei 6 giovani, 5 sono stati intervistati via Skype e 1 è stato intervistato faccia a faccia. Occorre di nuovo evidenziare che il progetto INSPIRIT, in cui si inserisce il lavoro di ricerca che si sta illustrando, ha previsto anche una fase volta al coordinamento di un workcamp durante il periodo estivo, a cui hanno partecipato 4 dei 6 intervistati⁶⁹.

Per una maggiore coerenza e chiarezza nell'esposizione dei risultati, nel corso dell'analisi verranno presi in considerazione gli effetti del training svolto a primavera e sarà dedicata una parte conclusiva all'esperienza estiva.

Questo paragrafo analizza le seguenti sezioni dell'intervista: nuove esperienze di volontariato, la ricapitolazione dell'esperienza, gli sviluppi personali e professionali, lo sviluppo di capacità, i momenti di apprendimento più significativi, la costruzione di reti e relazioni, infine l'esperienza estiva di coordinamento di un workcamp in estate.

Nuove esperienze di volontariato

Per quanto concerne le nuove esperienze di volontariato, nel periodo che intercorre tra maggio a settembre 2019, 2 giovani su 6 hanno dichiarato di aver svolto altre esperienze di volontariato oltre a quelle previste dal progetto INSPIRIT.

In particolare, un giovane ha partecipato a 2 progetti di volontariato e un altro ha svolto una sola esperienza. Entrambi i giovani hanno partecipato alle nuove esperienze con l'associazione di cui sono volontari. Gli altri partecipanti continuano ad avere contatti con le associazioni di cui sono membri o con cui hanno svolto attività formative e/o di mobilità.

L'importanza e la forza del legame con l'associazione viene evidenziata da un partecipante che era già stato coinvolto in progetti simili e che ha deciso da poco di aderire anche al Servizio Civile:

“Mi hanno proposto sempre da Lunaria di fare da group leader in uno scambio giovanile, sempre a Poggio Mirteto, e anche quello è stata un'esperienza particolare, diversa rispetto a quella del workcamp, forse più difficile, dal punto di vista... è stata un po' più tosta, un po' più... le attività andavano programmate giorno per giorno, al millesimo di secondo[...] poco prima che tu mi chiamassi mi sono iscritto al Servizio Civile con

⁶⁸ Si tratta di 4 femmine e 2 maschi di età media di 22 anni.

⁶⁹ 2 maschi e 2 femmine.

Lunaria, e sto continuando a fare... ho fatto un training qualche settimana fa sempre con Lunaria, sulle questioni di genere, ci hanno somministrato dei workshop da testare, quindi noi le svolgevamo da partecipanti e poi dare feedback con lo scopo poi di proporle nelle nostre realtà locali e in effetti stavo pensando di poter fare qualcosa all'università con il collettivo di genere femminista per provare a somministrare queste attività [...] poi verso novembre ne farò un altro di una settimana a Orvieto, sempre con Lunaria" (Gm_IT2).

Le parole del giovane permettono di evidenziare un aspetto già esplorato nel corso delle interviste realizzate *prima dell'attività formativa* e che si conferma nuovamente dopo quattro mesi dall'esperienza di formazione. La partecipazione ai progetti appare strettamente legata all'adesione alle iniziative proposte dall'associazione di riferimento, con la quale si instaura un legame fiduciario che consente di partecipare a diverse opportunità ed occasioni formative.

La ricapitolazione dell'esperienza

A distanza di 4 mesi i giovani dichiarano di essere molto soddisfatti dell'esperienza formativa e manifestano un'alta motivazione e ispirazione a voler continuare questo tipo di attività in futuro:

"Penso che anche successivamente vorrei continuare a fare questi campi di lavoro di volontariato" (Cm_IT2).

"È stata un'esperienza straordinaria, non vedo l'ora di poter trovare il tempo tra un esame e l'altro per poter partecipare di nuovo" (Bf_IT2).

"Mi è piaciuto un sacco...poi per me è quasi una droga, cioè ne fai uno e non vuoi più smettere, se ti prende bene è veramente, veramente bello" (Gm_IT2).

La mobilità e la sperimentazione delle metodologie partecipate, specifiche dello *youth field*, sembrano aver favorito la creazione di contesti di apprendimento significativi, dove i partecipanti riescono a uscire dalle proprie abitudini e dai propri abiti mentali.

L'aspetto che i giovani ricalcano spesso nel corso delle interviste riguarda soprattutto le metodologie e gli approcci adottati durante il progetto. Emerge l'apprezzamento dei modelli partecipativi adottati che se, da un lato, possono disorientare chi non ne conosce le forme di partecipazione, dall'altro coinvolgono i partecipanti nella realizzazione delle attività, creando condizioni per lo scambio di esperienze e l'approfondimento delle metodologie:

"L'aspettativa era di uscire da Poggio Mirteto con qualche esperienza in più e penso che sia stata valida come esperienza perché comunque mi ha aperto un mondo che prima non conoscevo. È successo che dopo Poggio Mirteto ho deciso di fare la mia tesi di laurea su un argomento che coincide con quello che accade nei campi di lavoro" (Cm_IT1).

“Per me è stata una vera e propria rivelazione, non mi aspettavo si potesse apprendere attraverso attività che usano metodi del genere. Sì, perché a primo impatto sembrano dei giochi, però poi ti accorgi che non è proprio così” (BfIT_2).

L'apprezzamento per le metodologie non formali rappresenta un elemento più volte rimarcato nel corso dei colloqui. La sperimentazione dei metodi partecipati rappresenta per i giovani l'opportunità di uscire dai loro schemi di riferimento, di allargare le proprie vedute e di “scoprire” contesti educativi alternativi. A tal proposito sono esemplificative le parole di un giovane napoletano che studia cinema a Roma:

“Le aspettative sono state soddisfatte, poi ritorna tutto al grande potere dell'educazione non formale, è qualcosa che viene molto poco sfruttato ma che poi riesce ad aiutarti un sacco, riesce a darti qualcosa e non in modo passivo [...] è stata un'esperienza molto positiva” (Gm_IT1).

Un'altra giovane afferma che il training ha rappresentato anche un'opportunità di confronto con altri giovani con i quali si condividono passioni e ideali, all'interno di un contesto in cui anche i metodi usati hanno garantito un buon risultato dell'esperienza:

“Ci sono andata non sapendo troppo cosa si facesse, però il lavoro che hanno fatto i formatori secondo me è stato veramente il migliore che potessero fare, poi ho trovato con gli altri ragazzi tanti punti in comune perché alla fine se eravamo lì c'era qualcosa sotto che era... di uguale, quindi poi è andato proprio bene, tanto per i metodi usati, tanto per i partecipanti” (Af_IT1).

Un elemento che gli intervistati sottolineano rispetto alle loro esperienze pregresse nell'ambito del volontariato riguarda l'opportunità di aver ricevuto una vera e propria formazione. Per coloro i quali hanno svolto attività di semplice volontariato, la presenza di una vera formazione è stato l'aspetto più sorprendente dell'esperienza:

“Io avevo formato persone prima di partire, non ero mai stata formata in prima persona e quindi effettivamente mi si è un po' aperto un mondo perché sono cose che ho visto, col fatto che faccio l'università all'estero, sono cose che ho visto anche su di me e le ho riconosciute. Ad esempio tutti i vari diagrammi, le varie cose sullo shock culturale ecc. sono cose che mi erano successe ma io non le avevo proprio codificate prima perché non ci avevo proprio pensato” (Af_IT2).

“Mentre prima (si riferisce ad esperienze di volontariato pregresse) avevo qualcuno che mi indirizzasse, questo training era per lo più di prendere io la posizione e prendere io in mano la situazione, insegnare a gestire un gruppo, praticamente ho imparato qui a gestire un gruppo” (BfIT_2).

La possibilità di essere formati per gestire in prima persona un campo di volontariato ha rappresentato per questi partecipanti un'opportunità per riflettere sulle proprie esperienze pregresse e per riconoscere, ora, in maniera netta alcuni elementi non preventivamente considerati.

In termini generali, il confronto e la partecipazione in un contesto come quello del workcamp ha rappresentato una componente di arricchimento e crescita per tutti gli attori coinvolti nel processo formativo. Ciascuno, dal proprio punto di vista, ne ha sottolineato la valenza positiva: per coloro i quali avevano svolto esperienze di volontariato non riconducibili all'ambito della formazione, l'esperienza si è rivelata un momento decisivo per riflettere sulle proprie esperienze pregresse. Dall'altro lato, per coloro i quali avevano già partecipato ad altri workcamp, la partecipazione è stata valutata altrettanto positivamente, permettendo di conservare e rinvigorire la loro adesione a questo genere di attività.

Le capacità acquisite

L'analisi delle interviste condotte *dopo quattro mesi dall'esperienza formativa* consente di rilevare, a livello individuale, effetti evidenti sullo sviluppo di capacità specifiche, oltre che sul rafforzamento di personalità, autonomia, responsabilità e capacità di lavorare in gruppo. Nello specifico, va rilevato come gli intervistati sottolineino il ruolo significativo del progetto nel consentire loro di accrescere e consolidare le capacità cognitive, cooperative, creative, relazionali, come pure quelle legate alla sfera dell'agency e comunicative.

Vale la pena evidenziare che il workcamp sembra avere avuto un impatto particolarmente rilevante sulla sfera personale dei partecipanti, facendo emergere la sensazione secondo cui i metodi utilizzati incoraggiano molto l'autoriflessione e l'auto-scoperta. I partecipanti dichiarano di sentirsi più sicuri di sé, di aver superato alcuni limiti personali e affermano di essere sempre più propensi alla scoperta, al viaggio e alla sperimentazione:

“Alimenta ancora di più la mia voglia di scoprire e di viaggiare, penso che sia una grandissima cosa, ti spinge a fare un sacco di cose diverse, ho tirato fuori, ho imparato le arti circensi, la giocoleria, la slackline ultimamente, ne ho comprata una veramente dopo il workcamp, quindi sì, ti fa scoprire un sacco di cose (Gm_IT2).

Gli intervistati affermano di aver utilizzato quanto appreso dalla formazione nella loro quotidianità, come per esempio nel rapporto con gli amici e con la famiglia, acquisendo una maggiore apertura e comprensione e un maggior senso di convivenza sociale.

Ne emerge un quadro secondo cui la partecipazione al workcamp contribuisce anche in modo significativo a migliorare le capacità relazionali di quanti vi aderiscono, accrescendo la fiducia in se stessi:

“Ti dà tanta sicurezza in più, almeno questo è quello che ha dato a me, ho imparato a gestire alcune situazioni in modo diverso, in modo migliore, con più tranquillità, senza andare nel panico magari e soprattutto sotto il punto di vista della collaborazione con un gruppo internazionale questa è un qualcosa che ti può aiutare veramente tanto e la gestione di situazioni complicate, gestione del tempo, ci sono un sacco di cose per la crescita professionale, credo che dia una grande mano” (Gm_IT2).

“Io ho sempre un po’ temuto il confronto con gli altri, in tutta una serie di contesti, e invece così ho capito che non è necessariamente una cosa cattiva, prima lo vedevo come qualcosa di negativo, adesso no” (Af_IT2).

I giovani hanno evidenziato anche la capacità di essere riusciti a gestire conflitti e situazioni scomode:

“Anche banalmente con gli amici, con i conoscenti, mi viene in mente un esempio veramente stupido che c’è una situazione di litigio in cui, bob, prima sarei semplicemente stato in disparte magari, ora cercherei di mediare la situazione, di calmare le cose, o momenti di condivisione tipo dove andiamo, cosa facciamo, mi sento molto più, bob, appunto tranquillo e migliorato sotto questo punto di vista” (Gm_IT2).

“Mi ha fatto capire come risolvere i disguidi tra le persone, che sia un gruppo di amici o un’associazione, mi ha fatto capire che effettivamente per creare delle basi salde anche per un gruppo di amici bisogna dare e avere fiducia e questo dare e avere fiducia noi lo sviluppavamo attraverso quei giochi, ad esempio la pietra per permetterti di mettere il piede ed avanzare [...] Per esempio ho avuto un disguido con un mio amico, e poi invece di continuare a darci addosso abbiamo deciso di prenderci un paio di giorni di pausa per capire se la nostra amicizia era ancora un’amicizia e poi dopo un paio di settimana abbiamo chiarito e abbiamo deciso di darci fiducia l’un l’altro attraverso piccole cose” (Cm_IT2).

“Saper riuscire a fare integrare tutte le persone, nonostante difficoltà di lingua piuttosto che difficoltà personali, riuscire comunque a creare un gruppo quando un gruppo non c’è, mi ha insegnato questo, che il leader è un po’ il perno del gruppo che deve andare ad ascoltare ogni persona” (Bf_IT2).

Un altro aspetto rimanda ad una maggiore sensibilità, empatia e fiducia verso gli altri, oltre ad una maggiore capacità di comprendere le prospettive altrui:

“Ti fa sviluppare anche un po’ di empatia verso alcune persone” (BfIT_2).

“Si impara il fatto di rispettare le altre nazionalità, le altre etnie, ti insegna a convivere meglio con le altre persone e anche con te stesso fondamentalmente” (Cm_IT2).

“Capisci alcune relazioni tra le persone, capisci che comunque si può fare qualcosa tutti insieme, tutto il nostro lavoro è rivolto ad un benessere collettivo e questo benessere fa sì che si crei un’aggregazione di gruppo tale che tu quando esci da quella realtà continui a sentirti con le persone che hanno partecipato con te, si crea una relazione che rimane” (Gm_IT2).

I partecipanti dichiarano di aver avuto anche la possibilità di sperimentare quanto appreso anche in ambito universitario. Nel corso dei colloqui realizzati dopo quattro mesi i giovani dichiarano di sentirsi più sicuri di sé, di aver superato alcuni limiti personali e di aver abbattuto alcune barriere:

“Ho fatto un corso sulle metodologie delle scienze della comunicazione ed era prevista un’attività di ricerca che credo di aver affrontato in modo un attimo più sicuro, non so mi sentivo un po’ più sicuro di me dopo questo training, c’era da fare ricerca sul campo e boh, mi sono trovato da solo in un cinema a parlare con il proprietario in modo molto tranquillo, cosa che probabilmente non so se avrei fatto con così tanta tranquillità prima, e questo è stato... un po’ lo associo anche a quella esperienza del volontariato e di Lunaria. [...] Anche nell’esposizione poi di questo progetto davanti a tutta l’aula ho avuto molta più sicurezza, molta self confidence, diciamo così. mi sentivo molto più sicuro di me ad esporre davanti a una platea, ecco” (Gm_IT2).

“Dal punto di vista della leadership, ad esempio nei miei studi c’è sempre bisogno di qualcuno che a un certo punto della situazione si faccia leader e svolga il punto fermo, quindi mi ha insegnato ad essere un po’ più leader, a farmi un po’ più avanti in diverse situazioni” (Bf_IT2).

I momenti di apprendimento non formale

Le metodologie orizzontali e partecipate tipiche dell’educazione non formale rappresentano il cuore dell’esperienza formativa: esse hanno trasmesso ai giovani la consapevolezza che non esistono barriere e confini rigidi ma che anche per un unico fenomeno è possibile individuare tante interpretazioni e tante sfumature diverse.

Attraverso le parole degli intervistati è possibile cogliere alcuni dei momenti di apprendimento più significativi:

“Durante quell’attività in cui eravamo tutti in fila e la facilitatrice diceva delle frasi e ad ogni frase noi ci saremmo dovuti spostare a destra se eravamo d’accordo e a sinistra se non eravamo d’accordo e in base anche al grado di accordo e quello diciamo mi ha fatto riflettere su un paio di aspetti, cioè che a volte i confini sono labili tra che cosa è giusto e cosa è sbagliato, non c’è qualcosa di completamente giusto, poi c’erano poche cose che avevano una regola fissa, e la maggior parte delle frasi erano ad aperta interpretazione e la risposta andava in base a come tu vuoi gestire la situazione” (Gm_IT1).

“Quello del teatro, che hanno cercato di simulare alcune situazioni, quello mi è rimasto impresso perché poi l’ho vissuto in alcuni momenti e quindi ho messo in pratica ciò che quell’attività mi aveva insegnato e poi dal punto di vista della vita di tutti i giorni quell’attività mi ha fatto capire che bisogna pazientare qualche volta, di essere un po’ più paziente” (BfIT_2).

“Facemmo un gioco che in poche parole c’era questo fiume immaginario e noi avevamo queste pietre, che erano dei fogli di cartone, ne avevamo a disposizione 6 o 7 e dovevamo riuscire a piazzarle in modo che tutte le persone di quel gruppo potevano attraversare il fiume su queste pietre, c’era una particolarità però che c’erano due gruppi ed arrivavi ad un certo punto che le due squadre si scontravano, la prima volta ci siamo dati un po’ battaglia, abbiamo cercato un po’ di ostacolarci, la seconda volta invece ci siamo aiutati. Avevamo capito che effettivamente non era una gara, era sopravvivenza, dovevamo riuscire a raggiungere l’altro lato indenni tutti, quindi ci siamo aiutati ed è stata una bella sensazione, tutti quanti ci siamo sentiti come una sola cosa perché avevamo uno scopo in comune e volevamo tutti raggiungerlo e quindi ci siamo aiutati” (Cm_IT2).

Le interviste delineano un contesto nel quale la possibilità di sviluppare le proprie competenze e abilità, ampliare e implementare le proprie potenzialità, si lega in maniera forte alle attività di educazione non formale proposte durante la formazione. Questo aspetto si intreccia al ruolo decisivo, per quanto non codificato, dei momenti di interazione informale. Si tratta di un aspetto che si rivela particolarmente interessante, in quanto i giovani partecipanti evidenziano come l’acquisizione di competenze non si limiti solo agli aspetti intenzionali dei progetti; piuttosto, essi evidenziano l’arricchimento che deriva – in modo spesso impreveduto – già dalla semplice possibilità di entrare in contatto con soggetti con esperienze diverse:

“Ma poi tutto il contesto, cioè la possibilità di confrontarsi con altri giovani che hanno esperienze simili alla tua, oppure che hanno un vissuto completamente diverso, cioè sono tutte cose che ti fanno crescere un sacco” (Af_IT2).

“C’erano anche dei ragazzi che venivano da altri paesi, quindi per me è stato interessante anche il confronto con loro. Il fatto di doverti interfacciare con qualcuno che ha una provenienza diversa e una cultura diversa, è stato bello. Poi, ti ricordi, l’ultima sera abbiamo organizzato quella festa tutti insieme, ci siamo travestiti ed è stato troppo divertente” (Cm_IT2).

I futuri sviluppi professionali

Gli intervistati affermano che quanto appreso durante la formazione sia fondamentale anche per un futuro sviluppo professionale. Ciò perché quanto appreso aiuta a confrontarsi con gli altri, a percepirsi come parte di un gruppo, a prendere iniziative e collaborare:

“Questo tipo di training un po’ ti insegna a parlare agli altri e un po’ ti insegna ad ascoltare soprattutto, e visto che era un seminario di formazione rivolto a coordinare un campo e a gestire altre persone ti dà quella leadership che non fa mai male soprattutto nei progetti di gruppo, nell’organizzazione, ti insegna anche un po’ a gestire la tua libertà [...] (Af_IT2).

“Chi studia economia e fa un paio di workcamp penso possa saper gestire meglio un gruppo di persone che lavorano... penso che chiunque faccia un campo di lavoro esca sempre con qualcosa dietro, con qualche esperienza di più che permette di affrontare meglio le situazioni legate al gruppo, agli individui e alle relazioni sociali” (Cm_IT2).

Nel corso delle interviste viene evidenziato anche il legame del training con le caratteristiche del proprio percorso formativo:

“La possibilità di fare documentari su questa attività, cosa che mi è capitato di vedere durante il workcamp, c'erano un sacco di persone durante il festival organizzato dal posto in cui stavo, c'erano molti documentaristi, photo reporter e addirittura una sociologa che stava realizzando un documentario affrontando diversi tipi di realtà, questo potrebbe essere un filo conduttore (Gm_IT2).

“Tutte le questioni che abbiamo affrontato circa la psicologia del gruppo, come crearlo, come gestirlo ecc.. ho trovato dei riscontri pratici all'università” (Af_IT2).

“Noi a sociologia facciamo degli esami in cui ci spiegano i vari gruppi sociali, ci spiegano le reti che sono all'interno di questi gruppi, quindi diciamo che sono cose che ho studiato, cose che ho messo in pratica con questo progetto perché lo scopo di questo workcamp era quello di formare individui come camp leader e io penso che è stato fatto un buon lavoro, con l'utilizzo di tecniche non formali, cose che io non ho mai visto, non ho mai sentito parlare e sono rimasto stupefatto da questa cosa, e poi una volta messa in pratica vedi come ciò che hai studiato sono cose che effettivamente si rispecchiano nella realtà” (Cm_IT2).

Le parole dei giovani mettono in evidenza come la partecipazione al training sia stata occasione attorno alla quale acquisire maggiore consapevolezza delle proprie prospettive educative, formative e professionali e per programmare i percorsi futuri e l'acquisizione di ulteriori competenze.

La costruzione del capitale sociale e la condivisione dell'esperienza

Il rapporto instauratosi tra i partecipanti è un elemento più volte ribadito nel corso delle interviste, rappresentando un potenziale fattore in grado di determinare la costruzione di reti e relazioni future. Tutti i giovani dichiarano di essere ancora in contatto con gli altri giovani attraverso un gruppo virtuale creato dopo il workcamp, confrontandosi sulle rispettive esperienze di formazione:

“Il Gruppo è ancora attivo, c'è ancora la gente che scrive, tipo qualcuno capita in una città che sa che c'è qualcuno degli altri, oppure sai, chiediamo “chi c'è in questa città? becchiamoci, vediamoci”. O per altri training ultimamente hanno chiesto per un training di YAP chi era disponibile, chi volesse andare. Io personalmente ho visto un paio di persone e addirittura adesso sto con una ragazza di quel training!” (Gm_IT1).

“Ci siamo sentiti su whatsapp, con alcuni sono rimasta in contatto di mio personalmente, altri li ho rincontrati al training a settembre, poi ci siamo un pò aggiornati, si sono create delle coppie, quindi, i rapporti sono rimasti. Qualcuno se gli capitava di passare per Milano e c'era qualcuno a Milano” (Af_IT2).

“Il gruppo era molto forte anche perché era in buona parte di italiani, cioè quando hai una lingua comune si crea della magia in qualche modo, e infatti siamo ancora in contatto fondamentalmente” (Hf_IT2).

Per quanto riguarda la condivisione dell’esperienza formativa, i partecipanti si sono confrontati con i genitori e con gli amici, evidenziando la ricchezza dell’esperienza vissuta e la condivisione con altri giovani:

“Ho cercato di venderlo un po’ a tutti [ride] tra amici, parenti, conoscenti, sono partito dalla mia famiglia, poi ne ho parlato con i miei amici e ne parlo sempre, cioè bob, io mi sento stupido quando ne parlo, ne parlo come se stessi parlando della donna della mia vita, cioè dico è un’esperienza bellissima, più bella che tu possa fare e sì, bob mi prende così tanto che poi quando ne parlo cerco di far capire cosa è stato, però poi dall’altro lato magari vedo un po’ di interesse però non tutti sembrano comprendere realmente e ho cercato, qualcuno penso addirittura di averlo convertito, qualcun altro forse l’anno prossimo si farà un workcamp o qualcosa” (Gm_IT2).

“L’ho raccontato ai miei genitori e a mia mamma in particolare, le ho detto che era stato bello e le ho spiegato che cosa avevamo fatto, come eravamo stati formati, di quello che era successo” (Af_IT2).

“Ho parlato di come si era creato un bel legame con le persone che c’erano [...] sono tornato raccontando una bella esperienza, poi ho raccontato ai miei amici di questa cosa, chi va a fare un workcamp, magari il primo non può andare bene, ma dal secondo diventerà tutto bellissimo perché è un modo diverso di fare...” (Cm_IT1).

“Con i miei amici più stretti ho spiegato praticamente giorno per giorno, e anche con la mia famiglia” (Bf_IT1).

L’esperienza di coordinamento

Nella parte conclusiva dell’intervista è stato chiesto ai partecipanti di fornire le loro impressioni sull’esperienza di coordinamento di un workcamp avvenuto durante l’estate, dopo circa due mesi quello svolto a Poggio Mirteto. 2 giovani su 6 non hanno coordinato il workcamp per problemi familiari. I 4 giovani che hanno partecipato hanno dichiarato di aver vissuto un’esperienza molto positiva, tanto che una giovane ha deciso anche di prolungare la sua permanenza.

A titolo esemplificativo, di seguito sono riportati alcuni brani di intervista:

“C’è stato tutto un lavoro di pulizia della zona, abbiamo aiutato a costruire e preparare tutta l’attrezzatura per il festival della mietitura e molto lavoro con la legna, ci siamo distrutti, un’esperienza particolare, non tutti sembravano pronti, è stata un po’ dura [...] c’erano persone che provenivano da parti molto molto diverse, Danimarca, Spagna, Germania, Corea, Messico” (Gm_IT2).

“Il mio campo era sull’inclusione sociale, ed era in un centro che organizza attività di sostegno per i disabili e quindi quello che avremmo dovuto fare era aiutare con lavoretti manuali e con il rinnovo dei locali ed assicurare il contatto di questi ragazzi del centro con altre culture perché non avevano altra possibilità di conoscerle

altrimenti [...]Non sapevo come sarebbe stato, è andata molto bene, eravamo un gruppo piccolo, ho cercato di dare una direzione però è anche venuto molto naturale, quindi sono stata molto contenta.” (Af_IT2).

“Nel coordinare il campo mi sono fermata invece che due settimane, un mese perché sono stata con dei bambini che provengono dal Sahara Occidentale e vengono qui in Italia per lo più per visite mediche o per quanto riguarda l’aspetto medico sanitario [...] L’unico problema diciamo è stato il problema del linguaggio, al termine mi hanno fatto tutti i complimenti, mi hanno detto che sono stata una delle migliori leader, soprattutto nel rendere partecipi tutti. Alla fine sono rimasta un mese, non riuscivo a dire addio a questi bambini e loro mi chiedevano di non andare via, mi dicevano resta e quindi sono rimasta un mese, mi sono riscoperta anche da un punto di vista in versione mamma tipo, non pensavo di essere così buona o anche cattiva nel senso da imporre regole o saper gestire dei capricci dei bambini e mi è piaciuto molto” (Bf_IT2).

“È stata molto dura, dovevamo ripulire un’intera zona invasa dai rifiuti, i tempi di lavoro erano pesanti, ci svegliavamo molto presto al mattino e lavoravamo fino al pomeriggio. Dal punto di vista fisico è stato forte, ma posso dire che è stata un’esperienza unica, mai fatto una cosa simile in vita mia” (Cm_IT2).

6.5. I risultati: osservazione e interviste a confronto

Si ritiene interessante mettere a confronto i risultati dell’osservazione e delle interviste realizzate, al fine di evidenziare gli aspetti centrali dell’analisi qualitativa del workcamp e di fornire un’interpretazione quanto più completa possibile del *case study*.

Dall’osservazione delle attività formative è emersa una rappresentazione del campo di lavoro come *luogo, spazio e occasione* (Giovannini, 1997) per i giovani per costruire relazioni sociali.

In particolare, l’osservazione ha permesso di rilevare gli aspetti più specificamente orientati alla dimensione di gruppo, in un quadro caratterizzato da una graduale e progressiva composizione, strutturazione e consolidamento del gruppo dei partecipanti. Tutti i volontari hanno dimostrato stimolo, supporto e collaborazione nei momenti di difficoltà e si sono impegnati con tutte le loro forze per raggiungere gli obiettivi previsti dalla formazione. Il rapporto con gli altri volontari, con i formatori, l’entusiasmo con cui tutti hanno partecipato all’esperienza formativa, l’organizzazione del tempo libero e dei propri ruoli, sono tutti elementi che hanno restituito un esito positivo e hanno garantito la buona riuscita del workcamp.

Il coinvolgimento di tutti i partecipanti è stato rispettato e non ci sono state difficoltà ad ambientarsi: ciò probabilmente è stato in parte dovuto alla provenienza dei partecipanti, quasi tutti di origine italiana e dunque con un retroterra culturale abbastanza omogeneo. Tuttavia, il confronto con i partecipanti provenienti dall’estero, seppure in minoranza consistente, sembra essere stato stimolante per i giovani, soprattutto per quelli che hanno preso parte per la prima volta a questo tipo di

formazione e che sono riusciti a superare le perplessità iniziali attraverso la curiosità, la voglia di confrontarsi e di mettersi alla prova.

Nel corso dell'osservazione è stato interessante notare l'importanza del conflitto come motore del cambiamento: durante alcune attività, infatti, i giovani hanno espresso in maniera forte le loro posizioni e fatto valere le proprie idee e i propri punti di vista con tenacia e determinazione. Un altro aspetto emerso dall'osservazione ha richiamato la propensione dei giovani a volersi mettere alla prova, uscire dalla "comfort zone" e confrontarsi con i vissuti degli altri partecipanti.

Un elemento molto interessante ha riguardato anche la forza dei legami instaurati tra i partecipanti. Dall'osservazione è emerso che i giovani hanno imparato a conoscere tanti spaccati di vita, tante storie e tanti vissuti; insieme hanno riso, giocato, ma soprattutto imparato, insieme hanno parlato, conversato, disegnato, scritto, fotografato, attaccato fogli, tagliato, colorato. Insieme hanno utilizzato il comune territorio della lingua inglese per comunicare. È difficile descrivere l'alchimia che si crea in contesti così, dove l'educazione non formale si realizza, quasi per osmosi, per trasmissione e per creazione condivisa di contenuti.

Per quanto concerne le interviste realizzate, esse hanno mostrato un quadro altrettanto positivo dell'esperienza formativa, con un'enfasi specifica sulla dimensione individuale.

Occorre evidenziare che le interviste hanno mostrato che alla base della partecipazione al training vi è la condivisione con altri giovani di vissuti ed esperienze legate al mondo del volontariato e della promozione sociale, da cui i partecipanti sperano di poter sviluppare apprendimenti legati all'ambito nel quale sono direttamente coinvolti. Al termine della formazione è emerso un quadro caratterizzato da una complessiva soddisfazione delle aspettative dei giovani: essi hanno dichiarato di aver sviluppato competenze trasversali, legate prevalentemente alla dimensione individuale e hanno sottolineato un accrescimento e un consolidamento nei confronti di abilità pro sociali, come la cooperazione, l'empatia, l'ascolto. L'analisi delle interviste ha infatti consentito di rilevare che l'esperienza ha prodotto, a livello individuale, effetti evidenti, oltre che sullo sviluppo di competenze specifiche, sulla dimensione interculturale e sul rafforzamento di personalità, autonomia, responsabilità e capacità di lavorare in gruppo e con giovani provenienti da altri paesi.

Un altro aspetto da tener presente riguarda la maggiore consapevolezza delle proprie prospettive educative, formative e professionali e la pianificazione del proprio

itinerario futuro: tutti i giovani, nel corso delle interviste realizzate a distanza di 4 mesi dalla formazione, ritengono che le conoscenze e le capacità acquisite siano indispensabili per costruire e/o arricchire il proprio bagaglio formativo, soprattutto in vista della futura carriera lavorativa.

Per quanto riguarda i risultati relativi all'organizzazione e alla gestione della attività previste dal training, oltre che alla struttura e agli spazi in cui il workcamp è stato realizzato, gli intervistati hanno valutato questi aspetti positivamente, sottolineando l'ottimo lavoro dell'organizzazione.

Altro elemento interessante emerso in maniera netta dalle interviste realizzate *prima dell'attività formativa* riguarda il livello di comprensione dei giovani circa l'educazione non formale e le politiche giovanili. Quasi tutti i giovani, al momento della prima somministrazione, avevano già preso parte ad esperienze riconducibili a questi due ambiti specifici. Tuttavia, è solo durante le interviste che i giovani sembrano rendersi conto di stare prendendo parte ad un processo di cui non avevano consapevolezza. Questo aspetto specifico permette di evidenziare quanto sia necessario uno sforzo nei confronti di processi di valorizzazione delle iniziative di politiche giovanili e di mobilità, per lo più nella fase di promozione degli obiettivi dei progetti. Questo consentirebbe una maggiore conoscenza dei metodi utilizzati durante la formazione e delle opportunità che si possono conseguire partecipando e che, inevitabilmente, costituiscono un eccellente investimento personale.

I giovani inoltre hanno apprezzato l'iniziativa di INSPIRIT di voler riconoscere le esperienze educative non formali in ambito formale. Proprio rispetto allo sforzo che il progetto si pone, sarebbe necessario ottenere un maggiore riconoscimento di questi percorsi, e non solo nel campo pubblico (scuole e università), ma anche in quello privato dei servizi e delle imprese. Ciò permetterebbe di avvicinare le opportunità formative non formali ai percorsi di studio formali attraverso il sostegno a misure concrete che garantiscano modelli unici di riconoscimento utilizzabili in tutta Europa e che certifichino le competenze conseguite "lungo tutto il corso della vita".

Lo sviluppo delle capacità di leadership, cittadinanza attiva, diversità culturale, abilità nel campo dello sviluppo personale, comunicazione, dichiarate dai giovani intervistati spesso mancano nei curricula formali, ma i risultati della ricerca dimostrano quanto sia consistente il loro impatto sull'apprendimento dei giovani e sui loro percorsi formativi. Si ritiene che uno dei modi per rendere tutto questo chiaro alle istituzioni di ogni ordine e grado possa consistere in una descrizione chiara e approfondita anche

da parte della ricerca. Ad esempio, analizzare un'attività ed elaborare qualitativamente e in dettaglio i risultati di apprendimento dei partecipanti (come si è provato a fare nel corso di questo lavoro) consentirebbe di valorizzare l'impatto di queste attività e di portarle all'attenzione degli attori esterni.

In questo modo, il sistema formale e le università potrebbero prendere maggiormente in considerazione le rappresentazioni dell'educazione non formale, che attualmente forse appaiono ancora troppo generali, per pensare (finalmente) ad un reale riconoscimento come parte dei loro curricula formativi.

La sfida, dunque, è quella di (ri)conoscere e far conoscere – attraverso uno sforzo proveniente tanto dalla ricerca, quanto da parte di tutti gli attori coinvolti – queste opportunità, tenendo sempre alto il livello di qualità dei progetti.

CAPITOLO SETTIMO

HRELOAD TRAINING OF TRAINERS

7.1. Un'introduzione a HREload

Il presente capitolo presenta l'analisi qualitativa di un Training of Trainers (TOT)⁷⁰ denominato HREload. Si tratta di un progetto di *Mobilità degli Youth Workers* (YWM) finanziato dal Programma Erasmus+ e si pone l'obiettivo di rispondere alla recente e preoccupante diffusione dei fenomeni di discorso d'odio e radicalizzazione tramite il mentoring, l'educazione ai diritti umani e la cittadinanza democratica.

In particolare, si tratta di un corso di formazione di livello avanzato che implementa un approccio innovativo sulla misurazione dell'impatto che l'Educazione ai Diritti Umani (EDU) produce nella società. Il progetto è stato promosso da una rete cooperativa multi-stakeholder di partner nazionali, coordinato da APICE⁷¹ e supportato dal Consiglio d'Europa.

Il ToT HREload si focalizza sull'equipaggiare coloro che svolgono un ruolo educativo nella società alla pianificazione di attività di educazione ai diritti umani basate su un approccio denominato "Valutazione per il cambiamento" che sottolinea l'importanza di pianificare un'iniziativa basata sul cambiamento, monitorando e valutando ogni passo.

Gli obiettivi specifici del training hanno previsto:

- La formazione e/o la diffusione di nuove competenze agli *youth workers* nel campo dell'Educazione dei Diritti Umani, perché possano lavorare come "moltiplicatori";

⁷⁰ Si tratta di un corso di formazione che ha come obiettivo quello di fornire ai partecipanti le risorse, le capacità e l'esperienza per essere dei buoni trainer all'interno del programma E+/YIA. Esso comprende sessioni di formazione e sessioni operative, in cui i partecipanti devono a loro volta realizzare un corso di formazione.

⁷¹ Apice (Agenzia di Promozione Integrata per i Cittadini in Europa) è un'organizzazione nazionale di giovani under 35 che mira alla promozione di una cultura Europea comune, attraverso la sensibilizzazione dei cittadini e la disseminazione dei valori fondamentali dell'Unione Europea e dei principi fondanti del Consiglio d'Europa. L'associazione contribuisce attivamente al miglioramento della partecipazione giovanile, allo sviluppo sociale, al dialogo e alla cooperazione, supportando la partecipazione dei cittadini, delle organizzazioni no profit, degli enti pubblici e privati, alle iniziative e ai programmi dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, in particolare nell'ambito gioventù, educazione ai diritti umani, sport e sviluppo sostenibile.

- La formazione di un gruppo di mentori che sappiano da un lato seguire e formare altri *youth workers*, e dall'altro, essere mentori nei loro contesti di lavoro con i giovani;
- Far acquisire abilità e comprensione per un uso avanzato delle metodologie e delle pratiche non formali;
- Creare nuove pratiche educative (a partire dai materiali educativi disponibili da Salto-Youth e dal CoE) e sperimentare strumenti educativi diversi, come l'e-learning cooperativo;
- Rafforzare la cooperazione educativa e di *advocacy* tra partner e paesi coinvolti, tramite la costruzione di una rete di persone e pratiche;
- Sviluppare le capacità e competenze necessarie alla costruzione di percorsi di *advocacy* nel campo del riconoscimento degli apprendimenti non formali.

Il training mira a sviluppare, incoraggiare e formare i formatori e i trainers a stimolare la partecipazione dei giovani, la creatività e la capacità di apprendimento, sperimentando diversi metodi di educazione non formale utilizzando come comun denominatore l'educazione ai diritti umani, ai fini di prevenire, ad esempio, la radicalizzazione giovanile, l'*hate speech* (discorso d'odio), l'intolleranza, il razzismo, ecc. L'educazione ai diritti umani è di per sé un diritto sancito dall'articolo 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani⁷². La *Carta per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica e l'educazione ai diritti umani* adottata dal Comitato dei Ministri nel 2010 invita gli Stati membri ad offrire a tutti l'opportunità di educazione alla cittadinanza democratica e all'educazione ai diritti umani, con tutti i mezzi di istruzione, compresa l'educazione non formale⁷³. All'interno di questo processo, il ruolo delle organizzazioni non governative e delle organizzazioni giovanili è insostituibile.

Molte delle attività che sono state proposte durante il ToT si basano su alcuni importanti testi di riferimento, primo fra tutti il Compass, definito la "Bibbia" dell'educazione ai diritti umani. Si tratta di un manuale ritenuto una guida pratica che

⁷² Secondo quanto recita l'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani: Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. 2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. 3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli. (https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf)

⁷³ per approfondimenti si rimanda alla "Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani" consultabile al seguente link: <https://rm.coe.int/1680482511>

indica percorsi e suggerisce modi di sperimentare l'educazione ai diritti umani grazie ad attività non formali con cui i giovani possono comprendere al meglio l'importanza di tali valori. Il Manuale, promosso dal Consiglio Europeo per l'Educazione ai Diritti Umani con i giovani, è stato pubblicato per la prima volta nel 2002 nell'ambito del Programma per l'educazione ai diritti umani della Direzione della Gioventù e dello Sport del Consiglio d'Europa ed è divenuto un manuale di riferimento per quanti sono coinvolti nel lavoro giovanile basato sull'educazione non formale (Flowers *et al.*, 2007; Bajaj, 2011).

Il ToT è stato realizzato a Cucullaro (RC) dal 7 al 15 ottobre 2019 ed è stato predisposto dall'associazione APICE e si è basato sulle esperienze di quanti operano come formatori/trainers nello *youth field*.

Il progetto ha previsto la partecipazione di 25 giovani responsabili e/o referenti di organizzazioni che operano nell'ambito dei diritti umani e provenienti da 10 paesi europei ed extra-europei⁷⁴.

Il *case study* è stato realizzato attraverso le tecniche dell'osservazione e dell'intervista semi-strutturata.

L'osservazione ha previsto il coinvolgimento diretto e attivo a tutte le attività previste dal training al fine di indagare le dinamiche di gruppo avvenute nel corso delle attività proposte e l'impatto della formazione sui partecipanti.

Le interviste, realizzate a 3 testimoni privilegiati di origine italiana e di genere femminile⁷⁵, hanno permesso di indagare i percorsi di formazione e professionalizzazione di quanti operano come formatori nel campo dell'educazione non formale in Italia e di individuare le modalità organizzative, le metodologie progettate e impiegate, nonché i punti di forza e di debolezza dell'educazione non formale.

7.2. L'osservazione del Training of Trainers HREload

Le considerazioni che seguono fanno riferimento al lavoro etnografico realizzato dal 7 al 15 ottobre 2019 presso il Soggiorno San Paolo a Cucullaro, in provincia di Reggio Calabria. La modalità con cui ho registrato le mie impressioni, come avvenuto per il

⁷⁴ I paesi di provenienza dei partecipanti sono: Georgia, Russia, Caucaso, Turchia, Egitto, Spagna, Italia, Estonia, Armenia, Albania.

⁷⁵ I testimoni privilegiati hanno svolto il ruolo di formatori/training durante il training HREload

primo *case study*, ha riguardato una trascrizione approfondita delle attività formative svolte durante l'intero arco del training.

A differenza del primo *case study*, qui ho preso parte a tutte le attività assieme agli altri giovani. La mia presenza in veste di ricercatrice è stata chiarita durante il primo giorno di training, al fine di essere trasparente con tutti i partecipanti. Avrei dovuto giustificare il fatto che mi sarei dedicata spesso alla scrittura delle note etnografiche, anche durante alcuni momenti informali.

Tuttavia, contrariamente a quanto accaduto durante il primo *case study*, qui mi sono sentita più libera di prendere nota anche durante alcune attività (e non solo durante le pause), questo perché erano soliti farlo anche gli altri partecipanti⁷⁶.

La bellezza incontaminata del non formale

Il viaggio in treno direzione Villa San Giovanni è piuttosto lungo, fortuna che a farmi un po' di compagnia ci pensa Camilleri e il suo Montalbano. Nonostante subisca notevolmente il fascino della sua scrittura, confesso che il paesaggio che fuori dal finestrino si fa via via più selvaggio, meraviglioso e incontaminato distrae di continuo la mia lettura. Dopo circa quattro ore arrivo in stazione, ma il viaggio non è ancora finito. La destinazione è Cucullaro, un piccolissimo borgo di 1200 anime incastonato tra i monti del Parco Nazionale dell'Aspromonte, lì dove "Garibaldi fu ferito" durante la battaglia dell'Aspromonte nel 1962. L'arrivo alla struttura (Soggiorno "San Paolo") è decisamente carico di sensazioni: si tratta di un'enorme struttura confiscata alla mafia, oggi di proprietà dell'arcidiocesi di Reggio Calabria-Bova. Ogni anno la struttura si apre ai bisogni educativi, ma anche di prossimità coi tantissimi campi-estivi e soggiorni sociali realizzati dall'Azione Cattolica, dalla Caritas diocesana e da alcune associazioni che lavorano con i giovani.

Il panorama è mozzafiato, tutt'attorno si può contemplare la vastità di una regione selvaggia, brulla, in gran parte inesplorata e, più in lontananza, la Sicilia, la si può scorgere da quel punto in cui nient'altro sembra sovrastarci: siamo a 1.170 metri sul livello del mare.

⁷⁶ I giovani partecipanti al ToT HREload aspirano ad approfondire le loro conoscenze sull'educazione ai diritti umani per portare esempi di buone pratiche nelle loro comunità. Si potrebbe dire che sono *youth worker* potenziali e/o in via di formazione.



Foto scattate il giorno dell'arrivo (7 ottobre 2019)

“Giocare” con le immagini

Il training, sin dalla sua prima sessione, ha fornito indicazioni e ha orientato le sue attività verso il tema dei diritti umani, insistendo sulla costruzione e sulla strutturazione di un'educazione ai diritti umani come presupposto del vivere civile.

Per esplicitare meglio il tema dei diritti umani, nel corso del training sono state realizzate diverse attività basate sulla valorizzazione di questi ultimi attraverso le immagini. Una di queste attività mira a sviluppare la capacità di “alfabetizzazione visiva”, capacità di ascolto e comunicazione, promozione dell'empatia e rispetto della dignità umana attraverso il disegno. L'attività prevede una competizione tra gruppi (si veda Tab. 6) basata sulla rappresentazione grafica degli articoli contenuti nella Dichiarazione dei Diritti Umani. Ogni gruppo sorteggia uno dei 30 articoli contenuti nella Dichiarazione e ha l'obiettivo di disegnarlo, vince la squadra che indovina gli

articoli disegnati dagli altri gruppi. Si tratta di un'attività che aiuta a conoscere e a memorizzare i diritti umani attraverso la metodologia del disegno, oltre che a sviluppare le competenze comunicative e di pensiero creativo, promuovere la solidarietà e il rispetto per la diversità.

Durante la fase di de-briefing viene chiesto ai partecipanti com'è stato rappresentare i diritti umani attraverso il disegno e quanto hanno scoperto di conoscerli. I giovani ammettono di essersi resi conto che in diversi momenti della loro vita c'è stata la violazione di uno o più diritti, senza che loro ne siano stati consapevoli. Una partecipante egiziana ha raccontato che nel suo Paese esistono diverse violazioni dei diritti contenuti nella Dichiarazione, aprendo un dibattito molto vivo in cui i partecipanti hanno manifestato molta rabbia nei confronti di tale situazione.

Un'altra attività basata sul metodo del disegno ha previsto la rappresentazione della propria idea di diritti fondamentali e di valori.

Si tratta di un'attività che aiuta a riflettere sui diritti umani e su come tutelarli. L'obiettivo è quello di facilitare la comprensione dei legami tra i bisogni, il benessere personale e i diritti umani, al fine di stimolare il senso di solidarietà e il rispetto per la diversità.

L'attività inizia con una sessione in cui i partecipanti vengono invitati a riflettere su cosa significa essere "un essere umano completo". Il formatore spiega che affinché ci si possa sentire completi, una persona ha bisogno che vengano soddisfatti alcuni bisogni di base (per sopravvivere abbiamo bisogno di cibo, acqua, sonno, ecc.), ma abbiamo bisogno anche di sicurezza, salute, amore, affetto, amicizia, famiglia, e anche di sentirci accettati e valorizzati dagli altri e sentirci realizzati personalmente.

Il formatore spiega che ognuno dovrà disegnare un fiore che rappresenti i propri bisogni di essere umano e ogni petalo del fiore dovrà rappresentare un bisogno: a partire dai bisogni di base, fino a giungere alla stima e alla realizzazione personale. Il formatore invita i partecipanti ad attaccare al muro i propri disegni, così da poter avere un mosaico coloratissimo dei bisogni e dei valori di ogni partecipante.

Osservando i fiori dei partecipanti emerge quanto sia importante il legame esistente tra i bisogni e i diritti, quasi come se dall'individuazione di un bisogno di base si generasse, in sequenza, un petalo indicante il diritto corrispondente.

L'attività mostra in maniera evidente quanto i diritti umani siano indispensabili per vivere in un mondo dove i bisogni di ciascuna persona necessitano trovare la piena

realizzazione, a partire dai bisogni di base, che servono per mantenere vivi i nostri corpi, a quelli complessi, che presuppongono la piena realizzazione umana.

È stato Abraham Maslow (1954) a introdurre l'idea che, fino a quando non vengono soddisfatti i bisogni di base, le persone non possono impegnarsi con domande di significato e spiritualità, ciò che lui chiamava autorealizzazione.



Foto che ritrae l'attività sopra descritta (foto scattata il 10/10/2019)

Cambia i tuoi occhiali

Una delle attività che ha suscitato un impatto emotivo molto forte da parte dei partecipanti concerne il tema della povertà e dello svantaggio sociale. L'attività è stata realizzata all'aria aperta ed è consistita nella capacità di esplorare la realtà in cui ci si trova attraverso gli occhi di qualcun altro. Essa mira ad aumentare la consapevolezza delle disuguaglianze nella società e a sviluppare capacità di osservazione e immaginazione, oltre che promuovere la solidarietà e l'empatia nei confronti di chi viene considerato "ai margini".

L'attività inizia con un brainstorming di gruppo sul tema della povertà e delle disuguaglianze sociali in cui i formatori invitano i partecipanti a riflettere sull'utilizzo del termine "svantaggiato", concetto che utilizziamo per indicare individui o gruppi di persone che non sono in grado di sostenersi da soli. Gli ostacoli all'autosufficienza possono includere l'indisponibilità di risorse, ad esempio, la mancanza di occupazione, capitale o accessibilità ai trasporti pubblici per persone con disabilità

fisica. Gli esempi potrebbero includere una madre single, un immigrato, un senzatetto o una persona con disabilità.

Da un primo brainstorming sul concetto di “persona ai margini”, emerge dalle parole dei partecipanti che le persone vengono definite “svantaggiate” perché la società tendenzialmente agisce in modi che le “svantaggiano”, attraverso uno scarso supporto nei loro confronti.

Dopo la fase di brainstorming viene chiesto ad ogni partecipante di immaginare di essere una persona ai margini della società e di uscire all’aria aperta, di esplorare lo spazio esterno attraverso gli occhi di quella persona. Il formatore spiega che l’obiettivo non è recitare il ruolo della persona ai margini, ma uscire e immaginare come sarebbe essere l’altra persona, essere nei suoi panni. Ad esempio, sarebbero in grado di godere di tutti i servizi? Dove comprerebbero il pane (se possono permetterselo)? Dove vivrebbero? Il formatore spiega ai partecipanti che mentre esplorano i dintorni dovrebbero scattare delle foto sui loro cellulari che rappresentano elementi che richiamano il modo di vivere di quella persona.

Una volta terminata la fase di “esplorazione”, viene chiesto di trasferire le proprie foto su un unico computer, per poi proiettarle durante la fase di de-briefing. Al momento della proiezione, il formatore chiede a tutti di provare a indovinare quali soggetti potrebbero essere stati rappresentati attraverso le foto, invitando i partecipanti a presentare le foto scattate e a spiegare perché hanno scelto di scattare quella foto.

Durante la fase di de-briefing si è riflettuto su quali idee preconcrete o stereotipi si avevano sulla persona scelta per esplorare la realtà ed è stato messo in evidenza come l’influenza di tali stereotipi abbia avuto una risonanza forte sul modo di scegliere cosa fotografare.

Ciò che è emerso concerne il fatto che, in prima battuta, i partecipanti non si rendono conto degli effetti che hanno i loro stereotipi e le loro credenze sul modo in cui osservano e valutano il mondo che li circonda e, di conseguenza, sul modo in cui hanno scelto cosa fotografare. Durante la discussione finale, attraverso alcune sollecitazioni dei formatori, i partecipanti iniziano a realizzare di aver trascinato con sé i loro stereotipi durante dell’attività, ciò perché hanno provato a vedere, con i loro occhi, il mondo di qualcun altro.

L’attività ha suscitato nei partecipanti la consapevolezza che gli stereotipi sono generalizzazioni (inutili) su un gruppo di persone che non fanno altro che provocare una visione distorta o sbagliata del mondo. Inoltre è emerso che siamo proprio noi,

sulla base delle generalizzazioni provenienti dal senso comune, a contribuire all'incremento e alla sedimentazione dei pregiudizi e delle disuguaglianze sociali.



Foto scattata durante l'esplorazione dello spazio esterno (scattata l'11/10/19).

“Un passo avanti”

Un'altra attività che si ritiene interessante illustrare è quella che prende il nome di “A step forward” (un passo in avanti). Si tratta di un'attività in cui i partecipanti vivono l'esperienza di essere qualcun altro all'interno della società. I temi trattati includono la disuguaglianza sociale come fonte di discriminazione e l'empatia. L'obiettivo è promuovere l'empatia con il diverso da sé, esplorare la propria identità e i pregiudizi attraverso la scoperta del concetto di diversità, prendendo coscienza della disuguaglianza di opportunità nella società.

L'attività viene realizzata all'aperto, chiedendo a tutti i partecipanti di posizionarsi lungo una linea orizzontale. La formatrice distribuisce ad ognuno un pezzetto di carta indicante un ruolo (ad esempio: sei la figlia di un manager di banca; sei un immigrato clandestino proveniente dal Mali; sei un giovane disabile che riesce a spostarsi solo in sedia a rotelle; ecc.). La formatrice distribuisce i ruoli casualmente e chiede a tutti di tenere segreto il proprio ruolo. Successivamente chiede ai partecipanti di concentrarsi e di entrare nel ruolo che gli è stato attribuito. Per aiutarli, legge alcune domande facendo una pausa tra l'una e l'altra, in modo da lasciare ai partecipanti il tempo di riflettere e costruire l'immagine di loro e della loro nuova vita: che infanzia hai avuto? A quali giochi giocavi? Che lavoro facevano i tuoi genitori? Com'è la tua vita di ogni

giorno? Dove socializzi? Che stile di vita hai? Che cosa ti entusiasma e che cosa ti spaventa? Ognuno prova ad entrare nel nuovo ruolo. La formatrice chiede a tutti di rimanere in silenzio e di allinearsi l'uno accanto all'altro (come in posizione di partenza); avverte che sta per leggere una lista di situazioni e ogni volta che i partecipanti pensano di rispondere "sì" alla condizione suggerita, avanzano di un passo, altrimenti rimangono nella loro posizione. La formatrice legge le situazioni una per volta (ad esempio: non hai mai avuto serie difficoltà finanziarie; senti che la tua opinione su questioni sociali e politiche e i tuoi punti di vista siano tenuti in considerazione; ricevi un'adeguata protezione sociale e medica ai tuoi bisogni; hai la possibilità di studiare di svolgere la professione che ti piace; sei libero di innamorarti di chi vuoi; non ti sei mai sentito discriminato a causa delle tue origini, ecc.).

L'attività prosegue in assoluto silenzio, regna un clima di profonda riflessione: chi avanza di un passo quando una data situazione glielo permette, lo fa con gli occhi chiusi, concentrandosi.

Una volta terminata la lista delle situazioni, i partecipanti aprono gli occhi e si rendono conto della propria posizione rispetto a quella degli altri partecipanti: alcuni di loro sono rimasti al punto di partenza o sono avanzati pochissimo, altri, fortunati della condizione che il loro ruolo prevedeva, erano molto più avanti rispetto alla linea di partenza.

La formatrice dà un paio di minuti per uscire fuori dal ruolo prima di iniziare il debriefing. La fase di de-briefing e valutazione di questa attività è carica di emotività: la formatrice inizia chiedendo ai partecipanti come si sono sentiti quando avanzavano di un passo o quando invece non avanzavano affatto. Per quelli che avanzavano spesso, la formatrice chiede a cosa hanno pensato quando sentivano che gli altri non si muovevano con la loro stessa frequenza.

Viene chiesto ai partecipanti se riescono ad immaginare i ruoli degli altri e di svelare, poi, il proprio ruolo. Coloro i quali avanzavano poco o che non avanzavano affatto dichiarano di aver provato un senso di profondo disagio, di ingiustizia e di solitudine durante la lettura delle varie situazioni, chiedendosi il perché di quel destino spietato. Addirittura, quando veniva letta una situazione per la quale potevano avanzare, dichiarano di aver dovuto accorciare la lunghezza del passo, consapevoli di stare procedendo quasi in maniera forzata.

Il potere di questa attività sta nell'impatto dovuto dal vedere aumentare la distanza tra i partecipanti, specialmente alla fine, quando la distanza è massima tra quelli che hanno fatto molti passi e gli altri.

Al termine dell'attività, uno dei partecipanti ha dichiarato a tutti di essere orfano e di aver trascorso parte della sua vita in un orfanotrofio. L'impatto dell'attività sulla componente emotiva ha fatto sì che il giovane facesse una dichiarazione così intima. In questo senso, sembra che alcune attività educative non formali riescano a penetrare nel vissuto dei partecipanti ad una profondità tale da permettere ai giovani di rivelare gli aspetti più profondi e facendo emergere sensazioni difficilmente esperibili in altri contesti educativi.



Foto che ritrae l'attività sopra descritta (scattata il 12/10/2019)

Sulla scala

La partecipazione è un diritto umano fondamentale e rappresenta una pietra miliare della democrazia. Uno degli scopi della politica per la gioventù del Consiglio d'Europa è fornire ai giovani pari opportunità ed esperienza che consentano loro di sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze per svolgere un ruolo completo a tutti gli effetti nella società⁷⁷

A questo proposito, una delle attività proposte durante il training si è basata sul modello di partecipazione di Roger Hart (la scala di Hart), professore di psicologia e geografia presso la City University di New York. L'autore ha identificato otto livelli di

⁷⁷ Risoluzione del Comitato dei Ministri (2008) 23 sulla politica giovanile del Consiglio d'Europa.

partecipazione, ciascuno corrispondente ad un gradino di una scala, con poca o nessuna partecipazione dei cittadini da un lato, a una forma completamente guidata dai cittadini, dall'altro. Più il soggetto riesce a collocarsi in alto nella scala, più potere ha nel determinare il risultato della partecipazione. I tre gradini inferiori della scala – *manipulation, decoration, tokenism* – non sono partecipativi e dovrebbero essere evitati. I tre successivi – *assigned but informed, consulted and informed* e *adult-initiated shared decision making* – consentono ai giovani di far sentire la propria voce e di essere ascoltati, anche se le loro opinioni potrebbero non essere adeguatamente prese in considerazione da chi detiene il potere. I due gradini finali – *young people led and initiated* e *shared decision making* – rappresentano il vero potere dei giovani la forma più completa di partecipazione.

L'attività in questione consiste nel far riflettere i partecipanti sul significato della partecipazione dei giovani, di quali modi esistono per aumentare la propria partecipazione nella comunità e sui fattori che impediscono o facilitano la loro partecipazione.

Il primo passaggio consiste nella descrizione della scala di partecipazione di Hart e chiedendo ai partecipanti cosa intendono con il termine “partecipazione giovanile”.

Successivamente ogni partecipante riceve una copia della scala di Hart, il formatore chiede di lavorare individualmente per 5 minuti, cercando di trovare esempi di partecipazione nella loro vita quotidiana per il maggior numero possibile degli 8 livelli. Il formatore incoraggia i partecipanti a pensare a quello che fanno durante la loro vita quotidiana: a casa, a scuola, nelle associazioni di cui fanno parte, al lavoro, con la famiglia, con gli amici, ecc. I partecipanti vengono invitati a condividere i loro esempi in piccoli gruppi di 4-5 persone. Durante la discussione viene chiesto ai partecipanti di pensare agli “ostacoli”, cioè a quelle cose che impediscono loro di salire la scala e ai “fattori abilitanti”, cioè quelle che invece aiutano a salire la scala. Ogni gruppo scrive i propri “ostacoli” e “fattori abilitanti” su dei post-it e li applica sul disegno della scala presente sulla lavagna principale. Il formatore illustra e discute i due elenchi (ostacoli e fattori abilitanti) assieme ai gruppi di partecipanti chiedendo chiarimenti, cercando di risolvere eventuali disaccordi tra i partecipanti sul posizionamento delle dichiarazioni e incoraggiando a proporre quanti più esempi possibili di partecipazione.

La fase successiva complica ulteriormente l'attività: il formatore posiziona altre voci sulla scala relative a “controllo” e “nessun controllo” e per ciascuna delle precedenti categorie chiede ai partecipanti di ordinare ciascuna lista in due sotto elenchi a seconda

che le dichiarazioni riguardino cose che hanno (o potrebbero avere) controllo, o se le dichiarazioni si riferiscono a fattori esterni che sono fuori dal loro controllo. Vengono esaminate le posizioni nelle quattro liste e si passa al de-briefing durante il quale viene chiesto ai partecipanti se l'attività li ha aiutati a pensare più chiaramente ai modi in cui partecipano nella loro vita. Durante questa fase i partecipanti dichiarano di aver riflettuto sul proprio grado di partecipazione all'interno della comunità e di aver individuato i motivi di una alta o bassa partecipazione a certi livelli. I partecipanti tendono a considerare la scarsa partecipazione come risultato sia di fattori interni (psicologici) che di fattori esterni, ma c'è una netta prevalenza di coloro i quali pensano che la partecipazione non debba solo essere simbolica ma debba essere intesa in senso "lato", cioè in tutte le sfere del quotidiano. L'attività mette in evidenza che i partecipanti vorrebbero poter partecipare a un gradino più alto di quello che fanno al momento e tendono ad individuare le aree in cui gli ostacoli alla partecipazione possono essere sanati. Durante la fase di de-briefing i partecipanti individuano, tra i diversi ostacoli, le istituzioni. Alle loro dichiarazioni il formatore spiega che bisognerebbe sempre trovare dei modi per aggirare le cose che sembrano essere ostacoli: ad esempio, quando si pensa che "un'autorità non lo permette", il formatore suggerisce che è necessario informarsi bene per scoprire se c'è o meno un reale ostacolo da parte di un'istituzione.

Il formatore spiega che il modello della scala di Hart non intende suggerire che essere al livello "più alto" è sempre la cosa migliore. In diverse situazioni e in base all'esperienza delle persone, alla disponibilità di tempo o al livello di interesse, può essere più appropriato partecipare, ad esempio, come consulente o come rappresentante. Non c'è nulla di intrinsecamente "sbagliato" nell'essere semplicemente informati in determinate situazioni. Tuttavia, gli ultimi tre gradini che indicano "manipolazione", "decorazione" e "simbolismo" non sono accettabili e non possono essere considerati come partecipazione perché coinvolgimento e contributo sono minimi o inesistenti.

Questa attività ha rappresentato l'opportunità di sviluppare una riflessione sui diversi modi in cui si può essere in grado di facilitare un maggiore coinvolgimento e l'assunzione di iniziative all'interno della propria comunità.

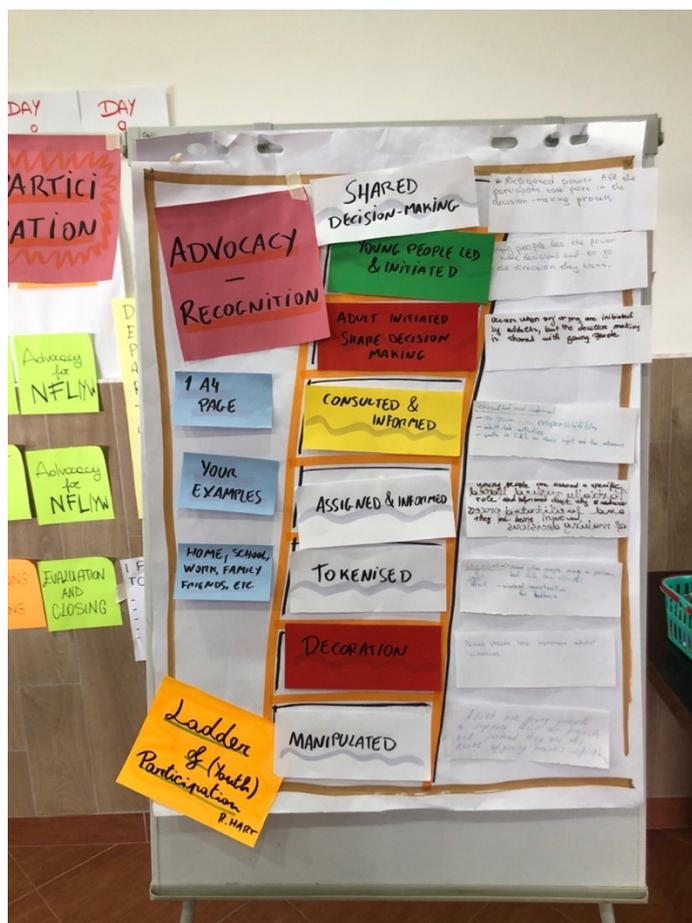


Foto che ritrae l'attività sopra descritta (scattata il 13/10/2019)

Salari diversi

L'uguaglianza di genere è un diritto umano fondamentale. Tuttavia, le persone spesso subiscono violazioni dei loro diritti umani sulla base della loro identità di genere, oltre che sulla base della loro età. Alcune delle questioni chiave affrontate nel corso del training riguardano l'uguaglianza di genere e la lotta alla discriminazione sulla base dell'identità di genere e dell'età.

Durante il training è stata proposta un'attività di simulazione (si veda Tab. 6) che mette a confronto uomini e donne di età diversa con la realtà del mercato del lavoro.

L'attività affronta questioni relative alla remunerazione diversa per lo stesso lavoro e alla discriminazione sul posto di lavoro in base al genere e all'età.

L'obiettivo è confrontare i partecipanti con le realtà della discriminazione sul posto di lavoro e sviluppare la capacità per rispondere all'ingiustizia e difendere i diritti promuovendo la solidarietà, l'uguaglianza e la giustizia.

Ogni partecipante riceve un'etichetta che indica solo il genere e l'età (es. maschio, 35 anni, 100 euro; femmina, 32 anni, 90 euro, ecc.). Il formatore spiega che tutti i partecipanti svolgeranno lo stesso lavoro e al termine della giornata lavorativa verranno pagati dal datore di lavoro, simboleggiato dal formatore. Le etichette vengono distribuite a caso, una a ciascun partecipante.

Una volta terminata la giornata lavorativa, tutti i partecipanti si mettono in fila per essere pagati e ognuno riceve il suo salario in base all'età e al genere, come indicato nelle etichette consegnate all'inizio. Quando il formatore consegna la paga ai partecipanti conta i soldi ad alta voce, in modo che tutti possano sentire e siano a conoscenza di quanto sta guadagnando ciascuno rispetto agli altri. Al momento del pagamento, alcuni partecipanti, sentendo il peso della disuguaglianza della loro paga rispetto a quella degli altri, iniziano a porre domande e a lamentarsi, il formatore fornisce loro brevi motivazioni, evitando di essere coinvolto nella discussione.

Una volta che tutti si sono calmati e usciti dal ruolo, il formatore chiede ai partecipanti di disporsi in cerchio per la fase di de-briefing. Viene chiesto ai partecipanti come si sono sentiti a ricevere di più (o di meno) degli altri lavoratori anche se tutti hanno svolto esattamente lo stesso compito. Si invita anche a pensare se si sono verificati mai eventi del genere nella loro vita o nella vita dei loro conoscenti. I giovani riflettono sul motivo per cui bisognerebbe giustificare una retribuzione diversa per lo stesso lavoro, se svolto da un uomo o da una donna e se esiste una politica per salari diversi in base all'età nel proprio paese. Il dibattito si concentra su quali diritti umani siano stati violati o siano in gioco nell'attività e ai modi esistenti per rivendicare questi diritti.

Nel corso del de-briefing vengono poste molte domande sulla diversità in base al genere, che spesso rappresenta una vera e propria prova di discriminazione che colpisce soprattutto le donne, storicamente svantaggiate nella sfera sociale, politica ed economica. Anche i giovani dovrebbero ricevere un'equa remunerazione, anche se la situazione è complessa e varia da Paese a Paese.

Al termine dell'attività alcuni giovani dichiarano di aver subito ingiustizie quando hanno svolto lavori occasionali e/o lavori durante l'estate, venendo sottopagati e non avendo le risorse necessarie per far valere i propri diritti.



Foto che ritrae l'attività sopra descritta (scattata il 14/10/2019)

7.3. Il vissuto degli *youth workers*

Le considerazioni esposte di seguito fanno riferimento alle interviste somministrate a tre giovani formatrici che hanno gestito le attività durante il ToT. Le interviste sono state condotte *durante le attività formative* e intendono sottolineare i seguenti aspetti: il retroterra formativo e le traiettorie professionali; l'ingresso nello *youth field*; le motivazioni ad iniziare la loro professione, la progettazione delle metodologie non formali, la percezione e la definizione del proprio ruolo, le prospettive future e le considerazioni personali sul riconoscimento dello *youth work*.

Un profilo generale degli intervistati

(KF_IT): è nata a Campobasso, ha una sorella che studia medicina, i genitori sono attualmente pensionati, la madre è stata medico, il padre insegnante.

Ha studiato presso un istituto tecnico per le attività sociali ad indirizzo linguistico. Durante le scuole superiori ha partecipato a vacanze studio previste dalla scuola e a diversi scambi giovanili.

Una volta diplomata, si è iscritta a Scienze politiche a Roma, che non ha portato a termine. Ha cambiato facoltà, iscrivendosi a mediazione linguistica e culturale ad indirizzo linguistica europea, laureandosi alla triennale. Ha conseguito un master di primo livello in studi e politiche di genere all'università Roma 3.

A breve inizierà la specialistica all'università di Birmingham (a distanza). Ha vissuto a Roma per 8 anni ma da circa 2 vive e lavora a Bruxelles come responsabile di

un'associazione che coinvolge 30 associazioni studentesche in 30 paesi. Si tratta di un'associazione che lavora sui temi della disabilità, della salute mentale, *sex and gender education, capacity building* e partecipazione, un filone di *advocacy* con le istituzioni europee affinché la voce degli studenti sia ascoltata e un filone di policy in cui le associazioni attraverso eventi di educazione non formale creano diverse raccomandazioni su diversi temi (*study sessions* al CoE) in cui i partecipanti creano delle Raccomandazioni per le istituzioni europee. Da quando aveva 14 anni ha iniziato ad essere attiva nelle associazioni studentesche, faceva anche la rappresentante d'istituto ed era coinvolta in un'associazione studentesca che lavorava come un piccolo sindacato per gli studenti. A 16 anni partecipa alla sua prima esperienza di *youth work* internazionale a Bruxelles. Si trattava di un training basato su metodologie non formali in un gruppo internazionale. Da lì ha iniziato ad essere sempre più attiva in ambito internazionale, partecipando a tantissime Convention, seminari, corsi di formazione, scambi giovanili, anche bilaterali. In questo modo si è avvicinata sempre più al mondo dello *youth work* e dell'educazione non formale, che ha svolto parallelamente alla formazione universitaria.

(Jf_IT): Attualmente vive a Catanzaro, ma a breve si trasferirà a Milano con il ragazzo. Non ha voluto parlare della sua famiglia e non si hanno notizie sul capitale culturale della famiglia.

Ha studiato ragioneria durante le scuole superiori, poi ha studiato un anno di infermieristica pediatrica ma ha lasciato questi studi per vicissitudini personali e ha intrapreso gli studi in economia aziendale, in cui è laureata. Ha studiato nella sua città, Catanzaro. Durante l'Università è stata un anno in Scozia come ragazza alla pari e poi è partita per l'Erasmus trascorrendo 6 mesi in Spagna.

La sua grande passione, oltre a lavorare con i bambini e i giovani (ha fatto e fa tuttora animazione a feste e nelle scuole) è il teatro, grazie al quale dichiara di aver scoperto l'educazione non formale.

Ha studiato teatro per 10 anni, poi si è avvicinata al teatro dell'oppresso. Ha avuto esperienza nell'ambito di scambi giovanili e progettazione europea. La sua prima esperienza è stata con uno scambio giovanile in Lituania, dove ha conosciuto l'associazione APICE, con la quale collabora attualmente e con la quale si sta concentrando sullo *youth work* e la scrittura dei progetti.

(LF_IT): I Genitori sono diplomati , la madre ha studiato chimica ma non si è laureata. Ha conseguito la Laurea triennale e magistrale all'Università L'Orientale di Napoli. Ha svolto l'Erasmus sia durante il percorso di triennale che magistrale, in Inghilterra.

Durante l'esperienza Erasmus alla magistrale partecipa alle attività di un'associazione interculturale, dove il responsabile aveva contatti con lo *youth department* del CoE, così inizia ad aderire alla campagna sullo *hate speech*.

Attualmente è Senior trainer di APICE e *linguistic resource*/coordinatrice per il *no hate speech* locale. Vive con i suoi genitori a Lago Patria, il suo obiettivo è provare a portare esempi di buone pratiche e fare qualcosa per i giovani ai margini, il suo sogno sarebbe istituire uno Youth Center in Campania.

Il retroterra formativo e le traiettorie personali

Le interviste condotte testimoniano un retroterra formativo delle intervistate di livello complessivamente elevato, di tipo universitario: tutte e tre le giovani sono in possesso di una laurea.

Le intervistate intrattengono un rapporto di collaborazione consolidata con APICE, coordinatrice del training. Nello specifico: 1 svolge il ruolo di Senior trainer di APICE e di risorsa linguistica per la progettazione, 1 svolge il ruolo di progettista e trainer ed è stabilmente inserita nell'organizzazione, 1 svolge il ruolo di freelance, lavora a Bruxelles dove è direttrice di un'associazione europea del settore della società civile che lavora attraverso i filoni della *capacity building*, della partecipazione, dell'*advocacy* e della *policy*.

È superfluo sottolineare che si tratta di tre giovani donne con una forte propensione alla mobilità e con un bagaglio cospicuo di esperienze pregresse in ambito internazionale, maturato già durante la scuola secondaria e l'Università. Due intervistate su tre hanno svolto l'Erasmus durante il percorso universitario, una delle due lo ha svolto sia durante la laurea triennale che magistrale. La giovane che ha dichiarato di non aver svolto l'Erasmus ha invece intrapreso diversi viaggi studio in vari college europei quando frequentava il liceo.

Un dato interessante è che le esperienze pregresse di mobilità effettuate durante la scuola secondaria e l'università, e quindi in ambito formale, sembrano, dai racconti delle intervistate, rappresentare il trampolino di lancio per “scoprire” l'Europa e, poi, lo *youth work*.

In modo particolare, una delle tre formatrici afferma nitidamente che il fascino verso alcuni temi trattati durante i corsi universitari – tra cui il multiculturalismo, la parità di genere, le questioni razziali, ecc. – l’hanno spinta a voler intraprendere l’Erasmus presso un’associazione culturale sensibile a queste questioni:

“Ho studiato letterature comparate all’università Orientale di Napoli, quindi vengo da un ambiente di critica letteraria fondamentalmente, però diciamo che cominciando la magistrale ed approfondendo la parte degli studi che aveva più a che fare con studi post-coloniali e interculturali, cominciavo un pò a interessarmi di quelle che sono le tematiche di iniquità, ingiustizie sociali, tutti questi atteggiamenti parziali del modo di vedere le cose e quindi decisi, dato che ero già stata studentessa Erasmus durante la Laurea triennale, sapevo delle opportunità di poter viaggiare [...]e invece di fare qualcosa di strettamente letterario, decisi di farlo presso un’associazione culturale e di entrare in quello che era il meccanismo delle associazioni, fare qualcosa di più pratico... e così scoprii questa associazione culturale che si occupava di culture mediterranee a Brighton” (Lf_IT).

Proprio grazie all’adesione a quest’associazione, la giovane ha iniziato a conoscere il mondo dell’associazionismo e della progettazione europea:

“Lì ho cominciato a fare pratica di quelle che sono community building, community empowerment, progetti locali, per mettere in contatto persone di culture diverse... (Lf_IT).

Anche nel caso di un’altra formatrice laureata in economia, è emerso quanto la volontà della giovane di voler approfondire l’inglese, ritenuto indispensabile per avere successo nell’ambito economico, l’abbia spinta a partire per un’esperienza di lavoro in Europa e, successivamente, partecipare all’Erasmus:

“Ho studiato a Catanzaro, poi durante l’Università ho fatto un anno in Scozia, sono andata a fare la ragazza alla pari, quindi è stato il mio modo per imparare l’inglese, perché giacché per l’economia l’inglese è fondamentale non lo stavamo studiando e mi sono detta “come posso fare?” E sono andata questo anno in Scozia, sempre ritornando al fatto che mi piacciono i bambini, mi piace lavorare con i giovani, sono stata con tre ragazzini e quindi [...] è lì che ho scoperto l’Europa, lì ho imparato l’inglese, lì sono uscita dalla comfort zone, ho capito che era possibile viaggiare e che era possibile imparare stando fuori... e quindi poi quando sono tornata ho fatto la mia prima esperienza Erasmus, quindi ho partecipato al bando Erasmus che c’era nella mia università e ho trascorso sei mesi in Spagna (Jf_IT)

Questi due esempi sembrano restituire la percezione che quanto appreso in ambito formale “non sia abbastanza” per le giovani intervistate. Detto in altri termini, se da un lato il fascino per i temi studiati sembra necessitare di un approfondimento attraverso un’esperienza pratica (come nel primo esempio), dall’altro emerge un’immagine “incompleta” del sistema scolastico, con alcune competenze (come quelle linguistiche) che richiedono una continuità e uno sviluppo pratico.

L'altra giovane ha dichiarato di aver viaggiato molto durante le scuole superiori per svolgere periodi di studio in diversi college in Europa e ha evidenziando che la partecipazione a queste esperienze ha innescato un meccanismo di progressiva propensione alla mobilità:

“Durante le scuole superiori ho fatto... un mese e mezzo di scuola in Germania, in Baviera e poi ho fatto diversi scambi con la scuola sempre, diversi periodi all'estero durante le superiori, da lì non mi sono fermata più [...] intorno ai 16 anni ho iniziato ad essere attiva in un'associazione europea e ho partecipato a tantissime Convention, seminari, sempre non-formali, corsi di formazione, scambi giovanili, anche bilaterali e così mi sono un po' affascinata al mondo dello youth work e dell'educazione non formale in particolare” (Kf_IT).

Dai racconti delle intervistate sembra che all'ambito formale vada riconosciuto il merito di aver stimolato la partecipazione alle esperienze di mobilità internazionali, in virtù dell'esigenza di approfondire alcuni aspetti della formazione che quello stesso ambito che fornisce l'impulso, non riesce tuttavia a soddisfare.

L'ingresso nello youth field

Come anticipato, tutte e tre le giovani hanno un bagaglio molto ricco di esperienze in ambito europeo e internazionale. Provando a passare in rassegna le esperienze delle intervistate, l'ingresso nello *youth field* viene descritto dalle giovani come una pura casualità, legata però ad un comun denominatore: dare forma e vita alle proprie passioni. Per ognuna delle tre intervistate, l'adesione al meccanismo europeo delle *youth policy* sembra quasi “imbastito” sulle specificità, i sogni, le ambizioni e i percorsi di vita personali.

Una delle tre giovani si è affacciata al mondo dello *youth work* grazie all'inclinazione a voler sostenere e tutelare i diritti degli studenti, iniziando a rendersi attiva nell'ambito dell'associazionismo studentesco quando era ancora adolescente:

“A 14 anni ho iniziato ad essere attiva nelle associazioni studentesche, quindi ero attiva nella mia associazione studentesca a Campobasso, facevo la rappresentante d'istituto e c'era questa associazione degli studenti di cui facevo parte... lavoravamo come un piccolo sindacato per gli studenti, ci occupavamo dei diritti, molto sul lato dell'advocacy... facevamo tipo dei piccoli training, per esempio le politiche educative in Italia, come parlare con i misteri, come organizzare degli eventi, così ho iniziato ad essere attiva nell'ambito della formazione tra pari...” (Kf_IT).

Il coinvolgimento nel mondo dell'associazionismo studentesco, unito alla propensione per la mobilità internazionale che la giovane stava sviluppando attraverso vacanze studio e scambi all'estero, ha contribuito a scoprire il mondo dello *youth work*:

“Poi sullo youth work... Un giorno uscì questa call per un training course per International officer, ovvero un corso di formazione per quelli che nelle associazioni nazionali lavoravano, venivano delegati al settore internazionale, feci domanda e venni accettata... arrivai a Bruxelles in questo training che era completamente diverso da come me lo aspettavo, era completamente basato su metodologie non formali, eravamo un gruppo internazionale, era la prima mia esperienza (Kf_IT).

Per un'altra intervistata, l'ingresso nel mondo dell'educazione non formale e dello *youth work* è avvenuto, come anticipato, grazie all'esperienza Erasmus che stava svolgendo presso un'associazione che si occupa di culture mediterranee:

“E così ho partecipato a molte iniziative locali di questa associazione”[...] un pò per caso [grazie al responsabile dell'associazione] ebbi l'opportunità di andare a Strasburgo allo Youth Department con il responsabile perché lui doveva parlare con Rui Gomez che era un suo amico dei tempi dell'attivismo e perché dall'Inghilterra non c'era nessuna associazione che partecipava al discorso d'odio, fu del tutto casuale e così scoprii questo mondo dello youth department, della campagna anzitutto del discorso d'odio ... E rimasi conquistata, avevo tanta voglia di fare e decisi di entrare a far parte concretamente di questo mondo e così partecipavo a tutta una serie di iniziative... alla fine anziché sei mesi sono stata due anni e mezzo! (Lf_IT).

L'intervistata chiarisce l'importanza del suo retroterra formativo nella costruzione della propria forma di *youth work* ed esprime il desiderio di acquisire sempre più conoscenze per aiutare i giovani della sua comunità:

“La mia forma principale nell'associazione era quella dello speaking, nel senso che ero molto attiva nei dibattiti, si discuteva, ascoltavo, capivo, perché ho sempre avuto un pensiero un pò critico dato anche dagli studi, quindi applicavo il mio senso critico e davo proposte [...] Quando sono tornata dall'Inghilterra ho pensato che volevo fare qualcosa per il mio territorio, venendo dalla periferia di Napoli e quindi posti abbastanza disagiati” (Lf_IT).

Ancora diversa è l'esperienza dell'altra intervistata che dichiara di aver scoperto lo *youth work* e l'educazione non formale grazie alla sua passione per il teatro:

“Il teatro è dove ho scoperto l'educazione non formale... Ho studiato teatro per 10 anni e il teatro è stato quel gradino che mi ha fatto conoscere l'educazione non formale, nonostante il mio insegnante di teatro non ne sia a conoscenza, il mio insegnante di teatro è uno youth worker, perché lavora con i giovani e fa educazione non formale: non è riconosciuto, lui non ne è consapevole, e noi non ne eravamo consapevoli. Io adesso lo sono, ne sto parlando e lo sto anche portando piano piano a sviluppare quest'altro ramo anche come occasioni di business perché questo si sta ripercuotendo molto sulla mia rete di conoscenze locali, della mia città” (Jf_IT).

Sembra dunque configurarsi uno scenario in cui, seppur attraverso un profilo professionale caratterizzato (ancora) da contorni sfumati, queste giovani ambiziose ritengono di potersi rappresentare attraverso una professione che permette loro di esprimere la propria forma d'arte. In questo senso, lo *youth work* sembra riuscire a dare

un senso alle passioni e alle ambizioni delle giovani, diventando espressione delle singole personalità.

Le motivazioni

In generale, le intervistate testimoniano di partecipare alle iniziative di mobilità internazionale non solo perché permettono loro di manifestare la propria forma d'arte, ma anche perché consentono di esprimere i propri valori, volti al contrasto delle ingiustizie e delle disuguaglianze sociali:

“Sono stata sempre una persona con un enorme senso delle ingiustizie, quindi per me con l'associazione era la mia principale motivazione era quella di aiutare gli altri a rendersi conto delle ingiustizie che c'erano nel sistema scolastico, quindi l'idea di potermi confrontare con altre persone che avevano la stessa motivazione mi affascinava tantissimo e mi aiutava molto...volevo imparare quello che fanno gli altri e farlo a casa mia, ed è ancora così” (Kf_IT).

Emerge, dai racconti delle giovani formatrici, una significativa attenzione alle tematiche della solidarietà, dell'inclusione sociale e della partecipazione dei giovani e dei soggetti con minori opportunità:

“Mi spinge il fatto che ci sono molte cose che non dovrebbero essere così, ma dovrebbero essere diverse, io non voglio accontentarmi e mi sono detta “che cosa posso fare io di pratico?” [...] ho sempre voluto aiutare il prossimo, anche da bambina, io voglio che tutti abbiano la stessa opportunità di raggiungere delle cose, di accesso ai diritti, questo senso di ingiustizia sociale si è strutturato sempre più... (Lf_IT)

Le giovani intervistate testimoniano di voler mettere al servizio dei giovani le proprie risorse personali, i propri valori e le proprie passioni per poter realizzare degli obiettivi legati allo sviluppo di altri giovani e dei loro percorsi educativi.

Questa tendenza emerge anche dalle parole di una formatrice con un'esperienza consolidata nel lavoro con i giovani:

“Mi piacciono le persone, e mi piace in particolare lavorare con i bambini e i giovani [...] ho lavorato come animatrice, quindi, di nuovo, lavorare con i giovani però dal mio punto di vista ho sempre cercato di dare anche quel qualcosa in più che non era solo giocare ma anche dare delle regole, anche mettere un po' di educazione nel modo in cui fai giocare i ragazzi” (Jf_IT).

La spinta ad investire le proprie risorse nello *youth work* pare sia un aspetto legato non solo ai desideri personali, ma anche alla volontà di poter “dare qualcosa in più” ai giovani attraverso l'educazione e il rispetto verso il prossimo.

L'altra formatrice dichiara che uno degli elementi che la motivano a lavorare con i giovani è la possibilità di aiutarli in maniera concreta attraverso un percorso di *mentoring* volto a creare opportunità e a suggerire loro nuove idee:

“Soprattutto la parte di mentoring, la parte in cui scopri di aver aiutato qualcuno a realizzare qualcosa che non aveva realizzato prima, “l'Eureka moment” in cui qualcuno dice. “cavoli a questa cosa non ci avevo mai pensato!” o il momento in cui rendi un altro training esperto magari, crei un momento di apprendimento per un altro trainer. Per me è il creare un'opportunità e dare e vedere che qualcuno riesce a fare quello che voleva e che io riesco a passare dei valori, delle informazioni, dei concetti rilevanti, questo mi spinge a continuare” (Kf_IT)

La progettazione delle metodologie impiegate

Una volta delineato il profilo delle intervistate, i loro percorsi professionali e le loro aspettative, possiamo ora a descrivere la progettazione di un training di educazione non formale.

Nel corso delle interviste semi strutturate è stato chiesto quali sono gli strumenti teorici e metodologici utili durante un training di educazione non formale e quali le modalità organizzative progettate e impiegate. Le risposte fornite testimoniano che le metodologie e i contesti di lavoro che prendono forma durante un training di educazione non formale sono caratterizzati dalla compresenza di molti fattori (attività, esercizi, strumenti di lavoro) in cui è viva la consapevolezza che “tutto può succedere”.

Un aspetto specifico che viene rimarcato nel corso delle interviste riguarda proprio l'imprevedibilità degli esiti di un training. Infatti, sebbene le metodologie e gli approcci adottati nel corso dei progetti seguano un'organizzazione e una scansione complessivamente lineare, non è possibile prevedere in che modo il training si svilupperà e quali saranno i suoi effetti. Questo dato può essere messo in relazione con le aspettative e le motivazioni dei partecipanti: difatti, così come potrebbe emergere l'apprezzamento dei modelli partecipativi adottati, dall'altro potrebbe accedere che chi si trova per la prima volta a partecipare, può rimanere spiazzato di fronte a queste forme di apprendimento.

È chiaro, quindi, che l'organizzazione di un training di educazione non formale rappresenti un'occasione ricca di elementi. A questo proposito, le intervistate mettono in rilievo l'articolazione e la complessità dei momenti di preparazione *ante* formazione:

“C'è una parte di preparazione che si chiama APV. Durante questa fase si incontrano gli altri facilitatori e, sulla base degli obiettivi da raggiungere che sono stati scritti nel progetto vero e proprio, si struttura il programma. (Jf_IT).

Il confronto con altri formatori/facilitatori è fondamentale e costituisce anche un'occasione in cui acquisire nuove conoscenze e strumenti in relazione alla realizzazione di attività specifiche, all'implementazione e gestione del programma e degli strumenti di lavoro, nonché alla loro valutazione e all'analisi critica dei feedback.

Le parole delle intervistate sottolineano la necessità di dover gestire molto puntualmente le fasi di un training di educazione non formale:

C'è un flow, in questo flow si parte sempre dal fare conoscere le persone, chiarire quali siano i ruoli, dopodiché si devono tenere in considerazione le dinamiche di gruppo, quindi sapere che a un certo punto ci sarà il conflitto, e come si potrebbe gestire questo conflitto. Sono tutte cose che noi teniamo in considerazione quando scriviamo il progetto, sappiamo che all'inizio ci sono delle alte aspettative, sappiamo anche che c'è confusione e che magari c'è anche paura e quindi si chiariscono quali sono i ruoli e fai conoscere le persone e capisci quali sono le aspettative e sulla base di queste aspettative modelli il tutto. [...] quando arrivi poi a metà progetto, c'è la fase in cui nel gruppo c'è chi sta pensando "oddio tra due giorni tutto finisce, che cosa succede adesso?" E quindi c'è la parte in cui inizi a pensare ai progetti futuri, a un modo per rimanere in contatto con le persone perché il gruppo si scioglierà e difficilmente tornerà uguale a come è stato. Tutte queste sono cose che in teoria sono "group dynamics", nella pratica si vanno a studiare nella fase di programmazione sulla base degli obiettivi che sono stati scritti nel progetto, che sono stati scritti a loro volta sulla base di qual è la mission di Erasmus+" (Jf_IT).

Viene messo in luce quanto sia necessario focalizzarsi sulle necessità dei partecipanti, sui loro obiettivi, le loro motivazioni, basandosi esclusivamente sulle caratteristiche di chi partecipa. Questi aspetti sono importanti soprattutto quando si va a selezionare il gruppo di partecipanti da ammettere al training:

"Un training di educazione non formale funziona con tanti elementi, dipende molto dal target group, dagli obiettivi... funziona anzitutto dal definire il target group e quali sono gli obiettivi di apprendimento e poi funziona tramite una selezione molto attenta dei partecipanti, che non è sempre facile, una selezione che vede la loro motivazione, ma soprattutto quali sono gli obiettivi di apprendimento e creando un gruppo omogeneo perlopiù, i cui obiettivi di apprendimento siano abbastanza simili[...] La cosa più importante di un training di educazione non formale è che c'è un programma che segue un determinato filo rosso e che questo filo rosso si basa sulle necessità dei partecipanti, è un processo di apprendimento completamente centrato su chi apprende e non su chi dà le informazioni" (Kf_IT)

Viene ribadita inoltre la strutturazione del training attraverso una prospettiva che segue un filo rosso, orientata al raggiungimento di obiettivi di apprendimento specifici:

Gli elementi che qualsiasi training di educazione non formale deve contenere, dalla mia esperienza, sono degli input conoscitivi di informazioni, di scambio di informazioni tra i partecipanti sul contesto, quindi un momento in cui tutti hanno dei momenti di elaborazione collettiva di informazioni e di risorse, e poi su una parte di esperienza, in cui si elabora sulle emozioni, si elabora sul tema che uno va a affrontare. Si segue un pò un filo: per esempio, il giorno 1 c'è la creazione del gruppo e dello spazio sicuro e condivisione, il giorno 1 è il giorno in cui si riadatta il resto del programma molto spesso, dopo questo input i trainer dovrebbero adattare, il giorno 2

è il giorno dei concetti, il giorno 3 è il giorno delle risorse, il giorno 4 e i giorni seguenti sono i giorni di elaborazione collettiva e di progettazione, poi gli ultimi due giorni sono i giorni di progettazione, follow up, piani personali, collettivi, organizzativi, e chiusura valutazione e follow up. Così lo costruisco io... (Kf_IT).

La sensazione è che tutto quanto ruota attorno all'organizzazione di un training di educazione non formale segua un itinerario ben preciso e strutturato che, partendo da un approccio di interazione, dialogo e scambio di informazioni, si orienta sempre più verso l'esperienza e gli aspetti emotivi dei partecipanti.

Anche la fase di preparazione al training è fondamentale poiché prevede una conoscenza approfondita del tema su cui verterà la formazione e in una definizione degli obiettivi specifici da raggiungere:

“Bisogna prepararsi sulla tematica vera e propria, dopodiché abbiamo obiettivi precisi e si lavora per raggiungere degli obiettivi in maniera graduale quindi si deve fare attenzione a che tu dia una base comune su cui lavorare poi il gruppo tutto insieme, anche se anche se si lavora insieme ognuno prenderà la sua direzione. Non ci aspettiamo che tutti i partecipanti alla fine raggiungano lo stesso livello, non ci aspettiamo questo. Ma ci aspettiamo che tutti crescano e tutti prendano la direzione che gli è più congeniale, perché a differenza dell'educazione formale dove alla fine hai una valutazione o un esame, qui abbiamo una self evaluation, quindi ognuno personalmente impara e scopre nuove cose di sé” (Jf_IT).

Inoltre, la fase di preparazione è fondamentale per prevedere anche quelli che potrebbero essere gli aspetti inattesi e per poter, poi, risolvere le situazioni di disagio che potrebbero derivare:

“Cerco di prevedere gli imprevisti, cerco di prepararmi sempre il più possibile, più cose ho in ordine e chiare e più mi sento a mio agio, poi in questo aiuta molto la fase di preparazione” (Lf_IT).

Per le formatrici il valore attribuito alla progettazione delle fasi che precedono il training, l'importanza di confrontarsi e interagire con gli altri esperti, la condivisione, lo scambio di conoscenze, buone pratiche, metodologie e strumenti di intervento sui temi di interesse giovanile, è fondamentale per un buon risultato e per ricevere feedback positivi.

A questo proposito, è significativo uno stralcio di intervista che mette in evidenza la possibilità di ottenere dei risultati inattesi e sorprendenti utilizzando i metodi dell'educazione non formale in aree rurali:

“A Cardeto abbiamo fatto la fase intermedia di un progetto europeo, Cardeto è un paesino qui in Aspromonte, in cui gli abitanti vengono presi in giro perché montanari, quindi capisci che abbiamo portato l'Europa a Cardeto... e abbiamo fatto questo workshop di diverse ore sul teatro dell'oppresso... c'è stato proprio un impatto

sul livello locale perché questi stessi ragazzi di Cardeto dopo che hanno fatto questo workshop sono partiti con me e li ho portati quest'estate una settimana in Spagna a fare un progetto contro l'Hate Speech, stereotipi, pregiudizi ecc. e quindi era un bilaterale, Italia (Cardeto), Bilbao e poi i ragazzi spagnoli sono venuti in Campania, al Paguro, in una struttura confiscata alla mafia, e praticamente questa seconda fase è stata fatta in questa struttura confiscata alla mafia e questo è molto importante perché, non tanto per gli spagnoli, ma in particolare modo per i ragazzi di Cardeto, che vengono dal reggino e quindi è una realtà a loro vicina e hanno visto come è possibile valorizzare... e questi stessi ragazzi sono ancora in contatto con noi e fanno parte di un gruppo di catechismo... quindi... chi sono i catechisti? Sono educatori non formali, non lo sanno, ma sono educatori non formali... quindi noi in questo momento stiamo anche provando a formare i catechisti perché noi lavoriamo sui diritti umani, loro lavorano sui valori della bibbia, del vangelo ma in realtà le cose si sovrappongono molto spesso e soprattutto nei posti come la Calabria e i paesini più piccoli dove non ci sono altri luoghi di riunione, la chiesa è un forte luogo di incontro ed è il posto in cui riesci ad incontrare i giovani. Anche i catechisti hanno partecipato al workshop e una delle catechiste è venuta in Spagna e il parroco è venuto in Campania, quindi noi abbiamo pensato che loro hanno un sacco di esperienza nel lavoro con i giovani, allora mettiamo insieme questa esperienza e collaboriamo... (Jf_IT).

Guardarsi allo specchio

Nel corso delle interviste è stato chiesto alle formatrici di provare a descrivere la loro professione e definire in maniera specifica qual è il loro ruolo nello *youth field*. Queste sono alcune delle loro risposte:

“La versione che dò alla mia famiglia è che lavoro nell'ambito dell'educazione ai diritti umani con i giovani, nello specifico mi dedico di più a quella che è l'educazione ai diritti umani, però generalmente aggiungo pure: con progetti per i giovani, oppure per migliorare la vita dei giovani, dico così... che poi non mi piace nemmeno detto così, però generalmente dico così... meglio direi per l'empowerment dei giovani ma non lo posso dire perché empowerment non si può tradurre dall'inglese, è una domanda a cui non so rispondere bene attualmente, cambio versione a seconda della persona con cui sto parlando [ride]” (Jf_IT)

“Mi viene da dire che sono uno youth worker ma ancora devo capire in che ambito sono più utile, al momento mi piacerebbe la figura del mentoring, credo di avere le abilità per trasmettere, quando riesco a seguire dei percorsi più lunghi del training, perché ho una certa dose di carisma nel senso di public speaking, mi piace parlare, sono chiacchierona, cerco sempre di dire la mia perché ne faccio anche un punto di forza, l'essere donna, l'essere giovane...” (Lf_IT)

Un'altra formatrice che ha lavorato molto sulla violenza di genere e sull'abuso sessuale ed ha sviluppato una particolare dose di empatia, dichiara di aver aiutato tante donne vittime di violenza a realizzare la loro condizione tramite dei processi di simulazione, di gioco e di esperienza e tramite lo scambio di esperienze:

“Aiuto un processo di empowerment, questo ti direi che faccio. Lo faccio molto tramite le emozioni, a me piace lavorare molto sulla parte emotiva dell'apprendimento, penso sia una delle più forti, quindi lo faccio soprattutto facendo vivere delle esperienze alle persone con le quali mi trovo a lavorare e facilitando il loro processo di astrazione di concetti, perché poi appunto mi piace far vivere delle esperienze e aiutare a elaborare quelle esperienze in concetti astratti, e poi in piani d'azione. Quindi per esempio io lavoro moltissimo sullo sviluppo

personale e sull'empowerment, lo faccio soprattutto e mi piace moltissimo lavorare anche a quattr'occhi, un pò come una specie di coaching, rendendo visibile nelle persone le loro competenze maggiori, mi piace anche sfidare i partecipanti per capire i propri limiti e decidere se superarli o restarci dentro” (Kf_IT).

Più volte nel corso delle interviste viene richiamato il concetto di “empowerment”, che, per utilizzare le parole di Charles Feixa (2020), si potrebbe tradurre come “emancipazione”, ovvero quel processo per cui un individuo che è emarginato in un ambiente o contesto particolare, acquisisce la fiducia, le competenze e le strategie necessarie a superare la marginalizzazione. Tale concetto viene utilizzato più volte dalle intervistate per rimarcare il proprio ruolo, indicando il contributo fornito nel processo di crescita dei giovani, volto all’acquisizione di autonomia, autodeterminazione, capacità, competenze e attitudini.

Si leggano altri stralci di intervista in cui le giovani sottolineano questo aspetto:

“L’educazione non formale, l’empowerment è una cosa che cerco di dare molto, sono una di quelle persone...a me piacciono le persone, mi piace il contatto con le persone, sono molto socievole, quindi per me l’empowerment è molto importante, io una persona la ascolto, poi una cosa che ho imparato da un’esperienza che ho fatto un corso per fare la facilitatrice, e ho imparato la facilitazione meglio e questa qui è una skill che ho affinato molto, più del training, al momento la facilitazione la reputo più una mia skill, e ho imparato molto ad applicare i criteri di neutralità e multi parzialità, cioè come essere neutrali, nel senso parlare in un contesto in cui possono esserci posizioni anche molto conflittuali senza mostrare, mettere la propria persona, le proprie visioni, e trasmettere questi valori a chi non ne ha idea, per me questi concetti di neutralità e multiparzialità sono dei valori aggiunti” (Lf_IT)

“Il mio ruolo? Empowering the young people, cioè sbloccare i giovani, aiutare a fargli capire la direzione di quello che stanno facendo. (Jf_IT).

Il problema del riconoscimento dello youth work e le prospettive future

Nel corso delle interviste tutte le giovani si sono dichiarate entusiaste, motivate e appassionate a voler continuare il proprio percorso all’interno dello *youth work* internazionale e a presentare e attuare progetti e attività internazionali future per i giovani. Tuttavia, al tempo stesso emerge, come elemento trasversale, la preoccupazione per il proprio futuro nello *youth field*, caratterizzato da precarietà e incertezze. Quando viene chiesto alle intervistate quali progetti futuri hanno nel campo dello *youth work* rispondono con tono sarcastico, rimarcando con forza l’impossibilità di fare progetti a lungo termine.

Tale atteggiamento si evince dalle parole di una giovane calabrese, che sottolinea quanto sia difficile, per gli europrogettisti e per gli animatori socio educativi, riuscire

ad offrire un lavoro di qualità senza vederne riconosciuto il valore in termini quantitativi:

“Questo scrivilo forte, a big letters [ride] è difficilissimo fare programmi a lungo termine... è veramente difficile, perché comunque siamo progettisti, l'europrogettista non è riconosciuto come professione, questo significa che stai sempre con l'ansia se il progetto viene preso, se il progetto non viene preso... all'interno del programma Erasmus+ non c'è un fondo che viene destinato al facilitatore o al trainer, quindi molti siamo volontari, quindi lo puoi fare fino a un certo punto, quando però aggiungi un livello di expertise sufficiente, non è più giusto essere volontari. Quindi se si vuole mantenere la qualità alta si deve anche dare la possibilità a chi lo vuole fare di sostenersi e di essere sostenibili, per questo se tu mi chiedi del futuro, io non lo so... vorrei continuare, ho una forte motivazione nel continuare, devo capire se la vita me lo permette [...] Se ci fosse un riconoscimento anche economico io sono sicura che anche il livello potrebbe crescere”. (Jf_IT).

Si tratta certamente di una testimonianza forte che fa emergere aspetti legati alle incertezze future che caratterizzano soprattutto il contesto italiano, in cui l'ambito dell'educazione non formale e delle metodologie partecipative che prendono forma attraverso il Programma Erasmus+ stenta a riconoscersi e, di conseguenza, non è ancora riconosciuto (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017; Morciano, 2020).

Nonostante le riserve rispetto alla possibilità di poter vedere riconosciuto il loro contributo in maniera concreta, le intervistate si dichiarano disposte a continuare il proprio percorso professionale sottolineando la *voglia di incrementare ulteriori e tante nuove connessioni con le persone (Lf_IT), continuare con altri lavori nei quali l'educazione non formale è una parte integrante (Kf_IT) e attivare altri interventi e nuovi processi formativi nel quadro degli interventi europei per i giovani (Jf_IT).*

La volontà di continuare ad investire le proprie risorse nello *youth field* rimanda al desiderio di vedere, un giorno, realizzati i propri sforzi, senza perdere di vista l'eventualità di ottenere un reale riconoscimento professionale:

“Mi piacerebbe continuare nel mio percorso professionale, [...] [i training] mi danno un sacco di forza, cioè nel senso che venire qua mi mangia tutta l'energia, ma mi dà tutta nuova energia, tanti nuovi input, tante nuove idee... quindi diciamo che nel lungo periodo mi piacerebbe continuare” (Kf_IT).

“Mi piacerebbe renderlo un lavoro a tutti gli effetti, renderlo una professione, essere riconosciuta come professionista in questo ambito” (Jf_IT).

Una delle giovani mostra tutta la sua determinazione, esprimendo il desiderio di voler investire le proprie risorse sul territorio per poter aiutare tanti giovani che vivono ai margini della società. La formatrice confessa di voler realizzare, quando ne avrà le

possibilità e le competenze, un centro giovanile che possa offrire ai giovani svantaggiati la possibilità di riscattarsi:

“Un domani, è una cosa che è da poco che ci sto pensando, è aiutare la fondazione di un centro giovanile in una zona molto degradata di Pozzuoli che si chiama Licola Mare... è un sogno, però creare proprio tipo uno youth center in quella zona, sarebbe una specie di mission bella da dire. Però al momento per quelle che sono le mie skills, le competenze e l'esperienza è una cosa che penso che in dieci anni di lavoro sostenuto e di rapporti, networking... devo un attimo costruirmi io per fare poi una cosa del genere, al momento mi sento solamente adeguata... però sto cercando pure a crearmi una serie di connessioni, di persone italiane che sanno fare queste cose, conoscere realtà che prima mi erano totalmente sconosciute, quindi sto raccogliendo molta speranza” (Lf_IT).

La passione con la quale la giovane dichiara di voler costruire opportunità concrete in un territorio tanto complesso come quello partenopeo, si scontra, immediatamente, con l'amarezza palpabile nelle sue parole circa l'impossibilità di veder ripagato concretamente il proprio impegno:

Purtroppo al momento non riesco a camparci, per me è una missione, per me deve essere riconosciuto, io voglio fare quello che mi piace ma c'è il grande problema che convertire nella realtà quelle che sono le competenze, abilità, le skills di uno youth worker non basta dire che sono uno youth worker ma devo renderlo fruibile ad un pubblico esterno che non sa di cosa stiamo parlando quando dico che lavoro come youth worker” (Lf_IT).

Un'altra partecipante manifesta la necessità di un riconoscimento che tuttavia non vada nella direzione di creare uno *youth work* formale, ma piuttosto di un auto-riconoscimento basato sull'auto-valutazione:

“Penso che il riconoscimento dello youth work nella vita mi avrebbe aiutato tantissimo... ho anche dei pensieri un po' contrastanti nel senso che penso che la cosa più particolare dell'educazione non formale è il fatto che sia volontaria, che non abbia dei criteri di valutazione, che nessuno ti stia a giudicare, no? Per cui per me è molto importante che i processi di riconoscimento siano dei processi di riconoscimento un po' di “auto-riconoscimento”, basato sull'autovalutazione, perché se io devo valutare i miei partecipanti allora questo lavoro non lo farei mai, perché non mi piace l'idea di dover dire, “ma tu a che punto sei in human right and education?”, certo posso aiutarti a capire a che livello sei tramite diverse attività, però non mi piace l'idea che possa diventare diciamo un po' più formale, dal punto di vista della valutazione, quindi questo è il mio unico e più grande dubbio” (Kf_IT).

In termini generali, le tre intervistate dichiarano di voler vedere riconosciuto il proprio impegno, la propria passione e dedizione in termini concreti. Tuttavia, come è stato accennato, nel nostro territorio, in assenza di una legislazione specifica, emerge la necessità di ricercare uno strumento vitale per dare visibilità e offrire un riconoscimento (potenziale) a queste “nuove” figure professionali, le cui competenze

rischiano, soprattutto a livello nazionale, per rimanere sommerse, inespresse e invisibili (Merico, Gualtieri, Tinaburri, 2017).

Sullo sfondo si configura, dunque, un processo complesso, che riguarda le contraddizioni che attraversano, a livello italiano e in Europa più in generale, la difficoltà di veder valorizzati gli sforzi compiuti dagli *youth worker* italiani attraverso un processo di riconoscimento rispetto al quale non vi è (ancora) un quadro normativo nazionale.

Il burnout

L'analisi delle interviste ha messo in evidenza un elemento inaspettato che concerne il fenomeno del *burnout*. Alla fine dell'intervista è stato chiesto alle formatrici se ci fossero ulteriori aspetti da voler condividere e due intervistate su tre hanno fatto presente questo elemento.

In generale, il *burnout* definisce uno stato di grave disagio psichico nel quale cadono alcuni operatori che prestano servizio alla persona (medico, psicologo, infermiere, assistente sociale, operatore volontario) (Maslach e Leiter, 2000).

In particolare, è interessante evidenziare che negli ultimi anni alcuni studi si sono dedicati al fenomeno del *burnout* nell'ambito del volontariato e della professione dell'"helper" (ovvero il "facilitatore" della comunicazione del gruppo) (Ghezzi, 2005; Bodei, 2010, Chabot, 2014). Secondo questi studi, al cuore di tale fenomeno nella professione del volontario sembrerebbe esserci il bisogno di appartenenza sociale.

Difatti, ogni individuo sensibile fa naturalmente proprio il sistema di valori e di aspettative del suo gruppo di appartenenza e di riferimento. Tuttavia, nel caso di un individuo particolarmente sensibile, l'interiorizzazione dei valori e dei doveri può produrre una coercizione affettiva e ideale insormontabile, nella quale l'individuo può restare drammaticamente intrappolato. Egli sente in modo coercitivo che "deve dare" "deve fare", "deve essere utile" e non può sottrarsi, pena il sentirsi minore, inferiore, indegno (Ghezzi, 2005).

Ciò che è emerso al termine delle interviste è che lo *youth work* può andare incontro a crolli emotivi destinati a rimanere invisibili:

"Uno dei problemi maggiori dello youth work è il burnout... è un problema perché nel modo di lavorare che abbiamo, dobbiamo essere empatici, si viaggia tanto, quindi sia a livello fisico che a livello mentale è molto pesante, non è un gioco, perché dall'esterno si fa confusione e sembra che ci divertiamo, e sì ci divertiamo, ma questo non significa che non sia impegnativo" (Jf_IT).

Ciò rischia di danneggiare – talvolta seriamente – la salute psicologica degli operatori che, come viene evidenziato da una delle formatrici, rischia di crollare sotto il peso di un estremo sovraccarico, sia emotivo che fisico:

“Un aspetto importante dai parte dei trainer è che a volte è un lavoro molto... ti consuma, cioè... è un pò come fare l'insegnante però ci devi mettere una grossa componente emotiva, perché a volte le persone scelgono di lavorare su dei temi perché ne sono particolarmente... vicini... non è tanto facile e il fatto che non ci sia nessun riconoscimento del lavoro, al di là del riconoscimento dell'educazione non formale come tale e degli apprendimenti, anche il lavoro dell'educatore, cioè del trainer non è affatto riconosciuto, non c'è malattia... cioè, i trainer vanno tutti in burnout! Non c'è vacanza, non c'è malattia, non c'è niente... questa è una cosa che sta sui trainer, perché ci sovraccarichiamo, questo è un lavoro che se non hai un forte sistema valoriare non fai, quindi un aspetto molto interessante dello youth work è che essendo molto basato sull'attivismo, sull'amicizia, cioè alla fine tu molto spesso lavori con gli stessi training, crei e intesi delle relazioni che sono molto più pesanti delle semplici relazioni professionali e la professionalità del trainer non è ben definita, non è chiaro, non si sa che cos'è un trainer professionale” (Kf_IT).

Tale aspetto rappresenta un “dito nella piaga” per lo *youth work* e pone in evidenza non solo il carattere disfunzionale dell'impianto legislativo che dovrebbe tutelare la professione dell'operatore volontario, ma anche le problematiche di ordine psicologico che rimandano, tra le varie motivazioni, anche al mancato riconoscimento del proprio lavoro.

7.4. I risultati: osservazione e interviste a confronto

Come è avvenuto per il primo *case study*, si è ritenuto interessante mettere a confronto i risultati dell'analisi qualitativa, al fine di riflettere sugli elementi più interessanti emersi dall'osservazione e dalle interviste.

I risultati dell'osservazione hanno rivelato quanto i giovani che hanno partecipato al training siano riusciti ad apprezzare i punti di vista e le prospettive degli altri partecipanti, riflettendo e ascoltando i vissuti altrui. Nel corso delle attività i partecipanti si sono dimostrati capaci di riflettere in maniera critica su questioni sociali importanti, condividendo le proprie idee e giungendo, insieme agli altri, a conclusioni interessanti al termine di ciascuna attività. Durante le fasi di valutazione e de-briefing gli *youth worker* potenziali o in via di formazione, si sono rivelati in grado di cogliere il significato profondo di ciò che stavano facendo, acquisendo anche l'abilità di cambiare opinione su determinate questioni o di proporre soluzioni nuove e creative.

Le attività realizzate sono riuscite a collegare individuo e gruppo in modo equilibrato, senza sopprimere le esigenze individuali nel conformismo di gruppo o, viceversa, “esasperare” la dimensione individuale a scapito di quella collettiva. I

partecipanti hanno mostrato di avere la capacità di osservare e apprezzare le esperienze degli altri e hanno dimostrato di sapersi mettere in gioco, di aprirsi (si pensi al ragazzo turco che ha parlato della sua infanzia in un orfanotrofio o alla giovane egiziana che ha raccontato le violazioni dei diritti umani subite nel suo Paese). Grazie alle attività, i giovani sembrano aver esplorato in profondità la propria soggettività, comprendendo, ascoltando e rispettando il vissuto altrui, e relativizzando un po' di più il proprio; ciò ha permesso ad ogni singolo partecipante di arricchirsi attraverso i vissuti altrui.

Coloro i quali hanno partecipato al training si sono dimostrati ben disposti anche al confronto e all'interazione con i formatori per condividere e scambiare conoscenze, buone prassi, metodologie e strumenti di intervento sui temi di loro interesse. Più volte nel corso delle attività è stato espresso il desiderio di richiedere approfondimenti specifici e ciò ha richiesto anche ulteriori momenti di riflessione in tempi non dedicati all'attività formativa, mettendo in evidenza l'attenzione per i temi trattati.

Per ciò che concerne l'analisi delle interviste, le tre formatrici hanno messo in evidenza un aspetto molto spesso sottovalutato e/o trascurato quando si parla di educazione non formale. Si tratta di quello relativo alla progettazione e alla concreta e puntuale preparazione delle attività proposte durante un training di educazione non formale. Le attività devono infatti seguire un ordine preciso, un *fil rouge* che percorre l'intera durata del training. Le intervistate hanno messo in evidenza l'importanza di tutte le fasi del training, a partire dalla creazione del gruppo e dello spazio sicuro, alla condivisione dei concetti e delle risorse, all'elaborazione collettiva, alla progettazione, i piani personali, collettivi, organizzativi, fino alla chiusura del training con la valutazione da parte dei partecipanti.

L'analisi delle interviste ha permesso, inoltre, di sottolineare la necessità di (auto)definirsi e (auto)collocarsi all'interno del campo delineato a livello europeo. Le giovani hanno dichiarato quanto gli ostacoli riscontrati nel vuoto legislativo nazionale sulla valorizzazione e il riconoscimento delle competenze degli *youth worker* rappresentino un vero e proprio rischio che finisce per soffocare le ambizioni di coloro i quali lavorano nello *youth field*. Emerge la sensazione che questi ultimi possano ricevere strumenti e opportunità decisive per la definizione dei loro percorsi formativi e professionali solo al di fuori del contesto nazionale. Ciò sembra contribuire alla convinzione che solo in altri paesi europei sia possibile soddisfare le proprie aspettative professionali e sviluppare le competenze necessarie per svolgere progetti di formazione.

Dunque, in assenza del supporto di attori e istituzioni, emerge in maniera prorompente l'autonomia e il contributo del singolo, della sua capacità di assumersi responsabilmente delle scelte, nel mettere insieme e nel selezionare le chance di vita, intese in termini di opzioni e legature (Dahrendorf, 1994), che egli ha a disposizione.

Lungo questa prospettiva, si attesta come elemento centrale la capacità del singolo di sviluppare, a livello individuale una buona dose di “riflessività”, cioè quella capacità di porsi di fronte a nuove sfide e riconoscere la forza di quelle sfide per poter affrontare uno scenario di crescente complessità e incertezza.

CONCLUSIONI

Dopo aver ricostruito le diverse *teorie* e prospettive d'analisi dell'educazione non formale, aver delineato le *politiche* e le direttrici istituzionali che guidano i processi oggetto della ricerca, oltre che le *pratiche* e le *esperienze* di educazione non formale in Italia a partire dal framework europeo, si ritiene ora di dover tirare le fila del discorso sin qui argomentato.

Tutto ciò che è stato discusso nel corso della presente dissertazione ha mostrato quanto i principi cardine dell'educazione non formale, tra cui la centralità dei bisogni dei giovani, l'apertura, la spontaneità, la capacità di innestarsi sull'esperienza formativa pregressa, la flessibilità dei metodi, siano tutti elementi in grado di offrire ai giovani opportunità di arricchimento e crescita personale e professionale. In tal senso, va sicuramente riconosciuto all'educazione non formale un ruolo importante, ma se non se ne misura l'efficacia e non se ne (ri)conoscono e (ri)costruiscono le caratteristiche strutturali, continuerà a rimanere un campo ancora poco esplorato in Italia, nonostante la ricca matrice di esperienze che il nostro Paese custodisce. Va comunque sottolineato che nello scenario nazionale l'educazione non formale continua ad essere ancora poco valorizzata, tanto per quanto riguarda le *politiche*, tanto le *pratiche*, non ultimo per quanto riguarda la *ricerca*.

In questa direzione, sulla scorta dell'insegnamento europeo volto all'integrazione tra *research, policy and practice*, sarebbe invece necessaria, se non doverosa, una valorizzazione e una promozione dell'impegno teso a evidenziare, da tutti e tre i punti di vista, i risultati e l'impatto trasformativo delle esperienze e dei vissuti dei giovani in contesti educativi non formali. Occorrerebbe anche promuovere, dal punto di vista degli animatori socioeducativi, l'importanza di riconoscere la loro professionalità, anche con la possibilità di un'integrazione costruttiva e sinergica con altri ambiti e *spazi* dell'educazione.

È all'interno di uno scenario (nazionale) come quello appena descritto – in cui l'educazione non formale, per riprendere un'espressione utilizzata nel Primo Capitolo, appare ancora come una “nebulosa dai confini sbiaditi” – che l'Europa e i Programmi europei contribuiscono ad una sua fattiva e progressiva (ri)scoperta, grazie anche alla definizione di uno specifico quadro normativo di riferimento (EC-CoE, 2011). Parliamo di (ri)scoperta perché, come è stato detto, nonostante l'educazione non formale vanti una ricca eredità e le sue peculiarità siano state da tempo assunte dalla

letteratura come oggetto del dibattito nell'articolazione del “problema educativo”, l'Europa pare – anzitutto – contribuire concretamente ad una sua (ri)definizione.

Va tuttavia evidenziato che, a partire da un'attenzione privilegiata verso la dimensione dell'*apprendimento*, le istituzioni continentali, hanno certo formalizzato, sostanziato, ampliato e istituzionalizzato quell'attenzione attraverso i Programmi; in questo hanno però finito per con-fondere la sfera più personale ed esclusiva e (con) l'altra più ricca, inclusiva e comprensiva dell'educazione.

Alla luce di quanto detto, si ritiene interessante provare a “(ri)modulare” la proposta interpretativa di Graziella Giovannini del *policentrismo formativo* (1997) per rileggere l'educazione non formale in Italia nel framework delle politiche giovanili europee.

In maniera quasi speculare, l'immagine del policentrismo – caratterizzato dalla molteplicità di tempi, luoghi, attori, contesti, forme e occasioni di formazione – pare (ri)trovare una cornice di senso nell'impostazione europea. Il riferimento alla molteplicità dei *tempi* chiama immediatamente in causa il paradigma del *lifelong learning*, la cui flessibilità si lega all'idea di un processo continuo, ampio e inclusivo. In questa interpretazione, gli spazi organizzativi e associativi rappresentano *luoghi* governati da nuovi *attori*, ovvero figure professionali (*youth workers, youth leaders e youth trainers*), che ritrovano in quegli spazi la loro dimensione espressiva. In questo scenario, le attività sviluppate a partire dai Programmi europei si inseriscono in *contesti*, dove pur in assenza del supporto nazionale, si assiste ad un “salto” dalla dimensione locale a quella europea, e viceversa. In quei contesti si sviluppano nuove *forme* che, assumendo come elemento cardine l'educazione non formale, offrono un caleidoscopico ventaglio di occasioni che vanno dagli scambi giovanili al servizio volontario europeo, dal dialogo strutturato ai progetti di mobilità transnazionale.

Nel (ri)scoprire, (ri)modellare, (ri)definire, (ri)conoscere esperienze, opportunità, traiettorie educative, come pure *spazi, contesti, forme, attori e occasioni*, le politiche europee hanno tuttavia finito, per certi versi, per ridurre la complessità, l'articolazione e la portata di un dibattito molto più ampio e multiforme. D'altro canto, l'urgenza di “dover” fare riferimento alla dimensione europea, perché capace di offrire risorse, strumenti e occasioni per far fronte a un quadro di crescente complessità, ha finito quasi per mettere “all'angolo” la ricca matrice di esperienze riferibili all'ambito dell'educazione non formale che il nostro Paese, così come altri contesti, possono vantare (Morciano, 2015, Ord *et al.* 2018; Morciano, 2020). Questo fa sì che il riferimento alla dimensione europea diventi, per molti versi, essenziale: permette, da

un lato, di (ri)scoprire teorie, esperienze e pratiche che si collocano nella nostra tradizione nazionale; dall'altro, contribuisce a riflettere sulla ricchezza di opportunità (spesso inattese) che si ingenerano proprio a livello europeo e le cui ricadute sono evidenti sulle vite dei giovani (EC 2001; Rogers, 2014; Morciano, 2015). Allo stesso tempo, però, il riferimento a quella sfera finisce per ridimensionare la portata di alcuni elementi, giungendo, in modo solo apparentemente paradossale, a una sorta di "atrofizzazione" (o "formalizzazione") dell'educazione non formale, che rischia di svilirne la matrice di esperienzialità e sconfinamento. Un rischio che certo potrebbe essere considerato come accettabile, purché un'esplicitazione puntuale del *modus operandi* dell'educazione non formale possa poi condurre all'individuazione di spazi per il suo riconoscimento e il suo rilancio (EC-CoE, 2011; Morciano, 2015).

È evidente, come è emerso dai risultati dei due *case studies* discussi nei Capitoli Sesto e Settimo, quanto le metodologie non formali abbiano la capacità di proiettare i giovani verso atteggiamenti aperti e flessibili, capaci di rafforzare competenze, conoscenze e capacità attraverso la sperimentazione di situazioni che consentono loro di imparare dall'interno. Tuttavia, se da un lato emerge quanto per i giovani sia diffusamente riconosciuto il valore dell'educazione non formale per sostenere lo sviluppo personale e l'acquisizione di *life skills*, lo stesso non vale per le istituzioni e per gli attori esterni, che a stento riconoscono il valore della stessa pratica educativa.

Per poter proporre delle soluzioni bisognerebbe volgere lo sguardo verso più direzioni.

In primo luogo, sarebbe necessario rispondere ad una reale valorizzazione dell'educazione non formale in diversi settori dell'educazione, soprattutto in quello formale. Quest'ultimo, che si serve di attività educative sostanzialmente etero-dirette, guadagnerebbe valore aggiunto aprendosi ad esperienze educative caratterizzate da apertura e flessibilità. Bisognerebbe inoltre valorizzare le potenzialità dell'educazione non formale, non considerandola come una sorta di forma "ridotta" della stessa educazione formale e non indicandola semplicemente per differenza rispetto ad alcune caratteristiche di quest'ultima.

Si tratterebbe, dunque, di considerare il potenziale educativo delle attività del non formale rispetto alle caratteristiche che le sono proprie ma anche – e questo occorre specificarlo in maniera incisiva – rispetto alla possibilità del non formale di giocare un ruolo importante in funzione della responsabilizzazione dei giovani. Quest'ultima potrebbe contribuire a rendere il soggetto maggiormente consapevole delle proprie

chance di vita (Dahrendorf, 1994) e di costruire in maniera autonoma e riflessiva il proprio curriculum formativo. Educare secondo un principio di responsabilizzazione deve prevedere la possibilità che all'interno della situazione educativa sia possibile esercitare l'assunzione di responsabilità e quindi di scegliere e perseguire un risultato sulla base delle scelte effettuate. Il potere di decisione in educazione richiama il ruolo che il soggetto può assumere nella scelta del proprio processo educativo, attribuendogli significatività e definendone le modalità di sviluppo (Benadusi, 2018; Besozzi, 2017).

La possibilità di esercitare tale potere è certo collegata alla condizione, tipica della società contemporanea, di avere accesso ad opportunità variegata di formazione, derivanti da più ambiti educativi; ma è anche, indubbiamente, un'ingiunzione che la stessa società sembra mettere di fronte ai soggetti, chiamati ad attingere da quegli stessi ambiti, e di fatto poi esclusi dalle opportunità più innovative se non lo fanno.

Sono proprio i poteri di scelta, concepiti in questa duplice maniera, che sostanziano il potere di decisione e, dunque, di assunzione di responsabilità rispetto al proprio processo di formazione e alla possibilità di trasformazione delle condizioni di apprendimento e di costruzione di risposte adeguate ai bisogni personali e sociali. È l'esercizio di questi poteri che può consentire ai soggetti in formazione di sviluppare capacità di autodirezione e determinazione degli obiettivi e dell'uso dei risultati del proprio apprendimento, tipici proprio del contesto a noi più vicino (Federighi, 2006).

Si tratta, quindi, di (ri)valutare e (ri)configurare, sulle basi di una *ricerca* più consapevole, di una *valorizzazione* più ampia e di una *responsabilizzazione* più viva, la significatività dell'educazione non formale, sottolineando l'esistenza e la presenza di un'offerta ampia, ricca e diversificata, in grado di offrire ad ogni giovane l'accesso alle opportunità che meglio soddisfano i propri bisogni. Ma si tratta pure di riconoscere le ambivalenze, se non le contraddizioni, che attraversano le pratiche di educazione non formale e, a ritroso, i Programmi e le politiche che li sostengono.

Ritengo di poter concludere con l'insegnamento del «più contemporaneo dei classici», Georg Simmel: la sua lezione ci rivela che siamo sempre di fronte ad uno scenario in cui è necessario cogliere le ambivalenze, ovvero sia gli elementi di continuità, che quelli di differenziazione (Calabrò, 2003): rispetto al discorso sviluppato, si tratta, dunque, di individuare e riconoscere non solo gli importanti aspetti di innovazione rispetto alle “tradizioni” che hanno contribuito alla (ri)scoperta dell'educazione non formale, ma anche le “riduzioni” che l'adozione della prospettiva europea ha comportato, in termini di sensibilità e modelli di riferimento.

BIBLIOGRAFIA

- Addams J. (1895), "The settlement as a factor in the labor movement", in Jane Addams and resident of Hull House, *Hull-House maps and papers: a Presentation of Nationalities and Wages in a Congested District of Chicago*, 138-150, University of Illinois Press.
- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Allulli G. (2015), "La scuola imperfetta" in «*Scuola democratica*», 6(3).
- Archer M. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita*, Erickson, Trento.
- Archer M. (2013), *Social origins of educational systems*, Routledge, Londra.
- Ascenzi A., Corsi M. (2005), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bajaj M. (2011), "Human rights education: Ideology, location, and approaches" in «*Human Rights Quarterly*», pp. 481-508.
- Bammer D., Fennes H., Karsten A. (2017), *Exploring Erasmus+: Youth in Action. Effects and outcomes of the Erasmus+: Youth In Action Programme*, Generation and Educational Science Institute, Vienna.
- Barone C., Schizzerotto A. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna.
- Barrow R. (1978), *Radical education*, Martin Robertson, Londra.
- Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna.
- Bazzanella A. (2010), *Investire nelle nuove generazioni: Modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*, IPRASE, Trento.
- Bazzanella A., Buzzi C. (2015), *Fare politiche con i giovani. Letture e strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Benadusi L. et al. (2004), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Benadusi, L., Campione, V., Moscati, R. (2018), Il'68 e l'istruzione: prodromi e ricadute dei movimenti degli studenti. Il'68 e l'istruzione, 1-157.
- Benadusi L. (2018), Definizioni e polarità in tema di competenze, in Benadusi L., Molina S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna: Il Mulino, 45-61.
- Benedetti E. (2010), I programmi comunitari rivolti ai giovani e il Programma Gioventù in azione 2007-2013, in *Creatività e innovazione nella formazione dei giovani alle politiche comunitarie in relazione alle Istituzioni di alpe-Adria, euro regione e GECT* (pp. 7-25), Edizioni Goliardiche, Trieste.

- Benedit C.D., Wallace R. (2009), "Youth Policies in Europe: Towards a Classification of Different Tendencies in Youth Policies in the European Union", in «*Perspectives on European Politics and Society*», 10(3):441-458.
- Benelli C., Del Gobbo, G. (2016). *Lib (e) ri di formarsi: educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*, Pacini.
- Berger P., Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bertrand R. (1992), *L'educazione e l'ordinamento sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Besozzi E. (2009), *Tra sogni e realtà*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (2012), *Educazione e società*, Carocci, Roma.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
- Bianchi F. (2005), *Formare al cambiamento. Dal sapere alle nuove competenze*, Carocci, Roma.
- Bianco E. (2009), *Educare come Don Bosco?*, Elledici Editore, Torino.
- Blaug M. (1973), *Education and the employment problem in developing countries* (pp. 9-9). Ginevra, International Labour Office.
- Blos P. (1993), *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando Editore, Roma.
- Bodei R. (2010), *Ira. La passione furente*, Il Mulino, Bologna.
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America*, Basic, New York.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani: sesta indagine dell'istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Cairns D. (2015), "Analytical paper: learning mobility and social inclusion" in *Learning mobility, social inclusion and non-formal education*, Vol. 23.
- Cairns D., Krzaklewska E., Cuzzocrea V., Allaste A.-A. (2018), *Mobility, Education and Employability in the European Union. Inside Erasmus*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Calabrò A.R. (2003), *Oggetto e metodo della sociologia: parlano i classici*, Liguori, Napoli.
- Catone C., Crescenzo N. (2018), "Educare alla cittadinanza globale: le esperienze del Programma Erasmus+/Youth in Action", in «*CUSSOC. Culture e Studi del Sociale*», 3(1), 31-43.
- Cammelli A., Cittadini G. (2008), *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*, Il Mulino, Bologna.
- Campagnoli G. (2010), Verso un New Deal delle Politiche giovanili, in Bazzanella A. (2010), (a cura di) *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa*, Iprase, Trento, pp. 70-128.

- Campanino M. (2013), *Science@school. Il networking educativo tra scuola e contesti non formali. Il libro NetS-EU*, Carocci Editore, Milano.
- Candy P. C. (1991), *Self-Direction for Lifelong learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa* (Vol. 1, pp. 1-330), Il mulino, Bologna.
- Cavalli A., Gallard, O. (1995), *Youth in Europe*, Ed. Pinter, Londra.
- Cavalli A., Leccardi C. (1997), *Le culture giovanili*, Einaudi, Torino.
- Cavalli A. (2007), *Giovani non protagonisti*, Il Mulino, Bologna.
- Cesareo V. (1976), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia.
- Cesareo, V. (1997), “La società della globalizzazione: regole sociali e soggettività. Una introduzione al tema” in *Studi di sociologia*, 251-284.
- Chabot P. (2014), *Burnout globale*, San Paolo Edizioni, Milano
- Chisholm L. (2007), *Rediscovering the learning continuum: renewing education for democracy*, Plenary keynote at the EU Lifelong learning and Youth in Action Programmes 2007-2013 Launch Conference, Tallinn, 11 April 2007
- Chisholm L. (2008), “Re-contextualising learning in second modernity”, *Research in Post-Compulsory Education*, vol. 13, n. 2, pp. 139-147.
- Chisholm, L. et al. (2005), *Trading up: potential and performance in non-formal learning*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Chisholm, L. et al. (2006), “Advanced Training for Trainers in Europe”, Vol. 2 - External evaluation (2006), Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Chisholm L. et al. (2011), *European Youth Studies: Integrating research, policy and practice*, M.A.EYS Consortium, Innsbruck.
- Chisholm L. et al. (2011), “The social construction of youth and the triangle between youth research, youth policy and youth work in Europe” in «*European Youth Studies: Integrating research, policy and practice*», pag.11-44, Innsbruck.
- Chisholm L., Kovacheva S., Merico M. (2011). (a cura di) *European Youth studies. Integrating research, policy and practice*, M.A.EYS Consortium, Innsbruck.
- Ciari B, Alberti A. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*. Roma, Editori riuniti.
- Cicchelli V. (2012), *L'esprit cosmopolite: Voyages de formation des jeunes en Europe*. Presses de Sciences Po.
- Colley H., James D., Diment K. (2007), “Unbecoming teachers: towards a more dynamic notion of professional participation” in «*Journal of education policy*», 22(2), 173-193.

- Colombo M. (2006), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia dell'educazione*, Edizioni Liguori, Napoli.
- Colombo *et al.* (2006), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.
- Colombo M. (2009), *E-learning e cambiamenti sociali. Dal competere al comprendere*, Edizioni Liguori, Napoli.
- Colombo M., *Il futuro delle giovani generazioni*, in Besozzi, E. (ed.), *Immigrazione e contesti locali*. Annuario Cirmib 2009, Vita e Pensiero, Milano 2010: 117- 136.
- CoE (1954), *Convenzione culturale europea*.
- CoE (1998), Risoluzione 6 (98) “On the youth policy of the Council of Europe”
- CoE (2000), Raccomandazione 1437 (2000) “On non formal education”
- CoE (2002), Raccomandazione 12 (2002) “On education for democratic citizenship”
- CoE (2002), *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- CoE (2003), Raccomandazione 8 (2003) “On the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people”.
- CoE (2003), Risoluzione 7 (2003) “On the youth policy of the Council of Europe”.
- CoE (2004), Raccomandazione 13 (2004), “On the participation of young people in local and regional life”.
- CoE (2006), Raccomandazione 14 (2006), “On citizenship and participation of young people in public life”.
- CoE (2008), Risoluzione 23 (2008), “On the youth policy of the Council of Europe”
- CoE (2015), Raccomandazione 3 (2015), “On the access of young people from disadvantaged neighbourhoods to social rights”.
- CoE (2016), Raccomandazione 7 (2016), “Memorandum “young people’s access to right”.
- CoE (2017), Raccomandazione 4 (2017), “On youth work”.
- CoE (2019), Raccomandazione 4 (2019), “Supporting young refugees in transition to adulthood”.
- Coombs P.H., Prosser C., Ahmed M. (1973), *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, International Council for Educational Development, New York.
- Coombs P. H., Ahmed M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*, Johns Hopkins University Press, Baltimora.

- Coussè F. *et al.* (2010), “The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path?”, in «*British Journal of Social Work*», 40, pp. 789–805.
- Coyle G. L. (1930), *Social Process in Organized Groups*, Richard R. Smith, New York.
- Crespi F. (1994), *Imparare ad esistere: nuovi fondamenti della solidarietà sociale*, Donzelli Editore.
- Crespi F. (1996), Mutamento sociale, identità e crisi della solidarietà, in *Crespi F, Segatori R. (a cura di)*.
- Cressey P. (2016), *Giovani, cinema, educazione*, Kurumuny, Calimera.
- Cresson E., Flynn P. (1995), *Libro bianco: Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*.
- Dalin P. (1996), *Towards Schooling for the Twenty-First Century*, Cassell, Londra.
- Dahrendorf R. (1994), *La libertà che cambia*, Laterza, Bari.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.), Free Press, New York.
- Dewey J. (1951), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Devlin M. *et al.* (2017). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education. Access, processes and outcomes*, Council of Europe publishing, Strasburgo.
- DG for Education and Culture of European Commission (2014), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*. Country report in Italy, European Commission, Bruxelles.
- DG for Education and Culture of European Commission (2015), *Quality Youth work. A common framework for the further development of youth work*. Report from the Expert Group on Youth work. Quality Systems in the EU Member States, European Commission, Bruxelles.
- Dore R. (1976), *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*.
- Du Bois-Reymond M. (2001), *A Study on the Links Between Formal and Non-formal Education*. Expert report for the Council of Europe, Strasburgo.
- Durkheim E. (1961), *Moral Education: a study in the theory and application of the sociology of education*, Free Press of Glancoe.
- Durkheim E. (1971), *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton Editori, Roma.
- Durkheim E. (1973), *Educazione come socializzazione*, La nuova Italia, Firenze.
- EC (1987), “Minutes of the setting” of thursday, 5 february 1987 (87/c 197/04).
- EC (1994), “Comunicazione “on coordination between the community and its member states on education and training schemes in developing countries”

- EC (1997), “Final report on the implementation of the Petra Programme”
- EC (1998), “Amended proposal for a European Parliament and Council decision establishing the community action programme for youth/* com/98/0695 final - cod 98/0197 */”
- EC (1998), “Youth for Europe - interim evaluation report”
- EC (1999), Risoluzione “On the non-formal education dimension of sporting activities in the European community youth Programmes”
- EC (2000), “A Memorandum on Lifelong learning”.
- EC-CoE (2000), *Curriculum and Quality development Group*, Strasburgo e Bruxelles.
- EC (2001), *Libro bianco della Commissione Europea. Un nuovo impulso per la gioventù europea*. COM (2001). 681V, 21 novembre, Bruxelles.
- EC (2001), “Communication from the commission - making a european area of lifelong learning a reality”.
- EC (2005), “Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe - draft 2006 joint progress report of the council and the commission on the implementation of the “education & training 2010 work Programme”.
- EC (2006), Risoluzione “On the recognition of the value of non-formal and informal learning in the European youth sector”.
- EC (2009), “European Union Strategy to invest in young people and empower them - a renewed open method of coordination to address the challenges and prospects of youth”.
- EC (2009), “Commission staff working document - analysis of implementation at the european and national levels”.
- EC (2010), “Implementation of a renewed framework for European cooperation in the youth field for 2015 (2010-2018)”.
- EC (2011), “Proposal for a regulation of the european parliament and of the council establishing “Erasmus for all”the union programme for education, training, youth and sport”.
- EC (2012), “Proposal for a council recommendation on the validation of non-formal and informal learning”.
- EC (2015), “Draft 2015 joint report on new priorities for european cooperation in education and training”.

- EC (2018), “Proposal for a council recommendation on key competences for *lifelong learning*”
- EC (2018), “Council recommendation on key competences for lifelong learning”
- EC-CoE (2003), *T-kit n.8. Inclusione sociale*, Strasburgo.
- EC-CoE (2004), *The Youth Sector and Non-formal Education/Learning: working to make lifelong learning a reality and contributing to the Third Sector*, 28-30 April 2004, Strasburgo.
- EC-CoE (2004), *Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field*, Council of Europe, Strasburgo e Bruxelles.
- EC-CoE (2011), *Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/ education and of youth work in Europe*, Council of Europe, Strasburgo e Bruxelles.
- EC-CoE (2017), *Learning mobility, social inclusion and non-formal education. Access, processes and outcomes*, Council of Europe, Strasburgo e Bruxelles.
- EC-CoE (2017), *Thinking seriously about youth work and how to prepare people to do it*, Strasburgo.
- Edwards R. (2002), “Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices” in *Journal of education policy*, 17(3), 353-365.
- E. G. P. (1927). Editorial Announcement in *The Journal of Educational Sociology*, 1(1), Ii-Iv. Retrieved February 9, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/2960909>
- Ellwood C. (1927). “What is Educational Sociology?” in *The Journal of Educational Sociology*, 1(1), 25-30. doi:10.2307/2960913
- Eurydice (2016), https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf#page=12
- Eurydice (2020), https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno_44_file-per-WEB.pdf
- Eurodesk (2006), *European Portfolio for youth leaders and youth workers*.
- European Commission (2015), *Youth work and non-formal learning in Europe’s education landscape*, Publications Office of the European Union, Lussemburgo.
- Fachinelli E., Vaiani L. M., Sartori G. (a cura di). (1971). *L'erba voglio: pratica non autoritaria nella scuola*, G. Einaudi.
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Petrovsky A., Rahnema M., Champion Ward F. (1972), *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO Paris.
- Federighi P. (2006), *Liberare la Domanda di Formazione*, Edup, Roma.
- Field J. (2000), *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, UK.

- Flowers N., Santos M. E. B., e Szelenyi Z. (2007), *Compasito: Manual on human rights education for children* (Vol. 918), Consiglio d'Europa.
- Follett M. P. (1924), *Creative experience*, Green and Company, Longmans.
- Fordham P.E. (1993), *Informal, non-formal and formal education programmes*, YMCA George Williams College, Londra.
- Frances C. (2014), "Education strategies for social inclusion or marginalising the marginalised?", in «*Journal of Youth Studies*» vol. 17, Issue 2, pp. 252-268.
- Freire P. (1967), *Ruolo dell'educazione nell'umanizzazione*
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the Oppressed*. 1968. *Trans. Myra Bergman Ramos*. New York: Herder
- Freire P. (1974), *Un'educazione alla libertà. Porto, testi marginali*.
- Friesenhahn G.J. (2013), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts. Policies, approaches and examples*, Council of Europe, Strasburgo.
- García López M.A. (2005), *Advanced Training for Trainers in Europe. Volume 1 - Curriculum description* (2005), Council of Europe Publishing.
- Ghezzani N. (2005), *Il burnout dell'operatore volontario*: <http://nicolaghezzani.altervista.org/doc/burnout.pdf>
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna.
- Giddens A. (1998), *The Third Way; A Renewal of Social Democracy*, Polity Press. pp. 148-149.
- Giovannini G. (1997), "I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta", in E. Morgagni e A. Russo (a cura di), *L'educazione in Sociologia: testi scelti*, CLUEB, Bologna.
- Giovannini G., Colozzi I. (2003), *Young people in Europe. Risk, autonomy and responsibilities*, FrancoAngeli, Milano.
- Gobo G. (2001), *Descrivere il mondo*, Carocci, Roma.
- Hager P., Halliday J. (2006), "Recovering Informal learning", in «*Lifelong learning book series*», vol. 6.
- Hammersley M., Atkinson P. (1983), *Ethnography principles in practice* Tavistock, Londra.
- Helve H, Leccardi C, Kovacheva S. (2005), "Youth Research in Europe", in «*Contemporary Youth Research*», Routledge, Londra.
- Husén T. (1974), *Talent equality and meritocracy* (Vol. 9), Springer Science & Business Media.

- Jeffer, T., Ord, J. (2017), *Rethinking Outdoor, Experiential and Informal Education: Beyond the Confines*, Routledge, Londra.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- King A. R. (1967). *The School at Mopass: A Problem of Identity. Case Studies in Education and Culture*.
- Knowles M. S. (2003), *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kovacheva S. (1999), *Keys to Youth Participation in Eastern Europe*, Strasburgo.
- Kovacheva S. (2013), *Social Inclusion, EU – CoE Youth Partnership Policy Sheet*, Commissione Europea e Consiglio d'Europa.
- LaBelle T. J. (1976), "Introduction" in «*Comparative Education Review*», Vol. 20, No. 3, pp. 278-280.
- LaBelle T. J. (1982), "Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong learning" in «*International Review of Education*», Vol. 28, No. 2, Formal, Nonformal and Informal Structures of Learning, pp. 159-175.
- LaBelle T. J. (1984), "Liberation, development and rural non formal Education" in «*Anthropology & Education Quarterly*», Vol. 15, No. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the Past (Spring, 1984), pp. 80-93.
- LaBelle T. J. (2000), "The Changing Nature of Non-Formal Education in Latin America" in *Comparative Education*, Vol. 36, No. 1. (Feb. 2000), pp. 21-36.
- LaBelle T. J., Ward C.R. (1990), "Education reform when nations undergo radical political and social transformation" in «*Comparative Education*», 26.1 pp. 95-106.
- LaBelle T. J., Ward C. R. (1994), *Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society*. SUNY Press.
- Lauritzen P. (2008). *Eggs in a pan: speeches, writings and reflections, directorate of Youth and Sport*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Lazzari F. (2000), *L'attore sociale fra appartenenze e mobilità. Analisi compiute e proposte socio-educative*, Edizioni CEDAM.
- Longo M. (2010), Nuovi compiti della Facoltà di scienze della formazione tra presente e futuro, in «*Nuovi compiti della Facoltà di scienze della formazione tra presente e futuro*», pp. 1000-1006.
- Longo M., Merico M. (2016), *Knowledge workers' educational and professional trajectories*, numero monografico di *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n. 3.

- Longworth N., Davies W. K. (1996), *Discerning Learning: Higher education and the Incoming Tide* in «*Lifelong learning*», 105(123), 19.
- Maccarini A. (2003), *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Edizioni CEDAM.
- Maclachlan K., Osborne M. (2009), *Lifelong learning, development, knowledge and identity*.
- Mannheim K., Campbell S.W.A. (2017), *Introduzione alla sociologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Mantovani A. (2004), *Volontariato e cooperazione internazionale* (Vol. 17), Paoline Editoriale Libri, Milano.
- Martelli A. (2014), "L'incerto statuto delle politiche giovanili: uno sguardo europeo", in «*Autonomie Locali e Servizi Sociali*», n. 3, pp. 373-378.
- Maslach C., Leiter M.P. (2000), *Burnout e organizzazione*, Edizioni Erickson, Trento.
- Merico M. (2009), "Progettualità e chances di vita degli adolescenti: un'indagine nazionale", in «*Autonomie Locali e Servizi Sociali*», Vol. 2. pp. 221-232.
- Merico M. (2012), "Giovani, generazioni e mutamento nella sociologia di Karl Mannheim", in «*Studi di sociologia*», Vol. XLX(1), pp. 109-129.
- Merico M. (2013), "Il dialogo possibile? Ricerca sociale, politiche giovanili e youth work in Europa" in «*Giovani in una società multimediale*», pp. 79-84, Avellino de Venezia.
- Merico M. (2015), "Giovani e processi educativi nelle ricerche di Frederic M. Thrasher" in «*Sociologia*», 49(1), pp. 35-41.
- Merico M. (2018), *Belli e dannati. Percorsi di analisi delle culture giovanili*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Merico M., Crescenzo N., Quarta S. (2019), "Training, Recognition and Professionalisation of Youth workers in Italy: the Contribution of Erasmus+/Youth in Action" in «*Italian Journal of Sociology of Education*», 11(1).
- Merico M., Gualtieri G., Tinaburri A. (2017), *Analysis and monitoring of Erasmus+: Youth in action. Results and evidences of RAY- Italia*, ANG, Roma.
- Merico M., Longo M. (2016), "Educational and professional trajectories of knowledge workers: by way of introduction" in «*Italian Journal of Sociology of Education*», vol. 8(3), pp. 1-8.
- Mesa D. (2010), "Le politiche giovanili in Italia: attori, prospettive e modelli di intervento", in «*Autonomie locali e servizi sociali*», n. 2, pp. 261-274.

- Mesa D. (2014), *La giovinezza nelle società in transizione. Un approccio morfogenetico*, pp. 1-238, FrancoAngeli, Milano.
- Mezirow J. (2003), *L'apprendimento come trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miles M. B. (1964). "Educational innovation: The nature of the problem" in *«Innovation in education»*, 1-48.
- Mongelli A. (1999), *Geografia delle risorse sociali. Flussi migratori, politiche di welfare e network*, Franco Angeli.
- Mongelli A. (2006), "Il *no schooling* nel quadro del policentrismo formativo", in Colombo *et. al.*, cit., pp. 369-394.
- Mongelli A. (2016), *La 3a cultura*, Erickson, Trento.
- Mongelli A., Scardigno F., Merico M. (2012), "The Mediterranean: A challenge for the sociology of education" in *«Italian Journal of Sociology of Education»*, 4(2).
- Morciano D. (2015), *Spazi per essere giovani. Una ricerca sulle politiche di youth work tra Italia e Inghilterra*, FrancoAngeli, Milano.
- Morciano D. (2020), *Youth work in Europa, e in Italia? Conoscere e ri-conoscere l'animazione socioeducativa*, Meltemi editore, Milano.
- Morciano D. (2021), *Youth work in Europa e in Italia: Conoscere per ri-conoscere l'animazione socioeducativa*, Mimesis.
- Morciano D., Merico M. (2017), "Critical youth work for youth-driven innovation: A theoretical framework", in S. Bastien, H.B. Holmarsdottir, *Youth-Driven Social Innovation. Architects of Change*, Springer, Londra.
- Morciano D., Scardigno F., Merico M. (2015), "Youth work, Non formal education and Youth participation", numero monografico di *«Italian Journal of Sociology of Education»*, vol. 7, n.1.
- Morgagni E., Russo A. (1997), *L'educazione in sociologia*, Edizioni CLUEB, Bologna.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. di S. Lazzari, Milano, Raffaello Cortina.
- Moro G., Pacelli D. (2012), Introduzione agli studi di caso in Moro G., Pacelli D. (a cura di), *Europa e società civile. Esperienze italiane a confronto*, Vol. I, FrancoAngeli, Milano.
- Moscato R. (2011), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Edizioni Liguori.
- Neill A. S. (1960), *Summerhill: A radical approach to child rearing*,

- Ohana Y., Otten H. (a cura di) (2012), *Where Do You Stand? Intercultural Learning and Political Education in Contemporary Europe*, VS-Verlag, Wiesbaden.
- Ord J., Carletti M., Cooper S., Dansac C., Morciano D., Siurala L., Taru M. (2018), *The impact of Youth work in Europe: a study of five European Countries*, Humak University of Applied Sciences Publications.
- Palumbo M. (2013), "Participatory evaluation in the field of social policies: why, who, what, where, how and when", in «*Working paper series*» FVeP 25.
- Papagiannis G. J., Bickel R. N., Fuller R. H. (1983), "The social creation of school dropouts: accomplishing the reproduction of an underclass" in «*Youth e Society*», 14(3), 363-392.
- Payne E. G. (1927), "Education and social control" in *The Journal of Educational Sociology*, 1(3), 137-145.
- Parsons T., Shils E. A. (1951), *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.
- Pasinato V. (2008), Politiche giovanili e servizio Informagiovani: dai principi europei al caso specifico del Comune di Vicenza.
- Penasa P. (2008), *L'educazione a essere testimoni*, Editore Vita e Pensiero.
- Ranci C. (1998), Relazioni difficili. L'interazione tra ricercatore e attore sociale. Melucci A. (a cura di), pp33-54.
- Rauty R. (1997), *Hobo. Il vagabondo. Storia dell'uomo senza dimora*, Donzelli, Roma.
- Rauty R. (1989), *Studi e ricerche sulla questione giovanile*, Editori Riuniti, Roma.
- Rauty R. (2017), *Il tempo di Jane Addams. Lo sviluppo dei settlements e costruzione dell'analisi sociale*, Orthotes Editrice, Nocera Inferiore.
- Quarta, S. (2006), *Ma quando suona?: Etnografia delle relazioni fra i banchi di scuola*. Pensa Multimedia, Lecce.
- Radcliffe D. J., Colletta, N. J. (1985), Nonformal Education. V: Husen, T., Postlethwaite, T. N.(a cura di). *The international Encyclopedia of Education: Research and Studies*.
- Reggio P., Righetti E. (2012), *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*, Carocci Editore.
- Ribolzi L. (1993), *Sociologia e processi formativi*, la Scuola, Brescia.
- Ribolzi L. (2000), *Il sistema ingessato*, La Scuola, Brescia.
- Ribolzi L. (2012), *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*, Mondadori, Milano.

- Rizzo C. (2016), *Le dimensioni del cosmopolitismo. Un'indagine tra i giovani del Servizio Volontario Europeo: Un'indagine tra i giovani del Servizio Volontario Europeo*. FrancoAngeli, Milano.
- Rogers A. (2005), *Non-Formal Education: Flexible Schooling Or Participatory Education?*, Springer, Londra.
- Rogers A. (2007), *Looking again at non-formal and informal education towards a new paradigm*, Center for research in International cooperation in educational development, CRICED, University of Tsukuba.
- Rogers A. (2014), *The Base of the Iceberg. Informal Learning and its impact on formal and Non-formal Learning*, Barbara Budrich Publishers, Opladen, Berlin, Toronto.
- Rose M. E. (1989). *Toynbee Hall and Social Reform 1880-1914. The Search for Community*.
- Rubenson K, Beddie F. (2004) "Policy formation in adult education and training" in *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*, 153-166.
- Russo C. (2008), *Come educava Don Bosco. Fatti, parole, testimonianze*, Elledici, Torino.
- Sahlberg P. (2006), "Education reform for raising economic competitiveness", in *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.
- SALTO (2016), *Recognition of youth work and of non-formal and informal learning within youth work*, SALTO.
- Santerini M. (1990), *La scuola fuori dalla scuola*, ISCOS, Roma
- Scanagatta S. (2002), *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell'educazione e le sfide della globalizzazione*, Cedam, Padova.
- Scardigno A.F. (2009), "La risorsa informale nel mutamento delle politiche giovanili" in *Autonomie locali e servizi sociali*, Vol. 2.
- Schild H. (2014), *15 years of partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth: past achievements - future perspectives*, Commissione Europea e Consiglio d'Europa: <http://pjp-eu.coe.int/documents/.../d4a01760-0d37-40e1-a5d8-95770abcc788>
- Schild H. et al. (2017). *Learning mobility, social inclusion and non-formal education. Access, processes and outcomes*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Sefton-Green J. (2012), *Learning at Not-School. A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*, MIT Press, Cambridge.
- Simkins T. (1977), *Non-Formal Education and Development. Some critical Issues*, Manchester, University of Manchester.

- Spanò A. (2018), *Studiare i giovani nel mondo che cambia. concetti, temi e prospettive negli «youth studies»*, Francoangeli, Milano.
- Taru M. *et al.* (2014), *The history of youth work in Europe*, Council of Europe, Strasburgo.
- Thrasher F.M. (2012), *Educazione e contesti sociali*, Kurumuny, Calimera.
- Tight M. (1996), *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge, Londra.
- Tisdall K., Davis J. (a cura di), (2006). *Children, young people and social inclusion: participation for what?*, Policy Press.
- Tuschling A., Engemann C. (2006), “From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union” in «*Educational philosophy and theory*», 38(4), 451-469.
- UNESCO (1972), *Learning to be*, UNESCO.
- UNESCO (1987), *Programme for action in education*, UNESCO.
- Verschelden *et al.*, (2009), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Vico G. (2009), *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano.
- Vico G. (2009), *Mantenere la promessa. Il fardello pesante dell'educazione*, Cittadella, Assisi.
- Walther A, Du Bois-Reymond G., Biggart A. (2006), *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*, Peter Lang Publishing, Strasburgo.
- Walther A. *et al.* (2016). “Educational Trajectories at the Crossroad between Life Course and Education. An Interactive Theoretical Approach”, in «*Journal of Theories and Research in Education*», vol. 11, n. 1, pp. 41-60.
- Wax M. L. (1971), *Indian Americans: Unity and Diversity. Ethnic Groups in American Life Series*.
- Williamson H. (2002), *Supporting young people in Europe. Principle, policy and practice*, Vol. 1, Council of Europe publishing, Strasburgo.
- Williamson H, Milmeister M. (2006), *Dialogues and networks: Organising exchanges between youth field actors*, Edizioni PHI, Lussemburgo.
- Williamson H. (2007), “Youth work and the changing policy environment for young people” in Harrison R., Benjamin C., Curran S. and Hunter R. (a cura di), *Leading Work with Young People*, Sage, Londra.
- Williamson H. (2007), “A complex but increasingly coherent journey? The emergence of ‘youth policy’ in Europe”, in «*Youth and Policy*», 95 (Spring), pp. 57-72.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio sinceramente il mio Tutor, il Prof. Maurizio Merico, guida presente, comprensiva e disponibile. Grazie per i confronti costruttivi, gli stimoli, la fiducia e l'incoraggiamento, per gli spunti preziosi, oltre che per l'inesauribile pazienza.

Grazie non solo per il supporto fornito durante la stesura di questo lavoro, ma anche per il coinvolgimento nei progetti realizzati durante quest'ultimo triennio.

Un ringraziamento speciale va anche alla Prof.ssa Serena Quarta, per l'interesse spontaneo mostrato verso il mio lavoro e perché, con il suo "rigore" metodologico, è un esempio da seguire.

Ringrazio i miei colleghi e "compagni di avventura" Enzo e Simona, che sono riusciti ad alleggerire anche i momenti più faticosi di questo intenso percorso formativo.

Grazie alle amiche e agli amici di sempre, per avermi mostrato sempre il loro incoraggiamento e la loro stima: nominarli tutti sarebbe impossibile.

Grazie a Gabriele, per avermi supportata (e sopportata), sempre.

Infine, un doveroso ringraziamento va alla mia famiglia e ai miei nonni, i miei più fedeli sostenitori: consegno a loro simbolicamente questo lavoro, che è un punto di arrivo e, contemporaneamente (mi auguro), anche di (ri)partenza per la mia vita e il mio futuro percorso professionale.

APPENDICE

Tab. 7. *Caratteristiche dei partecipanti intervistati (Primo case study) – (codici interviste capitolo 6)*

<i>ID partecipante</i>	<i>Genere</i>	<i>Paese</i>	<i>Interviste somministrate (1, 2)</i>
A	F	IT	1, 2
B	F	IT	1, 2
C	M	IT	1, 2
D	F	IT	1, 2
E	F	IT	1
F	M	IT	1
G	M	IT	1, 2
H	F	IT	1
I	F	IT	1, 2

Tab. 8. *Caratteristiche dei formatori intervistati (Secondo case study) – (codici interviste capitolo 7)*

<i>ID formatore</i>	<i>Genere</i>	<i>Paese</i>
J	F	IT
K	F	IT
L	F	IT

* Gli acronimi utilizzati nel corso dei capitoli Sesto e Settimo contengono le informazioni sopra indicate, secondo la seguente struttura: ID partecipante, genere, paese, numero dell'intervista.

