

La “voce” dei giovani e l’evoluzione delle istituzioni formative

ARDUINO SALATIN¹

“Dar voce ai giovani”² per coinvolgerli e renderli protagonisti della vita sociale è ormai diventato uno slogan ricorrente. Dietro a questo condivisibile auspicio si pongono tuttavia molte questioni che riguardano aspetti essenziali del dialogo istituzionale e delle dinamiche formative e sociali. Nel presente contributo vengono ripercorse brevemente alcune di tali questioni che, se non affrontate esplicitamente, possono rendere l’intento di “dar voce ai giovani” un esercizio solo retorico. Dapprima vengono esplicitati alcuni elementi semantici relativi al termine “voce” (in inglese voice) e i possibili collegamenti con altri costrutti particolarmente rilevanti per l’ambito educativo, come ad esempio quello di agency, di capability e di partecipazione democratica. Successivamente vengono richiamati alcuni esempi riguardanti la declinazione di queste prospettive nelle istituzioni educative (Scuola e Formazione Professionale).

“Give voice to young people” in order to involve them and make them protagonists of social life has now become a recurring slogan. However, many issues arise concerning essential aspects of the institutional dialogue and of the training and social dynamics. In the present paper some of these questions are expressed since if they’re not explicitly addressed could make the objective of giving voice to young people a simple rhetorical exercise. At first some semantic elements are explained like the word “voice” which can be connected to other expressions of the educational field such as agency, capability and democratic participation. Subsequently, some examples regarding the declination of these perspectives in the educational institutions (School and Vocational Training) are recalled.

1. Il costrutto di “voice” e le sue implicazioni per i giovani

Il costrutto di *voice* sta a segnalare anzitutto il comportamento di una persona che ha una prospettiva e un’opinione legittime, che dispone di una presenza e intende giocare un ruolo attivo nelle decisioni e nell’attuazione di determinate pratiche o di determinate politiche.

Un ancoraggio importante dal punto di vista concettuale si può ritrovare nel lavoro di Albert Otto Hirschman³. Secondo questo autore infatti, nei contesti organizzativi o politici, a fronte di una situazione di crisi (ad esempio fenomeni di declino, deterioramento o disaffezione), ciascuno degli attori in gioco può disporre

¹ IUSVE

² Questo contributo rappresenta una sintesi di un articolo dello stesso autore di prossima pubblicazione nella rivista “Giovani e comunità locali”.

³ Cfr. “Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States” (1970).

di tre possibili risposte: andarsene (*exit*), protestare (*voice*), (ri-) affermare la sua appartenenza (*loyalty*). La *voice* è qui intesa essenzialmente come protesta⁴ che diventa il comportamento più frequente nel caso di insoddisfazione, ad esempio quando qualcuno partecipa ad organizzazioni o associazioni politiche, sindacali o civiche⁵.

All'interno di contesti definiti come "democratici", "avere una voce" – cioè una presenza, un potere e una decisionalità – significa soprattutto avere l'opportunità di esprimersi, di essere ascoltati e presi in considerazione dagli altri e, talora, di avere un'influenza.

La "voce" è quindi qualcosa che risiede nell'individuo e consente a quell'individuo di partecipare ad una comunità; essa si basa sul presupposto di una sorta di "autenticità interiore" che porta a trovare la parola, a parlare per se stessi e a sentirsi ascoltati dagli altri. La voce comporta inoltre l'esistenza di relazioni: la relazione dell'individuo con il significato della sua esperienza e, quindi, con il linguaggio e con l'altro.

Al termine "voce" è associato per contrappunto il termine "silenzio", cioè l'impossibilità di parlare, di farsi sentire e riconoscere. Solo il riconoscimento infatti può favorire anche le "voci" escluse, messe a tacere e/o subordinate, rispetto alle "voci dominanti".

⁴ Scrive Hirschman: "Definirò *voce* un qualsiasi tentativo di cambiare, invece di eludere, uno stato di cose riprovevole, sia sollecitando individualmente o collettivamente il management direttamente responsabile, sia appellandosi a un'autorità superiore con l'intenzione di imporre un cambiamento nel management, sia mediante vari tipi di azioni e di proteste, comprese quelle intese a mobilitare l'opinione pubblica" (Hirschman, 1982, p. 31).

Secondo Pasquino (2014), Hirschman sembra essere particolarmente interessato ai rapporti fra *exit* e *voice*, fra la defezione e la protesta; inoltre afferma che la lealtà è propedeutica alla voce in quanto: "la lealtà argina l'uscita e attiva la voce" (Hirschman, 1982, p. 65), anche se – avverte – "la riluttanza a defezionare nonostante il dissenso con l'organizzazione di cui si fa parte è il tratto caratteristico del comportamento lealista" (Hirschman, 1982, p. 79) ed "è cosa normale che la voce funzioni come uno strumento *dei* privilegiati e *per i* privilegiati" (Hirschman, 1987, p. 155).

⁵ In letteratura, il modo in cui la "voce" viene definita viene fatto dipendere dal rapporto esistente tra la "voce" stessa, l'"agency" l'"action" della persona (Holdsworth, 2000). Il termine *agency* è molto collegato al "capability approach" (CA) introdotto da Amartya Sen (Sen, 1990) come base concettuale per una nuova idea di economia e giustizia sociale fondata sul concetto di "Informational Basis of the Judgement of Justice" (IBJJ). Il costrutto ha avuto ripresa nell'opera di Martha Nussbaum e si è imposto anche in Italia, ad esempio nella ricerca pedagogica e sociale. Amartya Sen sostiene l'importanza di restituire dignità alla persona e assicurare condizioni di benessere per tutti. Le risorse economiche vanno pertanto considerate anche come strumenti per generare opportunità/capacità della persona, in vista di aiutare a superare le differenze individuali e rispondere a bisogni specifici. Martha Nussbaum insiste invece sull'eguaglianza tra gli esseri umani, a partire dall'idea che il giusto livello di libertà dipende anche dal grado assegnato dalla comunità umana al rispetto del valore della persona, al rispetto dei diritti civili, politici e sociali.

Ciò solleva in particolare la questione del ruolo dei meccanismi atti a facilitare la “voce” dei soggetti che hanno meno potere e/o che risultano già marginalizzati e/o ignorati, tra cui molto spesso i giovani.

Sul piano sociale e politico infatti, coinvolgere i giovani e dar loro voce viene ritenuto da molti un elemento essenziale per un efficace sviluppo organizzativo a livello di comunità e di servizi⁶.

In chiave metodologica, le assunzioni più diffuse concernono il ruolo positivo dei giovani anche sul piano della ricerca sociale: ad esempio, si ritiene che i giovani siano nella posizione migliore per parlare su cosa significa essere giovani, inoltre le opinioni dei giovani sono ritenute significative a causa dell'immediatezza delle loro esperienze. La “voce” dei giovani deve essere basata pertanto su queste esperienze che i giovani possono raccontare agli operatori e/o ai professionisti. In tal modo i giovani possono cambiare le cose sollevando le loro preoccupazioni e i loro problemi. I giovani hanno tuttavia bisogno di aiuto per articolare efficacemente le loro opinioni. Infine i giovani sono particolarmente efficaci nell'influenzare altri giovani.

Un altro tema riguarda il legame tra i diritti dei giovani e la loro “voce”: esso è alla base dell'azione dei portatori di interessi dei giovani, cioè di coloro che lavorano con loro e/o li rappresentano. Più recentemente, è diventato di moda collegare l'idea di “voce” con espressioni quali: “lavorare dal basso verso l'alto”, “partenariato” e “partecipazione”, al fine di descrivere diverse forme di collaborazione tra giovani ed educatori oppure con altri operatori nel settore sociale. Per questo il termine “voce” è utilizzato in un'ampia varietà di progetti e politiche, dalla difesa dei diritti dei consumatori all'educazione alla cittadinanza⁸.

2. La “voce” dei giovani nelle istituzioni educative

Nei primi Anni '90, un certo numero di educatori e critici sociali statunitensi sottolinearono l'esclusione delle voci dei giovani studenti dalle conversazioni sull'apprendimento, l'insegnamento e l'istruzione. Essi chiesero un ripensamento di questa esclusione, iniziando a proporre provvedimenti per correggerlo.

⁶ Cfr. CAMPBELL S., *Youth Issues, Youth Voices: A guide for engaging youth and adults in public dialogue and problem-solving*. Washington, DC: Study Circles Resource Center, 1996.

⁷ La partecipazione, la voce e l'azione dei bambini e dei giovani costituiscono un tema importante negli studi sull'infanzia emersi negli Anni '90 e intensificati nel primo decennio del XXI secolo. Le sue origini sono riconducibili ai lavori per la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia del 1989 (UNCRC). La “voce” è qui intesa come il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente, incluso il diritto ad avere queste opinioni ascoltate (cfr. art.12 della Convenzione ONU sui diritti dei bambini).

⁸ HADFIELD M. – HAW K., ‘Voice’, *young people and action research*, in “Educational Action Research”, 9:3, 2001, pp. 485-502.

Secondo Alison Cook-Sather⁹, tale ripensamento si basava su due parole chiave: “diritti” e “rispetto”.

La prima di queste parole è fondamentale per quelle Nazioni che si considerano “partecipative”. L’affermazione dei diritti degli studenti comporta tuttavia un cambiamento culturale in grado di superare atteggiamenti e pratiche incentrati sull’adulto, infantilizzanti, verso una cultura che sostenga invece che gli studenti hanno il diritto di prendere il loro posto (“in qualunque discorso sia essenziale all’azione”) e il diritto di avere la loro parte (Heilbrun, 1988).

C’è ancora un altro termine da considerare: l’ascolto. Il termine “ascoltare” affiora in vari modi, con diversi tipi ed estensioni della partecipazione e dell’*agency* degli studenti. Esso è la forma più basilare di attenzione alla voce dello studente ed è funzionale allo sviluppo della “collaborazione” e della “leadership”.

Questi tre termini – “diritti”, “rispetto” e “ascolto” – sono al centro di molte ricerche e pubblicazioni sull’azione degli studenti, ma sollevano anche diverse domande e preoccupazioni, in quanto segnalano possibili cambiamenti nelle dinamiche di potere e nelle pratiche correnti.

La voce degli studenti è stata inoltre identificata come un pilastro per tutte le riforme scolastiche riuscite, in quanto l’inclusione degli studenti nei processi di riforma costituisce una forza vitale.

Le ragioni per questo processo di inclusione degli studenti nei processi decisionali delle istituzioni scolastiche sono molteplici.

Vale la pena di citarne almeno due che hanno una evidente valenza educativa:

- a) La partecipazione degli studenti è un’occasione di apprendimento della democrazia. Tradizionalmente, le nostre scuole (e ciò vale anche spesso per i Centri di Formazione Professionale) concepiscono la democrazia come qualcosa da insegnare, non come qualcosa da praticare. Anche se la maggior parte delle scuole include programmi di formazione per “lo sviluppo di cittadini responsabili” (almeno nelle loro dichiarazioni di missione), il coinvolgimento degli studenti nella *governance*, a partire dai rappresentanti di classe e di istituto, è comunemente considerato come qualcosa di periferico e per lo più finalizzato alla gestione di eventi di interesse studentesco, non come un vero esercizio di democrazia partecipativa. Ci sono invece al riguardo evidenze considerevoli che il coinvolgimento e l’impegno degli studenti in una scuola possono essere aumentati se gli studenti sentono di avere una vera “voce in capitolo”¹⁰.

⁹ COOK-SATHER A., *Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform*, in *Curriculum Inquiry* 36, 4 (Winter 2006), pp.359-390.

¹⁰ Cfr. BRASOF M., *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*, Routledge Research in Educational Leadership, 2015. L’autore sostiene che: “While student voice has been well-defined in research, how to sustain youth-adult leadership work is less understood. Students are rarely invited to lead school reform efforts, and when they are, their voice is silenced by the structural arrangements and socio-cultural conditions found in schools”.

b) La partecipazione degli studenti aiuta a sviluppare anche la leadership degli studenti.

L'unico modo per imparare ad essere un leader è infatti quello di agire concretamente un ruolo di leadership. Da questo punto di vista, occorrerebbe formare gli studenti ad hoc, non solo servirsi di quelli più brillanti e/o "politicamente" più esperti, ad esempio attraverso l'attivazione di laboratori di formazione per la leadership connessi alle procedure di elezione nei consigli e nelle rappresentanze¹¹.

Questa sfida naturalmente è parte della più grande sfida della democrazia: essa dovrebbe essere la premessa per il cambiamento, non solo per la riproduzione dell'esistente. Poiché tuttavia le scuole sono spesso guidate da principi di previsione, controllo e gestione, qualsiasi cosa metta in discussione tali premesse è difficile da realizzare all'interno di contesti educativi formali.

Ciò avviene data anche la caratteristica "inerziale" tipica dei sistemi formativi (compresi quelli di IeFP): essi infatti da un lato – per loro natura – tendono a perpetuare modelli curriculari, pedagogici e forme organizzative consolidate, dall'altro subiscono le pressioni degli interessi conflittuali di politici, sindacati, elettori, genitori, imprese ed altri stakeholders. Pertanto fino a quando insegnanti, formatori, amministratori, responsabili delle politiche e la stessa opinione pubblica non vedranno che c'è un valore aggiunto essenziale nel protagonismo giovanile, non si arriverà molto lontano.

3. La "partecipazione" dei giovani tra retorica e nuovi modelli di *governance* delle istituzioni e dei servizi educativi e sociali

Molti studiosi hanno evidenziato anche le implicazioni potenzialmente negative generate dall'approccio alla *voice*. Una di queste è l'uso retorico che ne viene fatto a livello politico.

Un primo esempio da segnalare è quello della retorica sulla "partecipazione" degli studenti, oggi molto diffusa nella scuola¹². In realtà, è piuttosto raro che gli studenti siano veramente inclusi nel processo decisionale a livello scolastico.

¹¹ Qualcosa si sta facendo nella scuola italiana come dimostra ad esempio la diffusione di strumenti relativi alla tutela dei "diritti e doveri" degli studenti. L'ultimo caso di decretazione (in questo caso da parte del MIUR) riguarda la "Carta dei diritti e dei doveri degli studenti e delle studentesse in alternanza scuola-lavoro", 2017.

¹² Cfr. FIELDING M., *Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?* In "FORUM", Volume 43, No. 2, 2001.

Ciò ripropone un nodo essenziale: in che misura la scuola (e la Formazione Professionale) è realmente fatta (pensata e gestita) solo *per* gli studenti o anche *con e da* loro?

Nei sistemi di istruzione obbligatoria è piuttosto difficile tuttavia assumere questo criterio ispirativo e attivare riforme coerenti di largo respiro che implicino una effettiva partecipazione di coloro che ne sono “beneficiari”¹³.

Non mancano tuttavia modelli ed esperienze che contrastano tale deriva. In questa sede ne evochiamo un paio che sono state oggetto di ricerche, di politiche e di interventi anche in Italia: l’approccio dell’auto-organizzazione e il *Capability Approach*.

3.1. La prospettiva dell’auto-organizzazione

Charles Fadel, fondatore del “Center for Curriculum Redesign” di Boston (USA)¹⁴, sostiene che i curricoli del XXI° secolo devono essere radicalmente ri-definiti in termini di profondità e di versatilità. In tale ri-definizione viene evocata in particolare la promozione delle “qualità personali” (*characters qualities*), tra cui la consapevolezza (*mindfulness*), la curiosità, il coraggio, la resilienza, l’ethos e la leadership. Ciò richiede a sua volta di allenare i giovani al meta-apprendimento, inteso non solo come sul piano cognitivo, ma anche su quello dell’interiorizzazione di una visione evolutiva delle proprie capacità.

Chi decide e fa questo? Molto si gioca a livello di micro-sistemi, nelle singole Scuole o Centri di Formazione. Il che porta ad incrociare il tema dell’auto-organizzazione e dei processi ad essa associati.

In una recente ricerca condotta nel sistema scolastico a livello nazionale ed europeo, De Toni e De Marchi (2018) hanno studiato tali processi a partire da una serie di casi reali indagati secondo un *framework* specifico mutuato dalle scienze della complessità¹⁵. Gli autori sostengono anzitutto che “l’auto-organizzazione per affermarsi ha bisogno di energia. L’auto-organizzazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall’esterno verso l’interno del

¹³ CHARLES FADEL paragona questa situazione ad una superpetroliera che è molto potente, ma difficile da muovere. Nella maggior parte dei casi nuovi obiettivi e contenuti vengono inseriti in curricoli già stracarichi che contribuiscono a stressare ulteriormente sia gli insegnanti che gli studenti. Inoltre la gran parte dell’attenzione è concentrata più sul “come” che sul “che cosa” e ciò lascia sullo sfondo una reale innovazione del curriculum (cfr. *Education a quattro dimensioni per il ventunesimo secolo*, paper, intervento convegno ADI, 2017).

¹⁴ È autore con Bernie Trilling del best seller *21st Century Skills*, Wiley, 2009. Cfr. www.curriculumredesign.org

¹⁵ In particolare sono stati approfonditi 14 casi di scuole italiane ed estere.

sistema. L'energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi – come le scuole e le classi – si auto-organizzino (...). La scuola muta se i suoi attori la spingono dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all'attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all'interno e all'esterno".

L'esperienza ci dice tuttavia che tale energia "interna" non è in sé "autofertilizzante", ma richiede anche un' "energia esterna": il problema è chi assicura tale energia?

Si tratta di un punto nodale che attiene in particolare al ruolo delle *policy* scolastiche e della *governance* delle istituzioni educative. Qui ritorna un tema già evocato a proposito del rapporto tra *voce* e "potere".

Il tema del potere da un lato rinvia a questioni relevantissime (che non è possibile neanche solo sfiorare in questa sede)¹⁶, dall'altro lato segnala le implicazioni che le innovazioni e le trasformazioni organizzative hanno sia sul piano culturale (in particolare etico e antropologico), sia sulle singole persone.

Secondo De Toni e De Marchi infatti, "il passo concettuale fondamentale per vincere le resistenze provenienti dall'alto è capire che auto-organizzazione non implica perdita di potere. Il potere è come la conoscenza: può essere duplicato. La concettualizzazione del potere come entità a somma non-zero è il passo critico per giungere a capire l'essenza dell'*empowerment* e la gestione dei sistemi a molte menti. L'*empowerment* non è abdicazione di potere, né condivisione di potere. È duplicazione di potere".

3.2. La prospettiva del *Capability approach* e le nuove politiche educative europee per i giovani

Il *Capability Approach*¹⁷ è stato concepito soprattutto in relazione al superamento della disuguaglianza, alla promozione della partecipazione e all'innovazione sociale¹⁸.

¹⁶ Basti segnalare, solo per fare un esempio, il dibattito suscitato dalle riflessioni contenute nell'opera postuma di BECK U., *La metamorfosi del mondo*, ed. italiana Laterza, Bari, 2017, in cui viene proposta tra l'altro una problematizzazione delle "costanti antropologiche" che finora hanno guidato l'interpretazione del cambiamento e il gioco del potere.

¹⁷ EQDELL V., – GRAHAM E., *A Capability Approach to Unemployed Young People's Voice and Agency in the Development and Implementation of Employment Activation Policies*, in "Social policy and administration", Volume 51, Issue 7, December 2017.

¹⁸ Project "Social Innovation - Empowering the Young (SociEtY) for the Common Good", Periodic Report Summary 2, paper, 2016, Bielefeld.

Nella ricerca educativa, questo approccio rappresenta un ambito di riflessione particolarmente interessante in quanto concepisce le capacità personali come parti costitutive dello sviluppo economico e della qualità della vita¹⁹.

Nel campo delle politiche giovanili europee, ciò ha portato anche a concepire metodologie innovative di “partecipazione deliberativa” che riunisce le parti interessate al processo decisionale delle politiche stesse e in cui le esperienze, le idee, le aspirazioni e le voci dei giovani (destinatari delle politiche) sono incluse nei processi di definizione di tali politiche. Gli Stati membri sono stati invitati in particolare a promuovere una metodologia che favorisca la partecipazione dei giovani come cittadini e a migliorare le loro opportunità di espressione e di aspirazione. In tal modo si ritiene possibile riconciliare la crescita economica e la crescita individuale attraverso processi di nuova socialità, al fine di superare i problemi legati all’esclusione sociale ed educativa.

La strategia “Europa 2020” e la sua iniziativa “Youth on the Move” sono un esempio di tale strategia trasversale basata sulla cooperazione tra i giovani, i responsabili delle politiche e gli altri *stakeholder*, a livello europeo, nazionale, regionale e locale, in quanto tutti interessati a creare le migliori condizioni per dare voce ai giovani e alle loro aspirazioni e necessità.

Un elemento interessante emerso nell’ambito di tale iniziativa è la valenza comunitaria di questi processi, in particolare per quanto riguarda il ruolo delle comunità locali. In quest’ottica, si stanno diffondendo modelli di intervento partecipativi specifici, come ad esempio quello denominato “sviluppo guidato dalla comunità” (*Community-driven development, CDD*)²⁰.

3.3. Verso nuove forme di *agency*: il caso delle politiche del lavoro

Il *Capability Approach* è stato proposto anche come quadro alternativo per attivare nuove politiche per l’occupazione giovanile.

¹⁹ Cfr. GARGIULO LABRIOLA A., *Il diritto all’educazione e il “capability approach”: una nuova prospettiva di ricerca pedagogica*, in “Formazione & Insegnamento”, XI – 1 – 2013, p.207. “Esso infatti non solo fa coincidere l’indice della qualità della vita e del benessere oggettivo con l’idea dello sviluppo, dell’espansione e del funzionamento delle abilità dell’uomo (la capacità di prendere parte alla vita politica, portare avanti transazioni economiche, vivere fino ad un’età avanzata) ma, oltre a ciò, intende contrastare i criteri posti dalla teoria dell’utilitarismo, in base ai quali il grado di benessere economico e sociale deriva unicamente dalla soddisfazione soggettiva legata all’appagamento dei desideri, della felicità o delle preferenze di vita di ognuno”.

²⁰ Cfr. TRANG P., *The Capability Approach and Evaluation of Community-Driven Development Programs*, in “Journal of Human Development and Capabilities”, Volume 19, 2018, pp. 166-180. Si tratta di un paradigma di sviluppo che sostiene la partecipazione e l’*empowerment* della comunità locale: esso è stato mutuato da una strategia operativa elaborata della Banca Mondiale negli ultimi decenni proprio sulla scorta del *Capability Approach* con cui il CDD ha in comune la valorizzazione dell’*agency*, dell’*empowerment* e dello sviluppo inclusivo.

L'ottica in questo caso è quella di puntare a ciò che le persone possono fare piuttosto che su ciò che solitamente fanno, potenziando la loro libertà di scelta. Nell'applicare tale approccio, in molti Paesi europei è stata richiamata l'attenzione anzitutto sulla necessità – per chi cerca lavoro – di “avere voce” nella progettazione e nell'attuazione dei programmi di attivazione dell'occupazione.

La transizione tra scuola e vita professionale costituisce uno dei periodi più impegnativi per i giovani²¹. In particolare, a causa dei cambiamenti nel mercato del lavoro e nelle strutture educative ed economiche, il significato del lavoro ha subito una profonda trasformazione che ha messo in discussione i paradigmi tradizionali di senso. La società odierna comporta inoltre una più forte dipendenza degli individui dai mercati istituzionali del lavoro e dallo Stato sociale (Giddens 1991, Beck 1992). Questa dipendenza porta certamente nuove opportunità, collegate alle misure di sicurezza sociale e di welfare, ma anche nuovi tipi di rischi per il protagonismo e la partecipazione dei giovani.

Le politiche e le istituzioni sociali sono portate a modellare i corsi di vita fornendo norme e requisiti per la loro realizzazione e limitandone i margini di autonomia reale. In tale scenario, le politiche attive del mercato del lavoro hanno introdotto in molti Paesi, in nome dell'efficienza, nuove modalità di gestione della disoccupazione, ad esempio attraverso misure di integrazione e/o di sanzione, al fine di attivare il più possibile i beneficiari in cambio della promessa di una serie di vantaggi; i giovani disoccupati sono stati così resi responsabili direttamente della ricerca della partecipazione al mercato del lavoro e della prevenzione della disoccupazione.

Le implicazioni di queste politiche sui processi di responsabilizzazione degli individui e della sfera privata sono tuttavia molto forti, in quanto esse producono “discorsi dominanti” con connotazioni notevolmente normative.

Nel contesto “istituzionale” determinato da approcci di questo tipo, mentre l'obiettivo dichiarato è la riduzione dei livelli di disoccupazione e il rapido reinserimento nel mercato del lavoro, l'effetto reale lascia sullo sfondo le questioni di equità, di giustizia e di benessere dei beneficiari.

Rispetto a questi rischi, la prospettiva offerta dal *Capability Approach* così come quello dell'auto-organizzazione rappresentano degli strumenti utili per prevenire le possibili insidie di tali politiche, in quanto essi si concentrano sulla reale libertà di azione delle organizzazioni e/o su quella degli individui di esprimere la propria progettualità, condurre la propria vita e espandere capacità e talenti. È di questo che hanno certamente più bisogno i giovani.

²¹ Cfr. LEPPÄNEN V., *The Activating Role of Welfare Institutions and the Voices of the Youth in Transition from School to Work*, paper, ITN – “EDUWEL” at the HES-SO – Switzerland, 2014.



Altri riferimenti bibliografici

BECK U., *La metamorfosi del mondo*, ed. italiana, Bari- Roma, Laterza, 2017.

DE TONI A. – DE MARCHI S., *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi*, Milano, Rizzoli, 2018.

HIRSCHMAN A.O., *Lealtà, defezione, protesta. Rimedi alla crisi delle imprese dei partiti dello Stato*, Milano, Bompiani, 1982.

HIRSCHMAN A.O., *L'economia politica come scienza morale e sociale*, Napoli, Liguori, 1987.

NUSSBAUM, M., *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino, 2002.

PASQUINO G., *Hirschman politologo (per necessità e virtù)*, "Moneta e Credito", vol. 67 n. 266, pp.167-189, 2014.

SEN A.K., *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza. 2011.

