

A cura di Stefano Malatesta, Chiara Carla Montà
e Elisabetta Biffi

L'università come laboratorio di ricerca, orientamento e cittadinanza

L'esperienza di B-YOUTH



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

I territori dell'educazione

Comitato di direzione: Sergio Tramma (direttore), Chiara Biasin, Francesca Oggioni, Lisa Brambilla, Gianluca Giachery, Simone Romeo

La collana "I territori dell'educazione" elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al "territorio" - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo "stato dell'arte" degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

Comitato scientifico

Pierangelo Barone, Università di Milano-Bicocca
Caterina Benelli, Università di Messina
Elisabetta Biffi, Università di Milano-Bicocca
Giuseppe Burgio, Università “Kore” di Enna
Silvana Calaprice, Università di Bari
Marco Catarci, Università di Roma Tre
Loïc Chalmel, Université de Nancy2
Matteo Cornacchia, Università di Trieste
Antonia Cunti, Università “Parthenope” di Napoli
Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano
Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”
Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca
Ivo Lizzola, Università di Bergamo
Isabella Loidice, Università di Foggia
Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano
Elena Marescotti, Università di Ferrara
Paolo Orefice, Università di Firenze
Cristina Palmieri, Università di Milano-Bicocca
Fausta Sabatano, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli
Mario Schermi, LUDÉ, Libera Università dell’Educare, Messina
Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Alessandro Vaccarelli, Università di L’Aquila

I volumi pubblicati nella collana
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di Stefano Malatesta, Chiara Carla Montà
e Elisabetta Biffi

L'università come laboratorio di ricerca, orientamento e cittadinanza

L'esperienza di B-YOUTH

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

*I territori
dell'educazione*



L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca" ed è stata "Finanziata dall'Unione Europea – Progetto MUSA – Multilayered Sustainability Action – NextGenerationEU, PNRR Missione 4, componente 2, Linea di investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S", oltre ai loghi inseriti nel presente contratto – CUP H43C22000550001.

I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli dell'Autore e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o della Commissione Europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili per essi.

L'immagine di copertina è di Giorgio Cavagnoli

Isbn e-book Open Access: 9788835191711

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Prefazione di <i>Monica Guerra</i>	»	9
---	---	---

Parte prima Teorie

1. L'università tra ecologia e sostenibilità. Dilemmi e missioni per immaginare cittadinanze future di <i>Andrea Galimberti</i>	»	15
1.1. Sostenibilità e università: una visione ecologica	»	15
1.2. Le molteplici dimensioni della sostenibilità al crocevia tra le missioni accademiche	»	17
1.3. Pratiche e spazi di azione per immaginare cittadinanze future	»	19
Riferimenti bibliografici	»	21
2. L'università come luoghi aperti. Una riflessione geografica, educativa e politica di <i>Stefano Malatesta e Silvy Boccaletti</i>	»	23
2.1. Un presidio territoriale	»	23
2.2. Le università tra spazi pubblici, cittadinanza, partecipazione e socialità	»	25
2.3. Università e <i>studentification</i> : una questione aperta	»	26
2.4. Giovani, università e spazi pubblici: una lettura contestuale	»	28
2.5. Presa in carico: una traiettoria possibile	»	31
Riferimenti bibliografici	»	33

3. L'università come luogo di formazione del cittadino? Note per una discussione di <i>Maria Ratotti e Stefano Pippa</i>	»	36
3.1. Introduzione	»	36
3.2. Cittadinanza e razionalità neoliberale	»	37
3.3. <i>Dark Academia</i> , o Università senza condizione?	»	40
3.4. Dis-allinearci con il pensiero critico	»	43
3.5. Verso una responsabilità democratica dell'università		46
Riferimenti bibliografici	»	47
4. Nell'Università un'esperienza di orientamento per pensare futuri possibili con studenti delle scuole superiori di <i>Lisa Brambilla e Simone Colli Vignarelli</i>	»	49
4.1. L'orientamento tra scuola e università	»	49
4.2. Posizionarsi nell'orientamento	»	51
4.3. Un orientamento per vedere ostacoli e opportunità all'acquisizione di una piena cittadinanza	»	53
4.4. Il B-YOUth Summer Camp	»	54
Riferimenti bibliografici	»	60
5. Ricerca, formazione, public engagement: quando le missioni dell'università diventano strategia condivisa di <i>Elisabetta Biffi</i>	»	63
5.1. Il ruolo dell'università per una società <i>sostenibile</i>	»	63
5.2. Didattica, ricerca, <i>public engagement</i> : sinergie possibili	»	66
5.3. La ricerca come strategia formativa: una visione pedagogica del public engagement	»	68
5.4. Conclusioni	»	69
Riferimenti bibliografici	»	70

Parte seconda L'esperienza di B-YOUth

6. B-YOUth: un modello per formarsi e orientarsi attraverso la ricerca di <i>Chiara Carla Montà</i>	»	75
6.1. Storia e articolazione di B-YOUth	»	75
6.2. Il B-YOUth Forum	»	78

6.3. Il Festival GenerAzioni	»	85
6.4. I risultati	»	87
6.5. Alcune considerazioni conclusive	»	88
Riferimenti bibliografici	»	93

Parte terza **Gli strumenti di B-YOUth**

Nota di apertura di <i>Chiara Buzzacchi e Daniela Bianchi</i>	»	99
7. La facilitazione pedagogica nel progetto B-YOUth di <i>Maria Ratotti</i>	»	101
7.1. Introduzione	»	101
7.2. La facilitazione: una possibile postura pedagogica	»	102
7.3. Com'è stata pensata la facilitazione nel progetto	»	105
7.4. Gli strumenti della facilitazione	»	109
7.5. Note conclusive	»	113
Riferimenti bibliografici	»	115
8. La documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca nel progetto B-YOUth di <i>Lucia Carriera</i>	»	117
8.1. Il videomaking partecipativo come pratica di ricerca e documentazione	»	117
8.2. La dimensione etica nella ricerca con le immagini	»	121
8.3. L'esperienza di B-YOUth Forum	»	124
8.4. Il laboratorio di videomaking: pratica di cura e restituzione condivisa	»	127
8.5. Rendere visibile il percorso di ricerca: Il Festival GenerAzioni	»	131
Riferimenti bibliografici	»	132
9. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni di <i>Daniela Bianchi e Chiara Buzzacchi</i>	»	135
9.1. Il peer mentoring	»	135
9.2. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni: una pratica situata di accompagnamento tra pari	»	139
9.3. Peer mentoring e democratizzazione della ricerca	»	143
Riferimenti bibliografici	»	149

Conclusioni di <i>Chiara Carla Montà, Elisabetta Biffi, Stefano Malatesta</i>	»	150
Le autrici e gli autori	»	155

Prefazione

di *Monica Guerra*

Il presente volume prende avvio da un interrogativo di fondo che attraversa oggi il dibattito sull'università pubblica: quale ruolo può assumere l'università in un contesto segnato da profonde trasformazioni sociali, culturali ed economiche e da una crescente tensione tra istanze di democratizzazione del sapere e processi di razionalizzazione, misurazione e performatività? In questa prospettiva, il testo esplora l'università come laboratorio pubblico di ricerca, formazione e coinvolgimento del territorio, concepandola come spazio in cui teoria, prassi educativa e partecipazione si intrecciano, generando un ecosistema di apprendimento e co-costruzione della conoscenza.

L'università è qui pensata come spazio pubblico attraversabile, radicato nei territori e in dialogo con essi, capace di incidere sulle biografie, sulle possibilità di scelta e sulle forme di cittadinanza delle giovani generazioni, nella misura in cui ricerca e formazione si configurano come esperienze condivise. In questa prospettiva, la ricerca e la formazione sono intese come processi intrinsecamente politici, che chiamano in causa il rapporto tra sapere, potere e responsabilità pubblica.

Il volume nasce dalle riflessioni sviluppatesi all'interno del progetto triennale B-YOUTH, laboratorio di ricerca, formazione e public engagement rivolto a giovani tra i 14 e i 25 anni, promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema PNRR MUSA - Multilayered Urban Sustainability Action. In particolare, il progetto si colloca nello Spoke 6 di MUSA, dedicato ai temi dell'inclusione sociale, dell'educazione e del coinvolgimento della cittadinanza, che pone l'innovazione al servizio della sostenibilità sociale e del contrasto alle disuguaglianze. All'interno di questo quadro, B-YOUTH ha rappresentato uno spazio di sperimentazione in cui ricerca universitaria, pratiche educative territoriali e istanze di partecipazione giovanile si sono intrecciate, dando forma a un'esperienza che ha interrogato concretamente il ruolo pubblico dell'università.

In questo quadro, il testo invita a riflettere criticamente sul ruolo dell'università contemporanea, restituendone la complessità, le tensioni e le possibilità attraverso esperienze situate e pratiche di ricerca e formazione orientate alla partecipazione e alla cittadinanza attiva. I contributi raccolti aprono uno spazio di riflessione condivisa sul senso dell'università pubblica oggi e sulle condizioni che ne rendono possibile un ripensamento, offrendo prospettive, strumenti e spunti per immaginare forme di ricerca e formazione che generino conoscenza collettiva e responsabilità sociale.

Il volume è articolato in tre parti, che dialogano tra loro secondo una logica di rimandi e attraversamenti.

La prima parte, *Teorie*, raccoglie contributi che, da prospettive disciplinari differenti – pedagogiche, geografiche, filosofiche – interrogano l'università come spazio pubblico e presidio territoriale. I capitoli esplorano il rapporto tra università, cittadinanza, partecipazione e socialità, mettendo in luce le trasformazioni in atto nei contesti universitari e urbani, le tensioni generate dai processi di razionalità neoliberale e le opportunità di ripensare la formazione del cittadino come processo di soggettivazione critica e solidale, volta alla promozione di contesti più sostenibili. All'interno di questa prospettiva, l'avvicinamento delle giovani generazioni al mondo universitario viene considerato come una pratica situata e relazionale, capace di accompagnare le ragazze e i ragazzi nell'osservare e comprendere i vincoli sociali, culturali e simbolici che influenzano i percorsi di apprendimento, le possibilità di scelta e l'accesso a futuri plurali, in modo che possano costruire consapevolmente il proprio progetto di vita e contribuire alla costruzione di quello delle comunità di appartenenza.

A partire da queste riflessioni, la seconda parte, *L'esperienza di B-YOUth*, si confronta con una serie di interrogativi che costituiscono il cuore empirico e pedagogico del volume: che cosa accade quando la visione dell'università come spazio pubblico prende concretamente forma in una progettualità che coinvolge le giovani generazioni nei processi di ricerca? Quali possibilità si aprono – e quali tensioni emergono – quando l'università assume fino in fondo il proprio ruolo pubblico, costruendo spazi educativi in dialogo con le scuole, i servizi educativi e i territori? Quali strumenti può offrire l'università per accompagnare le giovani generazioni nell'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile? A partire da questi interrogativi, la sezione approfondisce l'esperienza di B-YOUth come progetto che nasce dall'incontro tra ricerca universitaria, pratiche educative territoriali e istanze di partecipazione giovanile, configurandosi come un ecosistema di apprendimento e di ricerca partecipata articolato in dispositivi complementari – il B-YOUth Forum, il Festival GenerAzioni e i Summer Programs – che hanno reso possibile un

coinvolgimento attivo delle e dei giovani nei processi di creazione di conoscenza. In questo quadro, la ricerca universitaria diventa al tempo stesso esperienza orientativa, pratica di presa di parola e spazio di esercizio della cittadinanza.

La terza parte del volume, *Gli strumenti di B-YOUth*, si concentra sulle pratiche pedagogiche e sui dispositivi operativi che hanno reso possibile tale esperienza. A partire da una riflessione sulla cura delle pratiche e sulle condizioni che ne hanno sostenuto l'uso nei diversi contesti, la sezione approfondisce alcune scelte metodologiche che hanno orientato lo sviluppo del progetto e ne hanno sostenuto l'impianto: la facilitazione pedagogica come postura di accompagnamento alla ricerca; la documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca attenta alle dimensioni etiche, relazionali e partecipative; il peer mentoring come strategia di apprendimento tra pari e come dispositivo di democratizzazione del sapere. Le pratiche descritte vengono lette nella loro capacità di attivare attraversamenti tra soggetti, spazi e tempi differenti, mettendo in relazione biografie, luoghi e possibilità di partecipazione.

Nel loro insieme, le tre parti concorrono con rigore e sensibilità a delineare un'idea di università come laboratorio pubblico di democrazia, in cui la creazione di conoscenza è inseparabile dall'esercizio di una responsabilità condivisa e dalla possibilità di immaginare futuri plurali e sostenibili. In questa prospettiva, la cittadinanza non è intesa come uno status o un insieme di competenze formalmente acquisibili, ma come pratica incarnata che si apprende e si esercita nell'esperienza della partecipazione, della ricerca condivisa e del confronto tra soggetti e saperi.

Il volume si rivolge a professioniste e professionisti dell'educazione, in servizio o in formazione, a ricercatrici e ricercatori e a tutte e tutti coloro che sono interessati a interrogare criticamente il ruolo dell'università pubblica nei territori. In dialogo con lo spirito della collana *I territori dell'educazione*, il testo costituisce un prezioso contributo al ripensamento dei luoghi, dei tempi e delle relazioni dell'educazione nella contemporaneità, esplorando forme e pratiche dell'educare che nascono negli spazi di confine tra università, servizi e comunità.

Parte prima
Teorie

1. L'università tra ecologia e sostenibilità. Dilemmi e missioni per immaginare cittadinanze future

di *Andrea Galimberti*

1.1. Sostenibilità e università: una visione ecologica

L'incontro tra università e sostenibilità genera un campo di tensioni che si articola lungo convergenze e divergenze derivanti dall'intreccio tra le linee di continuità che hanno dato forma all'*higher education* contemporanea e le inedite potenzialità trasformative e generative che sembrano emergere nei dibattiti e negli studi più recenti (Galimberti, 2025).

Da un lato si potrebbe affermare, infatti, che le istanze e i principi ispiratori dell'Agenda 2030 offrono la speranza di poter distanziare l'università dalle trazioni neoliberiste che la investono in modo sempre più intenso, deviando così una traiettoria tracciata dalla logica del capitalismo cognitivo (Peters, 2013) fondata sulla valorizzazione del capitale umano quale principale chiave interpretativa per considerare e misurare l'apprendimento. Una cultura della performance che ha pervaso e investito su più fronti le istituzioni formative di tutti gli ordini e gradi (Baldacci, 2019), con implicazioni dirette in rapporto a quale sapere sia importante generare e *trasmettere* e a come si debba affrontare l'itinerario formativo di studentesse e studenti. L'università, da questo punto di vista, rappresenta l'anello finale di una processualità sempre più interpretata come una *filiere produttiva* che dovrebbe preparare quei professionisti dell'economia della conoscenza su cui gli organismi internazionali che si occupano di sviluppo economico puntano con insistenza da ormai più di vent'anni (OECD, 2004), associando, con una linearità discutibile, «migliori competenze, migliori professioni, migliori vite» (*id.*, 2012). Una finalità eterodiretta con cui il sistema accademico si trova a confrontarsi e che riverbera nelle sue stesse strutture, come è evidente dalla

dimensione procedurale dei processi di *auditing* conformati a standard qualitativi nazionali e internazionali e ai ranking comparativi globali (Antonacci e Galimberti, 2022).

La cultura della sostenibilità, se vista a partire da questa angolatura, porta con sé una potenziale discontinuità grazie a prospettive sullo sviluppo umano e sulla giustizia sociale che si distanziano da queste premesse di fondo. Tuttavia, l'Agenda 2030 si trova attualmente al centro di un acceso dibattito teso a mettere in luce il rischio di uno svuotamento del suo portato trasformativo, la manipolabilità dei suoi principi di fondo, così come le mistificazioni che un continuo accento enfatico sui suoi obiettivi rischia di nascondere (Jasanoﬀ, 2021; Stein *et al.*, 2022). In particolare, il versante delle critiche sottolinea l'impossibilità di armonizzare la crisi ecologica attuale e le sue dimensioni sociali, economiche e politiche senza contestare fino in fondo il mito della crescita infinita, la competizione come fondamento delle dinamiche sociali, l'individualismo, la strumentalità alla base della relazione con il mondo. Il costrutto di sostenibilità rischia così di diventare un ennesimo contesto in cui il capitalismo neoliberista mette alla prova la plasticità e la capacità mimetica che lo caratterizzano (Boltanski e Chiappello, 2014); la sotto-tematizzazione politica del tema nei documenti di *policy* rende, così, evidente il correlato rischio di dispiegare una narrativa centrata esclusivamente su un registro tecnocratico che non affronta in modo critico lo scenario di senso più ampio (Nizińska e Galimberti, 2024).

In ragione di queste perplessità crescenti, Barnett (2018) propone di strutturare una nuova visione dell'*higher education* – piuttosto che sul costrutto di sostenibilità – su un paradigma ecologico orientato a connettere i diversi ambiti sociali in cui sviluppa le sue azioni, gli eterogenei saperi disciplinari che la compongono, i rapporti con altre istituzioni. Questa attitudine alla tematizzazione delle connessioni si rapporta anche all'idea stessa di ecologia e alla declinazione plurale delle sue forme (Morton, 2018) attraverso un'incessante processualità euristica: «una continua auto-riflessione istituzionale aprirebbe uno spazio per lavorare continuamente su ciò che significa essere ecologici. Quali risorse possono essere messe in gioco per migliorare la comprensione di questa idea?» (Barnett, 2018, p. 91). La cultura della sostenibilità, in questa visione, rappresenta – nelle molteplici e contraddittorie prospettive che genera – un elemento fondamentale per sviluppare pensiero attraverso un'interrogazione critica e una costante attenzione a come avviene la traduzione degli obiettivi ispirati dall'Agenda 2030 in pratiche innovative, evitando così una mera acquisizione passiva di istanze e vocabolari che rischiano di svuotarsi di significato: «se l'università dovesse abbracciare una 'cultura', potrebbe farlo solo come oggetto di critica, non come sostenitrice» (*id.*, p. 65).

1.2. Le molteplici dimensioni della sostenibilità al crocevia tra le missioni accademiche

Il costrutto di sostenibilità è suscettibile di collocarsi al crocevia tra le diverse missioni accademiche e, per certi versi, ha il potenziale di rinnovarne l'integrazione e di avviare sperimentazioni di forme inedite (Kurantowicz e Fragoso, 2025).

La didattica, ad esempio, rappresenta un campo dove è possibile osservare esperienze interdisciplinari che interpretano gli obiettivi dell'Agenda 2030 non come un nuovo semplice contenuto curricolare, ma come interrogativo di fondo che porta alla co-costruzione di saperi emergenti, connettendo tematiche globali con i luoghi, gli spazi e i territori entro i quali essi si radicano e prendono vita (Kvamme, 2024). Le *proporzioni geologiche* delle azioni umane creano, infatti, uno scenario inedito in cui «la conoscenza non è più in grado di raggiungere la velocità di fuga della terra» (Morton, 2018, p. 205) e necessita di nuove possibilità interpretative del reale, capaci di far dialogare la sensibilità e l'esperienza individuale con *iperoggetti* (quali il cambiamento climatico, l'acidificazione degli oceani, la perdita della biodiversità) che segnano irreversibilmente l'incompatibilità del modello di sviluppo attuale con l'ecosistema più ampio. Un cambiamento di questa portata sottende nuove attitudini che possono essere generate e alimentate da dispositivi educativi fondati sul dialogo con l'incertezza e sull'apertura che solo una ricerca autentica porta con sé (Biesta, 2013). Si tratta di un orizzonte che, potenzialmente, si spinge oltre l'idea di strutturare competenze volte a costruire un profilo professionale occupabile; un obiettivo legittimo, ma che rischia di proporre un'attitudine meramente adattativa rispetto allo status quo, alle *attese* del mercato, ai possibili modi già codificati di abitare il mondo.

La ricerca, da questo punto di vista, alimenta non solo l'individuazione di soluzioni tecniche orientate a rendere le azioni strumentali sul mondo *più sostenibili*, ma può essere considerata come un'ineludibile componente dello sviluppo di un pensiero critico e immaginativo, ovvero di un'idea di cittadinanza sensibile all'essere *parte di* diversi ecosistemi. In questo senso, viene sottolineata da più voci la necessità di una maggior partecipazione diffusa al senso e alle attività di ricerca stessa (Calvano, 2025), per evitare di veicolare una rappresentazione elitaria e autoreferenziale e una percezione di distanza dalla comunità accademica. L'università come luogo di dispiegamento di una logica di cittadinanza *ecologica* non può esimersi dal condividere i propri metodi, strumenti e modalità per sviluppare una comunità di riferimento che renda possibile il confronto costante tra prospettive eterogenee.

Veniamo così al rapporto con i territori, la *terza* e *quarta* missione accademica, oggi al centro di rinnovate riflessioni che trovano nel paradigma

ecologico e nel costruito di sostenibilità dei vettori decisamente orientati verso una maggior apertura e un dialogo con istituzioni ed organizzazioni esterne. Lo sviluppo delle attività di *public engagement* e la diffusione della USR (*university social responsibility*) hanno contribuito ad andare oltre l'idea di *trasferimento tecnologico* nel configurare la relazione con l'esterno, mettendo in primo piano il tema della responsabilità verso la propria comunità di riferimento e possibili declinazioni della cura in senso ambientale, sociale e politico (Mortari, 2021). In questa visione «il mondo, il sé e l'apprendimento si mescolano e si interconnettono con molti altri ecosistemi in cui l'università è implicata» (Barnett, 2018, p. 106). Si tratta quindi di generare relazioni virtuose tra questi ecosistemi, offrendo la possibilità di sperimentare in prima persona, in modo riconosciuto e legittimato, questa complessità. Tuttavia, nuovamente, riemerge il rischio che tale intenzionalità si risolva in una mera adesione formale, richiedendo quindi una costante attenzione per le forme in cui si traduce nelle pratiche accademiche di docenti e studenti.

L'adozione formale dei principi della USR non garantisce, tuttavia, automaticamente un cambiamento paradigmatico sostanziale. Esiste il rischio concreto che la USR, soprattutto nella sua forma di impegno per lo sviluppo sostenibile dei territori, venga strumentalizzata come forma di *greenwashing* accademico, utilizzata per migliorare l'immagine pubblica dell'istituzione senza modificare realmente le pratiche e culture organizzative consolidate [...]. Il rischio del *marketing* accademico emerge, infatti, quando la comunicazione della responsabilità sociale diventa più importante della sua pratica effettiva, generando disconnessione tra narrazione pubblica e realtà operativa (Calvano e Galimberti, 2025, p. 74).

La relazione con i territori e con sistemi che hanno obiettivi, linguaggi ed equilibri differenti da mantenere non può venire sottovalutata o banalizzata. Non si tratta, infatti, di istituire e pubblicizzare collaborazioni sulla base di un semplice *allineamento* di intenti, bensì di confrontarsi costantemente con i paradossi e le aporie che inevitabilmente si generano nel momento in cui si instaura un dialogo che va oltre la logica strumentale e che, dunque, si confronta con una pluralità di valori, orientamenti di fondo e visioni del mondo.

1.3. Pratiche e spazi di azione per immaginare cittadinanze future

Le esperienze presentate nel volume e sviluppate all'interno del progetto MUSA (Multilayered Urban Sustainability Action)¹ costituiscono importanti esempi per avviare processi di riflessione sui possibili modi di declinare gli obiettivi di sviluppo sostenibile nelle pratiche accademiche. La tensione interrogante che li attraversa mostra in modo chiaro come creare contesti educativi sotto l'insegna della sostenibilità necessiti di un pensiero focalizzato non solo sui contenuti da trattare, ma soprattutto sulle dimensioni di socializzazione e di soggettivazione che sempre ne costituiscono processualità emergenti e spesso collaterali (Biesta, 2013). Questo intreccio complesso non si delinea mai in modo nitido e completamente anticipabile, bensì attraverso molteplici messaggi che veicolano – a volte in modo contraddittorio e paradossale – ciò che è auspicabile, ciò che è normale, ciò a cui ambire. E più l'università si aprirà al dialogo con diversi interlocutori e più questo campo si strutturerà in linee divergenti e rappresenterà una questione stringente con cui confrontarsi. Cresceranno infatti le istanze, le *cecità selettive*, le traiettorie auspicabili che caratterizzano differenti parti della realtà sociale – anche sotto l'insegna (in questo senso poco *unificante*) della sostenibilità.

In particolare, i paradossi che vengono messi in rilievo nei prossimi capitoli della *sezione teorica* riguardano il rapporto con lo spazio urbano, la promozione di una cittadinanza democratica, la funzione di orientamento e l'attività di ricerca.

Nel secondo capitolo viene descritta un'università che si apre al territorio e necessita di promuovere un'educazione allo spazio pubblico, partendo dal contesto urbano che contribuisce a delineare, sia in termini di senso di appartenenza che di conflitti di potere e di interesse esistenti. Gli spazi pubblici attorno all'accademia, formalmente *aperti* e suscettibili di diventare luoghi di incontro e mescolanza sociale possono tramutarsi, spesso in modo inconsapevole e non avvertito, in luoghi socialmente selettivi, compromettendo il loro ruolo democratico all'interno della città. La *proprietà simbolica* esercitata dagli studenti e dall'università paradossalmente inibisce così la presenza di una cittadinanza più ampia con cui si vorrebbe dialogare attraverso il *public engagement*.

¹ MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”. Per maggiori informazioni si rimanda al sito: <https://musascarl.it/>.

Nel terzo capitolo è possibile approfondire come un'università impegnata a contribuire alla diffusione dei valori democratici fondamentali si trovi, al tempo stesso, a replicare paradossalmente un tipo di razionalità che ha generato e continua a generare una profonda crisi della cittadinanza. Una combinazione che può finire per ricalcare l'idea di cittadino attivo sulla fisionomia del soggetto neoliberale: collaborativo, intraprendente, orientato al risultato, capace di competere e valorizzarsi. Un profilo che sembra costruito su misura per le istanze di occupabilità e per «equipaggiare i futuri produttori con un avanzato corredo di conoscenze e di competenze spendibili nel sistema produttivo e/o nei servizi da esso richiesti» (Baldacci, 2019, p. 11), più che per abitare lo spazio plurale della sfera politica.

Nel quarto capitolo viene affrontato un compito fondamentale, quello inerente all'orientamento, che rappresenta l'occasione per l'università di contribuire direttamente a una maggior parità di opportunità per la cittadinanza. Tuttavia, paradossalmente, l'enfasi su una logica meritocratica che dovrebbe promuovere una migliore mobilità sociale penalizza coloro che hanno meno capitale sociale e culturale. Si rischia così di contribuire a una nuova ideologia (Boarelli, 2019) in cui i singoli vengono incentivati alla scoperta del proprio *talento* e accompagnati a conseguire il proprio "successo" formativo e professionale, attribuendosene univocamente la responsabilità indipendentemente dai fattori strutturali che hanno posto vincoli alla propria traiettoria di apprendimento e che modellano le dinamiche di mercato. Una logica funzionalista che cela la riproduzione di ingiustizie sociali (Romito, 2016) e in cui le possibilità effettive di scelta sono mediate e condizionate da relazioni di potere che, tuttavia, "scompaiono" dalla scena per lasciare spazio all'enfasi sulla capacità di agire del soggetto. Per non colludere con questo discorso dominante l'università è chiamata a diventare (anche) un luogo di *attraversamenti disorientanti* in grado di interrogare il contesto, le sue aspettative, le sue richieste e le sue determinanti. Uno spazio liminale che permetta, quindi, di tematizzare le questioni sociali economiche e politiche che sempre attraversano le transizioni tra strutture sociali, sistemi formativi e mondi professionali (Tomlinson, 2024).

Nel quinto capitolo si mostra come l'attività di ricerca – che forse più caratterizza la sfera accademica nell'immaginario collettivo – possa paradossalmente contribuire a creare un clima di lontananza e diffidenza verso le istituzioni universitarie, come più fonti della cronaca contemporanea ci portano a constatare. Di fronte a tale possibilità concreta, accentuare discorsi iperspecialistici e tutelare l'autorevolezza del sapere scientifico in modo difensivo rischia di amplificare la disconnessione tra sistemi differenti. In questo senso, estendere la ricerca nell'ambito di una strategia formativa inte-

grata, facendola diventare un vero e proprio movimento verso la cittadinanza, capace di intercettare le domande e gli interrogativi, rappresenta un'occasione per la promozione di uno spirito critico non ingenuo, ma fondato su metodi; dunque, sulla capacità di formulare domande autentiche e piste euristiche strutturate.

Questa serie di paradossi non mira a mettere in risalto la necessità di sviluppare strategie di “risoluzione” (che spesso conducono a banalizzazione), ma, al contrario, rappresentano i segni distintivi di un *corpo a corpo* con la complessità – che, ricordiamolo, è sempre una parola “problema” e mai una parola “soluzione” (Morin, 2001). Se vogliamo azzardare un possibile contributo che l'università può offrire in merito alla possibilità di immaginare e sostenere cittadinanze future sensibili alla dimensione ecologica, lo collochiamo proprio nella capacità di allestire contesti in cui questi e altri paradossi possano diventare generativi, ovvero innescare uno *spazio di interruzione* (Biesta, 2023) rispetto al pensiero dominante, nel quale si possa abitare la tensione e la crisi che istanze sistemiche guidate da logiche differenti generano. Provando – con difficoltà – a posizionarsi e a soggettivare il proprio modo di dialogare con i molteplici dilemmi della contemporaneità, invece di acquisire passivamente e in modo inconsapevole un ordine di intenti eterodiretto e percepito come “naturale”.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Galimberti A. (2022). “Dalla borsa al suk. Numerologie e mitologie della valutazione”. *MeTis Mondì Educativi*, supplemento 2022, pp. 76-93.
- Baldacci M. (2019). L'università della terza fase. *Studi sulla Formazione*, 22(2), pp. 11-13.
- Ball S. J. (2016). “Neoliberal education? Confronting the slouching beast”. *Policy Futures in Education*, 14(8), pp. 1046–1059.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Biesta G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta G. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: Franco Angeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Boltanski L., Chiappello È. (2014). *Il nuovo spirito del capitalismo*. Milano: Mimesis.
- Calvano G. (2025). *Università, Territori, Educazione. La sfida ecologica e comunitaria della sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.

- Calvano, G., Galimberti, A. (2025). “Università e territori per la giusta transizione: epistemologie trasformative per la responsabilità ecologica”. *Studium Educationis*, XXVI (2), pp. 69-78
- Galimberti A. (2025). “Verso un’università ecologica? Il contributo di una pedagogia critica e immaginativa. *Pedagogia Oggi*, 23(1), pp. 48-56.
- Jasanoff S. (2021). “Knowledge for a just climate”. *Climatic Change*, 169 (3), pp. 1-8.
- Kurantowicz E., Fragoso A. (Eds.) (2025). *Education for sustainable development in European local communities*. DSW University of Lower Silesia Press.
- Kvamme, O. A. (2024). “Situatedness and distantiation: education in a time of ecological and climate crises”. *Journal of Philosophy of Education*, 58(5), p. 653–673
- Morin E. (2001). *Il metodo 5. L’identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morton T. (2018). *Iperoggetti*. Roma: Nero.
- Nizińska, A., Galimberti, A. (Eds) (2024). *Education for Sustainable Development in European Universities*. Wrocław: DSW University of Lower Silesia Press
- OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better skills, better jobs, better lives*. Paris: OECD Publishing.
- Peters M.A. (2013). *Education, science and knowledge capitalism: creativity and the promise of openness*. New York: Peter Lang.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Stein S., et alii (2022). “From ‘education for sustainable development’ to ‘education for the end of the world as we know it’”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), pp. 274-287.
- Tomlinson M. (2024). “Conceptualising transitions from higher education to employment: navigating liminal spaces”. *Journal of Youth Studies*, 27:8, pp. 1079-1096.

2. L'università come luoghi aperti. Una riflessione geografica, educativa e politica

di *Stefano Malatesta e Silvy Boccaletti*¹

2.1. Un presidio territoriale

In Italia, sommando università statali e specializzate, si contano sessantotto atenei distribuiti in tutte le regioni amministrative (dati Ministero dell'Università e della Ricerca).² Al netto di alcune partecipazioni private, questi atenei devono essere considerati *enti pubblici autonomi* (Montanari, 2025) che svolgono una funzione fondamentale di presidio della *cosa pubblica* sul territorio. Alcuni si trovano nei centri delle principali città italiane, ospitati in edifici di epoca medievale o moderna, altri, più recentemente, sono stati progettati e costruiti in ex distretti produttivi, altre sedi ancora occupano una posizione di primo piano nella geografia urbana di centri di piccole o medie dimensioni.

Indipendentemente dalle forme materiali e dalle architetture, sono, o dovrebbero essere, tutti *porzioni* di spazio pubblico aperte a tutta la cittadinanza. Inoltre, come osserva Lazzeroni (2020), l'università può essere intesa sia come *oggetto* geografico, in quanto risponde ai cambiamenti che si manifestano a diverse scale territoriali, sia come *soggetto* geografico, perché rappresenta un attore in grado di influenzare lo sviluppo socioeconomico e culturale e di agire come agente di trasformazione e territorializzazione urbana.

In questo contributo si cerca di discutere questa influenza attraverso una riflessione sul ruolo che gli spazi universitari possono avere come ambiti dove promuovere un' *educazione allo spazio pubblico* con un'attenzione specifica alle opportunità, ma anche alle difficoltà, nella promozione di pratiche

¹ Sebbene il capitolo sia il risultato di un'elaborazione condivisa, i paragrafi 1, 2 e 5 sono da attribuirsi a Stefano Malatesta, mentre i paragrafi 3 e 4 a Silvy Boccaletti.

² Per maggiori approfondimenti si prega di consultare: <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/universita/le-universita/universita-statali>.

di convivenza tra diverse popolazioni che occupano e danno significato a questo spazio.

Nel suo *The Child in the City*, ancora oggi uno dei lavori più chiari e lungimiranti mai scritti – in chiave anti-autoritaria (Malatesta, 2015) – sulle relazioni tra geografie urbane, infanzia e adolescenza, Colin Ward afferma:

la verità è che le nostre strade non sono sicure. E i maggiori rischi non vengono tanto dai malintenzionati quanto dagli automobilisti. Significa forse che, perché si possa con sicurezza intraprendere una didattica di strada non irregimentata, dovremo aspettare fino a quando la società non si sarà convinta che le strade sono destinate ai cittadini e non alle automobili (Ward 1978, p 12)³.

Applicando, a distanza di cinquant'anni, queste righe a quel luogo del vivere civile che sono le università pubbliche italiane, possiamo immaginare che un'educazione allo spazio pubblico non potrà essere completa fino a quando la società non si sarà convinta (come scriveva Ward) che le università sono destinate a tutti i cittadini e le cittadine e non solo a chi le frequenta, legittimato da un numero di matricola o un contratto di lavoro. Le università pubbliche sono, o dovrebbero essere, dei luoghi aperti. Luoghi secondo le prospettive donatoci da Tuan (1974) e Massey (1996), ovvero, in sintesi, spazi dotati di senso da chi se ne appropria, li occupa, li vive, li significa individualmente, socialmente e politicamente.

Tra queste persone che si appropriano dello spazio pubblico ci sono sicuramente anche le ragazze e i ragazzi in età di scuola secondaria di secondo grado, ovvero le generazioni immediatamente più giovani rispetto agli utilizzatori elettivi di questi luoghi.

In un lavoro recente (Malatesta, Boccaletti, 2024) ricordavamo come «le strade, le piazze, gli slarghi, i parchi, i parcheggi [possano essere] oggetti dal grande potenziale aggregativo, nei quali si concentrano, sovrapponendosi nel tempo, le esperienze individuali e sociali» (p. 4). In queste pagine cerchiamo di sviluppare questa premessa concentrandoci sugli spazi – soprattutto esterni – occupati dalle università principalmente in ambito urbano.

Per iniziare, occorre riflettere sulle diverse forme dello spazio pubblico nelle università e sui meccanismi che contribuiscono ad articolare queste forme.

³ La traduzione è presa dall'edizione italiana del 1999 pubblicata da L'Ancora del Mediterraneo.

2.2. Le università tra spazi pubblici, cittadinanza, partecipazione e socialità

La relazione tra università, intesa come luogo, e lo spazio pubblico è un tema di riflessione multidisciplinare e, soprattutto, multi-contesto da decenni. Nel suo studio sui campus interni alle *college town* statunitensi Gumprecht (1997) teorizzava il doppio significato di questi luoghi come *ambienti di apprendimento* e veri e propri spazi pubblici. Più recentemente, discutendo il tema dell'accesso ai servizi nello spazio pubblico delle metropoli egiziane, Ali e Kim (2020) hanno immaginato le università come luoghi eletti dove sviluppare queste possibilità. Passando al contesto italiano, in questa prospettiva Lanini *et al.* (2025) hanno pensato alle opportunità di rigenerazione dello spazio urbano in chiave sostenibile legate alle architetture degli spazi universitari e, qualche anno prima, Fassi, Galluzzo e Rogel (2016) hanno discusso le dinamiche di apertura dei campus universitari (nello specifico del Politecnico di Milano - Bovisa) ai residenti del quartiere. Questi processi socio-spaziali sono fortemente legate ai contesti urbani di riferimento e in alcuni casi possono generare anche dinamiche di conflitto tra popolazioni diverse per l'utilizzo dello stesso spazio pubblico (Staeheli e Thompson, 1997), oppure esacerbare i limiti o, al contrario, le opportunità di accesso agli spazi universitari riconducibili a disuguaglianze sociali, fino a influenzare i meccanismi di attivazione del senso di appartenenza delle comunità studentesche ai luoghi dove studiano e vivono parte della loro giornata (Trawalter, Hoffman, Palmer 2021).

La lettura che proponiamo in questo capitolo, anche attraverso la breve presentazione di una ricerca condotta all'interno del progetto MUSA (Multilayered Urban Sustainability Action)⁴, mira a proporre una prospettiva che enfatizza le potenzialità insite dalla coesistenza tra diverse popolazioni negli spazi pubblici interni e adiacenti ai campus universitari. Per farlo, occorre partire dall'introduzione di due importanti processi che interessano le geografie universitarie: *studentification* e *studentscapes*.

⁴ MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”. Per maggiori informazioni si rimanda al sito: <https://musascarl.it/>.

2.3. Università e *studentification*: una questione aperta

La geografia urbana ha dedicato crescente interesse agli studenti universitari, considerandoli soggetti territoriali in grado di generare trasformazioni persistenti negli spazi urbani prossimi agli atenei. Si tratta di una componente della popolazione urbana caratterizzata da pratiche di consumo peculiari, specifici stili di vita e modalità proprie di utilizzo e appropriazione dello spazio, che possono talvolta dar luogo a conflitti o separazione con i residenti stabili.

Tuttavia, è soltanto a partire dai primi anni Duemila, in particolare grazie ad alcuni contributi pionieristici (Smith, 2002, 2005; Smith, Holt, 2007; Hubbard, 2008), che il concetto di *studentification* viene formalmente introdotto nel vocabolario geografico e degli studi urbani. Tale termine viene impiegato per descrivere il processo mediante il quale l'aumento quantitativo della popolazione studentesca e la sua concentrazione selettiva nello spazio urbano determinano trasformazioni nel mercato abitativo, nella struttura sociale e nelle pratiche quotidiane dei quartieri. Il processo di *studentification* è generalmente associato a conseguenze negative: l'esito principale che viene messo in evidenza è la concentrazione della popolazione studentesca universitaria in enclave separate all'interno del contesto urbano (Bozzetti *et al.*, 2024).

In questa cornice interpretativa, la *studentification* è letta come un fenomeno vicino, ma non coincidente, alla *gentrification* (Smith, 1979): pur condividendo dinamiche quali la sostituzione dei gruppi sociali che abitano i quartieri e l'incremento della rendita immobiliare, se ne differenzia per la natura transitoria della popolazione studentesca e per il ruolo centrale svolto dalle istituzioni universitarie nell'evoluzione di tali trasformazioni.

L'elevata concentrazione di studenti universitari negli spazi pubblici prossimi alle sedi accademiche può, d'altronde, produrre effetti simbolici e percettivi rilevanti sul modo in cui tali luoghi vengono interpretati e utilizzati dal resto della cittadinanza. Sebbene questi spazi siano formalmente pubblici, la loro frequentazione quotidiana e intensiva da parte degli studenti universitari può contribuire a costruire l'idea, spesso implicita, che essi appartengano all'università o che ne costituiscano una sorta di estensione funzionale.

La ripetitività delle pratiche studentesche – sostare, socializzare, studiare, consumare cibo, attraversare gli spazi in specifiche fasce orarie – tende, infatti, a connotare simbolicamente questi luoghi, rendendoli riconoscibili come spazi prevalentemente, se non esclusivamente, universitari. Tale rappresentazione non è il risultato di una privatizzazione giuridica, ma di un processo di appropriazione individuale e sociale (secondo la definizione già presentata nel primo paragrafo) che può risultare sufficientemente forte da ridefinire le percezioni collettive. Per altri cittadini e cittadine, in particolare

per coloro che non hanno legami con l'istituzione universitaria, questi spazi possono apparire come ambienti *non propri*, in cui ci si sente fuori posto o addirittura indesiderati.

Questa percezione può essere rafforzata da elementi materiali e immateriali: la prossimità fisica agli edifici universitari e la presenza di servizi orientati principalmente agli studenti, come librerie e copisterie, palestre e residenze universitarie. In tal modo, lo spazio pubblico può, nella percezione di altri utilizzatori, perdere parte della sua dimensione inclusiva e venire implicitamente associato a un gruppo sociale specifico, generando forme di auto-esclusione da parte di altri cittadini e cittadine.

Il risultato è una riduzione dell'uso effettivamente plurale dello spazio pubblico: non perché l'accesso sia formalmente limitato, ma perché la percezione di una *proprietà simbolica* esercitata dagli studenti e dall'università inibisce la presenza di altri cittadini. Questo fenomeno solleva interrogativi importanti sul *diritto alla città* e sulla capacità degli spazi pubblici di funzionare come luoghi di incontro e mescolanza sociale. Comprendere tali dinamiche è essenziale per evitare che spazi formalmente aperti diventino, di fatto, territori socialmente selettivi, compromettendo il loro ruolo democratico all'interno della città.

In ambito italiano è emblematico, all'interno del dibattito sui processi di *studentification*, il caso della città di Torino, una città nella quale, a partire dagli anni Duemila, e in modo più marcato dopo il lancio del piano *Torino Città Universitaria*, l'Università di Torino e il Politecnico hanno assunto un ruolo centrale non solo come produttori di conoscenza, ma come veri e propri attori urbani, capaci di attrarre popolazioni studentesche mobili, investimenti immobiliari e capitali finanziari (Cenere *et al.*, 2023). In questo contesto, la crescita della popolazione studentesca allogena e la realizzazione di grandi interventi simbolici come il *Campus Luigi Einaudi* hanno innescato profonde trasformazioni socio-spaziali, in particolare nei quartieri di Vanchiglia e Aurora, incidendo sul mercato abitativo, sulle funzioni commerciali e sugli usi dello spazio pubblico. La *studentification* che emerge nel caso torinese, tuttavia, non è un processo uniforme né riconducibile esclusivamente all'azione diretta esercitata dagli studenti. Al contrario, essa si configura come il risultato dell'interazione tra strategie pubbliche e iniziative di attori privati che vedono nell'alloggio studentesco e nelle economie del tempo libero nuove opportunità di valorizzazione urbana. Inoltre, l'emergere di specifici *studentscapes*, per come li abbiamo brevemente tratteggiati nelle pagine precedenti, attorno al campus universitario testimonia come gli studenti contribuiscano a co-produrre, in una prospettiva lefebvrina (1974), lo spazio urbano.

In continuità con il caso torinese analizzato da Cenerè *et al.* (2023), il recente contributo di Bourlessas e Puttilli (2024) amplia ulteriormente il dibattito sulla *studentification* in ambito italiano, mettendo in discussione la rappresentazione degli studenti come soggetti prevalentemente passivi o come meri fattori di pressione nei processi di trasformazione urbana. Se a Torino emerge come le geografie di esclusione siano il prodotto di strategie di sviluppo urbano università-centrate, il caso di Firenze sposta l'attenzione sulle soggettività studentesche e sulle modalità attraverso cui esse vivono, interpretano e negoziano tali trasformazioni. La ricerca condotta dai due geografi, coinvolgendo un gruppo di studenti dell'Università di Firenze attraverso l'esplorazione del loro senso del luogo attraverso metodi creativi, ha messo in luce la capacità degli studenti di costruire una propria lettura critica dei fenomeni urbani che essi stessi vivono. In questo senso, il contributo mostra come la *studentification* non debba essere intesa solo come processo strutturale guidato da politiche urbane e dinamiche di mercato, ma anche come esperienza vissuta dagli studenti stessi, le cui pratiche spaziali e rappresentazioni contribuiscono a rivelare e rivendicare spazi di appartenenza.

Il confronto tra Torino e Firenze⁵ evidenzia così la necessità di integrare l'analisi delle strategie urbane e degli attori istituzionali con una maggiore attenzione alle soggettività studentesche, restituendo complessità al ruolo degli studenti nelle trasformazioni urbane contemporanee.

2.4. Giovani, università e spazi pubblici: una lettura contestuale

Le osservazioni emerse nel dibattito sulla *studentification* sollevano interrogativi rilevanti sui meccanismi di costruzione delle geografie universitarie, sull'apertura e sull'accessibilità degli spazi pubblici urbani, come piazze e luoghi di aggregazione, e sul loro ruolo nel favorire l'incontro, lo scambio e il confronto tra diversi attori urbani, con particolare attenzione alle cittadine e cittadine che, per età, non fanno parte della popolazione accademica, ma che abitano i quartieri dove sorgono le sedi universitarie e dove gli *studentscapes* plasmano le geografie urbane.

Come messo in evidenza da una recente *scoping review* sulla letteratura geografica relativa all'uso giovanile degli spazi pubblici (Boccaletti, 2024), tali spazi costituiscono per i giovani nodi centrali delle loro geografie quotidiane: luoghi fisici di incontro, socializzazione e partecipazione civica. Ciò

⁵ Un caso peculiare è sicuramente rappresentato dalla storia del campus dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca che viene preso come contesto di riferimento nel paragrafo 2.4.

avviene nonostante le profonde trasformazioni nella fruizione degli spazi urbani indotte dalle nuove tecnologie e dai social network (Paradiso, 2017) e malgrado la persistenza di processi di *adulthood* degli spazi pubblici, che continuano a limitare la capacità dei giovani di incidere sulle loro trasformazioni, anche a causa del loro scarso coinvolgimento nei processi decisionali e nelle politiche spaziali urbane (Collins, Kearns, 2001).

Permangono tuttavia significative lacune nella comprensione di come i giovani si relazionano oggi con gli spazi urbani interessati da processi di rigenerazione, spesso caratterizzati da configurazioni ibride in cui ambiti tradizionalmente pubblici si intrecciano con spazi privati o semi-pubblici (Kato, 2009). Si tratta frequentemente di spazi ripianificati attraverso la presenza delle università, che agiscono come agenti di territorializzazione, nella prospettiva già presentata di Lazzeroni, e di rigenerazione urbana: tramite l'espansione fisica in nuovi ambiti o la ristrutturazione di aree dismesse, esse innescano nuovi processi di sviluppo urbano e forme emergenti di urbanesimo, spesso connesse all'introduzione di attività post-industriali e all'emergere di nuovi gruppi sociali.

Questi contesti sollevano nuove sfide sugli utilizzi dei nuovi spazi pubblici delle città contemporanee, e sul potenziale di inclusione, partecipazione critica e costruzione di un senso di appartenenza per le nuove generazioni.

Partendo da queste considerazioni, si presenta sinteticamente l'esperienza di ricerca, condotta tra il 2024 e il 2025 dal gruppo *B-YOUth Forum*⁶ e promossa dall'Università di Milano-Bicocca nell'ambito del progetto MUSA, che ha avuto come contesto di lavoro due piazze comprese nel campus universitario del quartiere Bicocca (Piazza della Scienza e Piazzetta Difesa per le Donne) coinvolgendo giovani tra i 16 e i 25 anni residenti nei quartieri circostanti (Boccaletti *et al.*, 2024).

⁶ B-YOUth è un modello pedagogico sviluppato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action* (PNRR, Spoke 6 – Innovation for Sustainable and Inclusive Societies), di cui si dirà in maniera approfondita nella seconda e terza parte del volume. In sintesi, il progetto promuove percorsi di ricerca partecipata e di *youth public engagement* rivolti a ragazze e ragazzi tra i 14 e i 25 anni, coinvolti in attività interdisciplinari co-progettate con ricercatori, educatori e studenti universitari.

L'obiettivo è sostenere lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e favorire scelte consapevoli e responsabili.

B-YOUth si articola in due principali iniziative:

- B-YOUth Forum, laboratorio annuale di ricerca e formazione;
- Festival GenerAZioni, momento pubblico di restituzione in cui i partecipanti progettano e realizzano attività di disseminazione e *peer-to-peer engagement* rivolte ai coetanei e alla comunità.

Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

Dalla fine degli anni '80, il quartiere Bicocca, ex polo industriale, è stato oggetto di un vasto processo di rigenerazione urbana, che ha sostituito in gran parte le vecchie fabbriche e magazzini con nuovi edifici residenziali e per i servizi. Attualmente, l'area ospita una concentrazione di attività di istruzione superiore e ricerca, inclusa l'Università degli Studi di Milano-Bicocca (Sacco e Blessi, 2009) e, più recentemente, è stata oggetto di un'ulteriore opera di trasformazione urbana, sempre nell'ambito del progetto MUSA, in ottica di sostenibilità e di riconversione di alcuni luoghi aperti del campus in ambienti urbani più adattabili ai cambiamenti climatici e più consoni alla mobilità pedonabile e ciclabile.

Uno degli obiettivi di *B-YOUth Forum* è stato quello di comprendere come queste due piazze, sino ad ora escluse da questi recenti interventi di trasformazione, vengano vissute e sperimentare il loro potenziale come luoghi di relazione, socialità e partecipazione democratica. Attraverso diversi workshop condotti da ricercatrici in pedagogia e geografia, e mediante metodologie artistiche e creative (Eisner, 2007), i partecipanti e le partecipanti alla ricerca hanno inizialmente riflettuto sulla natura pubblica o privata delle piazze attorno al campus. Successivamente, l'analisi dell'uso quotidiano ha mostrato come la maggior parte degli utenti sia costituita da studenti pendolari, che raggiungono l'università in treno grazie alla vicinanza della stazione ferroviaria. Questa dinamica influenza profondamente i ritmi di utilizzo delle piazze, scanditi dalle pause accademiche e dai flussi di mobilità studentesca. Le piazze, siano esse pubbliche o private ad uso pubblico, tendono quindi a funzionare come spazi di passaggio, soste temporanee e socialità intermittenti, concentrando le presenze in fasce orarie e in siti specifici e prevalentemente tra studenti o lavoratori delle aziende locali. Infine, come si discuterà nell'ultimo paragrafo, *B-YOUth Forum*, che nella sua composizione integra già diversi utenti dello spazio pubblico, ha cercato di riflettere sul legame tra uso dello spazio pubblico e partecipazione alla vita del quartiere.

L'alta concentrazione di una popolazione transitoria contribuisce a configurare queste due piazze come spazi orientati a chi attraversa il quartiere piuttosto che a chi lo abita stabilmente. Ne deriva un uso strumentale e frammentario dello spazio pubblico, con limitate possibilità di appropriazione duratura e di costruzione di relazioni sociali radicate sul territorio.

In questo contesto si possono ipotizzare dinamiche simili ai processi di *studentification* osservati in altri ambiti territoriali, soprattutto se si leggono le implicazioni simboliche della relazione tra utenti e spazio pubblico. Può accadere, infatti, che i giovani residenti di lungo periodo, spesso provenienti da contesti sociali diversi da quelli della popolazione universitaria, percepiscano le piazze pubbliche interne, o adiacenti, al campus come spazi *non propri*, implicitamente riservati agli studenti e all'istituzione universitaria.

Questa percezione non deriva da esclusioni formali, ma da sottili dinamiche di appropriazione sociale e culturale, che portano a forme di auto-esclusione e limitano la presenza dei residenti giovani non universitari.

La separazione tra le due popolazioni che spesso si manifesta è dunque principalmente simbolica e relazionale, ma non meno significativa: le due piazze oggetto di studio da parte delle ragazze e ragazzi coinvolti di *B-YOUth Forum*, pur formalmente accessibili, funzionano spesso come ambienti socialmente selettivi, dove la compresenza di studenti e altri giovani del quartiere rischia di essere limitata e poco integrata, anche al netto di importanti operazioni che favoriscono gli attraversamenti dello spazio pubblico o l'aggregazione attraverso le trasformazioni materiali dei luoghi.

Questa separazione è ancora più comprensibile se da una lettura spaziale si passa a una lettura del ritmo della vita pubblica (Lefebvre, 2004, Vallè, 2017). Infatti, finita la giornata di studio o, in modo ancora più evidente, la settimana feriali, le stesse piazze, senza nessuna trasformazione materiale, cambiano significato e diventano luoghi svuotati dei meccanismi di appropriazione attivati dalla principale popolazione che li vive durante il giorno e dal lunedì al venerdì. Questo fenomeno solleva questioni cruciali sul ruolo degli spazi pubblici universitari e peri-universitari contemporanei come luoghi di inclusione e partecipazione, evidenziando la necessità di politiche urbane e strategie progettuali, come quelle che azioni multi-scalari come MUSA cercano di perseguire, capaci di valorizzare la pluralità degli abitanti e degli utenti del quartiere, promuovendo spazi realmente condivisi e percepiti e vissuti da tutte e tutti.

2.5. Presa in carico: una traiettoria possibile

Nell'ultima fase della ricerca sulle due piazze, come accennato nel precedente paragrafo, i partecipanti a *B-YOUth Forum* – attraverso sessioni di osservazione, repertazione video, interviste alla popolazione universitaria e utilizzo di altri strumenti di indagine su campo quali i transetti – hanno lavorato su due oggetti centrali per un percorso di educazione allo spazio pubblico, ovvero la presa in carico e la cura dei luoghi. In particolare, attraverso i transetti, sono stati campionati i resti dell'attività umana negli spazi pubblici, con una particolare attenzione alle tipologie, ai materiali e alla localizzazione dei principali rifiuti solidi⁷. Gli oggetti di vetro, plastica o carta lasciati nello

⁷ Il protocollo e gli esiti di questa fase della ricerca sono stati presentati da Ratotti, M., Montà, C., Biffi, E., Malatesta, S. e Ferrario, C. nel contributo *Youth Participation and Public*

spazio pubblico – come i coriandoli gettati durante le celebrazioni delle lauree, i mozziconi di sigarette, i vetri delle bottiglie – infatti, sono l’esito materiale delle pratiche che articolano il vivere quotidiano della popolazione del campus. Ad esempio, i siti dove la concentrazione di questi resti è più alta possono informare sui pattern spaziali di distribuzione di alcune di queste pratiche: fumare, formare dei gruppi, ripassare prima di un esame. Inoltre, nell’indagine territoriale, questi oggetti sono un segno che ci aiuta a entrare in diretto contatto con i meccanismi di attribuzione di significato e di creazione dei luoghi da parte di chi abita, anche solo temporaneamente, lo spazio pubblico. Se da una parte abbiamo una popolazione – gli studenti e le studentesse che frequentano l’università – che concepisce e pratica questa occupazione temporaneamente e in maniera sostanzialmente utilitaristica perché legata al ritmo della carriera universitaria, e, dall’altra, una popolazione più giovane che dal lunedì al venerdì si integra e interagisce con molta difficoltà con il ritmo del vivere pubblico degli studenti e studentesse universitarie, sarà molto improbabile che tra gli utilizzatori del campus si attivino processi reciproci di presa in carico e di cura dello spazio pubblico. Con un conseguente utilizzo incurante e provvisorio dello spazio pubblico e una poca comprensione del potenziale aggregativo e sociale che le piazze di un campus universitario, come quello di Milano-Bicocca, possono avere nell’esperienza quotidiana.

All’interno della ricchissima letteratura sulla presa in carico dello spazio pubblico, gli studi su contesti locali interessanti per la riflessione qui sviluppata (Lewicka, 2013, Rodella *et al.* 2025), con un focus specifico sui luoghi universitari, non è una novità. La presa in carico degli spazi del campus può essere una strategia che mira alla crescita della consapevolezza ambientale, alla diffusione di comportamenti sostenibili (Krasny, Delia, 2015) e all’attivazione di modelli di co-gestione del bene comune (Krasny, Delia 2014). Tuttavia, si articola attraverso relazioni non sempre dirette e continue nel tempo (Chow, Healey, 2008) tra frequentazione dei luoghi universitari, senso di appartenenza alla comunità accademica e pratiche di cura nei confronti dello spazio pubblico (Qingjiu, Maliki 2013).

In questo capitolo ci limitiamo a osservare che, come rilevato durante il progetto dal gruppo *B-YOUth Forum*, se attivata con interventi specifici che coinvolgono diversi utenti, la presa in carico dello spazio pubblico può davvero fungere da ponte tra due generazioni – giovani residenti e studenti – che condividono gli stessi luoghi pur, come sopra chiarito, vivendoli transitoria-

Space in Milan: the B-YOUth Forum Research Lab, durante la European Conference on Educational Research a Belgrado nel 2025.

mente. Attraverso l'interazione diretta con la popolazione studentesca e analizzando ciò che l'uso dei luoghi lascia sul terreno, infatti, i ragazzi e le ragazze di *B-YOUth Forum* hanno messo a fuoco come la partecipazione alla cura dello spazio pubblico non sia demandabile ad altri e passi attraverso un'alleanza con la popolazione accademica attraverso l'attenzione alle pratiche quotidiane e la condivisione degli stessi luoghi.

Ripensando alla prospettiva indicata in apertura, ovvero alle università come soggetti socio-spaziali nelle città contemporanee, si può concludere che le strategie che, attraverso l'attivazione della presa in carico dei luoghi, facilitano l'integrazione delle geografie quotidiane di studenti, studentesse e giovani residenti dovrebbero trovare spazio nelle agende di questi sessantotto presidi territoriali della cosa pubblica.

Riferimenti bibliografici

- Ali M., Kim Y. (2020), "Can a University Campus Work as a Public Space in the Metropolis of a Developing Country? The Case of Ain-Shams University, Cairo, Egypt", *Sustainability*, 12: 7229.
- Boccaletti S. (2024), "Youth geographies: giovani e spazio pubblico. Una scoping review della letteratura geografica", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 14, 7(1): 47-58.
- Boccaletti S., Ratotti M., Buzzacchi C., Colli Vignarelli S., Montà C.C., Biffi E. e Malatesta S. (2024), "Città, relazioni e scuola. L'abitare urbano attraverso la ricerca partecipata con i/le giovani", in Vitale T., a cura di, *Città divario. Oltre le diseguglianze*, Fondazione Feltrinelli, Milano: 84-88.
- Bourlessas P., Puttilli M. (2025), "Is This the City of Beauty? Facilitating Critical Student Subjectivities Through a Creative Place-Based Urban Geography Workshop in Florence, Italy", *Journal of Geography in Higher Education*, 49, 1: 18-35.
- Bozzetti A., Bartolucci S. e Marzani G. (2024), "Residenze universitarie e rischi di studentification: quale impatto sul contesto urbano?", *Autonomie locali e servizi sociali*, 1: 1-22.
- Cenere S., Mangione E., Santangelo M. e Servillo L. (2023), "Setting Up a University City. Geographies of Exclusion in North Turin", *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 114, 5: 400-414.
- Chow K., Healey M. (2008), "Place Attachment and Place Identity: First-Year Undergraduates Making the Transition from Home to University", *Journal of Environmental Psychology*, 28, 4: 362-372.
- Collins D.C.A., Kearns R.A. (2001), "Under Curfew and under Siege? Legal Geographies of Young People", *Geoforum*, 32, 3: 389-403.

- Eisner E. (2007), “Persistent Tensions in Arts-Based Research”, in Cahnmann-Taylor M. e Siegesmund R., eds., *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*, Routledge, New York and London: 16-27.
- Fassi D., Galluzzo L. e Rogel L. (2016), “Hidden Public Spaces: When a University Campus Becomes a Place for Communities”, *Proceedings of DRS*: 3407-3421.
- Gumprecht B. (1997), “The Campus as a Public Space in the American College Town”, *Journal of Historical Geography*, 33: 72-103.
- Hubbard P. (2008), “Regulating the Social Impacts of Studentification: A Loughborough Case Study”, *Environment and Planning A*, 40: 323-341.
- Kato Y. (2009), “Doing Consumption and Sitting Cars: Adolescent Bodies in Suburban Commercial Spaces”, *Children's Geographies*, 7, 1: 51-66.
- Khaidzir M.F.S., Kamal M.A.A. (2023), “Sense of Place: Place Identity, Place Attachment, and Place Dependence among University Students”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13, 10: 1020-1033.
- Krasny M.E., Delia J. (2014), “Campus Sustainability and Natural Area Stewardship: Student Involvement in Adaptive Comanagement”, *Ecology and Society*, 19, 3.
- Krasny M.E., Delia J. (2015), “Natural Area Stewardship as Part of Campus Sustainability”, *Journal of Cleaner Production*, 106: 87-96.
- Lefebvre H. (1974), “La production de l'espace”, *L'Homme et la société*, 31-32: 15-32.
- Lefebvre H. (2004), *Rhythmanalysis: Space, Time, and Everyday Life*, Continuum, London.
- Lanini L., Sepe M., Barsanti E., Crudeli A. e Marcheschi C. (2025), “Abitare la città. Linee guida per nuovi poli e spazi pubblici per una vivibilità urbana sostenibile”, *International Journal of Architecture, Art and Design*, 17: 208-225.
- Lazzeroni M. (2020), *Geografie dell'università. Esplorazioni teoriche e pratiche generative*, Mimesis, Milano.
- Lewicka M. (2013), “Localism and Activity as Two Dimensions of People-Place Bonding: The Role of Cultural Capital”, *Journal of Environmental Psychology*, 36: 43-53.
- Malatesta S. (2015), *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche, rappresentazioni*, Guerini, Milano.
- Malatesta S., Boccaletti S. (2024), “Spazi pubblici per l'infanzia e l'adolescenza. Una riflessione geografica”, *Bambini*, 4-5.
- Massey D. (1994a), “A Global Sense of Place”, in Massey D., ed., *Space, Place and Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis: 146-156.
- Massey D. (1994b), “A Place Called Home?”, in Massey D., ed., *Space, Place and Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis: 157-173.
- Montanari T. (2025), *Libera università*, Einaudi, Torino.
- Paradiso M. (2017), *Abitare la terra al tempo di Internet. Luoghi, comunicazione, vita umana*, Mimesis, Milano.

- Qingjiu S., Maliki N.Z. (2013), "Place Attachment and Place Identity: Undergraduate Students' Place Bonding on Campus", *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 91: 632-639.
- Rodela R., Williams M., Zhang Q. e Bonow M. (2025), *Care as a Principle for Urban Public Space*, Södertörn University, Huddinge.
- Sacco P., Tavano Blessi G. (2009), "The Social Viability of Culture-Led Urban Transformation Processes: Evidence from the Bicocca District, Milan", *Urban Studies*, 46, 5-6: 1115-1135.
- Smith D.P. (2002), "Patterns and Processes of 'Studentification' in Leeds", *Regional Review*, 12, 1: 14-16.
- Smith D.P. (2005), "'Studentification': The Gentrification Factory?", in Atkinson R. e Bridge G., eds., *Gentrification in a Global Context. A New Urban Colonialism?*, Routledge, London: 72-89.
- Smith D.P., Holt L. (2004), *Processes and Patterns of Studentification in Brighton and Eastbourne. A Report to the Head of the Residential and Catering Services Department*, University of Brighton, Brighton.
- Stacheli L.A., Thompson A. (1997), "Citizenship, Community, and Struggles for Public Space", *The Professional Geographer*, 49, 1: 28-38.
- Trawalter S., Hoffman K. e Palmer L. (2021), "Out of Place: Socioeconomic Status, Use of Public Space, and Belonging in Higher Education", *Journal of Personality and Social Psychology*, 120, 1: 131-144.
- Tuan Y.-F. (1974), *Topophilia. A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Tuan Y.-F. (1975), "Place: An Experiential Perspective", *Geographical Review*, 65, 2: 151-165.
- Vallée J. (2017), "The Daycourse of Place", *Social Science & Medicine*, 194: 177-181.
- Van der Wusten H. (1998), "A Warehouse of Precious Goods: The University in Its Urban Context", in Van der Wusten H., ed., *The Urban University and Its Identity. Roots, Location, Roles*, Kluwer Academic Publishing, Dordrecht: 1-13.
- Ward C. (1978), *The Child in the City*, The Architectural Press, London.

3. L'università come luogo di formazione del cittadino? Note per una discussione¹

di *Maria Ratotti e Stefano Pippa*²

3.1. Introduzione

Una riflessione sul rapporto tra cittadinanza e università, sull'università come luogo di dispiegamento di una logica della cittadinanza e di formazione alla cittadinanza, richiede – se si vuole evitare ogni vuota retorica – che si prenda atto di una serie di trasformazioni che, negli ultimi decenni, hanno messo in questione, all'interno delle democrazie liberali dei paesi capitalisti avanzati, il significato stesso di cittadinanza, il ruolo e la funzione dell'università, e il loro nesso tipicamente moderno. In effetti, non è un caso che autorevoli osservatori del neoliberalismo e delle sue tendenze a-democratiche o anti-democratiche (Dardot-Laval, 2016; Brown, 2015, 2017; Nussbaum, 2006, 2009) abbiano insistito in maniera particolare sul ruolo delle istituzioni educative e delle università all'interno della nuova razionalità neoliberale (razionalità del tutto materiale, nel senso più proprio di un *logos* che si fa mondo, che si dà materialità in dispositivi, apparati, pratiche, istituzioni), nonché sui rischi che tale mutazione, in un circolo vizioso, comporta per la tenuta dell'*ethos* democratico. Ciò che queste riflessioni hanno messo in luce è, da un lato, il fatto che, all'interno dello scenario neoliberale, il

¹ Una parte significativa delle discussioni e delle riflessioni sviluppate in questo capitolo ha avuto origine e/o si è consolidata nel corso delle edizioni della B-YOUth Summer School 2023, 2024 e 2025, svoltesi presso l'Ostello del Monte Barro (Lecco), grazie al confronto scientifico e al lavoro collettivo con gruppi internazionali di dottorande/i, post-doc e ricercatrici/ricercatori.

Per maggiori approfondimenti sulle Edizioni, consultare il sito:

<https://www.formazione.unimib.it/it/B-YOUth%2025>.

² Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso dell'Autore e dall'Autrice. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Stefano Pippa i paragrafi 2 e 3 e a Maria Ratotti i paragrafi 1, 4 e 5.

senso stesso di cittadinanza stia mutando, agganciandosi alla produzione di un soggetto-cittadino che risponde ad una razionalità sempre più a-democratica; dall'altro, il venir meno della funzione tipicamente moderna delle istituzioni universitarie (il loro modello classico), che abbandonano la loro funzione di produzione di un sapere libero e critico per divenire luoghi in cui si dispiega la stessa logica neoliberale.

In quel che segue, cerchiamo innanzitutto di mettere a fuoco queste trasformazioni, per poi proporre una riflessione sul modo in cui, all'interno dell'università, si possano riattivare pratiche contro-egemoniche di formazione di un modello di cittadinanza alternativo e democratico.

3.2. Cittadinanza e razionalità neoliberale

Interrogare ciò che significa *pensarsi cittadini* oggi implica innanzitutto confrontarsi con la forma particolare che il soggetto assume nell'attuale fase del capitalismo neoliberale. Come mostrano Dardot e Laval, il neoliberalismo è una razionalità nel senso che essa penetra e struttura tutti gli ambiti della nostra forma di vita; tale razionalità non si limita a organizzare le politiche economiche o a ridefinire le istituzioni: essa produce un preciso tipo di soggettività, traducendo il soggetto in un *capitale umano*, chiamato a funzionare come impresa di sé, a investire continuamente sulle proprie competenze, a rispondere a metriche di performance, a rendere conto della propria produttività e a orientare il proprio desiderio secondo le esigenze del mercato. Questa *interpellazione* (Althusser, 1977) – concetto che riprendiamo da Althusser, per il quale l'interpellazione è l'operazione che costituisce l'individuo come soggetto, e soggetto sempre di un tipo particolare, determinato –, definisce il soggetto come individuo responsabile, performante, imprenditoriale, capace di autogestirsi e di valorizzarsi in un mercato competitivo.

Ciascuno è un capitale, ovvero un valore che egli dovrà valorizzare sempre di più per tutta la vita tramite investimenti. Sappiamo che il denaro che si riporta a sé stesso nella forma dell'autovalorizzazione (D-D') è la formula stessa del capitale finanziario. Potremmo dire che il soggetto che si rapporta a se stesso nella forma dell'autovalorizzazione (S-S') è il soggetto diventato per se stesso capitale finanziario o il capitale finanziario fattosi soggetto: il capitale stesso come forma di soggettivazione. Ed è in questo senso che possiamo parlare di soggettivazione neoliberale come di una soggettivazione finanziaria (Dardot-Laval, 2016, p. 62).

Ma vi è di più. Non si tratta solo del fatto che oggi veniamo costantemente interpellati come capitale umano, come S-S'. Entro questo quadro, Dardot e

Laval identificano un punto di svolta, una «soglia epocale» rispetto alle forme della soggettività moderna. Le forme precedenti della soggettività, pluralistiche e differenziate, dove il soggetto morale, con la sua specifica razionalità, coesisteva con il soggetto economico, l'*homo oeconomicus*, e ad essi si affiancava il soggetto giuridico: razionalità distinte, che si autolimitavano reciprocamente - si veda ad esempio A. Smith, o Locke) vengono oggi progressivamente riassorbite all'interno di un'unica figura normativa: quella dell'individuo come l'impresa di sé. Il modello S-S' diventa sempre più forza sussuntiva, che si sottomette a tutte le altre forme soggettive, residui della modernità. L'idea di "impresa" non è più un attributo della sfera economica, né un modello organizzativo tra i tanti. Diventa, come scrivono gli autori, una vera e propria *grammatica* della soggettività. Essa definisce ciò che è auspicabile, ciò che è efficace, ciò che è *normale* e, infine, ciò che è *vero* nel comportamento umano.

Ciò significa che ogni individuo è chiamato a riconoscersi come capitale umano che deve costantemente investire su di sé, migliorarsi, valorizzarsi e rendersi e rendere conto delle proprie prestazioni, in uno schema che potenzialmente si estende e attraversa per tutto il ciclo di vita (Foucault, 2015). Un aspetto su cui vale la pena insistere riguarda il fatto che questo sé imprenditoriale non è un'espressione spontanea della libertà individuale (ovvero l'individuo che vuole farsi soggetto imprenditoriale), bensì il risultato di processi istituzionali, educativi, discorsivi e materiali che configurano l'individuo come un'unità economica continuamente in competizione con se stessa e con gli altri (Dardot-Laval, 2016). È in questo contesto che prende forma un'inedita *omogeneizzazione* della soggettività, che non dipende da un'imposizione autoritaria, ma dalla capillarità delle pratiche, dei dispositivi di valutazione, delle politiche pubbliche e delle tecniche di gestione che si radicano nella vita quotidiana.

È a partire da queste dinamiche che si pone, secondo Dardot e Laval (ma anche W. Brown 2015, 2017) – le cui analisi convergono con quelle dei primi – il problema della cittadinanza e della sua trasformazione all'interno della cornice neoliberal. Scrivono Dardot-Laval:

l'imprenditoria eccede di gran lunga lo statuto di imprenditore, necessariamente riservato ad una minoranza di cittadini, andando in realtà a costituire *una specie di cittadinanza portatrice di un rinnovamento della democrazia* (2016, p. 60).

Che cosa si intende con *una specie di cittadinanza*, per di più portatrice di un rinnovamento della democrazia? Il fatto che la S-S' configura sempre più *l'unica norma della cittadinanza*, la quale non ha più dunque nulla a che vedere con la gestione condivisa di una forma di vita comune, della cosa

pubblica; non ha più a che vedere con diritti e doveri; invece, si configura come uno spazio in cui si muovono, in perenne competizione, individui monadici ripiegati su se stessi ed impegnati in un incessante processo di autovalorizzazione:

La stessa “cittadinanza” non è allora più una questione di statuto giuridico o politico, non è più materia di diritti e di doveri, essa tende a confondersi con la *gestione da parte di ogni individuo della sua stessa vita*. [...] Il ‘cittadino’ della ‘democrazia imprenditoriale’ è egli stesso un’impresa [...] La democrazia consiste quindi nel dare a ciascuno la possibilità di dirigere l’impresa che lui stesso è e come vorrebbe farlo, nel renderlo totalmente responsabile di questa conduzione e di ciò che ne consegue, fallimenti e successi (Dardot-Laval, 2016, pp. 60-61).

Si tratta, naturalmente, di una forma di *cittadinanza* paradossale, come paradossale è la democrazia in cui si iscrive: la razionalità neoliberale, con la sua forma di soggettivazione e la sua forza di ridefinizione dello spazio pubblico delle democrazie, è una razionalità a-democratica che configura in realtà una vera e propria *crisi della cittadinanza*. Non si tratta tanto di una tendenza anti-democratica, per quanto lo scenario attuale si lasci pur sempre leggere in questo modo; quanto piuttosto di uno scenario che è a-democratico nel senso che dà al termine Étienne Balibar (2012, p. 161). Balibar osserva come i «valori inerenti alle rivendicazioni di diritti universalizzabili» – che egli riconduce al concetto moderno di *egalibertà* (Balibar, 2010) – non svolgano più alcun ruolo effettivo nel funzionamento dei regimi democratici contemporanei. Non è però affatto detto, come sembra suggerire Balibar, che l’affermazione di tale tendenza debba necessariamente comportare l’avvento di una poststoria o di una postpolitica, perché è ben possibile, come vediamo del resto nell’attuale scenario, che una tale razionalità ademocratica si combini con forme di riattivazione politica violentemente aggressive. Ciò che è chiaro, comunque, è che essa ci allontana sempre più dalle forme moderne della politica democratica fondate sull’idea di diritti politici e sociali universalizzabili, nonché dall’idea della cittadinanza intesa come esercizio di un potere di contestazione delle istituzioni e delle sue linee di inclusione ed esclusione e ci allontana anche irrimediabilmente dall’idea di cittadinanza che Balibar propone come antidoto: una cittadinanza critica ed insurrezionale, per la quale la cittadinanza è attiva solo nella misura in cui produce una costante dislocazione delle pratiche attuali che producono deficit democratici (p. 161). L’idea di Balibar è che la democrazia, e la cittadinanza, siano un puro differenziale: la costante critica di ciò che è, per aprire verso un più-di-democrazia collettivo. L’opposto, ovviamente, della democrazia individualista ed imprenditoriale del *logos* neoliberale.

3.3. *Dark Academia*, o Università senza condizione?

Nel suo ormai classico testo sull'università, Derrida scriveva:

L'università moderna, intendiamo quella il cui modello europeo, dopo una storia medievale ricca e complessa, è divenuto prevalente, cioè classico. Questa università esige e dovrebbe vedersi riconoscere, oltre a quella che si chiama *libertà accademica*, una *libertà incondizionata di interrogazione e di proposizione o, più ancora, il diritto di dire pubblicamente tutto ciò che una ricerca, un sapere e un pensiero della verità esigono*. Il riferimento alla verità, per quanto enigmatico rimanga, sembra abbastanza fondamentale da trovarsi, con la luce, sulle insegne simboliche di più di un'università. L'università fa *professione* della verità. Essa dichiara, promette un impegno senza limiti nei confronti della verità (Derrida-Rovatti, 2002, pp. 9-10, corsivo nostro).

Quello che qui Derrida tratteggia è un'immagine classica dell'attività intellettuale e del ruolo dell'università per come si configurano nell'età post-illuministica. Questa figura dà sostanza all'idea kantiana dell'uso *pubblico* della ragione come opposto all'uso *privato* (all'uso cioè – secondo la definizione kantiana – vincolato ad una istituzione con delle finalità eteronome) e come ciò che definisce per conseguenza il ruolo stesso dell'intellettuale in riferimento allo spazio pubblico (lo *scholar*, per Kant, è colui che dice la verità, che *pubblica* nel senso più proprio), assuefazione, allo stesso tempo, anche l'università come «l'ultimo luogo di resistenza critica, e più che critica, a tutti i poteri di appropriazione dogmatici e ingiusti» (Derrida-Rovatti, 2002, p. 10). Rimangono così definiti allora anche il ruolo e la missione dell'università: luogo in cui si deve allo stesso tempo *riflettere, inventare e porre il principio ultimo di resistenza incondizionata*, in cui cioè «niente è al riparo dall'essere messo in questione» – nemmeno, continua Derrida, la figura attuale della democrazia, nemmeno l'idea di critica.

Tale immagine dell'università, evidentemente, si lega a doppio filo all'idea di cittadinanza che ci ricorda Balibar e che abbiamo appena visto appartenere, per essenza, alla democrazia (non solo a quella dei moderni, ma certo anche a quella). Si potrebbe dire che il differenziale critico, che sta al centro della sempre necessaria democratizzazione della democrazia, trova nell'università il suo luogo di elezione, o forse anche l'ultimo baluardo. Non è certo l'unico; ma in quanto luogo della critica, della produzione di un sapere *in principio* libero, essa intrattiene con la democrazia un rapporto particolare. Ma è ovvio – e Derrida lo ricorda subito – che essa non è mai senza condizioni: *dovrebbe* esserlo, dovrebbe aspirare ad esserlo. Il problema, naturalmente, è se, e in che misura, questa aspirazione continui o meno, perlomeno in quanto aspirazione, ad animare le attuali istituzioni universitarie.

Nel suo meno famoso, ma assai istruttivo studio sulle condizioni attuali dell'università nei paesi a capitalismo avanzato, significativamente intitolato *Dark Academia: How Universities Die*, Peter Fleming (2021) sostiene che l'istituzione universitaria sia entrata nella fase terminale di un percorso a tre tappe. La prima fase è quella Humboldtiana, che ha «compiuto l'impensabile e ha posto la ragione critica e civile al cuore dell'università». La seconda fase è quella della metà del secolo scorso, la cosiddetta «academic revolution», con l'ampliamento democratico dell'accesso all'istruzione superiore, momento socialmente emancipatorio. La terza fase è quella iniziata negli anni '80, in cui le università sono state penetrate dalla razionalità commerciale, aperte all'ingerenza dei capitali privati e gli studenti sono stati progressivamente definiti come «futuri dipendenti che necessitavano di formazione, la quale veniva quindi valutata secondo i prezzi di mercato» (pp. 18-19)³. La terza fase è, naturalmente, quella in cui le università si trovano al momento, e, secondo Fleming, in cui «l'aziendalizzazione è stata così pervasiva (a livello finanziario, organizzativo, individuale e soggettivo) da rendere, nel contesto attuale, quasi impossibile qualsiasi tentativo di inversione» (p. 5)⁴.

La dinamica che descrive l'autore di *Dark Academia* è quanto di più lontano ci possa essere dall'appello derridiano ad una università senza condizione, ed a ragione egli ricorda che la contestazione del modello universitario attuale è, in buona misura, legato a doppio filo alla contestazione del modello di Stato da cui dipende – da un modello di Stato, cioè, che ha incorporato la logica di un neoliberalismo autoritario che mostra sempre meno interesse per la promozione della cittadinanza democratica. Gli stessi Dardot e Laval, affiancati in ciò da Brown e da Nussbaum e da molti altri, hanno messo in luce la dinamica di incorporazione degli apparati universitari nella logica neoliberista (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011). Secondo questi autori, il mondo delle istituzioni universitarie diventa sempre più un luogo di formazione del capitale umano e quindi – possiamo dire, andando oltre la lettera delle loro tesi – le università odierne si pongono certame effettivi luoghi di formazione dei cittadini, *ma di cittadini pensati secondo il modello di cittadinanza ademocratica neoliberale* che abbiamo descritto poco fa.

In effetti, un elemento che caratterizza sempre più l'università contemporanea è la crescente centralità della meritocrazia (Eagleton, 2007; Baldacci, 2006) e dei dispositivi di managerialità che ne discendono. In questo quadro, *essere cittadini attivi* è spesso tradotto in un insieme di qualità performative: essere collaborativi, propositivi, risolutivi, capaci di iniziativa e orientati al risultato. Si tratta di contorni che rispecchiano l'immaginario neoliberale

³ Traduzione a cura di chi scrive.

⁴ Traduzione a cura di chi scrive.

dell'individuo intraprendente (Brown, 2015), in cui la cittadinanza non è più concepita come appartenenza politica, ma come capacità di competere, performare e valorizzarsi.

Questa visione si materializza in molte pratiche diffuse nelle istituzioni universitarie contemporanee. Si pensi, ad esempio alla proposta di compilare il *curriculum vitae*, uno strumento che, almeno in teoria, è pensato per sostenere e incoraggiare la riflessione dello studente sul proprio percorso formativo, ma che nella pratica si configura come un dispositivo di autovalutazione costante, di monitoraggio del sé e di auto-imprenditorialità (Pippa, 2022). Una logica che, peraltro, inizia ben prima dell'ingresso all'università: molti istituti scolastici, persino a partire dalla scuola dell'infanzia, prevedono strumenti analoghi per documentare le competenze del bambino o della bambina. Sono diffusi anche i laboratori proposti come corsi trasversali e presentati come opportunità per sviluppare spirito di iniziativa, leadership e capacità manageriali. La retorica sottesa è quella della *formazione del capitale umano*, dove ogni studente è chiamato a investire su di sé per acquisire un vantaggio competitivo. Anche gli *incubatori d'impresa* interni all'università favoriscono il modello dello studente-imprenditore e dell'innovazione orientata al mercato, rinforzando l'idea che la cittadinanza universitaria debba coincidere con la capacità di produrre nuovo e maggiore valore economico. Si pensi anche alle numerose *career week* in cui aziende e multinazionali entrano negli spazi *dell'educazione* per valutare la *spendibilità* del profilo degli studenti. L'incontro non è più tra saperi, ma tra potenziali lavoratori e potenziali datori di lavoro, in un contesto che normalizza l'idea che l'università debba rispondere innanzitutto alle esigenze del mercato del lavoro. Così come la retorica del *diventare la versione migliore di te stesso/a*, che si traduce quasi sempre nell'aumento della propria performance e competitività. Questo linguaggio motivazionale, apparentemente neutro, è in realtà parte di un discorso più ampio che individualizza la responsabilità del successo e del fallimento, naturalizzando le disuguaglianze strutturali.

L'università, in questo quadro, viene sempre più presentata come il luogo che rende possibile tale trasformazione (Laval, 2003): promette di *valorizzare* lo studente in quanto capitale umano, più che rendere possibile la sua formazione come cittadino politico e critico. Tutte queste pratiche contribuiscono a un immaginario di cittadinanza universitaria in cui disponibilità, flessibilità, produttività e spirito competitivo diventano tratti richiesti e soprattutto valutati.

È all'interno di questa stessa razionalità che si colloca anche la crescente individualizzazione del disagio studentesco. L'istituzione tende infatti a spostare la responsabilità della precarietà dal piano sistemico a quello delle competenze personali. Sempre più spesso le università offrono al loro interno corsi,

workshop e servizi centrati sullo sviluppo della *resilienza*, sulla gestione dello stress, sul *time management*, sull'ottimizzazione del carico cognitivo, sulle strategie di autoregolazione emotiva, sul miglioramento della produttività e sul potenziamento di soft skills e life skills (Dardot-Laval, 2019; Fleming, 2021). Sebbene tali interventi possano avere una loro utilità sul piano individuale, essi contribuiscono al contempo a definire la precarietà come un *deficit* soggettivo, piuttosto che come l'effetto di condizioni strutturali.

Il messaggio che ne deriva è che gli studenti non soffrano a causa di fattori oggettivamente gravosi – come l'aumento del costo della vita, la carenza di servizi abitativi adeguati, la compressione dei tempi di studio, l'eccesso di valutazioni e adempimenti, la competizione tra pari o l'incertezza del futuro lavorativo – ma perché *mancano loro le competenze adatte* per adattarsi e resistere. In questo senso, le pratiche di supporto al benessere non rappresentano un'alternativa al modello neoliberale di cittadinanza, ma ne costituiscono spesso un'estensione coerente, in cui il soggetto è chiamato a colmare incessantemente la distanza tra ciò che è e ciò che dovrebbe diventare.

Non si tratta, naturalmente, di negare che esistano, all'interno delle istituzioni universitarie, pratiche che si oppongono a tale tendenza (punto sul quale torneremo più avanti); ma di mettere in evidenza come, in maniera crescente, anche all'interno delle università stiano diventando centrali pratiche e dispositivi che vanno in una direzione ademocratica, e che dispiegano una interpellazione di tipo S-S'.

3.4. Dis-allinearci con il pensiero critico

Nel contesto dell'università contemporanea, il pensiero critico viene spesso invocato come obiettivo formativo, ma raramente interrogato nei suoi presupposti e nei suoi effetti. Quando ridotto a competenza trasversale, misurabile e spendibile, esso rischia di essere inglobato nelle stesse logiche di performatività, adattamento ed *employability* che dovrebbe invece problematizzare. È proprio contro questa riduzione che il lavoro di Gert Biesta – che qui vogliamo condividere – offre strumenti teorici particolarmente fecondi. In *Good Education in an Age of Measurement* (2010), Biesta critica in modo esplicito la colonizzazione dell'educazione da parte di un linguaggio tecnico-manageriale, in cui ciò che conta è ciò che può essere misurato, comparato e reso efficiente. In questo quadro, anche il pensiero critico tende a essere concepito come una *skill* individuale, funzionale al successo personale e alla capacità di orientarsi in contesti complessi. Biesta mostra come tale

impostazione produca una torsione profonda del senso dell'educazione, spostando di fatto l'attenzione dal *perché* educare al *come* ottenere determinati risultati.

Per sottrarsi a questa logica, Biesta propone di ripensare l'educazione a partire da tre funzioni fondamentali: qualificazione, socializzazione e soggettivazione. È in quest'ultima dimensione che il pensiero critico trova la sua collocazione più radicale. La soggettivazione, infatti, non riguarda l'acquisizione di competenze, ma il *venire al mondo* come soggetti capaci di rispondere – in modo non predeterminato – alle domande che il mondo pone. In questo senso, il pensiero critico non può coincidere con il *thinking for oneself* inteso come autonomia autosufficiente, ma con la possibilità di interrompere il flusso delle aspettative, delle norme e delle identificazioni già date. Anche in lavori successivi (Biesta, 2011; 2013; 2015), l'autore insiste sul carattere intrinsecamente relazionale e rischioso dell'educazione. La lettura che qui vogliamo dare – seppure non direttamente esplicitata dall'autore in questi termini – ha a che fare con un pensiero critico che incarna l'esposizione all'alterità, all'accettazione della possibilità di essere messi in questione e di non coincidere con i ruoli e le posizioni che ci vengono assegnate. Da qui la proposta di uno spostamento dal *thinking for oneself* al *thinking with others*: un pensiero che nasce nello spazio dell'incontro, del dissenso e della pluralità, e che non può essere completamente previsto né controllato prioristicamente.

Questa idea è ulteriormente sviluppata nel concetto di *interruption*, che Biesta utilizza per descrivere il momento in cui l'educazione sospende la continuità dell'adattamento per aprirsi uno spazio di possibilità. L'interruzione diventa, di fatto, il cuore stesso dell'esperienza educativa: è ciò che rende possibile un dis-allineamento rispetto alle logiche dominanti e permette al soggetto di prendere parola in modo non semplicemente reattivo. In questa prospettiva, il pensiero critico non serve a *funzionare meglio* nel mondo così com'è, ma a *interrogare radicalmente* specificamente il modo in cui il mondo ci chiede di funzionare.

Negli scritti più recenti, Biesta (2021) propone l'idea di una *world-centred education*, in cui l'educazione non è orientata né esclusivamente al soggetto né esclusivamente al sistema, ma ad una relazione (responsabile) con il mondo. Il pensiero critico diventa così una pratica etica e politica, una forma di attenzione e di risposta che tiene aperta la possibilità di dire «no», di deviare, di immaginare altrimenti.

È a partire da questa concezione che diventa possibile ripensare il ruolo dell'università. Se l'istituzione accademica intende essere un luogo di formazione del cittadino in un senso non deteriore – ossia non riducibile alla produzione di soggetti adattabili e performanti – allora deve assumere il pen-

siero critico come pratica centrale e non come competenza accessoria. Questo implica non solo dichiarazioni di principio e formali, ma la creazione di spazi, tempi e dispositivi che rendano possibile l'interruzione, il confronto e l'esposizione al rischio del pensiero.

È in questo passaggio che il riferimento a Derrida diventa particolarmente significativo. Come abbiamo visto sopra, in *L'università senza condizione* (2002), Derrida afferma che l'università è chiamata ad avere il coraggio di tornare alla critica come sua pratica essenziale, rivendicando il diritto incondizionato di interrogare tutto, *senza riserve*. Tuttavia, Derrida sottolinea anche che tale diritto non è mai garantito una volta per tutte: esso deve essere continuamente riattivato, sostenuto e difeso attraverso dispositivi istituzionali concreti. Letto alla luce di Biesta, il pensiero derridiano permette così di comprendere che la critica è anzitutto una pratica collettiva e istituzionale che richiede condizioni materiali di possibilità. Avere il coraggio della critica significa allora, per l'università, assumersi la responsabilità di creare e proteggere spazi in cui il pensiero critico possa operare come pratica di dis-allineamento, di interruzione e di apertura al possibile, resistendo alla sua progressiva neutralizzazione neoliberale. Quando tali spazi vengono compressi o svuotati, non è soltanto il sapere a essere *depotenziato*, ma si produce una più ampia riconfigurazione dei modi attraverso cui i soggetti sono chiamati a percepire se stessi, il proprio valore e perfino il proprio benessere.

È all'interno di questo quadro che si rende possibile una riflessione conclusiva sul godimento. In un contesto governato da logiche di performatività e funzionamento, il godimento non è più inteso come esperienza di una vita piena e degna, bensì come soddisfazione momentanea derivante dall'aderire efficacemente alle richieste del sistema. Stare bene coincide con il *funzionare* correttamente, mentre lo stare male viene interpretato come disfunzione individuale, e non come effetto di condizioni sociali o istituzionali. Il benessere è così trattato come competenza personale, anziché come diritto collettivo, dove il soggetto si trova dunque incessantemente impegnato in un movimento verso un sé ideale che non può mai essere pienamente realizzato, poiché la realizzazione è costantemente rinviata altrove: un S' che resta inafferrabile, sospeso nel più avanti. *Ma dove si colloca, allora, il limite?*

Tutto ciò che abbiamo visto ci suggerisce che il pensiero critico potrebbe essere proprio un dispositivo cruciale per interrompere quella dinamica dell'infinita auto-ottimizzazione. Si aprono così possibilità di sottrarre il godimento alla logica della *performance*, trasformandolo radicalmente in *qualcos'altro* e restituendolo alla dimensione di una vita degna di essere vissuta (Nussbaum, 2009), condivisa e pensata collettivamente. È proprio in questa capacità di tenere aperto lo spazio del possibile che crediamo si giochi, oggi, la funzione più radicale e necessaria dell'università.

3.5. Verso una responsabilità democratica dell'università

Detto ciò, riconoscere le criticità dell'interpellazione neoliberale che attraverso l'educazione non significa negare le possibilità stesse che l'istituzione universitaria può immaginare e realizzare. Anzi: proprio l'emersione dei limiti – la normalizzazione della competizione, l'enfasi sulla produttività individuale, la retorica dell'eccellenza e dell'imprenditorialità come obiettivo ultimo – rende ancora più urgente interrogarsi sul ruolo democratico dell'università nella formazione dei soggetti e nella costruzione del mondo comune.

Da qui emergono alcune domande fondamentali: quale ruolo può e deve avere l'università nel formare soggetti capaci non solo di aderire alle strutture esistenti, ma di interrogarle criticamente? Come può contribuire a generare forme di cittadinanza che non coincidano con l'obbedienza alle norme del mercato, ma che favoriscano la partecipazione, il dissenso, la solidarietà e la costruzione condivisa del sapere? E, ancora, quali condizioni materiali, simboliche e pedagogiche devono essere predisposte affinché la cittadinanza sia anzitutto un'esperienza vissuta, e non un concetto astratto o un adempimento istituzionale?

In questa prospettiva, il compito dell'università non può essere ridotto a un insieme di responsabilità individualizzanti e moralizzanti, tipiche dell'interpellazione neoliberale (Laval-Vergne, 2021): l'idea secondo cui gli studenti e le studentesse devono *parcela* attraverso il merito, la resilienza, l'autoimprenditorialità e la continua dimostrazione del proprio valore. Questa concezione produce solitudini, colpevolizzazioni e nuove forme di esclusione; cancella le condizioni materiali che rendono possibile o impossibile partecipare alla vita accademica; *invisibilizza* le disuguaglianze strutturali che attraversano corpi, biografie e possibilità di ciascuna o ciascuno.

Una responsabilità democratica, invece, è di natura diversa: è *pubblica*, condivisa e relazionale. Implica riconoscere che il sapere si costruisce nello spazio tra i soggetti, in processi che richiedono tempo, cura, confronto e controversia. Significa che l'università deve creare le condizioni per l'esperienza del comune, per riprendere quanto suggerito da Laval e Vergne (2021): spazi di dialogo aperti, tempi distesi per il pensiero e la ricerca, possibilità reali di dissenso, che non si traduca soltanto in una tolleranza formale delle differenze. Questa responsabilità è anche epistemologica, perché richiede di interrogare continuamente le forme attraverso cui l'università produce conoscenza, seleziona ciò che è considerato valido, riconosce o esclude soggetti e pratiche.

Ci alleniamo qui con la prospettiva di Balibar, in tal senso, una responsabilità democratica non può coincidere col *formare buoni cittadini* secondo

un modello prefissato, ma col rendere possibile la pratica stessa della cittadinanza democratica all'interno dell'università: nell'imparare a prendere parola, a prendere posizione, a confrontarsi con punti di vista differenti, a riconoscere la propria collocazione e gli effetti che essa produce sul mondo. Responsabilità, dunque, come capacità di stare nella complessità senza ridurla, di assumere la vulnerabilità che deriva dal vivere insieme, di accettare che ogni scelta educativa produce una certa visione del mondo.

Cosa vuol dire, dunque, individuare una dimensione di responsabilità democratica nell'università, come spazio del *comune*?

Le possibilità che l'università può porre non sono necessariamente garantite, ma vanno costruite. In opposizione alla logica della performance e dell'efficienza, l'università deve poter offrire spazi in cui il pensiero possa prendere il (suo) tempo per svilupparsi, deviare, contraddirsi. Sono spazi in cui si ascolta e si viene ascoltati; si apprende attraverso l'incontro con l'altro; si riconosce che nessuna posizione è neutrale; si fa esperienza della pluralità.

La responsabilità democratica ha a che fare anche con la difesa di un tempo *non urgente* del pensare sottratto quindi alle trame della produzione, dell'accumulo di crediti, della corsa ai risultati. Il pensiero, anche in ottica di progetto di vita presente e futuro, ha bisogno di lentezza, di pause, di possibilità di perdersi e di ricominciare, come condizioni di senso (Ratotti & Montà, 2025, in press). Uno spazio che nutre il *comune* si misura con la sua apertura, come condizione della sua esistenza. L'università può sostenere la condivisione delle scelte continuando a permettere discussioni su scelte curriculari, modalità valutative, con decisioni non già date, ma negoziabili.

Se, infine, la *cittadinanza* neoliberale chiede al soggetto di essere responsabile *di sé*, la responsabilità democratica chiede di essere responsabili *per e con gli altri*. Invita ad esporsi, prendere posizione, rendere pubblico ciò che si pensa, assumere che ogni posizione produce una certa visione del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Althusser, L. (1977). "Ideologia e apparati ideologici di Stato". In L. Althusser, *Freud e Lacan* (pp. 65-124). Roma: Editori Riuniti.
- Baldacci, M. (2006). "Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro". *Studium Educationis*, 17(3), pp. 21-27.
- Balibar, É. (2010). *La proposition de l'égaliberté: Essais politiques 1989-2009*. Presses Universitaires de France.
- Balibar, É. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

- Biesta, G. J. J. (2011). “The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education”, *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), pp. 141–153.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2015). “What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism”. *European Journal of education*, 50(1), pp. 75–87.
- Biesta, G. J. J. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos*. New York: Zone Books.
- Clément, P., Dreux, G., Laval, C., & Vergne, F. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *Guerra alla democrazia: l’offensiva dell’oligarchia neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Derrida, J., & Rovatti, P. A. (2002). *L’università senza condizione* (G. Berto, Trad.). Raffaello Cortina Editore.
- Eagleton, T. (2007). *Ideologia. Storia e critica di un’idea pericolosa*. Roma: Fazi. (Ed or. 1994).
- Foucault, M. (2015). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978–1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Laval, C. (2003). *L’école n’est pas une entreprise: Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*. La Découverte.
- Laval, C., & Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique: La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
- Nussbaum, M. C. (2009). “Creating capabilities: The human development approach and its implementation”. *Hypatia*, 24(3), pp. 211-215.
- Nussbaum, M. C. (2006). “Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education”, *Journal of human development*, 7(3), pp. 385-395.
- Fleming, P. (2021). *Dark academia: How universities die*. Pluto Press.
- Pippa, S. (2022). “L’interpellazione neoliberale e la nuova forma dell’educazione”, *METIS, Supplemento 2022*, pp. 33-49.
- Ratotti, M., Montà, C. (2025). “(Giovani) futuri: verso soggettività democratiche”, *CIVITAS EDUCATIONIS* (in press)

4. Nell'Università un'esperienza di orientamento per pensare futuri possibili con studenti delle scuole superiori

di Lisa Brambilla e Simone Colli Vignarelli¹

4.1. L'orientamento, tra scuola e università²

All'interno del contesto italiano, negli ultimi 25 anni, l'orientamento formativo ha acquisito una crescente rilevanza nelle politiche educative che, riconoscendolo come dimensione fondamentale dei percorsi istruttivi ed educativi, ne hanno sostenuta l'integrazione strutturale nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado (Batini, 2024).

In tempi a noi più prossimi, tale interesse è ulteriormente cresciuto, come testimoniano l'organizzazione di nuovi strumenti per l'orientamento. È il caso della Legge 107/2015, che ha istituito in via obbligatoria l'alternanza scuola-lavoro, introducendo, per la prima volta in modo sistematico, attività finalizzate ad accrescere le competenze trasversali e di orientamento degli studenti. In seguito, le Linee guida per i PCTO (DM 774/2019) hanno precisato che tali percorsi devono permettere di sviluppare

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso dell'Autrice e dall'Autore. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Lisa Brambilla i paragrafi 1 e 2 e i sottoparagrafi 4.2 e 4.3 e a Simone Colli Vignarelli i paragrafi 3 e 4 e il sottoparagrafo 4.1.

² In questo capitolo sono state adottate diverse forme linguistiche per declinare il genere. Nel primo paragrafo, si è ricorso al maschile sovraesteso, in linea con le normative e le linee guida citate. Nei successivi paragrafi, invece, è stato impiegato lo *schwa* (ə) con l'intento di rivolgerci a tutte le persone, evitando esclusioni rispetto alle molteplici espressioni corporee e soggettive dei sessi e dei generi. Infine, nel paragrafo 4 e nei suoi sottoparagrafi, si è optato per la formula femminile/maschile per rivolgersi alle/ai giovani che hanno partecipato al B-YOUth Summer Camp, in quanto, nel corso delle tre annualità del Camp, le persone partecipanti si sono identificate come appartenenti al genere femminile o a quello maschile.

capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse (p. 3).

Successivamente, la Legge 112 del 2023 ha sancito l'obbligatorietà per le scuole secondarie di primo e secondo grado dello svolgimento di almeno 30 ore di orientamento all'interno dell'offerta formativa di ogni anno scolastico. È anche in questo contesto che le Università hanno assunto un ruolo sempre più significativo nella promozione di percorsi e iniziative, quali Open Day, laboratori, Summer Camp, oltre ai percorsi PCTO, con l'obiettivo di rendere più visibili e prossime le opportunità formative offerte dagli Atenei.

Sebbene iscritti all'interno di un «paradigma di orientamento di tipo formativo» (Batini, 2024, p. 15), volto ad «aiutare le persone a sviluppare abilità e competenze di autorientamento e di esplorare le proprie capacità, interessi, valori e obiettivi personali, in modo da attuare scelte consapevoli riguardo al loro percorso formativo e professionale» (*ivi*, p. 37), l'approccio orientativo di questi strumenti svela un'impostazione di stampo neoliberista. Un'impostazione che dell'orientamento immagina e fornisce una declinazione specifica e particolare, che ne vincola e limita il potenziale pedagogico. Come recitano le Linee guida per l'orientamento del 2022, negli interventi attesi, centrali diventano infatti i *talenti*, le *attitudini*, le *inclinazioni* dei singoli individui, come l'insieme di quelle competenze che l'intervento orientativo ha il compito di far emergere nel *capitale umano*, mettendole a profitto nell'incontro con il contesto e, segnatamente, nel mercato del lavoro. Se confermato è l'interesse per l'orientamento e la sua centralità davanti al fenomeno della dispersione scolastica, tra abbandoni e ritardi, l'indirizzo scelto piega verso un'«ottica funzionalista» (Margottini, 2024, p. 56), rintracciabile nella definizione stessa di orientamento condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012 (e ripresa nelle stesse Linee guida) secondo cui:

l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative.

In questa impostazione il costrutto di orientamento si semplifica e impoverisce, come confermerebbe, più in generale, la marginalità della stessa «attenzione per la dimensione formativa dell'orientamento oggi» (Formenti *et*

al., 2015, p. 22). Nel contesto italiano, le pratiche di orientamento tendono infatti a gravitare attorno a due approcci principali – tra l’informazione e il *counselling (ivi.)* –, in contrapposizione tra loro, ma accomunati dall’assenza di un baricentro pedagogico.

Il tema della scelta, e dunque dell’autonomia e responsabilità individuale, viene posto al centro di queste pratiche, anzi è spesso la ragione unica che avvia e giustifica la consulenza, intesa ora come soluzione al disorientamento come problema, ora come sostegno a un posizionamento attivo del soggetto (agency, empowerment, riflessività sono le parole chiave) e l’avvio di un percorso di conoscenza di sé (*ivi.*, p. 23).

Si tratta di pratiche che corrispondono ma che, allo stesso tempo, contribuiscono ad alimentare il bisogno di risposte, informazioni, strategie per attraversare un presente incerto, addomesticando le ansie che una tale responsabilità, di meriti o fallimenti, non può che portare con sé.

Le pratiche di orientamento vengono così pensate e agite quali interventi individualizzati volti ad accompagnare i singoli verso il ‘successo’ formativo e professionale e a corrispondere, in questo modo, non solo alla possibilità, ma anche all’obbligo sopraggiunto di costruire e progettare il proprio divenire, apprendendo a considerarsene i soli responsabili, destinando a chi fallisce un *ri-orientamento* verso traiettorie *minori*.

4.2. Posizionarsi nell’orientamento

L’ampliamento del quadro normativo dedicato all’orientamento nelle *policy* educative ha interrogato la ricerca pedagogica, stimolando numerose e recenti riflessioni (fra altri Cunti, Priore, 2020; Cunti, Simeone, Tramma, 2024). In questa direzione, e coerentemente alle criticità sopra sintenticamente accennate, sembra collocarsi la stessa proposta di ridefinizione di orientamento offerta dal Gruppo “Orientamento in Ingresso” della CRUI, che lo presenta come:

un *processo* complesso, dinamico e *permanente* che deve mobilitare la progettazione del futuro, la coscienza critica, la progettualità, la costruzione di *senso*, la partecipazione alla costruzione di *futuri sostenibili e inclusivi*, la capacità di fronteggiare discriminazioni, barriere, la ricerca di un *lavoro dignitoso*. In tale prospettiva è dunque possibile precisare che l’orientamento è un processo integrato [e] interistituzionale con molteplici funzioni: da quella educativa a quella di accompagnamento, da quella consulenziale a quelle formativa e disciplinare che coinvolge molteplici età, dimensioni personali, luoghi, *competenze* e professionalità (Oggoni, 2024, p. 143).

La definizione proposta aiuta a restituire complessità al costrutto di orientamento, come pure ai contesti in cui questo tenta di situarsi, ai fenomeni che mira ad intercettare e alle pratiche che vuole apparecchiare. Al centro dell'intervento c'è ancora il soggetto, che però, in questa proposta, sembra trovarsi *meno solò* dinanzi al difficile compito di costruire se stessa, auto-orientandosi in uno scenario impervio.

Le parole scelte dal Gruppo CRUI impediscono di evocare immaginari lineari e adattivi, segnalando semmai come il progetto di sé (formativo, professionale e di vita) non si possa che scrivere all'interno di contesti che, storicamente situati, sono attraversati da contraddizioni sociali e conflitti, esito di una ripartizione diseguale di risorse e quote di potere, di interessi divergenti e forme di disuguaglianza.

Rigettati quali neutrali approdi entro cui *trovare posto*, questi vengono semmai interpretati come l'insieme dei molteplici e strutturali condizionamenti che esercitano un peso sulle storie di vita (individuali e collettive) e sui profili di cittadinanza, con particolare riguardo allò figlò dei ceti medio-bassi, il cui futuro rischia oggi – nello stallo della mobilità sociale – di tornare a essere un destino già dato, imposto, nuovamente vincolato ad appartenenze ascritte (di classe, familiari, di genere, territoriali...) e alle correlate fragilità (Brambilla, Rizzo, 2024; ISTAT BES, 2024).

Anche questo è orientamento. Un orientamento di tipo *informale*, in cui condizioni di povertà e territori deprivati e deprivanti *educano* a non pensare alla scolarizzazione come a una risorsa imprescindibile per dischiudere futuri, né all'Università come una tappa possibile della propria formazione e accesso a un ventaglio più ampio di professioni e benessere.

Davanti a queste sfide il disorientamento, che oggi rischia di apparire (ed essere mostrato) quale segnale di incapacità e inadeguatezza individuale, viene invece letto come il problematico portato educativo di vincoli politici, sociali e territoriali, che delimitano a monte ciò che è pensabile e possibile (Oggionni, 2024, p. 142), ratificando la subaltermità.

È in questo senso che il disorientamento può farsi utile *marginè* per un'analisi critica delle stesse prospettive e pratiche di orientamento – mai neutre (Tramma, 2024) – e per indagare i limiti degli interventi di formazione ed educativi che da esse muovono, mettendo a fuoco responsabilità e co-responsabilità di contesti, istituzioni, servizi e fornendo possibilità di fattivo sostegno e compensazione (Cunti, 2023).

4.3. Un orientamento per vedere ostacoli e opportunità all'acquisizione di una piena cittadinanza

Se le logiche neoliberiste danno per implicite e scontate un'«adesione acritica» all'esistente (Oggionni, 2024, p. 142) e definiscono in base a ciò i criteri per stabilire legittimità, desiderabilità e, soprattutto, possibilità delle scelte, stimolare nelle giovani generazioni la capacità di svelare e interrogare questi criteri e le correlate condizioni di svantaggio e marginalizzazione (che vincolano e limitano i processi di scelta e di autodeterminazione) rappresenta un obiettivo educativo urgente per una differente opportunità di orientamento, alternativa e critica.

Seguendo le riflessioni di Sergio Tramma e muovendo verso un cambio di prospettiva, questa opportunità si colloca nel passaggio da un orientamento di tipo *adattivo-pacificante* a uno *destrutturante* (2024) da intendersi, quest'ultimo, come azione volta a progettare e disporre esperienze educative problematizzanti e dialogiche. Esperienze che forniscono opportunità e strumenti per interrogare la realtà, esplorando al suo interno il diverso dipanarsi delle storie di vita e di formazione – individuali e collettive – e apprendendo a riconoscere le forme della disuguaglianza, tra cause e meccanismi di riproduzione e legittimazione (Volpato, 2019). L'azione dell'orientare, in questo caso, definisce la necessità di mostrare le complessità dello scenario contemporaneo, riconoscendone le opportunità senza nascondere i molteplici rischi e vincoli – che si impongono ad alcuna più di altra – che certamente interessano le dimensioni professionali e retributive (tra disoccupazione, lavoro povero, precario, sommerso...), ma che coinvolgono quelle umane, esistenziali, con conseguenze che ricadono sulla collettività, minando coesione sociale ed equilibri democratici.

Questo riconoscimento può aiutare le giovani a decostruire gli immaginari di successo, performatività ed eccellenza – tra attese sociali e ambizioni individuali – che spingono a cercare il percorso buono e utile a raggiungere questo successo, in un contesto di implicite concorrenzialità. Allo stesso tempo, esso permette di accogliere paure e timori che la costruzione del proprio divenire porta con sé, evitando che si trasformino in scarti, tabù, sentimenti di vergogna o colpa, preludio a possibili esperienze di precoce autoesclusione (*dropout* scolastico, NEET) o di adesione subalterna a modelli e destini classisti, sessisti, razzisti, abilisti...

All'interno di questa prospettiva, l'attenzione al futuro individuale si intreccia saldamente a quella dedicata alla collettività, in una tensione progressista che pensa libertà e autodeterminazione in un quadro di giustizia sociale e di equità. Non solo. Essere dis-orientatə cessa di essere un problema da

risolvere. Il dis-orientamento – quello che si sperimenta quotidianamente *insieme* a quello sollecitato dall'intervento educativo – *può* divenire strumento educativo e trasformativo (Formenti *et al.*, 2015; Oggionni, 2024), utile ad acquisire nuove prospettive e quadri interpretativi per leggere criticamente sé stesso e il mondo, per riconoscere le disuguaglianze che limitano e condizionano le possibilità di scelta, individuando «i nessi (vincoli e opportunità) esistenti tra traiettorie di vita individuali e collettive, personali e sociali» (Oggionni, 2024, p. 142), apprendendo ad assumere la scelta come pratica di senso e di cittadinanza.

È a partire da tale prospettiva pedagogica, e con l'obiettivo educativo di consentire alle giovani di *attraversare* esperienze dis-orientanti, trasformatrici e di apertura di possibilità, che è nata la proposta del B-YOUth Summer Camp.

4.4. Il B-YOUth Summer Camp

Proposto nelle tre annualità del 2023, 2024 e 2025, il B-YOUth Summer Camp dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca³ è stato pensato come un percorso di orientamento formativo rivolto a studenti e studentesse della scuola secondaria di secondo grado.

La sua *finalità*, coerentemente con le riflessioni pedagogiche delineate poco sopra, è stata quella di rendere l'Università uno spazio da attraversare e vivere per sostenere nel disorientamento, provando ad esercitare uno sguardo critico su di sé, sui propri contesti di vita e sugli immaginari di futuro legati al proprio divenire, attraverso attività laboratoriali volte a stimolare un apprendimento di tipo esperienziale.

L'intero percorso formativo è stato progettato per promuovere consapevolezza sulle molteplici possibilità e gli altrettanti vincoli connessi alla formazione e alla crescita, come alle occasioni per *prendere parola* quale premessa per l'attivazione di processi di autodeterminazione, scelta e partecipazione sociale attiva e critica.

A partire dal riconoscimento e dall'analisi dei legami tra biografia individuale e collettiva, si è proposto un percorso che, attraverso uno sguardo

³ Il Summer Camp B-YOUth (Azione 2.1.1.2, Task 2.1 MUSA Spoke 6, referenti Elisabetta Biffi e Stefano Malatesta) è stato progettato e realizzato dal gruppo di lavoro, coordinato da Lisa Brambilla, cui hanno preso parte Simone Colli Vignarelli, Chiara Carla Montà e Francesca Oggionni, del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" insieme a Elisabetta Grassi (volontaria del Servizio Civile) e Irene Comelli (studentessa tirocinante). Nei tre anni, all'esperienza del Camp hanno aderito 60 studenti (30 ragazzi e 30 ragazze), provenienti da 14 diverse scuole (tra licei e istituti tecnici) dei territori di Cinisello Balsamo, Bergamo, Melegnano, Merate, Milano, Monza e Treviglio.

pedagogico intersezionale, permettesse di vedere e di mettere a fuoco (forse per la prima volta per le persone partecipanti) strutture di potere e sistemi di oppressione che, nello scenario contemporaneo, limitano o condizionano le storie di vita e di formazione, mettendo in ombra e/o marginalizzando corpi, soggettività, contesti, istanze.

In questo quadro, il Camp ha perseguito tre obiettivi fondamentali, verso cui si è orientata la progettazione pedagogica.

In primo luogo, si è voluto permettere ai e alle giovani di *sperimentare* l'Università quale luogo accessibile e attraversabile, che non si limita a *erogare* didattica, ma che rappresenta uno spazio pubblico – per come inteso nel primo capitolo di questo testo – in cui è possibile incontrarsi, fare esperienza, costruire relazioni mentre si impara e si sviluppano competenze per leggere il mondo e si costruiscono saperi.

In secondo luogo, si sono accompagnati studenti e studentesse a vedere il proprio orientamento non esclusivamente come una scelta individuale, ma come movimento situato entro sistemi di possibilità e vincoli. In questo senso, i laboratori del Camp sono stati pensati quali esperienze utili per apprendere a *rileggere e significare* il disorientamento – il non avere riferimenti chiari, il senso di incertezza rispetto alle mete, lo spaesamento davanti alle difficoltà e la paura o la vergogna che questo sollecita... – accostandolo quale condizione costitutiva dell'esistenza e dell'esistente, che ognunə sperimenta, e di cui imparare a prendersi cura. Una condizione che, tuttavia, assume forme diverse a seconda delle dimensioni socio-materiali in cui siamo inseritə. In questo senso, il dis-orientamento è divenuto ulteriore occasione per accompagnare a *vedere e riconoscere* ciò che normalmente resterebbe invisibile, interrogando criticamente i sistemi di potere e immaginando futuri diversi, alternativi al presente e alle sue contraddizioni. Con particolare attenzione a fenomeni quali classismo, razzismo, sessismo, il percorso ha invitato i/le giovani a riflettere su come le disuguaglianze sociali e culturali influenzino i percorsi educativi e le opportunità di scelta.

Per questo motivo – e quale terzo obiettivo – il Camp ha fornito opportunità e strumenti per *conoscere* alcuni dei servizi socio-educativi il cui impegno è dedicato ad accompagnare le giovani generazioni ad affrontare le molte sfide che incontrano nei loro percorsi di crescita. Gli appuntamenti in aula e sul territorio hanno permesso di vedere cosa sono, come e dove operano i servizi educativi e formativi, rendendo concreta l'idea di un orientamento che si fa cura, sostegno, opportunità per ogni singola persona, le collettività e i territori.

Per il raggiungimento di questi obiettivi il gruppo di progettazione del B-YOUTH Summer Camp ha allestito in tutte e tre le edizioni ricordate una settimana di esperienze formative, laboratoriali e di socializzazione, che hanno

permesso alle persone che hanno partecipato di incontrare e confrontarsi con espertə accademicə, professionistə del terzo settore e dell'associazionismo, sia all'interno degli spazi del campus che all'esterno, nel territorio dello storico quartiere Bicocca di Milano e in alcuni dei suoi servizi socio-educativi. Ogni esperienza ha integrato momenti di dialogo, lavori di gruppo, pratiche narrative, attraverso cui ogni partecipante ha potuto mettere in relazione la propria storia con i temi affrontati.

Ciascuna attività è stata pensata per offrire occasioni di attraversamento, incontro e decentramento, volte a far emergere nuove posture e nuovi modi di pensarsi nel mondo, nella relazione con l'altra/o e con se stessa/o. Alla messa a fuoco di queste acquisizioni, come pure alle domande e ai dubbi ulteriori che hanno sollecitato, è stato dedicato uno spazio quotidiano (prima individuale e poi di gruppo) in conclusione di ciascuna giornata, così come alla fine del percorso, per supportare l'aula nel tessere un filo rosso tra i differenti stimoli, per ripercorrere le tappe compiute, illuminando snodi e scoperte.

Sebbene nell'ordine della sintesi, nei paragrafi successivi si proverà a restituire la ricchezza delle esperienze ospitate dal Camp, cogliendo l'occasione per ringraziare, ancora una volta, tutte le persone che vi hanno contribuito.

4.4.1. Biografie formative contemporanee

Il primo attraversamento dis-orientante ha attivato l'aula offrendo percorsi volti a rammemorare, ascoltare, stimolare e interrogare racconti e storie di vita.

Alcuni incontri, in particolare, hanno proposto letture, giochi ed esercitazioni per guardare a quelle biografie che nella società contemporanea sono rese *marginali* a causa del genere, del colore della pelle, delle possibilità economiche, dell'orientamento sessuale o dell'identità di genere. Interrogarsi sulle prospettive che queste storie di vita aprono quando si sceglie di posizionarsi *al margine*, come suggerisce bell hooks (2020), consente di riconoscere come le possibilità di esistenza siano sempre mediate e condizionate da relazioni di potere e che non tuttə hanno le stesse possibilità di scelta e di partecipazione. Fare questo significa esercitare una postura critica – si veda il terzo capitolo dedicato a questo tema – capace di interrogare le condizioni materiali e simboliche che rendono alcune esperienze canoniche, naturali/normali, auspicabili, oltre che visibili e dicibili, mentre ne oscurano e censurano altre.

Grazie ai laboratori condotti da Sonia Bella, Simone Colli Vignarelli e Cristina Quartararo, è stato possibile discutere dell'impatto sulle biografie individuali e collettive degli stereotipi di genere, dell'eteronormatività e dei modelli binari di femminilità e maschilità. Di questi modelli, che agiscono

all'interno di strutture sociali ed educative, si è mostrato il profilo educativo d'ordine informale e la capacità di plasmare le scelte scolastiche e professionali, contribuendo a perpetuare una segregazione formativa per generi ancora oggi significativa. Le attività proposte hanno dato strumenti all'aula per riconoscere le tracce di un'educazione sociale di genere (Brambilla, 2016) – diffusa e pervasiva – le cui didattiche si celano in ogni piega del quotidiano, per interrogare saperi, valori e comportamenti appresi insieme alle pressioni normative che li sostengono, e per riflettere sulle possibilità di una loro sovversione e trasformazione.

Uno spazio in particolare è stato dedicato all'analisi delle maschilità egemoniche (Messerschmidt, 2022) volta a problematizzare l'apparente neutralità del modello dominante, mostrandone la costruzione sociale insieme al suo volto prevaricante e violento. Le attività sviluppate hanno messo in luce il problematico portato educativo di questo condizionamento sulle vite non solo delle ragazze e delle soggettività di genere non conformi alla norma binaria, ma anche dei ragazzi, che sono stati supportati nell'indagine intorno alle premialità e ai costi della virilità, sollecitando nell'aula una responsabilità condivisa nella ricerca di prospettive alternative (Colli Vignarelli, 2024).

Con modalità d'aula analoghe, gli incontri con Marie Moïse e Farnaz Farahi hanno aperto ulteriori spazi di riflessione critica, di decentramento e disallineamento dello sguardo, in direzione decoloniale. Le ricercatrici, che l'aula ha incontrato in due appuntamenti distinti, hanno proposto narrazioni biografiche volte a interrogare il rapporto tra genere e “razza”, illuminando discriminazioni e violenze che si danno all'incrocio tra sessismo e razzismo. Le attivazioni proposte da Moïse all'aula si sono sviluppate a partire da suggestioni mutate da opere di scrittrici italiane con background migratorio (tratti dal testo curato nel 2019 da Igiaba Scego, *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*) e da prodotti di animazione dedicati all'infanzia analizzati per stimolare confronti e riflessioni sulla costruzione dell'altro come soggetto straniero, diverso, minore (Moïse, 2019) e sull'importanza della riscoperta e della cura delle memorie e delle radici culturali meticce per la composizione, aperta e sempre in fieri, dei futuri delle giovani generazioni tutte. La proposta di Farahi si è invece sviluppata a partire dal racconto della sua storia di vita e di formazione, tra l'Iran e l'Italia (Farahi, 2024), che ha introdotto esercizi di posizionamento nel presente e di immaginazione del proprio futuro che hanno coinvolto l'aula a partire dagli stimoli forniti da immagini evocative.

4.4.2. Territori in cui si cresce

Il secondo attraversamento disorientante sottostà alla necessità di situare le narrazioni individuali e collettive non solo nella dimensione relazionale e interpersonale, ma anche nei luoghi, negli spazi e nei territori entro i quali le relazioni si radicano e prendono vita.

Le e gli studenti hanno avuto così l'opportunità di sperimentarsi come soggettività incarnate nello spazio dell'Ateneo (tra aule e corridoi), così come in quello esterno delle strade e delle piazze che attraversano e punteggiano il Campus. L'aula ha potuto così conoscere e mettere a confronto realtà territoriali oggetto di periferizzazione (Petrillo, 2018; Stillo, 2023) interne o prossime al contesto milanese, ma anche lontane da questo, come alcuni quartieri di Roma e di Palermo, in cui progetti di Educativa di strada, Centri di Aggregazione Giovanile e Scuole popolari lavorano per la costruzione di servizi e reti che possano offrire un presidio educativo, di partecipazione e democrazia, trasformando il territorio in una risorsa.

In questo articolato percorso, le pratiche laboratoriali proposte da Alice Salimbeni hanno invitato a sperimentare e ri-scoprire il proprio corpo e quello dell'altre all'interno dello spazio pubblico. Focalizzando successivamente l'attenzione sui corpi marginalizzati, sulle loro narrazioni ed esperienze, le pratiche di *geografia gioiosa* (Salimbeni, 2023) attivate hanno permesso di osservare e riflettere su come lo spazio sia segnato da relazioni di potere che definiscono e influenzano il modo di attraversarlo e abitarlo di donne, persone non cisgenere e non eterosessuali, persone con disabilità ecc., al fine di immaginare nuove forme di esistenza nelle città e nei quartieri.

Queste riflessioni e pratiche hanno trovato una risonanza nell'esperienza condotta da Francesco Ruggeri, educatore della Cooperativa Diapason – che ha accompagnato il gruppo di studentesse e studenti in una *passeggiata pedagogica* nel quartiere Bicocca di Milano, volta a farne scoprire la storia, ad illustrarne le trasformazioni collegate allo sviluppo dell'industrializzazione, all'insediamento e allo sviluppo della storica fabbrica Pirelli e alla successiva sua dismissione da cui, anni dopo, è sorto l'Ateneo milanese di Bicocca, evidenziando il portato educativo di queste trasformazioni, che si è sedimentato nei problemi, nei bisogni e nelle domande educative della sua popolazione. La passeggiata è terminata con una visita agli spazi in cui la Cooperativa sociale *Diapason* progetta e costruisce servizi e interventi educativi a sostegno della popolazione giovanile del quartiere.

Di altre periferie milanesi ha raccontato Martina Micciché (2024), a partire dalla sua esperienza di studio e impegno militante, permettendo all'aula un confronto utile all'esplorazione delle connessioni tra genere, classe ed età,

scoprendo nello sguardo di chi vive nella periferia un potenziale angolo prospettico per illuminare l'organizzazione sessista, razzista e classista di città e metropoli gentrificate.

Lisa Stillo e Giulia Franchi hanno invece presentato all'aula i risultati di un progetto di ricerca dell'Università di Roma Tre, dedicato a esperienze e sperimentazioni educative collegate alle Scuole Popolari delle periferie romane, mostrando come l'educazione – con particolare riguardo alle esperienze educative non formali – possa rappresentare un'opportunità di mobilitazione e riscatto per i territori e le persone che li abitano e una denuncia verso le disegualtanze (Zizioli, Stillo e Franchi, 2024). Proprio a partire dall'esperienza romana, le ricercatrici hanno proposto all'aula attività per imparare a esplorare i territori in cui si vive o che si sceglie di frequentare, con l'intento di scoprirne e mapparne peculiarità, problematicità e risorse.

Martina Riina (2021) ha infine accompagnato l'aula in una visita virtuale a Borgo Vecchio, quartiere popolare della città di Palermo, le cui problematiche trovano cause e alimento nella presenza della malavita insieme alla latitanza delle istituzioni. Attraverso lo sguardo di un'équipe educativa, da anni impegnata in quartiere, Riina ha accompagnato l'aula a vedere come la presenza di un presidio educativo possa garantire al quartiere e alla sua popolazione opportunità altrimenti assenti o precluse. Un presidio che permette di imparare a guardare la povertà vedendo la disegualtanza, scardinando stereotipi che, facendo dei poveri l'*erba cattiva* (*ivi.*), ne legittimano e giustificano così la condizione di miseria, per restituire loro invece dignità, insieme a strumenti di resistenza e trasformazione.

4.4.3. Prendiamo parola

L'ultimo attraversamento dis-orientante si è concretizzato nella possibilità di fare esperienza diretta delle realtà che in Ateneo e nel territorio di Milano portano avanti interventi e progetti che, da anni, lavorano per sostenere e moltiplicare le possibilità di presa di parola delle giovani – con attenzione rivolta anche a chi si trova in condizioni o a rischio di marginalità –, promuovendo percorsi di crescita verso una cittadinanza attiva e critica. L'Università ha così accolto il ricco bagaglio di sapere esperienziale di quell'associazionismo che offre quotidianamente possibilità di socialità, confronto e dialogo.

In questo senso, sono stati proposti incontri con studenti attive/i presso il Servizio Civile Nazionale, con rappresentanti ed ex rappresentanti delle studente dell'Ateneo di Milano-Bicocca e con attiviste dell'associazione universitaria Bicocca Rainbow e del CIG Arcigay Milano. Gli incontri sono stati

pensati per offrire occasioni di esplorazione delle attività che le differenti realtà svolgono insieme ai percorsi biografici e professionali di chi, in diversa misura, ha scelto di prendere parola attraverso esperienze di militanza e di responsabilità civile.

La possibilità di riconoscere e di esprimere la propria voce e di ascoltare quella dell'altro è stata messa in pratica ed esercitata anche attraverso la proposta di laboratori che hanno utilizzato linguaggi artistici e creativi come dispositivi educativi, relazionali e di cura (Carriera, Luini e Zuccoli, 2025). In particolare, i laboratori proposti da Gabriele Genovese, Massimiliano Pensa e Chiara Tacconi hanno mostrato come il connubio di teatro e lavoro educativo, come già aveva sostenuto Riccardo Massa (2001), possa rappresentare uno strumento di auto-formazione per la cittadinanza, accompagnandola a leggere e analizzare criticamente il proprio territorio e le disuguaglianze che lo attraversano. Sulla scorta di sperimentazioni educative e teatrali come il laboratorio per adolescenti "Scialla!" del centro *Barrio's* e dei laboratori di teatro sociale e di territorio di *ATIR*, esitati in lavori come *L'Odissea* e *El nost Milan*, andati in scena al teatro Carcano di Milano, gli esercizi di improvvisazione teatrale hanno permesso alle ragazze e ai ragazzi che hanno frequentato il Camp di stimolare la consapevolezza del proprio corpo e della propria voce e di comprendere come l'arte del teatro possa contribuire, criticamente e poeticamente, alla realizzazione di un'esplorazione critica e collettiva del tema dell'inclusione e dell'esclusione in una città complessa e ricca di contraddizioni come Milano.

Un'ultima esperienza dedicata ai linguaggi artistici e creativi e alle possibilità che questi possono offrire alle pratiche educative ha riguardato la radio. Nel laboratorio condotto da Nicola Mogno, l'aula del Camp ha potuto conoscere le attività di *Shareradio*, webradio milanese che realizza interventi formativi dedicati ai media con finalità di promozione della coesione sociale. Sperimentando la realizzazione di un podcast, dedicato proprio all'esperienza del Summer Camp, le ragazze e i ragazzi hanno avuto la possibilità di ripercorrere e raccontare i momenti salienti dell'esperienza vissuta con B-YOuth, prendendo parola collettivamente, e lasciando traccia del proprio percorso e delle proprie riflessioni, rendendola opportunità di ascolto e riflessione per altre persone.

Riferimenti bibliografici

Batini F. (2024), "Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale", G. Guglielmini e F. Batini (a cura di) *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino.

- Brambilla L. (2016), *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa, Edizioni ETS.
- Brambilla L. e Rizzo M. (2024), "Orientamento informale e biografie femminili nel quartiere Giambellino di Milano", *Annali on Line della Didattica e della Formazione docente*, 16(28, suppl.), pp. 84-97.
- Carriera L., Luini L. e Zuccoli Z., a cura di (2025), *Di arte in arte. Linguaggi artistici per la formazione e la cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Colli Vignarelli S. (2024), "Queerizzare il maschile: la sovversione della Norma eterosessuale attraverso l'auto-formazione dell'professionista", *Pedagogia delle differenze - Bollettino della fondazione Vito Fazio-Allmayer*, LII (2), pp. 19-32.
- Cunti A. (2023), "L'orientamento come costruzione di attitudini. Sul ruolo della scuola (a ridosso delle 'Linee guida per l'orientamento')", *Nuova Secondaria*, 8, pp. 211-217.
- Cunti A. e Priore A. (2020), *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Cunti A. Simeone D. e Tramma S. (2024), "Saggi critici sull'orientamento", *Annali on Line della Didattica e della Formazione docente*, 16 (28, suppl.)
- Farahi F. (2024), *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*, ETS, Pisa.
- Formenti L., Vitale A., Luraschi S., Galimberti A. e D'Oria M. (2015), "Pedagogia dell'orientare e dell'orientarsi: Un'epistemologia in azione", *Educational Reflective Practices*, (1), pp. 19-32.
- hooks b. (2020), *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Tamu Edizioni, Napoli.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 10 agosto 2023, n. 112. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 22 giugno 2023, n. 75*.
- Margottini M. (2024), "Orientare e orientarsi: quale orientamento nelle 'Linee guida'?", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28, suppl.), pp. 51-61.
- Massa R. (2001), "La peste, il teatro e l'educazione", Antonacci, F. & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*. FrancoAngeli, Milano, pp. 15-120.
- Messerschmidt J. W. (2022), *Maschilità egemone. Formulazione riformulazione e diffusione*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Miccichè M. (2024), *Femminismo di periferia*, Edizioni Sonda, Milano.
- Ministero dell'Istruzione (2019), *Decreto Ministeriale 3 settembre 2019, n. 774. Linee guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)*.
- Möise M. (2019), "Il femminismo nero", A. Curcio (a cura di), *Introduzione ai femminismi. Genere, razza, classe, riproduzione: dal marxismo al queer*, DeriveApprodi, Roma.
- Oggoni F. (2024), "Orientamento e vulnerabilità. Questioni aperte", *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28, suppl.), pp. 141-151.

- Petrillo A. (2018), *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*, FrancoAngeli, Milano.
- Salimbeni A. (2023), *Geografie femministe nomadi: Cartografie singolari dello spazio urbano*. FrancoAngeli, Milano.
- Scego I., a cura di (2019), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, Effequ, Firenze.
- Stillo L. (2023), *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Riina M. (2021), *L'erba tinta. Dentro le crepe di Borgo Vecchio a Palermo: un racconto antropologico*, Editpress, Firenze.
- Tramma S. (2024), "L'orientamento tra pratiche di adattamento e percezione dei processi di esclusione sociale", *Annali on Line della Didattica e della Formazione docente*, 16(28, suppl.), pp. 13-21
- Volpato C. (2019), *Le radici psicologiche della disuguaglianza*, Laterza, Bari-Roma.
- Zizioli E., Stillo L. e Franchi G., a cura di (2024), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Donzelli, Roma.

5. Ricerca, formazione, *public engagement*: quando le *missioni* dell'università diventano strate- gia condivisa

di *Elisabetta Biffi*

5.1. Il ruolo delle università per una società sostenibile

Quali sono oggi le missioni delle università, a maggior ragione quando pubbliche? Che ruolo essa può assumere, nello sviluppo delle nostre società? Si tratta di domande complesse che animano il dibattito contemporaneo e che si rincorrono nelle strategie e nelle agende internazionali per lo sviluppo di società sostenibili. Ad oggi, infatti, i diversi framework europei e nazionali delineano le università come agenzie di alta formazione, sia per il conseguimento della laurea sia in ottica di *lifelong learning*. Al contempo, l'istituzione universitaria agisce come promotrice di innovazione scientifica e come elemento trainante di innovazione sociale, attraverso il costante coinvolgimento della cittadinanza e dei territori.

Nel documento *University without walls. A vision for 2030*, l'*European University Association* ricorda le sfide che riguardano la società contemporanea nel panorama europeo, le quali rendono le università protagonisti e snodi fondamentali in termini di sinergie d'intervento: la crisi climatica, che ha per prima attivato le università al servizio dell'Agenda 2030; lo sviluppo tecnologico e il cambiamento del mercato del lavoro, che richiede alle università la capacità di contribuire all'incremento del sapere in merito alle nuove tecnologie per la promozione di innovazione sociale; la crisi delle democrazie e dei sistemi politici, che sfidano i principi di libero pensiero e autonomia della ricerca alla base delle università europee così come storicamente costruite; l'erosione del dibattito pubblico attraverso processi di *misinformation*, che attribuisce alle università un ruolo non solo di produzione ma anche di disseminazione e divulgazione del sapere basato sulle evidenze scientifiche; i cambiamenti complessivi a livello globale e geopolitico, che

invitano le università europee alla collaborazione con i decisori politici nella lettura e comprensione dei nuovi equilibri mondiali; le persistenti disuguaglianze sociali e i cambiamenti demografici, che impongono strategie di *lifelong learning*, accessibilità, equità e inclusione al centro delle università; la costante e progressiva riduzione di fondi per le università stesse, che aumenta la competizione per l'accesso alle risorse. Il tutto all'interno di un momento storico che ha visto la pandemia COVID 19 come un acceleratore di processi già in atto (EUA, 2021, p. 4).

All'interno di tale scenario, il documento traccia il profilo di università "senza muri": aperte e impegnate nella società, ma unite nelle missioni di insegnamento, ricerca e cultura:

when looking to the future, we envision universities without walls; these are universities that are open and engaged in society while retaining their core values. All of Europe's universities will be responsible, autonomous and free, with different institutional profiles, but united in their missions of learning and teaching, research, innovation and culture in service to society" (EUA, 2021, p. 5).

Si ravvisa qui la possibilità di pensare le università proprio nello scenario della sostenibilità, dove esse appaiono quali interlocutori strategici per lo sviluppo delle società del futuro, a fronte di scenari globali in forte mutamento. Ne è la prova il ruolo rivestito dall'*higher education* all'interno delle diverse agende internazionali, prima fra tutte l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite*. Sin dal principio delle riflessioni sull'educazione per la sostenibilità, che qui non si possono citare completamente, si è sempre visto un investimento sull'alta formazione. È quanto si ritrova anche nel framework dell'UNESCO per l'educazione sostenibile, *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* (ESD for 2030). In tale prospettiva, l'educazione alla sostenibilità va intesa in termini olistici, pensando ad essa come strettamente interconnessa alle dimensioni di equità, uguaglianza, rispetto delle differenze, giustizia sociale, cittadinanza democratica. Per far questo, è richiesto alle istituzioni educative e formative di ogni ordine e grado uno sforzo al fine di sviluppare le competenze necessarie a comprendere i fenomeni della contemporaneità, analizzandoli e sviluppando prospettive innovative per scenari futuri più sostenibili.

Si ritrova in questo un collegamento con la visione sintetizzata da Martha Nussbaum, filosofa americana che si è molto interrogata sul ruolo delle università: «Scuole e università di tutto il mondo hanno quindi un compito urgente e prioritario: devono sviluppare negli studenti la capacità di vedere se stessi come membri di una nazione eterogenea (come sono tutte le nazioni contemporanee) e di un mondo ancora più eterogeneo, e di comprendere

qualcosa della storia e del carattere dei differenti gruppi che lo abitano» (Nussbaum, 2011, p. 96).

Tuttavia, diversi studiosi, all'interno di una tradizione critica, avvertono il rischio delle derive antidemocratiche di un certo pensiero contemporaneo, sottolineano quanto l'educazione finisca troppo spesso per appiattirsi alle richieste di stampo neoliberale che pensano in termini strumentali la formazione, quale unicamente finalizzata alla preparazione, in termini conformistici, degli studenti sulla base delle richieste del mercato, finendo per accrescere dinamiche competitive e visioni produttive dell'apprendimento centrato sulla performance (Gadotti, 2008; Giroux, 2011; Sterling, 2017). In questa prospettiva, l'educazione universitaria riproduce quelle stesse dinamiche che sono alla base dei problemi delle nostre società, fino a portare all'annullamento del potenziale delle stesse università, svuotandole di senso, come prospetta Peter Fleming nel suo *Dark Academia. How Universities die* (2021). Contro a tale tendenza, sembra così necessario ripensare l'educazione per costruire società sostenibili (Sterling, 1996), e democratiche (Biesta, 2023; Giroux, 2011), che consentano alle università di restare uno spazio pubblico aperto alla libertà di pensiero, per rimanere quel garante critico degli stessi modelli sociali in corso che può davvero trainare l'innovazione.

Di questo si è già detto nel capitolo precedente in questo volume, e non serve procedere oltre. Quello che, però, in questa sede occorre rimarcare è che proprio il dibattito sul ruolo dell'educazione e della formazione per lo sviluppo di società sostenibili ed eque ha contribuito a riconoscere quanto esse possano agire da garante critico delle società, aprendo persino al ripensamento dello stesso concetto di sviluppo. In tale direzione vanno letti, ad esempio, i contributi che sostengono la necessità di educare alla decrescita, al ripensamento e ridefinizione degli stessi modelli di produzione sostenuti da una certa visione incrementale e consumistica di sviluppo (Prádanos, 2015).

D'altro canto, il quadro delle *GreenComp* (*European sustainability competence framework*), promosso dall'Unione Europea, prova a delineare tali competenze riconducendole a quattro macroaree rivolte a promuovere i valori della sostenibilità, accogliendone una sua declinazione complessa, al fine di immaginare futuri sostenibili ed essere in grado di agire in tale direzione.

In questo scenario, le missioni delle università, oggi sinteticamente descritte al crocevia fra formazione, ricerca, innovazione, public engagement e impatto sociale si fanno fondamentali proprio quando pensate in modo sinergico come nodi di una rete capace di prevedere e gestire le inevitabili dinamiche di interdipendenza a più livelli delle nostre società.

5.2. Didattica, ricerca, public engagement: sinergie necessarie

All'interno di questo scenario, in questa sede sembra utile soffermarsi su quella componente strategica che si colloca fra la terza e la quarta missione dell'università. Se, infatti, la didattica e la ricerca sono missioni consolidate delle università, sin dalla loro fondazione, la cosiddetta terza missione, e poi ancora quarta, compaiono in epoca più recente e si impongono a livello internazionale. La terza missione guarda, infatti, alla valorizzazione economica della ricerca (nei termini di trasferimento tecnologico, brevetti, incubatori e spin-off) così come alla produzione di beni pubblici, sociali e culturali (e qui rientra il public engagement, la divulgazione scientifica e la formazione continua). Il *public engagement* fa, dunque riferimento all'insieme di attività organizzate istituzionalmente dall'ateneo senza scopo di lucro – differenziandosi così dalle altre iniziative profit – con valore educativo, culturale e di sviluppo della società, rivolte a un pubblico non accademico. La quarta missione appare, invece, in tempi più recenti e si caratterizza per la presa di consapevolezza della responsabilità sociale delle università di fronte alle sfide della contemporaneità, tanto da vedere le stesse non solo come partner di sviluppo, prevalentemente economico – in termini di capitale umano o di capitale tecnologico e industriale – quanto come agenti di cambiamento all'interno delle strategie, ad esempio di sviluppo sostenibile (Trencher *et al.*, 2014). Il punto nevralgico al cuore di questa prospettiva è l'idea che l'università non sia al servizio della società, ma che l'università sia il luogo ove la cittadinanza può partecipare alla ricerca delle soluzioni e delle risposte alle sfide del presente, divenendo appunto un laboratorio aperto di sostenibilità.

Tale investimento si radica in un più diffuso processo di attenzione e coinvolgimento della cittadinanza anche nella delineazione delle policies e dei processi decisionali, come testimoniato dalla iniziativa della *Conference on the Future of Europe*, promossa nel 2021 dalla *Commission to the European Parliament*, da *European Council*, a partire dalla quale sono state attivate una serie di iniziative al fine di coinvolgere maggiormente cittadini nella definizione delle priorità di intervento, nonché nella progettazione e nell'elaborazione delle politiche a livello europeo¹.

In stretta connessione con la ricerca e innovazione, il coinvolgimento della cittadinanza nella ricerca viene riconosciuto ormai diffusamente come

¹ Per un approfondimento sulle linee guida metodologiche, si rimanda a: European Commission (2025), *Corporate Guidance. Citizen Engagement*, reperibile alla pagina ufficiale della Commissione Europea. Si veda: European Commission (2025), *Corporate Guidance. Citizen Engagement*, European Union. Disponibile a: <https://citizens.ec.europa.eu/> (consultato il 27 febbraio 2025).

un elemento fondamentale nel promuovere la fiducia, informare le politiche e garantire che la ricerca sia pertinente e risponda alle esigenze della società.

L'adozione di una prospettiva partecipata offre maggiori garanzie in termini di applicabilità e impatto delle innovazioni, poiché permette di riconnettere gli investimenti nella ricerca ai reali bisogni dei cittadini (EC, 2024), diventando essa stessa parte integrante del valore scientifico della ricerca. Tale evoluzione è chiaramente visibile nel passaggio dal settimo all'ottavo *Programma Quadro* europeo (FP8), caratterizzato dallo spostamento del paradigma da *Science and Society* a *Science with and for society*. Un simile orientamento si ritrova in altre linee di investimento, come la call WIDERA, e nella fondazione, nel 2015, della *European Science Engagement Association*, volta a estendere la partecipazione della cittadinanza a ogni fase del processo scientifico.

In questo contesto, l'agenda internazionale promuove il concetto di *Responsible Research and Innovation* (RRI) attraverso cinque dimensioni chiave: genere, educazione, *open access*, etica e *public engagement*. Il paradigma RRI, sostenuto dalla Commissione Europea nei programmi *Horizon 2020* e *Horizon Europe*, mira infatti ad allineare i processi e i risultati della ricerca ai valori, ai bisogni e alle aspettative della società.

Anche a livello nazionale, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha posto da tempo attenzione alla *terza missione*, che già nella Valutazione della Qualità della Ricerca del 2004-2010 ha inserito tale dimensione, divenuta poi strutturale nel procedimento del 2011-2015 e sempre più guardando alla misurazione dell'impatto sociale delle iniziative universitarie termini qualitativi e non solo quantitativi (si pensi alla richiesta di casi di studio nella VQR 2015-2019).

La dimensione del *public engagement*, in questa direzione, viene assorbita nel più ampio concetto di 'impatto sociale' e si lega strettamente con la prospettiva della *citizen science* e della *open science*, pensata non solo come pratiche e tecniche per l'accesso ai dati, ma come un modello di riforma della ricerca che intende rendere il processo scientifico più trasparente, inclusivo e accessibile, nella visione di una cooperazione collettiva allo sviluppo sociale. Si tratta di una connessione ampiamente validata dalla letteratura scientifica recente e dai documenti di indirizzo dell'Unione Europea e dell'UNESCO. La Raccomandazione UNESCO sulla Scienza Aperta (2021) identifica, infatti, chiaramente l'apertura verso gli attori della società come uno dei pilastri fondamentali della *open sciences*. Questo pilastro include il *public engagement*, la *citizen science* e l'apertura verso sistemi di conoscenza locali.

Tuttavia, dietro al richiamo alla partecipazione e alla collaborazione vi possono essere diverse forme di coinvolgimento che prevedono diversi rap-

porti di potere fra chi coinvolge e chi è coinvolto, e soprattutto richiede particolare attenzione alla definizione delle categorie di popolazione che vengono chiamate in causa. Si tratta, dunque, di considerare in termini attenti e critici anche gli obiettivi che motivano alla partecipazione così come i criteri che si sceglie di seguire per definire lo stesso concetto di *public* (Cornwall, 2008).

5.3. La ricerca come strategia formativa: una visione pedagogica del coinvolgimento della cittadinanza

La visione di coinvolgimento della cittadinanza a diversi livelli non nasce, dunque, soltanto dalla necessità per la ricerca di interrogare i cittadini ma anche dal bisogno della ricerca di comprendere i bisogni concreti della società. Si tratta, insomma, di superare una visione unidirezionale della ricerca e della formazione (Gadotti, 2008), che mira prevalentemente ad influenzare i comportamenti dei cittadini sulla base di ciò che si ritiene socialmente necessario, per recuperare una visione emancipatoria del conoscere che contribuisce a rafforzare le capacità critiche del pensiero dei cittadini di fronte ai grandi quesiti della contemporaneità.

La ricerca in ambito sociale, in questo senso, può essere un riferimento interessante sul piano metodologico, poiché di per sé è volta al *public engagement* soprattutto quando pensata come partecipativa, come molta della tradizione è già. In questo senso, i metodi di coinvolgimento della cittadinanza e delle comunità nella ricerca sono parte della tradizione della ricerca azione (si pensi al contributo di Kurt Lewin: la ricerca *con* le persone e non *sulle* persone) così come della ricerca formazione in chiave pedagogica, per la quale l'obiettivo del sapere è il cambiamento della società a partire dai bisogni della società stessa.

Non possiamo, pertanto, non citare il contributo di John Dewey, che richiama quanto la ricerca in ambito educativo debba sempre partire da domande concrete, dalla pratica dell'educare, per poter poi ad essa tornare con possibili risposte e soluzioni applicative.

Tutto ciò produce effetti di *empowerment* sui cittadini, nel momento in cui offre loro la possibilità di essere attivamente coinvolti nella comprensione della realtà, così come nei processi decisionali necessari a guidare le trasformazioni in atto. È utile, per comprendere tale passaggio, recuperare la prospettiva di Paulo Freire, che mirava a restituire alla popolazione la capacità di pensare e agire criticamente; egli ricorda il dialogo come strategia metodologica e vede nella comprensione e nell'apprendimento collettivo un motore di emancipazione.

Ritornando al dibattito cui si è fatto riferimento nel primo paragrafo, occorre qui richiamarsi al concetto di *public pedagogy* come di uno spazio formativo che pertiene alla possibilità stessa di essere parte attiva della sfera pubblica, di assumere un ruolo attivo nei processi decisionali. Le università in questo senso devono mantenersi spazi pubblici di formazione della cittadinanza non soltanto perché fornitori di servizi formativi – il piano della didattica – e non soltanto perché chiamate allo studio dei fenomeni contemporanei, per contribuire alla soluzione dei bisogni del presente – il piano della ricerca – ma anche per contribuire allo sviluppo delle capacità della cittadinanza di essere agenti consapevoli delle società – da cui il piano del *public engagement*.

Le università aperte, spazi di vita della comunità che le abitano, sono dunque un luogo fondamentale di quella suddetta *public pedagogy* (Biesta, 2012) al cui interno, la ricerca può divenire strategia integrata: esperienza formativa e di ingaggio della cittadinanza, capace di integrare diverse dimensioni.

La prima è quella di garantire uno spazio intersettoriale, nel dialogo costante fra università, settore pubblico, aziende e comunità locali.

La seconda è quella di pensare alla possibilità di sfruttare la naturale intergenerazionalità presente nell'università, che è di per sé un luogo formativo aperto a più livelli, per sviluppare quel dialogo intergenerazionale che è alla base della sostenibilità stessa. Si tratta, infatti, di una comunità che accoglie giovani studenti, dottorandi, assegnisti, ricercatori, professori, generazioni differenti che possono contribuire ad uno sguardo complesso convergendo sugli stessi oggetti di studio.

La terza è quella interdisciplinare. Le università possono essere luogo di dialogo e scambio fra le discipline, in grado di contribuire alla riflessione sul sapere scientifico in modo condiviso, affrontando le più grandi sfide della ricerca stessa, a partire da quelle etiche, in modo pluralistico e partecipato.

5.4. Conclusioni

Come illustrato nei capitoli che seguono, le università sono promotrici di un capitale fondamentale per lo sviluppo multidimensionale della società: una ricerca che, aprendosi al territorio, forma i cittadini alla comprensione del presente e diviene occasione di orientamento nelle scelte volte alla propria tutela e promozione.

Tale ruolo è ancora più cruciale nel rapporto con le giovani generazioni e, spesso, con i minorenni coinvolti nei percorsi di orientamento. Quando i giovani entrano nelle università, hanno l'opportunità di esperire direttamente i luoghi di costruzione del sapere, comprendendo le interconnessioni tra il

proprio progetto formativo individuale e le grandi sfide collettive. È in questo spazio che si sostanzia la possibilità di formare a quelle *competenze della ricerca* strettamente connesse all'educazione alla cittadinanza. Si tratta, tuttavia, di una sfida complessa: coinvolgere i più giovani richiede l'adozione di una prospettiva partecipativa consapevole — in linea con l'art. 12 della *United Nations Convention on the Rights of the Child* — affinché la ricerca partecipata non scada in pratiche di «sottrazione» a vantaggio esclusivo dei ricercatori. Tale riflessione è fondamentale per rendere la partecipazione realmente sostenibile (Sinclair, 2004).

In questa direzione, le università possono offrire quello spazio di *interruzione* teorizzato da Gert Biesta: una rottura rispetto a ciò che è atteso, un'interruzione del pensiero conformista e un'occasione di messa in discussione dell'ordine esistente. Al contrario, quando l'accademia si adatta acriticamente al sistema, piegandosi a logiche meramente produttive, rischia di smarrire quel presidio critico rappresentato dalla libertà della ricerca.

In un momento storico segnato dalla complessità e dall'avanzare dei populismi, le università — specialmente quelle pubbliche — emergono come presidi di democrazia con una urgenza quasi emergenziale. Esse difendono il diritto dei cittadini di comprendere i fenomeni che li riguardano e garantiscono che, nei processi decisionali, possa sempre risuonare la domanda: «e tu, che cosa ne pensi? Come ti posizioni a riguardo?». Assumere questa postura etica e politica segna il passaggio definitivo da un coinvolgimento pubblico inteso come semplice trasmissione di informazioni a un'azione formativa e, potenzialmente, trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Biffi E. e Montà C.C. (2025), “Le missioni dell'università in dialogo: riflessioni teoriche e metodologiche a partire dal caso B-Youth”, *Pedagogia Oggi*.
- Biesta G. (2012), “Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere”, *Social & Cultural Geography*, 13, 7.
- Biesta G. (2023), *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano.
- Cornwall, A. (2008), Unpacking 'Participation': models, meanings and practices, *Community Development Journal*, 43 (3), 269–283.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Liveright.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, C. N.H., Kraines, S. B. (2014), Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability, *Science and Public Policy*, 41, 2: 151–179.
- European Commission (2024), *Public Engagement in R&I and Framework Conditions. Mutual Learning Exercise on Public Engagement in R&I*.

- Fleming P. (2021), *Dark Academia. How Universities Die*, Pluto Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gadotti M. (2008), “What We Need to Learn to Save the Planet”, *Journal of Education for Sustainable Development*, 2, 1: 21–30.
- Giroux H. (2011), “Rejecting Academic Labor as a Subaltern Class: Learning from Paulo Freire and the Politics of Critical Pedagogy”, *Fast Capitalism*, 8: 35–40.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Palumbo, M., & Piazza, R. (2023). How to support universities in strengthening the impact of LLL and UCE activities: The role of the Italian network of UCE (RUIAP). *European Journal of University Lifelong Learning*, 7(2).
- Prádanos L.I. (2016), “The Pedagogy of Degrowth: Teaching Hispanic Studies in the Age of Social Inequality and Ecological Collapse”, *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 19, 1.
- Sandlin J.A., Schultz B.D. e Burdick J., eds. (2009), *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling*, Taylor & Francis.
- Sterling S. (1996), Education in Change, in Huckle J. e Sterling S., eds., *Education for Sustainability*, Routledge.
- Sinclair R. (2004), “Participation in Practice: Making It Meaningful, Effective and Sustainable”, *Children & Society*, 18.
- Stewart I., Hurth V. e Sterling S., eds. (2022), *Re-Purposing Universities for Sustainable Human Progress*, Frontiers Media SA, Lausanne.
- UNESCO (2021), *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*, UNESCO Publishing, Parigi. Disponibile a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362>

Parte seconda
L'esperienza di B-YOUTH

6. B-YOUth: un modello per formarsi e orientarsi attraverso la ricerca

di Chiara Carla Montà

6.1. Storia e articolazione di B-YOUth

Le riflessioni presentate nella prima parte del volume mettono in luce, da prospettive diverse, il potenziale trasformativo dell'università quando si configura come spazio pubblico di formazione, ricerca e responsabilità sociale. *Ma cosa accade quando questa visione prende concretamente forma in una progettualità che coinvolge le giovani generazioni nei processi di ricerca? Quali possibilità si aprono – e quali tensioni emergono – nel momento in cui l'università assume fino in fondo il proprio ruolo pubblico, costruendo spazi educativi in dialogo con le scuole, i servizi educativi e i territori? Quali strumenti può offrire l'università per accompagnare le giovani generazioni nell'acquisizione delle competenze necessarie all'esercizio di una cittadinanza attiva e responsabile?*

A partire da questi interrogativi, la presente sezione propone un approfondimento sull'esperienza B-YOUth. B-YOUth nasce dall'incontro tra esperienze di ricerca universitaria, pratiche educative territoriali e istanze di partecipazione delle giovani generazioni. Si tratta di un progetto triennale promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema d'innovazione MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action¹, Spoke 6, che ha l'obiettivo di connettere formazione, ricerca e impegno sociale per sostenere la costruzione di una società più equa e sostenibile.

¹ Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://musascarl.it/>

Il progetto si articola in tre dispositivi complementari – 1) B-YOUth Forum, 2) Festival GenerAzioni, oggetti di questo capitolo, e 3) Summer Programs (Summer Camp e Summer School)² – che insieme costruiscono un ecosistema di partecipazione e apprendimento trasformativo.

La storia di B-YOUth affonda le sue radici nel progetto triennale *Education for Social Justice* (2018–2022), promosso dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”³. Il progetto, nato dall’iniziativa di un gruppo interdisciplinare di ricerca, si è posto l’obiettivo di indagare le connessioni tra infanzia, educazione e giustizia sociale, intervenendo nel territorio del Municipio 9 di Milano – sede dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca – per costruire alleanze educative e promuovere spazi autentici di partecipazione e responsabilità sociale per bambine, bambini, ragazze e ragazzi (Biffi, 2024).

Nel 2021, come esito pubblico di questo percorso, viene realizzata la prima edizione del Festival GenerAzioni, evento dedicato ai temi dell’educazione, della sostenibilità e della giustizia sociale. L’anno successivo, il Festival GenerAzioni viene inserito all’interno del progetto PNRR MUSA, che attraverso lo Spoke 6 investe su inclusione, partecipazione, innovazione sociale ed equità.

È in questa cornice che prende forma B-YOUth, come un percorso strutturato di formazione, ricerca e coinvolgimento giovanile orientato alle grandi sfide della sostenibilità. L’idea è semplice ma radicale: usare la ricerca come strumento pedagogico e lavorare sull’università come spazio accessibile, dialogico e attraversabile dalle giovani generazioni⁴.

B-YOUth Forum⁵ rappresenta il cuore pulsante del progetto: un laboratorio interdisciplinare e intergenerazionale aperto a ragazze e ragazzi⁶ tra i

² Le riflessioni nate in seno al B-YOUth Summer Camp sono oggetto del quarto capitolo della prima parte del presente volume; le riflessioni nate in seno alla B-YOUth Summer School sono divenute oggetto del terzo capitolo della prima parte del volume.

³ Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://www.formazione.unimib.it/ricerca/progetti-ricerca/progetti-ateneo/education-social-justice>.

⁴ Le fondamenta teoriche del progetto sono state ampiamente discusse nella prima parte di questo volume.

⁵ Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/byouth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

⁶ Nella seconda sezione del volume, quando ci si riferisce ai partecipanti al progetto B-YOUth, si cercherà di privilegiare l’uso di formule binarie di genere (come ragazze e ragazzi). Tali espressioni non vanno intese in senso esclusivo, ma come tentativi di dare visibilità alla diversità dei soggetti coinvolti nel progetto, riconoscendo al contempo che non tutte le persone minorenni si identificano nelle categorie di genere femminile o maschile.

Tuttavia, unicamente per favorire la scorrevolezza del testo, in alcuni passaggi si ricorrerà al maschile sovraesteso (per esempio: i giovani, i partecipanti).

quattordici e i venticinque anni. All'interno del B-YOUTH Forum i partecipanti sono coinvolti in attività di ricerca condotte nei laboratori universitari, dove sono invitati a interrogare le realtà in cui abitano. Attraverso pratiche di indagine, di dialogo e di progettazione, i giovani lavorano sullo sviluppo di competenze trasversali, non cognitive e civiche, apprendono a confrontarsi con prospettive diverse e sperimentando il valore della ricerca come occasione di trasformazione personale e collettiva.

Il Festival GenerAzioni è lo spazio pubblico attraverso cui il percorso di B-YOUTH prende voce e forma collettiva. Nato per disseminare i risultati della ricerca e per promuovere il public engagement giovanile, il Festival GenerAzioni offre ogni anno un'occasione di incontro tra università, scuole, cittadinanza e mondo del Terzo settore. Durante le giornate dell'evento, le ragazze e i ragazzi di B-YOUTH Forum diventano protagonisti attivi: assumono il ruolo di peer mentors⁷ (Budge, 2006; Colvin & Ashman, 2010; Karcher, 2018) e accompagnano coetanee e coetanei nell'esplorazione dei laboratori di ricerca dell'Ateneo, facilitano dialoghi, mediano contenuti e contribuiscono a rendere l'università un ambiente accessibile, aperto e attraversabile anche da chi non ha preso parte al percorso di B-YOUTH Forum. B-YOUTH si configura così come un dispositivo formativo duplice: da un lato sostiene la crescita individuale dei giovani coinvolti, dall'altro costruisce una comunità civica capace di prendere parola nello spazio pubblico. In questo circolo virtuoso si consolida il senso pedagogico del progetto: la ricerca diventa un bene condiviso e l'università un luogo capace di generare comunità.

Come si diceva, accanto a B-YOUTH Forum e al Festival GenerAzioni, il progetto B-YOUTH si è arricchito di due esperienze estive – il B-YOUTH Summer Camp e la B-YOUTH Summer School – pensate per ampliare le opportunità formative offerte ai giovani e per consolidare la dimensione di studio intergenerazionale del progetto. Il B-YOUTH Summer Camp propone ai ragazzi e alle ragazze delle scuole secondarie superiori e dell'università un'occasione di orientamento e di confronto con temi legati alla partecipazione, alla voce giovanile e alle relazioni tra biografie individuali e dinamiche sociali. La B-YOUTH Summer School, rivolta invece a giovani ricercatori, offre uno spazio di approfondimento sulle teorie e sulle pratiche che caratterizzano il modello B-YOUTH.

L'integrazione tra B-YOUTH Forum, Festival GenerAzioni e Summer Programs costruisce un ambiente formativo organico, che sostiene il protagonismo giovanile e valorizza la ricerca universitaria come risorsa per la comunità. In questo senso, B-YOUTH favorisce la collaborazione tra scuola,

⁷ Il capitolo 9 del volume approfondirà le teorie e le pratiche che hanno supportato lo sviluppo del ruolo dei peer mentors nel progetto.

servizi educativi, università e territorio, promuove il contrasto alle disuguaglianze educative e contribuisce a creare spazi pubblici nei quali le giovani generazioni possano esercitare forme di partecipazione consapevole, critica e condivisa.

In questo intreccio di dispositivi e pratiche, il progetto restituisce alla ricerca e alla formazione la loro funzione più ampia: generare possibilità, costruire capacità di futuro e aprire scenari in cui sia possibile immaginare e praticare forme di vita più giuste, inclusive e sostenibili.

6.2. Il B-YOUth Forum

6.2.1. Chi, dove, quando

B-YOUth Forum, lo *youth forum* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, prende forma a partire dalle riflessioni e dalle sperimentazioni di un gruppo di ricerca interdisciplinare afferente al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", composto da pedagogisti, geografi, filosofi e psicologi. Il progetto nasce dal desiderio di aprire l'università a ragazze e ragazzi del territorio, per costruire uno spazio in cui la ricerca si configuri come esperienza educativa condivisa, generativa e orientata alla promozione della cittadinanza democratica.

Dal 2022 al 2025 il progetto ha coinvolto complessivamente circa 150 partecipanti, provenienti da scuole secondarie di secondo grado e da diversi servizi educativi del territorio. Alcuni percorsi sono stati attivati in convenzione con le scuole attraverso i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento), mentre altri sono nati da collaborazioni dirette con educatori, enti e realtà locali. Le attività si sono svolte principalmente negli spazi dell'università, con una cadenza regolare e in orari compatibili con gli impegni scolastici o educativi dei partecipanti. In media, ciascun gruppo ha lavorato per 20-30 ore distribuite lungo l'anno scolastico. La frequenza e la continuità della partecipazione sono state gestite in modo flessibile, così da tenere conto delle condizioni materiali, organizzative e soggettive dei partecipanti. Questa flessibilità ha rappresentato una scelta metodologica precisa: permettere l'accesso a un'esperienza educativa universitaria anche a chi, per provenienza, condizioni di partenza o traiettorie personali, difficilmente vi avrebbe avuto accesso.

L'annualità 2022-2023 ha avuto come oggetto di ricerca l'esplorazione dei temi della partecipazione giovanile e dello spazio pubblico – uno dei temi cardine dello Spoke 6 di MUSA dentro cui si inserisce il progetto B-YOUth

Forum –, insieme alla formulazione di alcuni quesiti di ricerca. Da una prospettiva pedagogica, essa è servita a gettare le basi del modello di lavoro, individuando ruoli, competenze e approcci teorico-metodologici di riferimento.

L'annualità 2023-2024 si è concentrata sulla conduzione di una ricerca geografica dedicata al tema della partecipazione giovanile negli spazi pubblici del Campus Bicocca (Boccaletti et al., in press; Boccaletti, 2024). Da una prospettiva pedagogica, in questa fase si è sperimentata l'introduzione della figura del facilitatore pedagogico all'interno del gruppo di ricerca.

L'annualità 2024-2025, infine, ha riguardato l'esplorazione dei significati stessi del *fare ricerca*, attraverso il coinvolgimento di ricercatrici e ricercatori appartenenti a diversi ambiti disciplinari (tra gli altri: pedagogia, sociologia, biologia, zoologia), parte del progetto MUSA. In chiave pedagogica, essa ha rappresentato un momento di consolidamento del modello di lavoro elaborato negli anni precedenti (Montà, Ratotti e Biffi, 2025; Ratotti, Biffi, Montà, Ratotti, 2025).

6.2.2. Come: scelte metodologiche

Il lavoro si è sviluppato in gruppi composti da giovani e da ricercatori, dottorandi, assegnisti, studenti universitari, ragazzi e ragazze parte del servizio civile, educatori e da un facilitatore pedagogico, con il compito di sostenere i giovani nelle diverse fasi del percorso. Il facilitatore⁸ svolge una funzione educativa di mediazione, creando le condizioni perché l'apprendimento sia significativo e generativo. La sua postura è orientata all'ascolto, alla cura e alla costruzione di un ambiente che favorisca la partecipazione, l'emergere di domande e la costruzione di senso a partire dalle esperienze dei partecipanti. La facilitazione attraversa l'intero percorso: dalla definizione delle domande di ricerca all'esplorazione dei contesti, dalla rielaborazione critica fino alla restituzione pubblica. In ogni fase, il facilitatore custodisce la coerenza pedagogica del processo, aiutando a trasformare contenuti disciplinari e dati di ricerca in occasioni di riflessione personale e collettiva. Questa prospettiva si radica in una concezione dell'apprendimento come processo situato, relazionale e trasformativo (Mezirow, 1991; Wenger, 1998), in cui teoria e prassi si intrecciano nella costruzione condivisa della conoscenza. La facilitazione pedagogica non si limita a rendere accessibili i contenuti accademici, ma agisce come un *ponte epistemico* che consente ai partecipanti di connettere le pratiche di ricerca con le proprie esperienze, biografie e visioni del mondo (Farini & Scollan, 2023; Luguetti *et al.*, 2021). In

⁸ Il capitolo 7 del volume vedrà un affondo sulla facilitazione pedagogica.

continuità con il pensiero di Dewey, il progetto assume che la conoscenza non derivi da un'esposizione passiva a contenuti ma emerga dall'interazione tra azione e riflessione, all'interno di esperienze autenticamente educative (Dewey, 1916, 1981).

Per sostenere questo tipo di apprendimento, il modello integra pratiche educative che combinano rigore metodologico e apertura creativa e si articolano principalmente in due ambiti:

- Approcci narrativi e autobiografici (Biffi, 2010; Demetrio, 1998, 2012; Gamelli & Formenti, 1998), finalizzati a favorire autoriflessione, consapevolezza di sé e connessione tra esperienza personale e dimensione collettiva. L'uso di scritture libere, interviste reciproche, diari di bordo, tra gli altri strumenti sperimentati, permette di elaborare il proprio posizionamento e di inserirlo in una cornice dialogica.
- Linguaggi artistici e visuali (Addone et al., 2020; Biffi & Zuccoli, 2015, 2019; Cassidy, 2008), quali videomaking partecipativo, il collage, la fotografia, la costruzione di moodboard e storyboard. Queste pratiche attivano forme espressive non lineari e divergenti (Guilford, 1967; De Bono, 1968/1969; Corradi Fiumara, 1998) e facilitano l'emersione di significati impliciti ed elementi emotivi difficilmente veicolabili attraverso il solo linguaggio verbale.

In questo contesto, la ricerca diventa un'esperienza condivisa che consente di attraversare confini: tra generazioni e ruoli, tra discipline diverse, tra saperi accademici e saperi situati. È in questi passaggi e nelle relazioni che si attivano, più che nelle singole attività, che emerge la dimensione trasformativa del modello, che si è andato via via sviluppando nel corso degli anni.

Si ritiene opportuno, a questo punto, fare una breve digressione per approfondire il tema della ricerca partecipata con le giovani generazioni, comprendendo meglio come venga concepita nella letteratura scientifica e, successivamente, in che modo prende forma nel contesto di B-YOUth Forum.

Il coinvolgimento delle nuove generazioni nei processi di creazione della conoscenza non rappresenta un ambito inedito: la letteratura propone da tempo diversi approcci che ne delineano le possibili forme (Montà, Bianchi, Pentucci, 2024). Tra questi, si possono ricordare la *participatory action research* (Cahill, 2007), la *youth-led research* (Delgado, 2006), le prospettive legate alla *student voice* (Cook-Sather, 2002; Gemma & Grion, 2015) o i dispositivi di consultazione (Woolfson et al., 2006). In tali quadri, la partecipazione dei giovani assume configurazioni differenti: essi possono essere considerati semplici partecipanti o informatori privilegiati, collaboratori della ricerca o persino co-ricercatori e partner (Institute of Education Sciences, 2021).

Molti degli elementi caratterizzanti questi approcci appaiono condivisi: l'attenzione alla dimensione trasformativa dei contesti, il valore attribuito ai saperi incarnati e all'esperienza, la ricerca di linguaggi inclusivi e comprensibili, la legittimazione delle prospettive dei soggetti coinvolti. Su altri aspetti, invece, il dibattito rimane aperto. In particolare, ci si interroga su quali condizioni rendano autentica la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi, e fin dove sia possibile – o opportuno – attribuire loro un ruolo attivo, responsabile e decisionale all'interno dei processi di ricerca.

Ciò che accomuna queste prospettive è la messa in discussione dell'idea che la ricerca sia prerogativa esclusiva di specialisti o accademici. Come sostiene Appadurai (2010), ricercare significa innanzitutto formulare interrogativi, scegliere percorsi per esplorarli e metterli in dialogo con altri punti di vista, senza la pretesa di arrivare a conclusioni definitive. La ricerca diventa così un esercizio di interpretazione della realtà e di confronto con gli altri, includendo anche la condivisione pubblica delle conoscenze create. In questo senso, continua l'autore, ogni essere umano, nella misura in cui prende decisioni che implicano l'allargamento del proprio orizzonte, può essere considerato un potenziale ricercatore. Ne deriva un diritto fondamentale: quello a essere educati alla ricerca per poter costruire consapevolmente il proprio progetto di vita e contribuire a quello delle comunità di cui si fa parte.

All'interno di questa cornice, due sono gli elementi cardine su cui si regge l'idea di ricerca partecipata portata avanti nel percorso di B-YOUth Forum: l'intergenerazionalità e l'interdisciplinarietà (cfr. Montà, Ratotti Biffi, 2025 in press).

Sul piano intergenerazionale, B-YOUth Forum si configura come uno spazio in cui adolescenti, giovani adulti, ricercatori senior e junior, educatori e docenti condividono un processo di ricerca comune. L'incontro non si struttura come una trasmissione verticale di conoscenze, bensì come un'esperienza generativa, capace di attivare scambi, riconoscimento reciproco e negoziazione di significati. Questo incontro tra generazioni produce trasformazioni tanto nei giovani, che sperimentano agency e legittimazione, quanto negli adulti, che sono chiamati a rimettere in discussione i propri linguaggi, le proprie pratiche e le proprie posture.

Sul piano interdisciplinare, B-YOUth Forum offre ai partecipanti l'opportunità di confrontarsi con saperi e metodologie provenienti da campi diversi – dalla pedagogia alle scienze sociali, dalla filosofia alle scienze naturali, fino alle pratiche artistiche e urbane. Questa pluralità non risponde a una logica accessoria, ma nasce dall'esigenza di leggere la complessità del presente attraverso approcci sistemici e connessioni tra domini tradizionalmente separati. In questo confronto, i giovani possono riconoscere interessi, mettere

in discussione rappresentazioni stereotipate delle professioni e costruire immagini più articolate del proprio futuro formativo e lavorativo.

Intergenerazionalità e interdisciplinarietà, pur riferendosi a dimensioni distinte, contribuiscono entrambe alla costruzione di un ambiente educativo in cui il sapere non è trasmesso, ma si rigenera nel dialogo (Montà, Ratotti, Biffi, 2025 in press). Entrambe richiedono una facilitazione pedagogica attenta alle relazioni, ai tempi e ai linguaggi, capace di trasformare la differenza in risorsa. In questa prospettiva, B-YOUth Forum non si limita a mettere in contatto generazioni e discipline, ma si configura come un laboratorio di *attraversamento dei confini* (Montà, Ratotti, Biffi, 2025), in cui si sperimentano forme di riconoscimento reciproco, giustizia epistemica e apprendimento plurale.

6.2.3. Le fasi di lavoro

Il percorso formativo proposto dal progetto si articola in quattro fasi principali, precedute e accompagnate da una progettazione pedagogica intenzionale e da una strategia di monitoraggio continua.

1. Costruzione delle domande di ricerca

La fase iniziale è dedicata all'attivazione del gruppo e alla co-costruzione delle domande di ricerca. Il facilitatore pedagogico gioca un ruolo chiave nel promuovere un clima di fiducia, ascolto e partecipazione, attento alla creazione di un contesto dialogico e non giudicante. Le attività iniziali – che comprendono momenti di conoscenza, la costruzione condivisa di un accordo di gruppo, giochi cooperativi e pratiche narrative – avviano un percorso di esplorazione collettiva dei vissuti, degli interessi e delle preoccupazioni dei partecipanti.

Le domande emergono in modo dialogico, a partire dai riferimenti biografici e sociali dei giovani, invece che essere imposte dall'alto –nonostante il framework generale e la tematica più ampia sia dettata dalla cornice del progetto MUSA. Questo passaggio è cruciale: permette di generare coinvolgimento autentico e di attivare un processo di ricerca realmente situato, in cui le dimensioni soggettive e collettive si intrecciano nel delineare gli oggetti di indagine. A tal proposito, un partecipante nel proprio diario di ricerca riporta le seguenti parole «Rispondere a delle domande può aiutare a capire meglio molte cose» (Diario di ricerca, 17/03/2025), evidenziando come l'interrogarsi – prima ancora che il rispondere – costituisca un'occasione per approfondire la comprensione di sé, degli altri e del mondo.

2. Esplorazione e indagine sul campo

Definite le domande, il gruppo entra nella fase esplorativa, che prevede l'incontro con ricercatori universitari, l'introduzione a metodi e strumenti di ricerca e attività di raccolta dati. In questa fase, la ricerca prende forma attraverso laboratori tematici condotti da studiosi e studiosi appartenenti a diversi ambiti disciplinari – tra cui biologia, zoologia, sociologia, geografia, filosofia e pedagogia – che mettono a disposizione saperi, metodi e pratiche per orientare il percorso d'indagine.

Le attività possono comprendere interviste, osservazioni partecipate, esplorazioni del territorio, produzione di materiali visivi o digitali, osservazioni al microscopio, compilazione e analisi di questionari. Il facilitatore sostiene i partecipanti nell'incontro con questi strumenti e linguaggi specialistici, aiutandoli a coglierne il significato metodologico e a sviluppare un atteggiamento critico verso i processi di produzione della conoscenza.

Un'attenzione particolare è dedicata al tema del posizionamento: i giovani sono invitati a interrogarsi sul proprio punto di vista, sui pregiudizi che lo attraversano e sulle implicazioni etiche e relazionali dell'atto di ricerca. In questo modo, l'esperienza non si limita all'acquisizione tecnica di strumenti, ma diventa anche occasione di consapevolezza epistemologica.

3. Riflessione critica e rielaborazione

Conclusa la fase di esplorazione, si apre uno spazio dedicato alla rielaborazione dell'esperienza, orientato alla riflessione critica e metacognitiva. Questa fase costituisce un momento pedagogico autonomo, che va ben oltre la funzione riassuntiva o valutativa, in cui si consolidano gli apprendimenti e si rinegoziano i significati emersi. Come ha affermato uno dei partecipanti: «Ricerca significa mettersi in discussione esponendo le proprie idee al parere degli altri» (Diario di ricerca, 19/03/2025). In questa prospettiva, la rielaborazione non consiste in un semplice ripensamento delle attività svolte, ma rappresenta un passaggio trasformativo in cui l'esperienza viene reinterpretata alla luce del confronto con gli altri e della negoziazione collettiva. Attraverso strumenti scritti, visivi o corporei – come diari di bordo, restituzioni orali, collage, storyboard o mappe concettuali – i partecipanti sono guidati a riflettere non solo su ciò che hanno fatto, ma su come lo hanno fatto, su cosa hanno scoperto, sulle domande che sono rimaste aperte e sulle connessioni che possono instaurare con la propria vita e con i contesti a cui appartengono.

Il ruolo del facilitatore, in questa fase, è quello di sostenere l'emersione di nessi tra esperienza, pensiero e azione, promuovendo un'elaborazione collettiva che valorizzi le differenze e restituisca profondità al percorso.

4. Restituzione pubblica

La fase conclusiva è dedicata alla restituzione del lavoro svolto. Nel modello proposto, la disseminazione non si configura come mera esposizione dei risultati ma come pratica di cittadinanza attiva. I giovani sono accompagnati ad assumere un ruolo di peer mentors diventando protagonisti di processi di comunicazione, mediazione e coinvolgimento rivolti ai propri pari e alla comunità allargata. Questo momento trova la sua principale espressione nel Festival GenerAzioni, evento annuale di public engagement organizzato nell'ambito del progetto MUSA, durante il quale i partecipanti del B-YOUth Forum animano laboratori, presentano esperienze, guidano attività e si confrontano con altri studenti, insegnanti, ricercatori e cittadini. Il compito del facilitatore, in questa fase, è quello di fare un passo indietro, lasciando spazio all'emergere dell'autonomia e della responsabilità. La restituzione rappresenta così il compimento del percorso: un'occasione per restituire alla collettività il sapere prodotto, e per consolidare nei partecipanti la consapevolezza del proprio diritto – e della propria possibilità – di prendere parola nello spazio pubblico.

Il monitoraggio

Il monitoraggio (Leone e Prezza, 1999) del lavoro si articola attraverso un insieme di azioni pensate per garantire coerenza tra visione pedagogica e pratiche effettive. In particolare, la strategia adottata si basa su tre linee operative:

- **Revisione continua:** sono previsti incontri periodici tra il facilitatore pedagogico e il gruppo di ricerca, in particolare con docenti e pedagogisti esperti, per analizzare l'andamento delle attività, rilevare eventuali criticità, ridefinire obiettivi e ricalibrare strumenti e metodi. Questi momenti di confronto, impostati secondo una logica di co-valutazione orizzontale, permettono di mantenere una visione riflessiva sul processo in atto.
- **Ri-progettazione flessibile:** l'implementazione delle attività è concepita come un processo aperto, suscettibile di adattamenti in base ai bisogni emergenti dei partecipanti e alle condizioni contestuali. In alcuni incontri, ad esempio, è stato necessario modificare la durata o la struttura di determinati momenti (come il debriefing finale), per renderli più inclusivi, accessibili e coerenti con il gruppo in formazione.
- **Documentazione sistematica:** tutto il percorso è accompagnato da una costante attività di documentazione, che include diari di bordo, verbali, osservazioni, raccolte fotografiche e materiali prodotti dai partecipanti. Questa documentazione non ha solo funzione archivistica, ma costituisce una risorsa per la riflessione metacognitiva e per la narrazione condivisa dell'esperienza.

La valutazione è concepita come un processo multilivello, articolato su tre dimensioni distinte ma interconnesse:

- Soggettiva, attraverso strumenti di autovalutazione che invitano i partecipanti a riflettere sul proprio percorso, sulle competenze maturate, sui cambiamenti percepiti. I materiali utilizzati includono schede di feedback, interviste individuali, scritture riflessive.
- Oggettiva, mediante l'osservazione sistematica di alcune variabili chiave del processo (partecipazione, cooperazione, attivazione, ecc.) e la raccolta di dati qualitativi attraverso focus group e restituzioni collettive.
- Intersoggettiva, tramite momenti di valutazione condivisa che coinvolgono giovani, educatori, ricercatori e facilitatori, favorendo il confronto tra punti di vista e la costruzione di significati comuni. Questi momenti – organizzati come dialoghi aperti e riflessioni guidate – permettono di mettere in circolo letture plurali dell'esperienza, evitando gerarchie interpretative.

L'approccio valutativo adottato si fonda sull'idea che ogni processo educativo implichi una trasformazione reciproca: l'obiettivo è quello di generare consapevolezza collettiva, ridefinire pratiche, apprendere dalle differenze. In questo senso, valutare significa restituire senso al percorso, attivare domande, generare conoscenza condivisa. Il monitoraggio, dunque, si è configurato come pratica riflessiva, in grado di tenere aperta la domanda sul senso educativo del fare ricerca insieme.

6.3. Il Festival GenerAzioni

Il Festival GenerAzioni rappresenta lo spazio pubblico attraverso cui il modello B-YOUTH si apre alla città, alle scuole, ai servizi, alla comunità educante in generale. È il luogo in cui la ricerca universitaria diventa esperienza condivisa, attraversamento, partecipazione. Nato nel 2021, all'interno del progetto *Education for Social Justice*, e cresciuto negli anni successivi all'interno dell'ecosistema d'innovazione MUSA, il Festival GenerAzioni costituisce oggi un appuntamento annuale che restituisce visibilità alle ricerche condotte nell'Ateneo Bicocca e attiva processi di peer engagement su larga scala. La prima edizione del Festival GenerAzioni si svolge nel 2021 su iniziativa del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" e nasce con una chiara intenzione: aprire uno spazio in cui i temi dell'educazione, della sostenibilità e della giustizia sociale potessero essere discussi non solo dentro l'università, ma insieme al territorio. Fin dall'inizio, l'obiettivo non era quello di creare un evento, ma di mettere in connessione

persone, saperi e istituzioni presenti nel Municipio 9 di Milano, immaginando l'università come un nodo di co-progettazione e di riflessione collettiva. Quella prima edizione assume una forma volutamente diffusa: 81 eventi distribuiti in scuole, servizi educativi, associazioni, dipartimenti universitari, organizzazioni culturali e realtà del terzo settore. Nei tre giorni del Festival GenerAzioni, il Distretto Bicocca diventa un laboratorio pubblico, attraversato da più di 1700 partecipanti. La scelta di *spostare* le attività nei diversi spazi del quartiere non ha solo un valore logistico, ma restituisce l'idea di un ecosistema educativo territoriale, in cui l'università e la città si rispecchiano e si interrogano reciprocamente.

Nel 2022, anno dedicato dall'Unione Europea alla partecipazione giovanile, GenerAzioni orienta il suo focus proprio sul tema dell'impegno civico e dell'attivismo. Vengono organizzate consultazioni pubbliche, tavole rotonde, workshop e incontri con giovani attivisti e rappresentanti studenteschi, provenienti sia da contesti locali che nazionali ed europei. Da questa esperienza prende forma l'idea di uno Youth Forum permanente, che nel 2022 diventa il B-YOUTH Forum triennale. Con l'ingresso nel progetto MUSA, il Festival GenerAzioni diventa uno degli appuntamenti di disseminazione dell'ecosistema di innovazione e progressivamente orienta i propri temi verso la sostenibilità urbana, l'innovazione sociale e le forme dello spazio pubblico. L'edizione 2023 concentra, infatti, l'attenzione sulle relazioni tra città, partecipazione giovanile e inclusione sociale, mettendo al centro il ruolo dei giovani nella trasformazione degli spazi urbani.

Nelle edizioni 2024 e 2025, il lavoro si approfondisce ulteriormente: le ragazze e i ragazzi del B-YOUTH Forum moderano i laboratori del Festival GenerAzioni, accompagnando le scuole e i servizi educativi in attività di ricerca e dialogo su questioni quali mobilità sostenibile, biodiversità urbana, innovazione, genere e città, relazioni tra riqualificazione degli spazi pubblici e protagonismo giovanile. In questa configurazione, il Festival GenerAzioni diventa un vero e proprio laboratorio urbano diffuso, in cui la ricerca scientifica incontra la cittadinanza più giovane.

Nel tempo, GenerAzioni è diventato un appuntamento riconosciuto e atteso da scuole, insegnanti, servizi educativi e giovani del territorio, coinvolgendo, grazie alla sinergia con il percorso di B-YOUTH Forum, oltre tremila partecipanti. Ciò che tiene insieme questa pluralità è la possibilità di abitare l'università come luogo comune e di esercitare pratiche di cittadinanza attraverso esperienze concrete di ricerca, confronto e progettazione. Per i giovani del B-YOUTH Forum, il Festival è il momento in cui diventano pienamente protagonisti: facilitano, guidano, accolgono, mediano, prendono parola.

In questo modo, GenerAzioni non è solo un evento, ma un dispositivo pedagogico che connette ricerca, educazione e cittadinanza, e che dà forma pubblica alla visione trasformativa che anima l'intero modello B-YOUth.

6.4. I risultati

Nel corso dei tre anni di attività, il progetto B-YOUth Forum – Festival GenerAzioni ha attivato processi partecipativi ampi e articolati, coinvolgendo più di 3000 ragazze e ragazzi, 30 scuole secondarie di secondo grado e 4 servizi educativi territoriali. Durante le giornate del Festival GenerAzioni, le e i giovani di B-YOUth Forum assumono il ruolo di facilitatori nei confronti dei propri coetanei, accompagnandoli in un incontro dialogico con la ricerca e i ricercatori, attraverso strategie di peer-mentoring.

Le valutazioni raccolte tra il 2023 e il 2025⁹ confermano l'efficacia educativa del modello. Secondo i dati raccolti, il 75% delle e dei partecipanti non aveva mai avuto accesso all'università prima dell'esperienza con B-YOUth Forum, a conferma della capacità del progetto di aprire spazi di familiarizzazione con l'ambiente accademico. Il percorso si è rivelato efficace anche nello sviluppo di competenze legate alla ricerca e alla cittadinanza: il 53,1% dei rispondenti ha indicato di aver potenziato la capacità di formulare domande, l'87,7% quella di raccogliere informazioni, il 75,8% di analizzare dati e il 48,6% di condividerli in forma comunicativa. Più del 69% ha riconosciuto che le competenze sviluppate durante il percorso sono utili nel proprio presente e futuro, mentre solo l'1,6% ha fornito una risposta negativa.

Dal punto di vista dei docenti e degli educatori coinvolti, le valutazioni raccolte nei tre cicli tramite strumenti qualitativi e quantitativi restituiscono un quadro complessivamente molto positivo. L'esperienza è stata riconosciuta come un'opportunità educativa rilevante, capace di avvicinare le e gli studenti alla ricerca e all'università, e di promuovere competenze personali e civiche. Anche le attività proposte nel contesto più breve del Festival GenerAzioni sono state percepite come significative, con particolare apprezzamento per l'organizzazione, la qualità dei laboratori e la pertinenza delle tematiche trattate. Il 60% dei docenti ha valutato “molto” o “moltissimo” positivamente gli spazi messi a disposizione dall'Ateneo, senza registrare alcuna risposta negativa. La durata dei percorsi è stata considerata adeguata

⁹ Per gli scopi di questo contributo, presentiamo i risultati dei questionari di soddisfazione somministrati durante il B-YOUth Forum e le attività del Festival GenerAzioni. Tali risultati sono stati ottenuti aggregando le risposte alle domande corrispondenti nelle diverse edizioni, al fine di evidenziare le tendenze generali emerse dai feedback dei partecipanti.

dal 100% dei rispondenti. Le tematiche affrontate – tra cui cittadinanza, partecipazione e pensiero critico – sono state considerate rilevanti per l’attività didattica dal 60% dei docenti, mentre nessuno le ha giudicate poco o per nulla utili. Numerosi insegnanti hanno inoltre espresso il desiderio di proseguire la collaborazione, riconoscendo nel progetto una risorsa concreta per l’educazione alla cittadinanza e per l’orientamento.

Anche le ricercatrici e i ricercatori che hanno condotto i laboratori nell’ambito del Festival GenerAzioni hanno espresso una valutazione positiva dell’esperienza nell’arco dei tre anni, in particolare per l’alto livello di partecipazione delle studentesse e degli studenti, la possibilità di disseminare i risultati della propria ricerca, sperimentando modalità dialogiche e accessibili di restituzione pubblica del sapere scientifico, in coerenza con le finalità della Terza Missione dell’Ateneo. Le proposte di miglioramento emerse dalle restituzioni qualitative si concentrano su aspetti organizzativi e metodologici: il desiderio di tempi più distesi, spazi più adatti a metodologie partecipative.

Nel tempo, il progetto ha favorito la costruzione di relazioni continuative con alcuni gruppi di ricerca, che hanno riconosciuto in questo spazio un’opportunità concreta di confronto con la cittadinanza. Nell’ultima edizione, si sono attivate anche collaborazioni che hanno accompagnato l’intero percorso progettuale, contribuendo non solo alla realizzazione dei laboratori, ma anche alla riflessione educativa e metodologica che sostiene il modello.

6.5. Alcune considerazioni conclusive

6.5.1. L’università come spazio da (ri)attraversare

Nel progetto B-YOUth l’università non è stata soltanto il luogo che ha ospitato le attività ma si è configurata come oggetto stesso di lavoro. Coinvolgendo giovani tra i 14 e i 25 anni, il percorso ha messo al centro la possibilità di ripensare l’università come spazio accessibile, attraversabile, capace di accogliere esperienze, linguaggi e domande che spesso restano ai margini, aprendo interrogativi sul significato stesso di università pubblica.

Le attività si sono svolte in ambienti diversi, riorganizzati nei loro usi e significati. Aule normalmente dedicate alla didattica frontale sono state destrutturate e trasformate in spazi di confronto e progettazione condivisa; i laboratori di ricerca, generalmente riservati a chi possiede uno status accademico, hanno accolto studenti delle scuole secondarie di secondo grado e ragazze e ragazzi provenienti dai servizi educativi territoriali, impegnati in pratiche di osservazione, riflessione e restituzione. Anche gli spazi esterni

sono stati abitati in modo inedito: il Vivaio dell'università, le piazze che circondano il Campus sono diventati luoghi di esplorazione, espressione e pensiero. Questa trasformazione degli spazi non ha avuto solo una valenza operativa, ma ha inciso profondamente sull'esperienza vissuta dai partecipanti, generando un senso di apertura, appartenenza e possibilità inedite. Come annota una partecipante: «Mi sono sentita accolta, non giudicata, interessata a conoscere un ambiente in cui non ero mai stata prima» (Diario di ricerca, 18/02/2025).

La presenza delle ragazze e dei ragazzi non si è limitata ai luoghi formalmente deputati alla formazione o alla ricerca. Per tre anni consecutivi, l'arrivo settimanale di gruppi di ragazze e ragazzi ha reso visibile una corporeità inusuale nei corridoi dell'università: voci, risate, colori e musica hanno attraversato spazi spesso pensati per essere silenziosi e ordinati. In questi passaggi – accolti talvolta con curiosità, talvolta con fastidio – si è resa evidente una tensione tra ciò che l'università è abituata a contenere e ciò che può diventare quando si lascia attraversare da presenze impreviste. Allo stesso tempo, entrare in università ha rappresentato una sfida anche per le ragazze e i ragazzi coinvolti. Abituati a contesti scolastici, si sono trovati a confrontarsi con spazi e dinamiche nuove, spesso percepite come distanti (per esempio, il mancato suono della campanella per scandire il passaggio delle ore; la possibilità di concordare i tempi e le modalità della pausa; il poter dare del tu ai facilitatori). In particolare, alcune e alcuni partecipanti provenivano da situazioni di vulnerabilità sociale, educativa o economica inizialmente percepivano l'università come un luogo distante, inaccessibile, *non per loro*. Per molti di loro era la prima volta dentro l'università, nonostante vivessero a pochi passi dal Campus. Questo ha reso necessario, fin dall'inizio, un lavoro educativo molto attento all'accoglienza: serviva ridurre lo spaesamento iniziale e offrire il tempo di prendere confidenza con gli spazi, un passo alla volta. Prendersi cura del rapporto con il luogo ha significato costruire condizioni di agio, invitare i partecipanti a sperimentare nuove posture e rendere possibile il riconoscimento reciproco – pur sapendo che non sempre questo processo riesce senza inciampi. In questo modo l'università si è trasformata in un ambiente attraversabile, in cui ciascuno potesse sentirsi legittimato a parlare, fare domande, mettere in circolo interpretazioni e assumere un ruolo attivo nel percorso di ricerca. Portare adolescenti e giovani adulti negli spazi della formazione accademica ha significato anche interrogarsi su chi possa abitarli, con quali linguaggi e attraverso quali forme di presenza. Rendere visibili modalità di presenza considerate *fuori luogo* ha sollevato interrogativi sulle soglie implicite che regolano la vita universitaria: cosa è ritenuto legittimo? Quali comportamenti sono attesi? Quali presenze sono ammesse e a quali condizioni?

Nel nostro Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, la presenza di giovani non è una novità assoluta: da tempo sono attive diverse esperienze di collaborazione con le giovani generazioni. Tuttavia, la continuità, la durata e la natura partecipativa del percorso B-YOUth hanno introdotto una modalità diversa, capace di generare una familiarità nuova. In altri Dipartimenti, dove questa apertura è meno frequente, la presenza dei giovani è risultata ancora più dirompente. In entrambi i casi, ciò che è emerso con forza è che l’università non è uno spazio neutro, ma un ambiente regolato da abitudini, aspettative e forme di parole-silenzio proprie. Mettere in scena una differenza di età, di postura, di voce ha avuto un valore pedagogico profondo: ha generato *interruzioni* (Biesta, 2023), ha reso visibile ciò che di solito resta implicito, ha costretto a rinegoziare il senso dello stare insieme. Allo stesso tempo, l’esperienza ha reso visibili anche alcune tensioni che attraversano il rapporto tra giovani e università. La continuità del percorso è stata spesso messa alla prova da risorse progettuali limitate nel tempo, dalla necessità di conciliare i ritmi dell’istituzione accademica con quelli dei gruppi e dalla fatica di intercettare in modo pienamente inclusivo quei giovani che, per condizioni personali o biografiche, restano più distanti dall’università. Dare nome a questi limiti non indebolisce il modello: al contrario, permette di riconoscerne la natura sperimentale e di indicare la necessità di immaginare condizioni più stabili, più accessibili e più eque affinché simili esperienze possano radicarsi nel tempo.

6.5.2. Diritto a (ri) cercare, diritto a scegliere

I più recenti rapporti sulla condizione studentesca in Italia (CIMEA; Eurostudent 2019–2021) mostrano come l’università continui a essere un’opportunità accessibile solo a una parte della popolazione giovanile. Persistono forti disuguaglianze nell’accesso, nella partecipazione e nel successo formativo, legate al livello di istruzione dei genitori, alle risorse economiche della famiglia, al contesto territoriale e alle condizioni sociali di provenienza. Per molti giovani – soprattutto per quelli che provengono da condizioni maggiormente vulnerabili – l’università non appare come una risorsa immediatamente significativa, né per il presente né per la costruzione del proprio futuro. Oltre ai vincoli materiali, incidono fattori meno visibili: la ricerca internazionale mostra come il senso di appartenenza e di riconoscimento costituisca un elemento decisivo per la motivazione, la partecipazione e per l’accesso e la persistenza negli studi universitari (Gopalan & Brady, 2019; Fernández *et al.*, 2023; Allen *et al.*, 2024). Infatti, il *belonging* si costruisce non

solo attraverso l'accesso formale all'istituzione ma tramite relazioni di prossimità, esperienze di cura e partecipazione attiva che permettono ai giovani di sentirsi parte di una comunità accademica viva (Jones & Bell, 2025).

Molti percorsi giovanili oggi si caratterizzano per discontinuità, cambiamenti frequenti e pluralità di esperienze, che rendono più complesso immaginare un legame stabile con l'università (Allen *et al.*, 2024). È dunque necessario rafforzare la funzione pubblica dell'università e riconoscerla come uno spazio di cittadinanza e di prossimità educativa, capace non solo di trasmettere saperi, ma anche di generare appartenenza, riconoscimento e relazioni significative. L'università può diventare un punto di riferimento reale per le giovani generazioni solo se offre occasioni per essere vissuta, abitata e co-costruita insieme a loro: un luogo in cui l'incontro tra conoscenze accademiche e vissuti giovanili diventa un'opportunità reciproca di apprendimento e partecipazione.

In questo scenario, nel modello B-YOUth la ricerca ha tentato di configurarsi come un dispositivo pedagogico di *giustizia epistemica*. Come sottolinea Miranda Fricker (2007), le disuguaglianze nei processi di conoscenza non sono solo economiche o culturali, ma profondamente epistemiche: riguardano cioè chi ha voce, quali esperienze vengono riconosciute come fonti legittime di sapere e quali soggettività sono considerate degne di fiducia cognitiva. In questo senso, il progetto si confronta con una forma strutturale e pervasiva di ingiustizia epistemica generazionale, per cui i giovani vengono raramente coinvolti nei processi di produzione del sapere. A scuola e all'università apprendono nozioni, teorie e paradigmi, ma difficilmente hanno accesso alle domande, ai percorsi e alle controversie che li hanno generati. Vengono trattati come destinatari di contenuti già stabiliti, e non come interlocutori capaci di creare conoscenza. B-YOUth vuole ribaltare questa logica e, a tal proposito, una partecipante, riflettendo sull'esperienza di ricerca vissuta, osserva come essa abbia trasformato la sua percezione: «La mia opinione sulla ricerca è cambiata: ora so descriverla e so come può servire nel futuro» (Diario di ricerca, 19/02/2025).

Questa impostazione dialoga con le più recenti politiche internazionali ed europee rivolte ai giovani (UN General Assembly, 2015; UN Youth Strategy *Youth 2030*; EU Youth Strategy), che sottolineano l'importanza di coinvolgere le nuove generazioni nei processi decisionali e nella costruzione di società più inclusive, giuste e sostenibili. L'investimento sulla partecipazione giovanile non si limita alla dimensione individuale, ma si estende alla capacità dei giovani di contribuire alla definizione di progetti collettivi che riguardano le comunità di appartenenza, che dunque devono essere posti nelle condizioni di potersi orientare tra i saperi e le pratiche che portano alla presa di decisioni collettive.

È a partire da questa consapevolezza che il modello B-YOUth si propone come un contesto di restituzione di parola e legittimità cognitiva a soggettività che non si percepiscono – o non vengono percepite – come co-costruttrici di sapere. Giovani provenienti da percorsi educativi fragili, da contesti marginali o da esperienze scolastiche interrotte vengono invitati non solo a partecipare, ma a prendere parola come ricercatori, co-autori di processi conoscitivi che riguardano il presente e il futuro dei contesti che abitano. In questo senso, la ricerca assume una funzione emancipativa: è un esercizio di responsabilità, immaginazione e deliberazione, legato all’agire democratico. Come ricorda Appadurai (2006), *the right to research* è una condizione fondamentale della cittadinanza: ogni essere umano ha bisogno di esplorare, interrogare e ampliare i propri orizzonti cognitivi per poter agire nel mondo con consapevolezza. Anche il *General Comment n. 12* del *Committee on the Rights of the Child* (2009) richiama l’importanza della comprensione dei contesti e dei processi come condizione necessaria per garantire il diritto dei minorenni a partecipare alle decisioni che li riguardano (UNCRC, art. 12). In questa stessa direzione, i principi della Citizen Science (Hecker, Haklay, Bowser, Makuch, Vogel e Bonn, 2018) e della Open Science (Morriello, 2021), a cui il nostro modello non si ispira direttamente ma con cui si pone in dialogo, offrono un quadro di riferimento per democratizzare la produzione e la diffusione del sapere, superando le barriere tradizionali tra esperti e cittadini e creando spazi di dialogo e di apprendimento significativi (Strasser & Haklay, 2018). Questo significa riconoscere e valorizzare saperi situati, plurali e incarnati (de Sousa Santos, 2014; Visvanathan, 2009). Nel modello queste prospettive prendono forma attraverso pratiche di ricerca che tengono insieme dimensione cognitiva, corporea, estetica e relazionale, rendendo il processo di conoscenza accessibile anche a chi non ha familiarità con il linguaggio accademico. L’impiego di strumenti narrativi, artistici e visuali permette di dare spazio a modalità diverse di espressione e di riflessione, ampliando i confini di ciò che può essere riconosciuto come *sapere*. A tal proposito un partecipante osserva: «Ovunque si può fare ricerca e la ricerca serve a conoscere» (Diario di ricerca, 18/02/2025). In questo processo, il ruolo della facilitazione pedagogica è decisivo: il facilitatore non trasmette contenuti, ma attiva contesti di fiducia e riconoscimento reciproco, in cui il sapere si costruisce insieme. La co-costruzione di senso, la negoziazione dei significati, la possibilità di sbagliare e riformulare sono elementi centrali di un modello che assume l’educazione come processo trasformativo e inclusivo.

Il progetto si configura, inoltre, come un’esperienza di orientamento innovativo (cfr. Biffi e Montà, 2025), capace di incidere su una delle sfide più rilevanti per i sistemi educativi contemporanei: garantire un accesso equo

all'istruzione superiore e contrastare le disuguaglianze educative. Le statistiche ministeriali e la letteratura scientifica sull'orientamento testimoniano, infatti, le molteplici complessità connesse alla costruzione del progetto di vita in ambito formativo e lavorativo, soprattutto per quei giovani che vivono in condizioni di vulnerabilità (Ballarino, Panichella, 2014; Lagomarsino, Bertozzi, 2019). In Italia, il tasso di laureati resta tra i più bassi in Europa e, nonostante la Lombardia ospiti la più ampia offerta formativa universitaria del Paese, le università lombarde faticano a intercettare le fasce più fragili della popolazione studentesca (MHEO, 2023). Proprio perché offre la possibilità di vivere in prima persona l'esperienza della ricerca, B-YOUTH contribuisce a trasformare l'università in uno spazio pubblico accessibile e civicamente impegnato. In questa direzione, si colloca anche la visione delineata in *Universities without Walls: A Vision for 2030* (EUA, 2021), che richiama le istituzioni accademiche a superare i confini disciplinari e istituzionali per assumere un modello aperto, trasformativo e transnazionale, orientato alla sostenibilità, alla diversità e all'impegno sociale (Belforte, 2008; Riva, 2022; Ricci & Scafarto, 2023). Si tratta, dunque, di un processo che non mira a prescrivere un futuro educativo o professionale (Loiodice, Dato, 2015), ma piuttosto a rendere possibile la scelta, offrendo strumenti per orientarsi, per esercitare autonomia e per intraprendere percorsi di autodeterminazione (Riva, 2020; 2022; 2024). Da questa prospettiva, il modello propone un'idea di orientamento che non si limita a fornire informazioni sulle opportunità formative o lavorative, ma che si fonda su un approccio pedagogico inclusivo, attento ai diritti, ai bisogni e alle aspirazioni delle nuove generazioni. Un orientamento che nutre dimensioni esistenziali (Arioli, 2023; Naccari, 2022) e democratiche (Lo Presti, 2009; Riva, 2023), favorendo la costruzione di una relazione attiva e consapevole con il sapere e con la comunità di appartenenza. Coinvolgere le nuove generazioni nella costruzione di conoscenze e nella ricerca di soluzioni alle sfide della contemporaneità significa, infatti, investire nel capitale civico e culturale dei territori, favorendo processi di sostenibilità, giustizia e inclusione sociale (Pippa *et al.*, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Addone A., De Donato R., Palmieri G., Pellegrino M.A., Petta A., Scarano V. and Serra L. (2020), Visual storytelling by novelette, in *2020 24th International Conference Information Visualisation (IV)*, IEEE, pp. 723-728.
- Appadurai A. (2006), "The Right to Research", «Globalisation, Societies and Education», IV, 2: 167-177.

- Arioli A. (2023), *La dimensione esistenziale dell'orientamento, tra volontà di significato e ricerca di senso*, in *Orientamento e ricerca di senso. La prospettiva di Viktor E. Frankl*, FrancoAngeli, Milano, pp. 47-73.
- Ballarino G. e Panichella N. (2014), "Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007", «Scuola democratica», 2: 365-392.
- Belforte S. (2008), Innovazione come cultura: il nuovo ruolo dell'università e della ricerca nei processi innovativi, in De Paoli O. e Montacchini E., a cura di, *Innovation in Research: The Challenge and Activities in Progress*, Firenze University Press, Firenze, pp. 1000-1005.
- Biffi E. (2010), Scrivere libera-mente, «Quaderni di Didattica della Scrittura», 7, 1-2: 99-113.
- Biffi E. (2024), *L'educazione tra sostenibilità e giustizia sociale*, testo non pubblicato.
- Biffi E. and Zuccoli F. (2015), Comporre conoscenza: Il collage come strategia meta-riflessiva, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», 15, 2: 167-183.
- Biffi E. and Zuccoli F. (2019), Art as a method of research, in *Using Innovative Methods in Early Years Research*, Routledge, London-New York, pp. 49-62.
- Biffi E., Montà C. and Ratotti M. (2025), Bridging Research and Citizenship Through Reflection: The B-YOUTH Forum Model, «Educational Reflective Practices», in press.
- Biesta G.J.J. (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO.
- Biesta G.J.J. (2023), La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare, «Encyclopaideia», 27, 1S: 9-20.
- Biesta G.J.J. (2023), *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, a cura di Montà C.C., FrancoAngeli, Milano.
- Boccaletti S. (2024), "Youth geographies: giovani e spazio pubblico. Una scoping review della letteratura geografica", *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 14, 7(1): 47-58.
- Boccaletti S., Ratotti M., Montà C., Biffi E. and Malatesta (2025), Public space, participation and young people in an intergenerational research framework: the case study of B-YOUTH Forum in Milan, «Children's Geographies», under review.
- Budge K. (2006), "Peer Mentoring in Postsecondary Education: Implications for Research and Practice", *Journal of College Reading and Learning*, 37, 1: 71-85, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850194>.
- Cassidy T.D. (2008), Mood Boards: Current Practice in Learning and Teaching Strategies and Students' Understanding of the Process, «International Journal of Fashion Design», 1, 1: 43-54.
- Colvin J.W. and Ashman M. (2010), "Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education", *Mentoring & Tutoring: Partnership*

- in *Learning*, 18, 2: 121–134, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>.
- Corradi Fiumara G. (1998), *Il processo metaforico. Connessioni tra vita e linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- De Bono E. (1969), *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano (ed. or. 1968).
- Demetrio D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi Editore, Milano.
- Demetrio D., a cura di (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- de Sousa Santos B. (2015), *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*, Routledge, New York
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York.
- Dewey J. (1981), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Farini F. and Scollan A. (2023), *What Is Facilitation?*, Springer International Publishing, Cham.
- Gamelli I. and Formenti L. (1998), *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Guilford J.P. (1967), Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow, «The Journal of Creative Behavior», 1, 1: 3-14.
- Hecker S., Haklay M., Bowser A., Makuch Z., Vogel J. e Bonn A. (2018), *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy*, UCL Press, London, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.14324/111.9781787352339>
- Institute of Education Sciences (2021), *Including Youth Voice in Education: Partnering with Youth to Conduct Research*, testo disponibile al sito: <https://ies.ed.gov/ncee/rel/Products/Region/pacific/Resource/70102>
- Karcher M.J. (2018), “Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors”, *Professional School Counseling*, 12, 4: 292–299.
- Lagomarsino F. e Bertozzi R. (2019), “Percorsi inattesi di transizione all’università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata”, «Mondi migranti», 2: 171-190.
- Leone L. e Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora*, FrancoAngeli, Milano.
- Loiodice I. e Dato D. (2015), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all’università*, Progedit, Bari.
- Lo Presti F. (2009), *Educare alle scelte. L’orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*, Carocci Editore, Roma.
- Luguetti C., Oliver K.L. and Parker M. (2021), Facilitation as an act of love: A self-study of how a facilitator’s pedagogy changed over time in the process of supporting a community of learners, «Journal of Teaching in Physical Education», 40, 2: 207-214.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

- MHEO (2023), *Primo rapporto "Dimensioni, dinamiche e attrattività dell'istruzione terziaria a Milano e in Lombardia. Alcuni spunti dal primo rapporto"*, testo non pubblicato.
- Montà C., Bianchi D. e Pentucci M. (2024), «Unveiling Dimensions: A Systematic Review of Participatory Research with Young People in Out-of-School Contexts», *Civitas Educationis*, 13, 2: 269-295.
- Montà C., Ratotti M. and Biffi E. (2025), *Apprendere attraverso: l'esperienza di B-YOUth Forum fra pratiche intergenerazionali e interdisciplinari di ricerca*, «Pedagogia e Vita», 2, in press.
- Morriello R. (2021), "Citizen Science. One of the Eight Pillars of Open Science Identified by the European Union", «JLIS.It», 12, 3: 33-52, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.4403/jlis.it-12761>
- Naccari A.G.A. (2022), "Un'esperienza di orientamento esistenziale in ambito universitario", «Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative», 2: 98-108.
- Pippa S., Malatesta S., De Michele C. e Biffi E. (2021), "Education for Sustainable Development and Children's Involvement in Public Spaces. From Universalism to Places, from Rights to Capabilities: Some Evidence from a Research Project on the Regeneration of Public Spaces in Milan", «Social Sciences», 10, 3: 88.
- Ratotti M. and Montà C. (2025), (Giovani) futuri: verso soggettività democratiche, «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», XIV, 2, in press.
- Ricci F. e Scafarto V. (2023), *Università tra capitale intellettuale e terzo settore. Profili teorici, stato dell'arte e possibili direzioni di ricerca*, Giappichelli, Torino.
- Riva M. (2020), "Orientamento: una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee-guida e condizionamenti", «Pedagogia più didattica», 6, 2: 37-50.
- Riva M.G. (2022), "Orientare i giovani: una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili", «Education Sciences & Society», 1: 31-44.
- Riva M.G. (2023), *Per un orientamento pedagogico e sostenibile*, Società Italiana di Pedagogia.
- Riva M. (2024), "Orientamento nella transizione scuola-università. Riflessioni pedagogiche sui nuovi percorsi", «Scuola», 7, 364.
- Visvanathan S. (2009), "The Search for Cognitive Justice", «Seminar», May, testo disponibile al sito: <https://unboundedacademy.org/wp-content/uploads/2022/05/The-search-for-cognitive-justice-visvanatham.pdf>
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

Parte terza
Gli strumenti di B-YOUth

Nota di apertura

di *Chiara Buzzacchi e Daniela Bianchi*

Se le riflessioni teoriche e prospettiche raccolte nella prima parte del volume hanno progressivamente messo a fuoco come l'università possa configurarsi come spazio pubblico capace di intrecciare formazione, ricerca e partecipazione delle giovani generazioni, in dialogo con il territorio, l'approfondimento dell'esperienza B-YOUth proposto nella seconda parte presenta le linee progettuali di una proposta concreta volta a favorire competenze di cittadinanza attiva e promuovere opportunità di orientamento alla scelta consapevole e responsabile. In questa traiettoria, la terza parte si concentra sugli strumenti e sulle pratiche pedagogiche che hanno reso possibile tale esperienza, approfondendo alcune scelte che ne hanno orientato lo sviluppo e sostenuto l'impianto metodologico.

In che modo tali strumenti hanno preso forma nelle pratiche educative? Come sono stati abitati nei percorsi di formazione e ricerca? E quali condizioni ne hanno reso possibile l'uso nei diversi contesti? A partire da questi interrogativi, la sezione si sofferma sulla cura delle pratiche e sul lavoro svolto nel tempo all'interno di laboratori e attività di lavoro condiviso, restituendo le modalità attraverso cui strumenti e dispositivi sono stati progettati, condotti e rielaborati nel corso dell'esperienza. Le pratiche descritte evidenziano come essi abbiano sostenuto occasioni di presa di parola, di confronto e di relazione, contribuendo a intrecciare dimensioni individuali e collettive dell'esperienza. Su un piano più ampio, le esperienze presentate mostrano come la formazione e la ricerca si siano articolate in percorsi capaci di coinvolgere soggetti, spazi e tempi differenti, mettendo in relazione l'università con il territorio e con i contesti di vita delle ragazze e dei ragazzi. In questo senso, le pratiche non vengono isolate, ma lette nella loro capacità di attivare attraversamenti, di generare connessioni e di rendere visibili i nessi tra biografie, luoghi e possibilità di partecipazione.

La sezione approfondisce così pratiche e strumenti che hanno operato su piani differenti: da un lato, esperienze orientative e formative, capaci di accompagnare il disorientamento e di trasformarlo in occasione di apprendimento; dall'altro, dispositivi di ricerca e di public engagement che hanno reso possibile l'incontro tra università, scuole, servizi educativi e territorio. In questo quadro, i contributi si soffermano su alcuni snodi dell'impianto metodologico di B-YOUth, mettendo a fuoco la facilitazione pedagogica, la documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca e il peer mentoring nel Festival GenerAzioni.

Nel loro insieme, i contributi restituiscono un quadro in cui pratiche narrative, laboratoriali, artistiche e partecipative assumono un ruolo centrale nel sostenere processi di consapevolezza, di posizionamento e di costruzione di senso. Il lavoro sugli strumenti e sulle pratiche emerge così come una dimensione costitutiva dell'esperienza di B-YOUth, capace di incidere sulle forme dell'orientamento, sulle modalità di partecipazione e sulle possibilità di prendere parola nello spazio universitario e pubblico. È in questo lavoro, situato e intenzionale, che i percorsi di formazione, ricerca e partecipazione trovano una forma concreta e condivisa.

7. La facilitazione pedagogica nel progetto B-YOUth

7.1. Introduzione

Il presente capitolo approfondisce il significato e il ruolo attribuito alla funzione della facilitazione pedagogica all'interno del progetto B-YOUth¹, mostrando come tale funzione sia progressivamente emersa in risposta alle esigenze del percorso e alle dinamiche generate dall'incontro tra giovani, università e ricerca. Si vedrà come la facilitazione pedagogica – nelle sue dimensioni di complessità e situazionalità – abbia avuto il compito di orientare e creare le condizioni per la partecipazione, sostenere il pensiero critico e garantire un clima relazionale capace di valorizzare la pluralità delle voci.

In questo quadro si aprono alcune domande centrali: *che cosa significa facilitare in un contesto di ricerca in università? Quali posture e quali responsabilità comporta la mediazione tra linguaggi, aspettative, poteri e posizionamenti diversi? In che modo si può evitare che la facilitazione riproduca asimmetrie anziché attenuarle?*

¹ B-YOUth è un modello pedagogico sviluppato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action* (PNRR, Spoke 6 – Innovation for Sustainable and Inclusive Societies), di cui si è detto nella seconda parte del volume. In sintesi, il progetto promuove percorsi di ricerca partecipata e di *youth public engagement* rivolti a ragazze e ragazzi tra i 14 e i 25 anni, coinvolti in attività interdisciplinari co-progettate con ricercatori, educatori e studenti universitari.

L'obiettivo è sostenere lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e favorire scelte consapevoli e responsabili.

B-YOUth si articola in due principali iniziative:

- B-YOUth Forum, laboratorio annuale di ricerca e formazione;
- Festival GenerAZioni, momento pubblico di restituzione in cui i partecipanti progettano e realizzano attività di disseminazione e *peer-to-peer engagement* rivolte ai coetanei e alla comunità.

Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

Il capitolo esplorerà tali interrogativi analizzando le pratiche adottate nel progetto, le tensioni emerse e le questioni ancora aperte, con l'obiettivo di mettere in luce il potenziale democratico e trasformativo della facilitazione pedagogica in uno specifico contesto, quello dell'università e della ricerca con giovani.

7.2. La facilitazione: una possibile postura pedagogica

Il termine *facilitazione* affonda le sue radici nel latino *facilis*, «ciò che si può fare senza difficoltà»², e nel verbo *facilitare*, che indica l'azione di rendere un processo più agevole. L'etimologia rimanda dunque a un'idea di «alleggerimento» o «mediazione», un intervento che consente a qualcuno di attraversare un percorso, un compito o una situazione con minori ostacoli. Questa radice linguistica, tuttavia, non esaurisce la complessità del significato pedagogico contemporaneo attribuito al termine³.

Se si considerano le sfide educative contemporanee, appare evidente che la facilitazione non possa essere ridotta al semplice «rendere più facile». Proprio perché il panorama formativo richiede oggi interventi capaci di rispondere alla complessità dei bisogni educativi, i professionisti dell'educazione, a vari livelli e in molteplici contesti, sono chiamati a progettare e sostenere processi che coinvolgono e motivino i *discenti*⁴, promuovendo forme di apprendimento significativo in grado di integrare conoscenze, abilità e competenze. È in questo scenario, segnato dalla necessità di dare forma a esperienze di apprendimento più consapevoli e partecipate, che la facilitazione assume un ruolo centrale: essa si configura come una vera e propria postura pedago-

² Dal sito: www.etimo.it, ultima consultazione 02/12/2025.

³ Un riferimento particolarmente utile, ad esempio nell'ambito scolastico e didattico, è rappresentato dal concetto di *trasposizione didattica* (Chevallard, 1991; Damiano, 2013; Develay, 1995). Con questa espressione si indica il processo attraverso cui il sapere disciplinare viene trasformato e riformulato al fine di renderlo accessibile agli studenti senza comprometterne la complessità concettuale. Tale operazione richiede da parte dell'insegnante anzitutto una padronanza approfondita dei contenuti, ma anche la capacità di selezionare e utilizzare metodologie didattiche adeguate. È in questo lavoro di mediazione che il docente sostiene la partecipazione attiva dei discenti, favorendo al contempo lo sviluppo del loro senso di autoefficacia e di competenza (Nigris, 2020).

⁴ In questo testo si utilizza il termine *discenti* in senso ampio per riferirsi non soltanto agli studenti inseriti in contesti scolastici o formali, ma a tutte le persone coinvolte in processi di apprendimento. La scelta lessicale intende dunque includere giovani e adulti impegnati in percorsi educativi non formali e informali, riconoscendo la pluralità dei contesti, delle esperienze e delle posture attraverso cui si *apprende*.

gica che attraversa l'intero ciclo educativo, dalla progettazione, alla conduzione delle attività, fino alla valutazione e alla riflessione sulle esperienze. La facilitazione, dunque, non consiste semplicemente nell'utilizzo di strumenti o tecniche, ma nell'assumere un atteggiamento intenzionale e riflessivo che orienta la costruzione di contesti formativi capaci di sostenere l'emergere di apprendimenti autentici, situati e trasformativi.

È proprio abbracciando questa accezione che si muove la nostra riflessione. La funzione della facilitazione, per come vogliamo intenderla in questa sede, opera con una postura di cura e attenzione ai processi, interrogandosi su come l'esperienza e la conoscenza si articolino in relazione ai contesti dialogici (Strollo, 2018).

L'agire educativo orientato alla facilitazione si colloca, dunque, nella prospettiva di un sapere in costruzione, fondato sul dialogo, la riflessione e la condivisione di significati. L'efficacia di tali pratiche si riflette nella capacità dei *discenti* di esplicitare e tematizzare il proprio processo esperienziale, un elemento fondamentale per la comprensione significativa del sapere. In questa prospettiva, la facilitazione assume una chiara dimensione co-costruttiva: la figura del facilitatore, oltre a sostenere i processi formativi, diventa co-autrice del contesto educativo stesso, contribuendo a *plasmare* direzioni, possibilità e significati. Il suo intervento si configura come una mediazione intenzionale che tiene insieme dimensioni cognitive, relazionali ed esperienziali, favorendo l'emergere di riflessività e consapevolezza. Una tale impostazione richiede di ripensare la relazione educativa come evento situato, radicato nelle condizioni materiali e simboliche che lo rendono possibile, e pertanto sempre intrecciato alla specificità dei contesti, dei corpi, delle storie e delle dinamiche che lo attraversano. Infine, la responsabilità educativa si configura come dimensione condivisa tra *facilitatore* e *discente*, ancorata alla cura delle relazioni educative e alla promozione di legami autentici (Cranton, 2006; Dirks, 2008). Le metodologie partecipative e attive, quali quelle esperienziali (Kolb, 1984; 2014) e creative (Cranton & Carusetta, 2004), così come le pratiche riflessive e dialogiche (Coryell, 2016; Felder & Brent, 2016; Mezirow, 2003; Schön, 1987) diventano strumenti privilegiati per promuovere una formazione trasformativa, coerente con un'idea di educazione come pratica critica e democratica, che crediamo sempre più necessaria.

Tuttavia, ci è utile guardare ad un aspetto centrale del dibattito pedagogico contemporaneo, che riguarda il ruolo dell'insegnante nei contesti educativi. Le politiche internazionali dell'educazione – da quelle OCSE alle raccomandazioni della Commissione Europea – hanno progressivamente promosso un modello educativo orientato alla *performatività* (Ball, 2013; Brown, 2015), alla misurazione e alla standardizzazione degli apprendi-

menti, in cui il docente assume sempre più il ruolo di *facilitatore* di competenze individuali, funzionali all'adattamento dei soggetti a una società descritta come instabile e imprevedibile. Secondo vari studiosi, questa trasformazione è un effetto diretto delle logiche neoliberali nella governance educativa (Apple *et al.*, 2023; Lingard & Sellar, 2016), le quali riducono l'insegnamento a una funzione tecnica, valutabile e orientata al risultato. In questo quadro, il docente è presentato come un professionista incaricato di sostenere percorsi personalizzati, flessibili e modulari, che orienta la progettazione didattica verso l'obiettivo di ottimizzare le *performance* del singolo.

Uno dei massimi studiosi che ha denunciato questa deriva è Gert Biesta (2010, 2013, 2025), il quale ha osservato che una retorica semplicistica del docente-facilitatore corre il rischio di depoliticizzare l'educazione. In una formula divenuta nota, Biesta segnala con ironia che l'insegnante «*non è più un "saggio sul palco", ma una "guida al fianco" o addirittura un "pari in fondo alla classe"*» (2025, p. 2), evidenziando come la professionalità docente si stia progressivamente svuotando della sua natura etica e pubblica. Come osservano Giroux (2014) e Apple (2018), un sistema educativo centrato esclusivamente sull'adattamento e sulle competenze rischia di formare soggetti conformi alle logiche del mercato, competenti ma non critici, capaci di operare, ma probabilmente poco capaci di interrogare il mondo.

Biesta (2025) insiste su questo punto quando afferma che l'insegnante non può limitarsi a facilitare ciò che *accadrebbe comunque*: «in educazione l'insegnante deve essere essenziale, non accidentale, a ciò che accade» (p. 6). Questa affermazione si oppone alla tendenza a concepire la scuola come luogo in cui si «abilita» l'individuo a funzionare nel mondo così com'è, trasformandola in meccanismi che riproducono gli assetti sociali esistenti.

Per Biesta, invece, la scuola – così come qualsiasi contesto educativo – dovrebbe costituire uno degli spazi attraverso cui le nuove generazioni possono fare esperienza del mondo non come riproduzione dell'esistente, bensì come apertura a possibilità ancora non *immaginate*. Il maestro, in questo senso, non conferma l'ordine del mondo, ma introduce ciò che eccede le aspettative singole e collettive. Biesta lo esprime chiaramente: «aprire porte, specialmente dove gli studenti non immaginavano esistesse una porta» (2025, p. 7). Alla luce delle tre funzioni dell'educazione da lui individuate⁵ – *qualification*, *socialization* e *subjectification* – emerge a questo punto con particolare evidenza la centralità di quest'ultima: l'educazione deve infatti generare le condizioni affinché il soggetto divenga capace di rispondere al mondo con responsabilità e giudizio, e non semplicemente di funzionare al

⁵ La proposta biestiana degli scopi dell'educazione, distinti in domini (*qualificazione, socializzazione e soggettivazione*) trova spazio in diverse opere dell'autore a partire dal 2013.

suo interno. In questo senso, il maestro – o il facilitatore pedagogico nella misura in cui l’abbiamo inteso in questa sede – è il garante dell’*ospitalità pedagogica* (Biesta, 2015), un concetto che possiamo associare alla capacità dell’insegnante di accogliere l’*emergere* del soggetto senza (pre)determinarlo. Questo si traduce nell’autentica possibilità per il discente di incontrare l’imprevisto, l’inatteso, ciò che non era previsto né negoziabile inizialmente.

È all’interno di questo quadro teorico che si può definire la figura oggetto di analisi in questo lavoro. Da qui in avanti, il riferimento non sarà al *facilitatore* in senso generico – categoria spesso usata in modo tecnico, procedurale o manageriale – ma al *facilitatore pedagogico* che, pur non identificandosi con il «maestro» scolastico, come l’abbiamo definita poc’anzi, ne incarna tuttavia alcuni tratti fondamentali: la responsabilità verso i processi di *soggettivazione*, la cura del contesto e della relazione, e la capacità di introdurre e sostenere l’inedito.

7.3. Com’è stata pensata la facilitazione nel progetto B-YOUTH

Veniamo ora al contesto di ricerca all’interno del quale si situa la precedente premessa teorica. All’interno del progetto B-YOUTH, come esplicitato nel Cap. 6, a partire dall’a.a. 2023-2024, è stata prevista la presenza di un facilitatore pedagogico⁶, il cui ruolo è stato quello di accompagnare i gruppi di giovani coinvolti in processi riflessivi volti a sviluppare capacità critiche sia individuali sia collettive, sia durante il percorso di ricerca vero e proprio di B-YOUTH Forum sia durante il momento di disseminazione e peer engagement di Festival GenerAzioni.

Per promuovere una reale partecipazione giovanile ai processi di ricerca e disseminazione che sono stati condotti all’interno di B-YOUTH con la collaborazione di diversi ricercatori dell’Ateneo, infatti, è stato essenziale prevedere la presenza di una figura di mediazione.

Nello specifico, chi ha ricoperto la funzione di facilitazione pedagogica:

- ha creato condizioni per una partecipazione autentica in uno spazio – l’università – che, per molti dei ragazzi coinvolti, era nuovo e carico di aspettative e attese;
- ha sostenuto l’incontro tra i giovani e il linguaggio della ricerca scientifica, che costituisce una delle missioni istituzionali dell’università;
- ha svolto una funzione di mediazione tra giovani, istituzioni e ricerca accademica;

⁶ Si usa il maschile sovraesteso per facilitare la scorrevolezza all’interno del testo.

- ha aperto spazi di parola, riflessione e decisione che hanno un valore formativo e civico.

Se, infatti, intendiamo la partecipazione come un processo che *eccede* la mera presenza, essa richiede condizioni che rendano davvero possibile prendere parola, agire e incidere sul percorso comune. Come si ha avuto modo di dire in questo testo, partecipare non equivale a occupare fisicamente uno spazio, a prendere parte a un'attività o a essere inseriti in un processo decisionale: significa piuttosto sentirsi legittimati a contribuire, riconosciuti nelle proprie competenze e messi nelle condizioni di esercitare un potere d'azione (Hart, 2007; Lansdown, 2014). Il facilitatore pedagogico, in tal senso, ha operato affinché tale passaggio – dalla *presenza* alla *partecipazione* autentica – potesse realizzarsi in forme concrete e sostenibili. Un primo ambito di intervento ha riguardato la riconfigurazione dello spazio universitario (1). La scelta delle aule non è stata casuale: sono stati privilegiati ambienti dotati di sedie mobili e arredi flessibili, che potessero essere rimodulati in funzione delle attività previste. Disporre le sedute in cerchio o in piccole isole di lavoro ha permesso di attenuare la dimensione frontale, generalmente associata ai contesti scolastici tradizionali, e di favorire una postura relazionale più orizzontale, accogliente e dialogica (Nigris *et al.*, 2007). Un secondo ambito ha riguardato le modalità di accoglienza (2) soprattutto nella fase iniziale del percorso. La facilitatrice ha introdotto «rituali di ingresso» non soltanto durante il primo incontro, ma per tutto il periodo introduttivo, attraverso attività brevi quali *ice-breakers* e pratiche di attivazione graduale del gruppo. Queste strategie pratiche hanno facilitato la conoscenza reciproca, contribuito a ridurre eventuali ansie legate all'ambiente universitario e sostenuto la costruzione di un clima di fiducia. Un ulteriore elemento fondamentale è stato l'elaborazione condivisa di un accordo di gruppo (3). In dialogo con i partecipanti, sono stati individuati alcuni principi guida – rispetto reciproco, ascolto attivo, riservatezza, possibilità di esprimere dissenso – volti a definire un quadro chiaro e soprattutto condiviso. La negoziazione di tali principi ha rappresentato un momento di consapevolezza collettiva, in cui ciascun partecipante ha potuto riconoscersi come parte attiva nella costruzione del gruppo e nella tutela del suo funzionamento. Si può dire, dunque, che la combinazione di questi elementi – ridefinizione dello spazio, rituali di accoglienza e negoziazione di un patto relazionale – abbia contribuito a trasformare gli spazi degli incontri in *ambienti* sicuri e legittimanti, nei quali i giovani hanno potuto esprimersi senza timore di giudizio e sperimentare forme di partecipazione effettiva. Tale configurazione ha creato le condizioni affinché la parola dei partecipanti assumesse valore, fosse ascoltata e potesse incidere sui processi decisionali del gruppo, rinforzando la dimensione educativa e civica

dell'esperienza. Ciò è emerso, ad esempio, quando alcuni ragazzi hanno sottolineato quanto fosse «importante poter dire davvero cosa pensiamo, senza sentirci giudicati» (Audioregistrazione, 22/04/2024) o quando, di fronte alle scelte metodologiche, hanno affermato che «è la prima volta che qualcuno ci chiede come vogliamo raccontare una ricerca» (Audioregistrazione, 27/05/2024). In altri casi, la presa di parola ha generato un effettivo cambiamento nella direzione del lavoro, come quando un partecipante ha dichiarato: «secondo me dovremmo approfondire questa cosa, perché ci riguarda più da vicino» (Audioregistrazione 11/03/2024), e il gruppo ha effettivamente modificato il piano di indagine.

Nello specifico, si può dire che la facilitazione pedagogica è servita per agire come *ponte* tra i *mondi* che normalmente non dialogano, traducendo linguaggi e aspettative. Ad esempio, durante l'incontro con l'Assessora alle Politiche giovanili del Municipio 9 (Milano), i giovani hanno condiviso riflessioni sugli spazi pubblici del quartiere. Da un lato, hanno evidenziato elementi problematici, come il degrado di alcune aree, la scarsità di luoghi accessibili per la socialità e i costi elevati dei trasporti, che rendono difficile vivere pienamente gli spazi urbani. Dall'altro, hanno riconosciuto anche aspetti generativi e risorse del territorio: alcune piazze considerate «punti di riferimento», la presenza di aree verdi «in cui si sta bene», la possibilità di incontrarsi spontaneamente in spazi informali (Audioregistrazione, 15/04/2024). In molti casi, le loro parole hanno mostrato una capacità di immaginare alternative: «questa piazza è brutta, però potrebbe diventare un posto bellissimo se ci facessero delle attività per noi», oppure «i mezzi costano troppo, ma se ci fossero più agevolazioni sarebbe più facile muoversi» (Audioregistrazione, 15/04/2024). Altri hanno sottolineato dinamiche meno visibili, come il valore simbolico di luoghi che pur non essendo perfetti «sono gli unici dove ci sentiamo un po' a casa» (Audioregistrazione, 15/04/2024). Nel complesso, dunque, le elaborazioni dei partecipanti non si sono limitate a denunciare mancanze, ma hanno fornito uno sguardo sempre più capace di tenere insieme problemi, possibilità di trasformazione e riconoscimento delle risorse esistenti. Questo ha permesso al gruppo di elaborare un'immagine del quartiere come spazio variegato, in cui convivono difficoltà quotidiane e potenzialità ancora parzialmente inesplorate, ma che negli scambi sono emersi come potenzialmente vivibili.

In queste occasioni, il facilitatore ha sostenuto la trasformazione delle narrazioni di esperienza dei ragazzi in *argomentazioni*, fornendo strumenti per strutturare uno scambio basato su evidenze. Come in un lavoro di traduzione reciproca, è stato necessario da un lato rendere leggibili ai giovani le logiche decisionali degli adulti e degli apparati amministrativi e dall'altra rendere intellegibili alle istituzioni i bisogni dei giovani. Anche nei momenti

dedicati alla restituzione del lavoro svolto, attraverso un accompagnamento graduale, il facilitatore ha aiutato il gruppo a comprendere come strutturare e presentare i risultati della ricerca, come argomentare e motivare le scelte metodologiche e come posizionarsi in un dialogo simmetrico con i ricercatori coinvolti.

Per molti giovani, il linguaggio della ricerca accademica può apparire distante, specialistico e di difficile accessibilità. Nel contesto di B-YOUth, il facilitatore pedagogico ha quindi operato affinché l'incontro con la ricerca non fosse percepito come un territorio esclusivo, ma come uno spazio di avvicinamento progressivo, partecipato e riflessivo.

In questo processo, pur non avendo contribuito alla formulazione della domanda generale di ricerca – già definita nel quadro generale del progetto – i giovani sono stati coinvolti attivamente nell'articolazione della stessa in sotto-domande più specifiche. Questo lavoro è nato dai loro vissuti, dalle curiosità emerse e dagli interessi che desideravano approfondire. Partendo dalla domanda iniziale inerente *allo spazio pubblico e alla partecipazione giovanile*, il gruppo ha individuato insieme possibili piste di indagine, esplicitato gli aspetti da esplorare e discusso collettivamente le metodologie e gli strumenti più adeguati ad affrontarli. In questo modo, la costruzione del percorso di ricerca è diventata un processo condiviso di orientamento, esplorazione e scelta (Biffi *et al.*, 2025, in press). Altre occasioni di facilitazione si sono sperimentate quando, a seguito della presentazione di alcuni strumenti della ricerca qualitativa e quantitativa – quali questionario e protocolli di intervista – i ragazzi sono stati messi nelle condizioni di riflettere e di provare a capire come utilizzare i dati raccolti con quegli strumenti. *Quali i fini della ricerca? Quali i nostri interlocutori? Quali le modalità utilizzare?* Le attività sono state seguite da momenti di discussione collettiva, nei quali è stato possibile interpretare il materiale raccolto, individuare pattern ricorrenti e formulare ipotesi. Questo processo, oltre a sollecitare il pensiero, ha permesso ai giovani di riconoscere il valore conoscitivo delle proprie percezioni e narrazioni. Ad esempio, fra le varie possibilità, i giovani hanno lavorato sull'analisi tematica relativa all'utilizzo degli spazi nelle varie piazze del Campus Bicocca per provare poi a formulare interpretazioni, commenti e riflessioni sui suoi usi, sulle sue popolazioni, ecc.

Infine, nella fase conclusiva del progetto, in prossimità del Festival GenerAzioni 2024–2025, i giovani sono stati invitati a riflettere su come rendere comunicabile, accessibile e significativa l'esperienza di lavoro svolta all'interno di B-YOUth Forum per i coetanei che avrebbero partecipato

all'evento⁷. A partire da una serie di proposte preliminari, il gruppo ha immaginato e successivamente progettato una modalità narrativa capace di restituire da una parte i risultati della ricerca e dall'altra il percorso che li aveva generati. La scelta è infine confluita nella realizzazione di un video per ciascuna annualità del progetto, costruito collettivamente attraverso una serie di passaggi: selezione dei contenuti rilevanti, individuazione dei messaggi chiave, definizione dello stile comunicativo e scelta delle forme visive e sonore. In questi prodotti audiovisivi i giovani hanno narrato:

- i principali dati raccolti durante le attività di ricerca partecipata;
- il processo che ha condotto alla loro produzione, includendo momenti di confronto, criticità e decisioni condivise;
- la propria postura all'interno del percorso, mettendo in luce come si fossero posizionati rispetto al lavoro di gruppo, ai temi affrontati e al linguaggio della ricerca;
- gli *apprendimenti* sviluppati, sia sul piano metodologico (uso di strumenti, tecniche, analisi) sia sul piano personale e relazionale (consapevolezza, capacità di ascolto, gestione del conflitto, assunzione di responsabilità).

La realizzazione dei video ha rappresentato un momento formativo particolarmente significativo, poiché ha permesso ai giovani di esercitare competenze di sintesi, riflessione metacognitiva e comunicazione pubblica, oltre a conferire visibilità alla loro voce in un contesto istituzionale e intergenerazionale quale il Festival GenerAzioni.

7.4. Gli strumenti della facilitazione

Nel contesto di B-YOUth, la facilitazione del pensiero e delle riflessioni sulle esperienze di ricerca vissute dai giovani partecipanti ha richiesto la predisposizione di strumenti capaci di sostenere, mediare e rendere accessibile il processo. In questa prospettiva, la *moodboard*, il *diario di bordo* e la *storyboard* sono stati utilizzati come strumenti di mediazione, pensati per offrire ai ragazzi uno spazio sicuro e accogliente in cui poter esplorare il proprio vissuto, rappresentarlo e rielaborarlo in forme plurali. Questa scelta metodologica ha risposto all'esigenza di creare modalità di lavoro inclusive, che permettessero ai partecipanti di esprimersi anche oltre il linguaggio verbale, facilitando l'emergere di significati impliciti, intuizioni, emozioni e domande.

⁷ Evento che è stato accennato nel Cap. 6 e che verrà maggiormente approfondito nel Cap. 9.

Anzitutto, l'arte è stata mobilitata come *linguaggio di mezzo*, un territorio intermedio capace di attivare processi di riflessione, di rendere visibile l'esperienza e di trasformarla in materiale pensabile (Harper, 2002; Leavy, 2020). Attraverso strumenti visivi e narrativi, i partecipanti hanno potuto avvicinarsi al mondo della ricerca, nelle sue varie sfaccettature, in modo più immediato e sostenibile, riconoscendo nel fare creativo una via per comprendere meglio il percorso svolto e il proprio posizionamento all'interno della ricerca.

Guardiamo in primo luogo allo strumento della *moodboard* (Simon Spawforth-Jones, 2021; Velasquez-Posada, 2019). Letteralmente le *boards* sono lavagne o tavole di lavoro, che appartengono ai linguaggi visuali. Tuttavia, la letteratura testimonia la presenza di diverse tipologie di boards (Munk *et al.*, 2020): *visual board*, *moodboard*, *concept board*. Nello specifico, in diversi ambiti, la *moodboard* funge da strumento creativo che stimola il creatore a esprimersi e a porre domande significative (Bagnoli, 2009), a rappresentare e comunicare concetti talvolta complessi attraverso immagini, testi e altri media. Gli obiettivi principali di una *moodboard* includono:

1. *Delimitazione del compito di design*: le *moodboard* aiutano a definire i «confini» del compito progettuale, stabilendo sia il contesto del problema sia le soluzioni potenziali. Questo assicura che gli sforzi progettuali siano focalizzati e allineati con gli obiettivi del progetto.
2. *Comunicazione di una visione/ideale*: allineando i diversi stakeholders su un piano visivo e concettuale comune, le *moodboard* comunicano l'atmosfera o il *mood* inteso per il progetto, facilitando una comprensione condivisa tra i membri del team e i clienti.
3. *Ispirazione creativa*: le *moodboard* servono come fonte di ispirazione, esplorando visivamente diverse idee e temi, stimolando così la creatività e l'innovazione nel processo di *design*.
4. *Astrazione dei concetti*: permettono ai *designer* di giustapporre immagini concrete e astratte, aiutando a colmare il divario tra le idee iniziali e i risultati progettuali finali. Questa astrazione contribuisce alla raffinazione e allo sviluppo dei concetti di *design*.
5. *Orientamento degli sforzi di design futuri*: le *moodboard* forniscono una traiettoria visiva che guida le fasi successive del processo di progettazione, garantendo coerenza e uniformità nello sviluppo del prodotto finale.

Sebbene l'uso delle *moodboard* nella ricerca qualitativa sia ancora poco comune, la loro applicazione può essere inquadrata sia come un metodo visivo creativo sia come una forma di *elicitation* dalle immagini quando combinati con metodi basati sulla parola, cosiddetti *talked-approach* (Bagnoli, 2009; Spawforth-Jones, 2021). Nello specifico del progetto, la *moodboard* ha fun-

zionato come dispositivo di emersione dei vissuti e di traduzione dell'esperienza in forme visive capaci di sostenere processi complessi: osservare, interrogare, collegare, restituire.

Il facilitatore ha introdotto questo strumento inizialmente come uno spazio di esplorazione, offrendo materiali visivi, immagini evocative, parole chiave e superfici di composizione. L'invito rivolto al gruppo era quello di rappresentare emozioni, intuizioni, percezioni e criticità prima che esse trovassero le parole per dirsi. In questo senso, la *moodboard* ha permesso ai giovani di avvicinarsi a contenuti potenzialmente sensibili senza sentirsi esposti, di sperimentare forme di distanza protetta e al tempo stesso di prossimità riflessiva. Attraverso domande di accompagnamento, sollecitazioni e momenti di analisi condivisa, il facilitatore ha sostenuto il passaggio dalla *composizione* visiva alla *costruzione* di significati condivisi. Le immagini sono diventate così appigli per narrare il proprio percorso di ricerca, per riconoscere frammenti di sé nel processo, per definire posture, apprendimenti, ma anche per aprire ulteriori interrogativi. In questo attraversamento, la *moodboard* da una parte ha reso visibile ciò che si stava muovendo nel gruppo, dall'altra ha funzionato come strumento per articolare differenze di prospettiva, individuare punti di contatto e generare ulteriori domande fra i membri del gruppo. È in questa trama di rimandi tra segni, immagini e parole che il potere trasformativo dell'arte ha agito per facilitare, ampliare e intensificare il pensiero.

Il processo di realizzazione della *moodboard* ha visto, come punto di partenza, la riflessione su due domande chiave, consegnate ai ragazzi sottoforma di «nuvolette»:

1. *Che cosa ho fatto?*
2. *Che cosa mi porto a casa?*

A cadenza periodica, questo esercizio riflessivo ha consentito ai giovani di esplorare la propria esperienza e i propri apprendimenti lungo l'intero percorso di ricerca, ricollegandosi alle riflessioni precedenti e arricchendole progressivamente. Tutti questi momenti sono stati documentati attraverso tre principali modalità: le note scritte della facilitatrice, le osservazioni strutturate della pratica condotte da un'osservatrice esperta e, infine, le registrazioni audio delle attività, successivamente trascritte.

In particolare, le *moodboard* hanno sollecitato posizionamento, sospensione del giudizio e scelte deliberate: come afferma un partecipante, «devo scegliere cosa appiccicare qui» (Audioregistrazione, 31/05/2024). Il gesto creativo si è così configurato come atto decisionale e responsabilizzante, in cui l'estetico e l'etico risultano intrecciati. Inoltre, la realizzazione della *moodboard* ha mostrato l'intreccio mente-corpo: selezionare, accostare e

collocare immagini ha mobilitato dimensioni cognitive, affettive e simboliche, producendo un sapere incarnato. Alcuni partecipanti hanno dichiarato di aver scoperto nuove forme di sé o di aver rappresentato desideri futuri, evidenziando come il linguaggio estetico apra spazi ulteriori rispetto a quelli discorsivi. Le pratiche artistiche hanno sostenuto una visione della ricerca come attività anche creativa e dialogica, favorendo lentezza, sospensione e decentramento dello sguardo. Il *fermarsi* è stato percepito come gesto critico capace di contrastare la pressione performativa delle restituzioni finali. Una partecipante, riflettendo su un'attività di ricerca svolta, afferma: «Ho colorato le nostre facce di rosso perché mi sento come responsabile di quei rifiuti» (Audioregistrazione, 31/05/2024). Il colore diventa qui dichiarazione di responsabilità verso il contesto. Per un altro ragazzo, l'immagine della sua intervista al professore universitario («Volevo mettere questa foto di quando ho intervistato il professore di Biologia dell'università», Audioregistrazione 10/10/2024) assume invece il valore di testimonianza e di prova della propria presenza e del proprio ruolo nella ricerca. Le fotografie e le parole scelte hanno quindi assunto lo statuto di vere e proprie *prove* di ricerca e, simultaneamente, di strumenti di autorappresentazione e negoziazione identitaria. Le domande emerse durante il laboratorio hanno trovato eco anche nei contesti quotidiani, generando confronti tra pari e ampliando la portata riflessiva del percorso. Ed è proprio in questo intreccio che ha risieduto il valore del percorso, il quale mostra come il linguaggio artistico si sia potuto configurare come un dispositivo centrale nella formazione di soggetti critici, consapevoli e responsabili nel rapporto con sé, con gli altri e con il contesto.

Diario di ricerca

Nell'annualità 2024-2025, invece, sono stati previsti sia il *diario di ricerca* sia la *storyboard*. Il diario di ricerca, composto da pagine ricorrenti organizzate in quattro sezioni – *Cosa noto della ricerca?*, *Cosa mi ha incuriosito oggi?*, *Come mi sento*, *Cosa mi porto a casa?* – è stato progettato secondo una logica che ha accompagnato i partecipanti nell'elaborazione dell'esperienza.

La prima sezione (*Cosa noto della ricerca?*) ha sollecitato un lavoro di concettualizzazione, permettendo di costruire nel tempo una rappresentazione propria di cosa significhi *fare ricerca*. La seconda (*Cosa mi ha incuriosito oggi?*) ha introdotto un'educazione dello sguardo, orientata a riconoscere ciò che ha attirato e ciò che è sfuggito, mettendo così in luce processi di selezione, interesse e sorpresa. La terza (*Come mi sento*) ha invitato a tematizzare la dimensione emotiva come componente costitutiva del lavoro di ricerca. Infine, la quarta (*Cosa mi porto a casa?*) ha lavorato sull'emersione di apprendimenti, scoperte e riformulazioni.

In questo senso, il diario ha voluto essere non un semplice supporto di annotazione, ma uno strumento capace di rendere visibile il processo formativo della partecipazione stessa: ha permesso di seguire l'evoluzione delle idee, il consolidarsi delle domande, i mutamenti nella percezione del proprio ruolo e nella comprensione del metodo. Inoltre, la sua reiterazione a ogni laboratorio ha creato una *continuità narrativa* che facilita il riconoscimento delle trasformazioni avvenute nel tempo, sia individuali che collettive.

Storyboard

Anche la *storyboard* ha accompagnato l'intero processo di facilitazione del pensiero all'interno della ricerca, soprattutto in vista della restituzione pubblica al Festival GenerAzioni 2025. L'uso della *storyboard* è stato predisposto come strumento di organizzazione narrativa e di metariflessione. Attraverso una guida strutturata, i giovani hanno avuto l'occasione di ripercorrere progressivamente, incontro per incontro, le fasi del lavoro, identificando le sequenze principali, gli snodi significativi, le scelte metodologiche e i momenti più rilevanti di apprendimento. Questo lavoro di scomposizione e ricomposizione ha permesso di progettare il video finale, di trarre consapevolezza del metodo usato, delle ragioni sottostanti alle scelte fatte e del posizionamento assunto da ciascuno all'interno del percorso.

Attraverso tali strumenti, i partecipanti sono stati accompagnati a riorganizzare narrativamente i materiali raccolti, rendendo più chiara la trama del processo. Infine, come supporti documentativi, hanno sostenuto la fase di *restituzione pubblica* durante il Festival, offrendo ai giovani un linguaggio accessibile, creativo e non necessariamente espositivo attraverso cui raccontare l'esperienza e renderla comunicabile ai pari e alla comunità più ampia.

7.5. Note conclusive

L'esperienza maturata in B-YOUTH consente ora di avanzare alcune considerazioni sul valore educativo e professionale della figura del facilitatore pedagogico, offrendo elementi utili per immaginarne l'impiego anche in altri contesti formativi. La facilitazione, come emerso, non può essere ridotta a un insieme di tecniche operative, ma va compresa come una postura educativa capace di orientare la relazione, sostenere i processi di pensiero e rendere praticabile la partecipazione nei suoi diversi livelli.

In primo luogo, la facilitazione pedagogica ha contribuito a redistribuire l'asimmetria che caratterizza molte interazioni educative, generando condizioni di maggiore equità comunicativa. Attraverso strategie che promuovono l'ascolto, il decentramento e la corresponsabilità, essa ha permesso a soggetti

con differenti livelli di competenza, esperienza e riconoscimento istituzionale di prendere parola in modo legittimato e produttivo.

In secondo luogo, la facilitazione ha valorizzato la pluralità dei linguaggi cognitivi ed espressivi. L'impiego di strumenti visivi, narrativi, corporei e dialogici permette di dare forma a vissuti e saperi che difficilmente emergerebbero in cornici più convenzionali. Ciò assume particolare rilievo nei contesti caratterizzati da eterogeneità culturale, da bisogni educativi complessi o da dinamiche di esclusione, nei quali la diversificazione dei codici comunicativi costituisce un prerequisito per l'accessibilità.

In terzo luogo, la facilitazione pedagogica ha sostenuto la co-costruzione della conoscenza come pratica riflessiva, ponendo l'accento sui processi anziché esclusivamente sui prodotti. Essa ha creato condizioni affinché i soggetti potessero interrogare le norme, esplicitare gli assunti impliciti, attraversare i momenti di incertezza e generare nuove interpretazioni. In una prospettiva educativa orientata al pensiero critico e alla responsabilità, questa dimensione assume certamente una rilevanza strategica.

Se si volesse sconfinare oltre il contesto universitario, la figura della facilitazione pedagogica può essere riconosciuta preziosa in una pluralità di ambiti: dai progetti di ricerca partecipata ai servizi educativi territoriali, dalle istituzioni scolastiche ai percorsi di orientamento, fino alle équipes multidisciplinari e alle organizzazioni culturali. Ciò è possibile perché la facilitazione pedagogica risponde a esigenze trasversali del lavoro educativo contemporaneo, in cui è sempre più necessario sostenere processi collaborativi, favorire il dialogo tra professionisti con ruoli e linguaggi differenti, promuovere agency nei partecipanti e costruire condizioni che rendano possibile un apprendimento realmente significativo. In questa direzione, la facilitazione pedagogica offre un contributo qualificato e teoricamente fondato, capace non solo di accompagnare i processi, ma di *ampliare* le possibilità educative, relazionali e democratiche delle esperienze condivise. Ed è proprio nella dialettica tra un ascolto attento e accogliente, da un lato, e uno stimolo intenzionale che sostiene l'emergere del pensiero, dall'altro, che si articola l'interesse pedagogico verso pratiche capaci di trasformare l'esperienza educativa in un tempo-spazio generativo, entro cui diventa possibile l'elaborazione collettiva di pensieri critici e creativi.

Si può dire, infine, che B-YOuth sia stato un contesto privilegiato per narrare il passaggio da una *funzione* – inizialmente intesa come insieme di pratiche di sostegno al pensiero critico – a una *figura educativa* vera e propria, riconoscibile e inscritta all'interno di un dispositivo formativo. Ciò che all'inizio appariva come un ruolo trasversale, fluido e non completamente definito, infatti, si è progressivamente strutturato nel corso della ricerca fino

ad assumere contorni professionali chiari, connessi a precise responsabilità educative.

Riferimenti bibliografici

- Apple, M. W. (2018). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities* (1st ed.). Routledge.
- Apple M.W., Biesta G., Bright D., Giroux H.A., Heffernan A., McLaren P., Riddle S. e Yeatman A. (2023), «Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education», in Riddle S., Bright D. e Heffernan A., eds., *Education, policy and democracy: Contemporary challenges and possibilities*, Routledge, pp. 5–22.
- Bagnoli A. (2009), «Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods», *Qualitative Research*, 9(5), pp. 547–570.
- Ball S.J. (2013), *The Education Debate* (2nd ed.), Policy Press.
- Biffi E., Montà C. e Ratotti M. (2025), «Bridging research and citizenship through reflection: The B-YOUth Forum model», *Educational Reflective Practices* (in press).
- Biesta, G. (2010). «A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière», *Educational theory*, 60(1), pp. 39-59.
- Biesta G. (2013), *The beautiful risk of education*, Routledge.
- Biesta G. (2015), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Routledge.
- Biesta G. (2025), «The future of education in the impulse society: Why schools and teachers matter», *Prospects*, pp. 1–9.
- Brown W. (2015), *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*, Zone Books.
- Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.), La Pensée Sauvage.
- Coryell J.E. (2017), «International service learning, study abroad, and global citizenship», in Velliari D.V. e Coleman-George D., eds., *Handbook of research on study abroad programs and outbound mobility*, IGI Global, pp. 365–388.
- Cranton P. (2006), *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.), Jossey-Bass.
- Cranton P. e Carusetta E. (2004), «Perspectives on authenticity in teaching», *Adult Education Quarterly*, 55(1), pp. 5–22.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica*, FrancoAngeli.
- Develay M. (1995), *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire*, ESF.
- Dirkx J.M. (2008), «The meaning and role of emotions in adult learning», *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), pp. 7–18.
- Felder R. e Brent R. (2017), «Learner-centered teaching», *Learning Abstracts*, 20(5), pp. 1–5.

- Fielding M. (2012), «Student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy», *Connect*, (197), pp. 10–15.
- Giroux H. (2014), «Neoliberalism’s war on democracy», *Truthout*, 26 aprile 2014.
- Harper D. (2002), «Talking about pictures: A case for photo elicitation», *Visual Studies*, 17(1), pp. 13–26.
- Hart R. (2007), *Children’s participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, Earthscan.
- Kolb D.A. (1984), *Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall.
- Kolb D.A. (2014), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT Press.
- Lansdown, G. (2014), «25 Years of UNCRC: Lessons learned in children’s participation», *Canadian Journal of Children’s Rights/Revue canadienne des droits des enfants*, 1(1).
- Leavy P. (2020), *Method meets art: Arts-based research practice* (3rd ed.), Guilford Press.
- Lingard, B., Thompson, G., & Sellar, S. (2016), *National testing in schools*. Oxon, United Kingdom: Routledge.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina.
- Munk J.E., Sørensen J.S. e Laursen L.N. (2020), «Visual boards: Mood board, style board or concept board?», in *DS 104: Proceedings of the 22nd International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2020)*, University in Herning, Denmark.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Carocci.
- Nigris E. (2020), *Didattica generale*, goWare & Guerini Associati.
- Schön D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass.
- Spawforth-Jones S. (2021), «Utilising mood boards as an image elicitation tool in qualitative research», *Sociological Research Online*, 26(4), pp. 871–888.
- Strollo M.R. (2018), «La formazione pedagogica alla “rovescia”: Dalla pratica alla formalizzazione del sapere», *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), pp. 99–122.
- Velasquez-Posada A.M. (2019), «How to be Systematic with Mood Boards?», *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, pp. 1–4

8. La documentazione visuale come pratica di costruzione di una cultura della ricerca nel progetto B-YOUTH

di *Lucia Carriera*

8.1. Il videomaking partecipativo come pratica di ricerca e documentazione

Negli ultimi anni, le scienze dell'educazione e della formazione hanno mostrato un crescente interesse verso i linguaggi visuali come strumenti di conoscenza e interpretazione dei fenomeni educativi (Harper, 2002). Le immagini, i suoni, i gesti e le forme narrative che attraversano tali linguaggi consentono di cogliere aspetti dell'esperienza altrimenti difficilmente accessibili attraverso modalità esclusivamente verbali o argomentative, facendo emergere dimensioni emotive, corporee, simboliche e relazionali dei processi formativi.

All'interno di questa cornice, si colloca il videomaking, che può essere inteso come pratica di produzione audiovisiva capace di unire creatività, narrazione e documentazione. Il presente paragrafo si propone – senza alcuna pretesa esaustiva – di introdurne le principali prospettive emerse in letteratura, con particolare attenzione al suo utilizzo in ambito educativo e alla sua declinazione partecipativa nel lavoro con gli adolescenti.

Il *videomaking partecipativo* rappresenta un'area di crescente interesse nell'ambito della ricerca educativa e sociale soprattutto nella sua applicazione con gli adolescenti (Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Rogers, 2017). In letteratura emerge come la produzione video possa fungere da potente strumento per l'esplorazione e la rappresentazione delle identità (studentesche, locali e culturali e così via), sperimentando ruoli e forme espressive che troppo spesso non trovano spazio nei contesti istituzionali (Arnaouti, 2023). Il processo creativo alla base della creazione del video inaugura la costruzione di

narrazioni personali rivolte a un pubblico, in un continuo gioco di negoziazione tra sé e l'altro (Halverson, 2010). Parallelamente, il videomaking costituisce una forma di comunicazione multimodale in grado di far esprimere giudizi critici sulle dinamiche sociali che li circondano, offrendo spazi per la mobilitazione e la denuncia di ingiustizie (Lam *et al.*, 2021). Attraverso il video, gli adolescenti possono affrontare questioni di giustizia sociale, contestare rappresentazioni egemoniche e sollevare interrogativi sulle istituzioni che regolano le loro vite (Rogers, 2017). Un altro ambito di applicazione riguarda la produzione di memoria culturale. I partecipanti, agendo come *storici locali*, documentano storie di comunità, patrimoni familiari e vicende spesso escluse dalle narrazioni *ufficiali*, contribuendo alla costruzione di archivi digitali che fungono da risorse per le generazioni future (Arnaouti, 2023). In questo senso, i prodotti video diventano veri e propri *ipomnèmata*: strumenti per la riflessione, la condivisione e l'elaborazione di sé (Foucault, 1977). La narrazione audiovisiva consente inoltre di connettere il piano personale a quello politico. Le storie di migrazione, ad esempio, possono essere narrate intrecciando esperienze familiari e discorsi istituzionali, mettendo in relazione vissuti intimi con pratiche e politiche su scala più ampia (Lam *et al.*, 2021). In questa prospettiva, il video inaugura un processo di *scale-making* che riconfigura la posizione dei giovani rispetto al mondo che li circonda.

Dal punto di vista pedagogico, il videomaking promuove l'apprendimento delle cosiddette *nuove alfabetizzazioni*, ovvero quelle competenze cognitive, sociali e tecniche sempre più richieste dalla cultura digitale contemporanea. Si tratta di abilità come il pensiero critico, la simulazione, la collaborazione distribuita e l'intelligenza collettiva (Jenkins *et al.*, 2009, citato in Terzopoulos, 2017), così come la capacità di produrre e decodificare contenuti multimodali in modo consapevole (Jenson, Taylor, & Fisher, 2011; Kress, 2003; Lankshear & Knobel, 2011; Sheridan & Rowsell, 2010, citati in Smythe *et al.*, 2014). Un ulteriore elemento rilevante riguarda la possibilità per gli studenti di risignificare contenuti esistenti, attraverso pratiche di citazione, remix e mash-up. In questo modo, i giovani rielaborano generi e linguaggi, attingendo da film, musica, social media e videogiochi, sviluppando uno sguardo critico e originale sulla cultura popolare (Castellanos, 2023; Hobbs, 2010, citato in Castellanos, 2023; Arnaouti, 2023). Non meno importante è poi la connessione tra contesto scolastico e mondo esterno. I progetti video creano ponti tra le aule e le comunità locali, contribuendo a dare senso all'attività didattica e favorendo una partecipazione attiva alla vita sociale (Buckingham, 2003, citato in Arnaouti, 2023; Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014).

Oltre alle potenzialità espressive e formative, il videomaking partecipativo comporta numerosi benefici sul piano personale e relazionale. Rafforza

la voce e l'agency, permettendo loro di articolare punti di vista autonomi e di prendere parola nello spazio pubblico (Rogers, 2017; Castellanos, 2023). Favorisce lo sviluppo di competenze tecniche e narrative – tra cui rientrano la videografia, la scrittura di sceneggiature e l'editing – aumentando la fiducia in sé stessi, in particolare nei casi in cui i giovani abbiano vissuto traumi o esperienze di marginalità (Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Promuove inoltre un atteggiamento critico nei confronti dei media e del mondo, allenando la capacità di analizzare, contestare e produrre significato (Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014). La possibilità di vedere riconosciuto il proprio lavoro da un pubblico reale – attraverso concorsi, Festival o eventi comunitari – rappresenta poi un importante fattore motivazionale e un'occasione di legittimazione sociale (Arnaouti, 2023; Smythe *et al.*, 2014). Il processo creativo, infine, incoraggia l'apprendimento collaborativo, la condivisione di responsabilità e la negoziazione di visioni differenti, stimolando la costruzione di relazioni significative e l'esercizio del pensiero collettivo (Smythe *et al.*, 2014; Terzopoulos, 2017). In questo modo, il video diventa un dispositivo capace di favorire la comprensione delle strutture sociali e delle ideologie dominanti, offrendo ai giovani strumenti per decostruirle e trasformarle (Lam *et al.*, 2021).

Pur riconoscendo e sottolineando le numerose potenzialità di tale strumento, è altresì fondamentale evidenziare le dimensioni più fragili e critiche. Soprattutto se applicato in contesti scolastici, il videomaking rischia di essere strumentalizzato per fini valutativi o di rappresentanza pubblica, esercitando una pressione implicita sugli studenti affinché partecipino e producano oggetti esteticamente accettabili, a discapito della riflessione critica sul contenuto (Rogers, 2017; Castellanos, 2023). Inoltre, l'idea di *dare voce* può rivelarsi problematica, nella misura in cui presuppone una carenza di voce nei giovani, oscurando le dinamiche di potere che attraversano anche i progetti partecipativi (Castellanos, 2023). Il concetto di *dare voce* può infatti implicare una visione deficitaria dei giovani, suggerendo che essi non abbiano una voce. Invece, l'obiettivo dovrebbe essere quello di riconoscere e amplificare le voci già esistenti e di comprendere come esse siano plasmate nel contesto dato. Sul piano tecnico, l'editing video richiede competenze specifiche e l'accesso a risorse tecnologiche spesso non garantite nei contesti educativi (Mak, 2012, citato in Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Castellanos, 2023; Smythe *et al.*, 2014). Altri ostacoli emergono sul piano pedagogico: possono verificarsi disallineamenti tra le aspettative degli insegnanti e gli interessi degli studenti, così come dinamiche di genere che riflettono stereotipi mediali, con le ragazze spesso più propense a ruoli performativi che tecnici (Castellanos, 2023; Terzopoulos, 2017). Non vanno inoltre trascurati i rischi legati all'ansia da esposizione e alla riproduzione involontaria di stereotipi nei contenuti

audiovisivi, soprattutto in mancanza di un accompagnamento critico (Castellanos, 2023). Tali criticità pongono importanti questioni etiche, che andrebbero considerate con attenzione nella progettazione e nell'implementazione dei progetti. Tra queste rientrano: il consenso informato deve essere continuo e consapevole, con possibilità di ritiro in ogni momento (Sarria-Sanz *et al.*, 2024; Terzopoulos, 2017); è poi fondamentale tutelare la vulnerabilità dei partecipanti, evitando approcci che li riducano a *casi* o *testimonianze* esemplari; particolare cautela va riservata al tema della visibilità, specialmente nei casi in cui i video coinvolgano soggetti esposti a rischi – ma non solo (Castellanos, 2023; Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Occorre inoltre riconoscere pienamente l'autorialità dei partecipanti e i loro diritti sulla produzione, riflettendo criticamente sulle scelte narrative e sulle responsabilità dei ricercatori (Rogers, 2017). Evitare manipolazioni emotive e rendere trasparente il processo editoriale è essenziale per garantire l'integrità metodologica (Luttrell & Clark, 2018).

Alla luce di quanto emerso, la progettazione di dispositivi formativi basati sul videomaking dovrebbe fondarsi su una pedagogia partecipativa e critica. Questo implica orientare le attività alla produzione di oggetti con valore sociale (deCastell & Jenson, 2006, citato in Smythe *et al.*, 2014), assumere il ruolo di facilitazione piuttosto che di direttività (Chavez & Soep, 2005, citato in Terzopoulos, 2017; Castellanos, 2023), e integrare esplicitamente teorie sociali critiche nel lavoro educativo (Rogers, 2017). Il percorso dovrebbe essere flessibile e adattivo, tenendo conto delle esperienze, delle competenze e delle risorse disponibili (Terzopoulos, 2017), e bilanciando l'attenzione tra il processo e il prodotto finale (Rogers, 2017). Inoltre, è importante valorizzare le competenze esistenti degli studenti, comprese le loro pratiche di consumo e produzione mediale informali (Moll, 1992, citato in Castellanos, 2023), favorendo l'uso di modalità espressive diverse e il riuso creativo delle opere prodotte nella comunità scolastica (Lam *et al.*, 2021; Castellanos, 2023). L'attenzione alla diffusione e al pubblico – non solo scolastico – può rafforzare la motivazione e il senso di responsabilità (Goodman, 2003, citato in Arnaouti, 2023; Castellanos, 2023), a patto che venga accompagnata da riflessioni esplicite sui rischi connessi (Sarria-Sanz *et al.*, 2024). Infine, per garantire equità ed efficacia, è fondamentale prevedere supporto individualizzato, la collaborazione con esperti esterni e l'adozione di metodologie di ricerca-azione partecipativa che coinvolgano attivamente i giovani anche nella progettazione (Smythe *et al.*, 2014; Terzopoulos, 2017).

8.2. La dimensione etica nella ricerca con le immagini

La ricerca accademica è strettamente vincolata da linee guida etiche derivanti, in prima istanza, dalla convenzione di Helsinki. Esse ne plasmano le pratiche e si fondano su un'eredità che sottolinea la necessità del non nuocere agli esseri umani (Guillemin & Gillam, 2004). Ciò, in alcuni contesti, si traduce nel fatto che la previa approvazione da parte di organismi finalizzati alla valutazione dei principi etici della ricerca costituisce una condizione necessaria al suo svolgimento (Mortari, 2016: 237). In tal senso, linee guida, checklist o apposite procedure realizzate da organi di competenza e società scientifiche sono state redatte per supportare i ricercatori nella pianificazione e nell'intraprendere i percorsi di ricerca. Tale dimensione può essere definita come *etica procedurale* (Guillemin & Gillam, 2004; Tracy, 2013;). Pur riconoscendo la presenza di criticità, come la presenza di procedure tipiche della ricerca quantitativa e le conseguenze difficoltà di traduzione per i progetti di natura qualitativa, o il fatto che alcuni progetti di ricerca partecipativa potrebbero richiedere strategie più fluide di consenso e di progettazione del percorso (Ellis *et al.*, 2023), la dimensione procedurale della ricerca non dovrebbe essere in alcun modo trascurata. Essa richiede che i ricercatori identifichino in anticipo, e siano preparati ad affrontare, le questioni etiche che potrebbero sorgere (Warr *et al.*, 2016). Posta dunque la necessità di presidiare gli aspetti più procedurali, la dimensione etica della ricerca non dovrebbe mai esaurirsi in essi: dovrebbe altrettanto riguardare l'atteggiamento del ricercatore, che si traduce nel riflettere su come rispettare e avere cura di tutti i partecipanti alla ricerca (Mortari, 2016).

Altre questioni etiche diventano più prominenti nella ricerca visuale rispetto a quanto potrebbero essere per altri metodi e sono associate all'autorialità e alla proprietà dei dati, alle circostanze di progetti con obiettivi multipli e disparati e alle questioni di rappresentazione e ricezione da parte del pubblico, o ancora al tema della riservatezza e dell'anonimato, così come la difficoltà nel ridurre il potenziale di riconoscimento. Tali aspetti fanno sì che i metodi visuali siano sempre più spesso oggetto di particolare attenzione da parte dei comitati di revisione istituzionale e dei comitati etici (Wiles *et al.*, 2008). Allo stesso tempo, lo sviluppo di linee guida – tra cui quelle elaborate da Susan Cox e colleghi (2014)¹ – hanno contribuito a supportare ricercatori

¹ Le linee guida qui citate sono state sviluppate da un gruppo interdisciplinare di ricercatori visuali in Australia e Canada, che hanno formato il "Visual Research Collaboratory" (vrc.org.au). Sono il risultato di workshop e discussioni che hanno permesso di identificare varie questioni etiche e pratiche. Il documento si articola in quattro parti principali: A) Panoramica (introduce il campo della ricerca visuale e racconta lo sviluppo delle linee guida); B)

e i comitati etici nell'identificazione e nella gestione di questioni etiche emerse dall'uso di metodi di ricerca visuale. Ai fini della presente trattazione risulta particolarmente utile fare riferimento ad alcune delle categorie di questioni etiche affrontate nella seconda sezione del documento qui citato. Esse costituiscono delle considerazioni trasversali per chiunque si occupi di ricerca, in qualunque ambito del sapere, e ancor più di ricerca con metodi visuali.

La prima categoria è quella della riservatezza (*Confidentiality*): essa si riferisce all'impegno di proteggere la privacy di un individuo che ha condiviso informazioni in un rapporto di fiducia. Le immagini digitali possono catturare dettagli particolarmente intimi della vita delle persone ed essere facilmente diffuse a livello globale, rendendo difficile garantire l'anonimato. Per tale ragione, è responsabilità del ricercatore effettuare un'adeguata valutazione dei rischi e dei benefici connessi all'utilizzo delle immagini a seconda del contesto. Wang e Redwood-Jones (2001) ricordano che gli individui hanno diritto alla privacy sia negli spazi privati che in quelli pubblici, e anche se può essere legale fotografare qualcuno in pubblico, può non essere necessariamente etico. Come proteggere, dunque, la riservatezza? Un primo elemento ha a che fare con la dimensione dell'anonimato. Alcune strategie di anonimizzazione includono la pixelizzazione o la sfocatura dei volti (Clark, 2019), il *cropping* (ritagliare l'immagine escludendo i volti dei soggetti), il ritrarre soggetti esclusivamente di spalle (O'Neill *et al.*, 2017), la ricreazione delle immagini con la collaborazione di registi e attori, la scelta di non ricorrere all'utilizzo delle immagini identificabili, utilizzando invece la poesia (Mannay, 2016) o ancora la rappresentazione attraverso il fumetto. Negli ultimi anni, in particolare nell'ambito della ricerca visuale partecipativa, è emersa e ha guadagnato terreno il concetto di *etica del riconoscimento* (Clark, 2019). Questa visione mette in discussione l'anonimato come posizione predefinita e necessaria, riconoscendo il diritto degli individui a essere visti e la necessità di autenticità nella rappresentazione (Allen, 2015; Fink e Lomax, 2016). La logica alla base di questa visione non risiede unicamente nelle preoccupazioni pragmatiche relative ai tentativi falliti di anonimizzare gli individui nelle immagini, ma anche nella messa in discussione dello scopo più profondo della ricerca visuale se i materiali devono essere alterati a tal punto da renderli delle invenzioni. L'anonimato generalizzato (Gerwer, 2013), se imposto senza considerare la volontà dei partecipanti, può portare

Considerazioni per i ricercatori (presenta sei categorie di questioni etiche per i ricercatori); C) Approcci pratici per i comitati etici (in cui vengono fornite indicazioni per i comitati etici che esaminano progetti di ricerca visuale); D) Risorse. È bene sottolineare che le linee guida non sono da intendere come strumento prescrittivo, ma piuttosto come uno strumento per sollevare domande critiche da considerare.

a un ulteriore ispessimento della *cancellazione della persona* (*erasure of personhood*) (Wilson, 2018), alimentando stigmatizzazione e distortendo le rappresentazioni sociali (Korkiamäki e Kaukko, 2023). L'occultamento dei volti, in particolare nelle culture occidentali, è inoltre comunemente associato alla protezione dell'identità di persone impopolari (es. criminali, informatori) o a situazioni dubbie. Quando questa pratica viene applicata ai partecipanti alla ricerca, può implicitamente suggerire colpa, pericolo o sospetto, amplificando le vulnerabilità di gruppi già marginalizzati (Fuggle, 2015; Lenette and Cleland, 2016). Ragionare sull'anonimato, dunque, significa anche ragionare sulla necessità dei partecipanti di essere visti e non strumentalizzati. Allo stesso tempo, tuttavia, la sicurezza dei partecipanti deve essere sempre presa in considerazione in quanto le immagini prodotte potrebbero causare ritorsioni nei confronti del partecipante (Wang & Redwood-Jones, 2001). I danni associati alla ricerca nelle scienze sociali vanno dalla provocazione di disagio, angoscia, rimpianto, imbarazzo, vergogna e altre emozioni negative, alla rappresentazione dei partecipanti in modi che suscitano percezioni pubbliche sfavorevoli, compresa la possibilità di essere oggetto di scherno o ostilità (Warr, 2016). In alcune circostanze, i partecipanti possono trovarsi a rischio di subire danni fisici, ad esempio, nei progetti che esplorano le esperienze di violenza familiare subita dalle donne (Gubrium *et al.*, 2014). Gli scienziati sociali che utilizzano immagini dovrebbero altresì curare l'interpretazione del pubblico e rispettare una prospettiva di verità più ampia di quella che un'immagine potrebbe sembrare di rappresentare. Il modo in cui il pubblico legge eticamente un'immagine potrebbe non avere alcuna relazione con l'obiettivo iniziale del creatore. Dunque, sebbene la protezione della privacy sia fondamentale, le decisioni sull'anonimato dovrebbero sempre essere prese in collaborazione con i partecipanti e sempre considerando il contesto culturale e politico.

A questo si connette una seconda categoria cruciale nel parlare di etica in ricerca visuale, quella del consenso informato. Il rispetto è un principio etico chiave che viene mantenuto consentendo agli individui di prendere decisioni informate sulla propria partecipazione alla ricerca. Il consenso deve essere volontario e basato sull'accesso a informazioni sufficienti che spieghino chiaramente lo scopo e gli obiettivi della ricerca, cosa è richiesto ai partecipanti e quali rischi possono essere loro posti. Nel caso dei metodi visuali, tuttavia, potrebbe essere necessaria una rivalutazione dei processi standard per ottenere il consenso informato dei partecipanti (si pensi, per esempio, a quei progetti in cui vengono scattate fotografie nei luoghi pubblici). I partecipanti dovrebbero altresì avere l'opportunità di riflettere sul potenziale utilizzo dei dati visuali. Il consenso informato non riguarda solo la raccolta di immagini, ma anche l'analisi, la presentazione e la diffusione (Clark, 2019).

Per alcune ricerche visuali, il consenso dovrebbe essere visto come un processo continuo e multistratificato, da ottenere e rinegoziare costantemente in tutte le fasi del progetto (es. consenso alla partecipazione, consenso alla pubblicazione) – adottando una visione di consenso come processuale (Purveen *et al.*, 2016) dunque rinnovato e modificabile in qualsivoglia fase del processo. Tali processi complicano le questioni di autorialità e proprietà dei dati visivi e degli artefatti. L'autorialità e la proprietà (Wang & Redwood-Jones, 2001) sono anche considerazioni importanti in relazione alla conservazione e all'esposizione a lungo termine dei prodotti visivi generati nel corso dei progetti di ricerca. A chi appartiene, dunque, una fotografia o un video? A chi la scatta/registra (il suo autore) o a chi in essa viene ritratto (il soggetto dell'immagine)? Queste questioni andrebbero sempre negoziate quando gli artefatti sono stati co-creati. L'espansione di Internet ha creato nuove sfide, poiché la pubblicazione online rende le immagini di pubblico dominio, riducendo drasticamente la capacità del ricercatore di mantenere il controllo e aprendo la porta a riutilizzi indesiderati (Haimson *et al.*, 2016). La distinzione tra materiale pubblico e privato online è labile, e le definizioni individuali e culturali di privacy online sono controverse, rendendo difficile per i ricercatori determinare come gestire tale materiale. Il consenso, inoltre, può essere ancor più complesso quando si tratta di terze parti (persone riprese accidentalmente), minorenni o persone con capacità cognitive limitate, o immagini *trovate* (es. storiche, online) per le quali il consenso originale non era per scopi di ricerca. I prodotti visivi possono avere significati personali per i partecipanti che non sono riconosciuti dal team di ricerca.

8.3. L'esperienza di B-YOUTH Forum

All'interno del più ampio quadro teorico e metodologico finora delineato, si inserisce l'esperienza concreta sviluppata nell'ambito del progetto B-YOUTH Forum², promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il

² B-YOUTH è un modello pedagogico sviluppato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action* (PNRR, Spoke 6 – Innovation for Sustainable and Inclusive Societies), di cui si è detto nella seconda parte del volume. In sintesi, il progetto promuove percorsi di ricerca partecipata e di *youth public engagement* rivolti a ragazze e ragazzi tra i 14 e i 25 anni, coinvolti in attività interdisciplinari co-progettate con ricercatori, educatori e studenti universitari.

L'obiettivo è sostenere lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e favorire scelte consapevoli e responsabili.

progetto ha coinvolto, nel ciclo specifico oggetto di analisi, ovvero l'annualità 2024-2025, due classi terze di un istituto di istruzione secondaria superiore, per un totale di 52 studenti³. Il percorso si è articolato tra i mesi di febbraio 2025 e maggio 2025 e ha visto i partecipanti impegnati in un'esperienza di avvicinamento diretto alla ricerca scientifica, in dialogo con laboratori e gruppi di ricerca dell'università. Sebbene in questa sede non ci si soffermi sugli obiettivi complessivi del progetto, è importante sottolineare come uno degli elementi qualificanti del percorso sia stato proprio il coinvolgimento attivo degli studenti nella dimensione esperienziale della ricerca entrando nei luoghi in cui la conoscenza viene quotidianamente creata e negoziata.

Un aspetto trasversale a tutto il percorso ha riguardato il tema della *documentazione*, intesa non come atto finale o sintesi conclusiva dell'esperienza, bensì come parte integrante del processo stesso di ricerca. In questa prospettiva, la documentazione non è intesa semplicemente come una raccolta ordinata di materiali o come forma di rendicontazione, ma come processo riflessivo, selettivo e intenzionale che attraversa tutta l'esperienza educativa e di ricerca, sin dalle sue fasi iniziali (Biffi, 2014). Essa si configura come un'attività progettuale e interpretativa, che assume valore se condivisa, leggibile, rappresentativa e orientata a generare senso. È, al contempo, traccia e rielaborazione, memoria e slancio (Ferraris, 2009), ed è resa possibile da una pluralità di linguaggi – verbali, visivi, narrativi, digitali – capaci di tradurre la complessità dell'esperienza in segni significativi (Biffi, 2014). Si tratta, dunque, di un processo circolare che, a partire da una domanda di senso, attraversa l'osservazione, la raccolta e l'analisi dei materiali, fino a restituire un racconto che a sua volta può generare nuove domande e nuove pratiche (Biffi, 2014).

Documentare, dunque, non significa unicamente *tenere traccia* di quanto avvenuto, ma assumere uno *sguardo riflessivo* sulla traiettoria di ricerca, nella sua piena relazionalità con l'oggetto indagato. Tale relazionalità, tuttavia, è inscindibile dalla dimensione del rigore. In ambito qualitativo, il rigore

B-YOUth si articola in due principali iniziative: B-YOUth Forum, laboratorio annuale di ricerca e formazione;

- Festival GenerAzioni, momento pubblico di restituzione in cui i partecipanti progettano e realizzano attività di disseminazione e *peer-to-peer engagement* rivolte ai coetanei e alla comunità.

Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/byouth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

³ Nel presente testo, il termine studenti è utilizzato in forma grammaticale maschile sovraestesa, secondo la convenzione della lingua italiana. Nonostante il limite di tale scelta, con esso si intende fare riferimento a tutta la popolazione studentesca, includendo quindi anche le studentesse e, più in generale, tutte le soggettività, indipendentemente dal genere.

non si fonda sulla standardizzazione delle procedure o sulla generalizzabilità dei risultati, quanto piuttosto sulla trasparenza del percorso, sulla coerenza argomentativa delle scelte e sulla riflessione sistematica sui propri processi di pensiero. Documentare significa, in questo senso, rendere visibile e condivisibile la propria postura epistemologica e metodologica, rendendo le decisioni assunte oggetto di comunicazione e confronto all'interno della comunità scientifica (Sità, 2012: 34).

Tra le strategie adottate per la produzione di una documentazione co-costruita, e all'interno di questa più ampia cornice, si colloca il laboratorio di videomaking, realizzato insieme alle studentesse e agli studenti partecipanti, a cui questo capitolo è stato dedicato. All'interno del ciclo qui analizzato, il gruppo di ricerca B-YOUth Forum ha richiesto la collaborazione di CoDeS (Centro di documentazione multimodale per la sostenibilità)⁴, con l'obiettivo di approfondire la dimensione visuale della documentazione della ricerca. CoDeS ha messo a disposizione non solo la propria dotazione tecnica, ma anche una ricercatrice esperta nell'uso dei linguaggi visuali nei contesti educativi e di ricerca, autrice del presente contributo, che ha assunto il ruolo di documentatrice esterna. Nel corso del percorso, la documentatrice ha accompagnato le studentesse e gli studenti in tutte le fasi del processo di documentazione: ha curato la ripresa audiovisiva e fotografica degli incontri, condotto i momenti di riflessione e selezione collettiva delle immagini alla fine di ciascuna giornata e facilitato la costruzione progressiva di una storyboard collettiva, successivamente utilizzata come base di lavoro per la realizzazione del video finale del percorso. Ha inoltre condotto il laboratorio di videomaking, guidando la progettazione, la produzione e il montaggio del video insieme ai partecipanti, in un processo di costruzione condivisa del racconto visivo del percorso di ricerca.

L'atelier audiovisivo è stato concepito non solo come spazio di apprendimento tecnico, ma soprattutto come dispositivo relazionale e narrativo, in grado di favorire processi di interpretazione collettiva del percorso vissuto. Il titolo stesso del laboratorio, *Prendersi cura della ricerca: un racconto per immagini*, richiama il valore attribuito alla documentazione come gesto di attenzione verso l'esperienza, verso gli altri e verso il sapere in costruzione. Più precisamente, il presente capitolo si propone, in primo luogo, di approfondire in che modo è stato progettato il dispositivo di documentazione all'interno del laboratorio, con particolare attenzione al ruolo dell'esperto esterno e al contributo attivo dei ragazzi nella costruzione di una documentazione autenticamente partecipata. Una seconda sezione sarà dedicata alla

⁴ Il laboratorio è promosso dal progetto MUSA e da Fondazione EOS.

descrizione puntuale del laboratorio di videomaking, focalizzando la riflessione sulla sua fase di progettazione, sugli obiettivi perseguiti, sulla struttura dell'intervento, sugli strumenti adottati e, soprattutto, sulle attenzioni etiche messe in campo. Infine, verrà presentata l'esperienza di disseminazione pubblica avvenuta in occasione del Festival GenerAzioni 2025, momento conclusivo e significativo di restituzione e valorizzazione del prodotto video realizzato.

8.4. Il laboratorio di videomaking: pratica di cura e restituzione condivisa

L'atelier audiovisivo *Prendersi cura della ricerca: un racconto per immagini* si configura come dispositivo pedagogico per esercitare pratiche di cura, assunzione di responsabilità, negoziazione collettiva e consapevolezza narrativa del percorso di ricerca, valorizzando la partecipazione attiva dei ragazzi e delle ragazze nella costruzione del video finale del percorso. Dopo un momento iniziale di accoglienza e di negoziazione del patto d'aula, si è introdotto il tema guida della giornata, la *cura*, emerso in forma trasversale nel corso dell'intero percorso laboratoriale.

A partire da tre declinazioni specifiche (aver cura del racconto della ricerca, aver cura dello spazio pubblico, aver cura del gruppo di lavoro), i partecipanti si sono suddivisi in tre sottogruppi tematici (a seconda del proprio interesse personale). Da ciascuno di essi sono stati individuati due rappresentanti volontari per comporre un quarto gruppo trasversale, denominato *nucleo produzione*, incaricato di coordinare gli aspetti tecnici, estetici e narrativi del prodotto audiovisivo. I rappresentanti del nucleo produzione hanno svolto un briefing iniziale in cui, insieme al responsabile esterno della documentazione, è stato possibile prendere visione della dotazione tecnica a disposizione, delle riprese già esistenti, delle caratteristiche dell'aula data (esaminando potenzialità e criticità dell'ambiente). Questo momento è stato fondamentale perché ciascun referente del nucleo produzione ha poi potuto coordinarsi con i restanti membri dei sottogruppi.

Questa struttura ha permesso un lavoro parallelo e interdipendente, in cui ogni gruppo ha potuto portare avanti riflessioni, proposte, scelte visive e operative, in dialogo costante con gli altri. Ogni sottogruppo è stato accompagnato nella riflessione da un facilitatore adulto appartenente al team di progetto, con il compito di stimolare la discussione, raccogliere idee e garantire un clima di ascolto e co-costruzione. Questa struttura non risponde solo a una logica organizzativa, ma è stata pensata per generare forme di responsabilità distribuita, in cui ogni partecipante potesse sperimentare la propria

agency, assumendo un ruolo attivo e negoziato nella costruzione di un prodotto collettivo. In questa dinamica, la cura si è tradotta in attenzione reciproca, coordinamento, ascolto e riflessività sul proprio contributo.

Il lavoro nei sottogruppi è stato strutturato a partire da una griglia progettuale comune, pensata per guidare la progettazione dei video e rendere visibili le scelte narrative, estetiche e organizzative di ciascun gruppo. La griglia presenta sezioni dedicate alla definizione del contenuto (cosa vogliamo raccontare?), alla strategia visiva (come lo vogliamo fare?), all'analisi delle riprese già disponibili, all'elenco delle riprese mancanti (con indicazioni sulle inquadrature desiderate) e alla tipologia di audio da utilizzare (dialoghi, suoni ambientali, musica o silenzio). Questo strumento ha permesso di tradurre le idee in forme strutturate, favorendo una progettazione consapevole e un dialogo costante con il nucleo produzione. Tuttavia, la griglia non ha solo una funzione tecnica di pianificazione, ma agisce come strumento pedagogico che rende visibili le scelte narrative, estetiche e valoriali, favorendo un atteggiamento riflessivo rispetto al racconto della ricerca e alla responsabilità di rappresentare soggetti, luoghi e relazioni.

Nel corso dell'intero percorso laboratoriale di B-YOUth Forum, le studentesse e gli studenti sono stati invitati a sviluppare una pratica costante di osservazione e documentazione visuale. A ciascun incontro era infatti associato un *compito fotografico*: un invito ad osservare una specifica dimensione della ricerca – come le relazioni, gli spazi, gli strumenti, i linguaggi – e a restituirla attraverso un'immagine. Al termine di ogni incontro, il materiale raccolto veniva visionato collettivamente, selezionato e stampato. Le fotografie scelte andavano così ad arricchire, di volta in volta, una storyboard collettiva in costruzione, composta da immagini, titoli e brevi didascalie. Questa storyboard, progressivamente composta nel corso degli incontri, ha consentito di tenere traccia visiva del percorso di ricerca e, al tempo stesso, di esercitare una postura di attenzione e di cura verso ciò che si osservava, trasformando l'atto del fotografare in un gesto riflessivo. Nel tempo, essa ha assunto un duplice valore: da un lato, come strumento di memoria condivisa del processo; dall'altro, come base di partenza per la progettazione del prodotto audiovisivo finale.

Durante il laboratorio di videomaking, infatti, la storyboard è stata utilizzata per individuare i nuclei tematici da approfondire e per delineare la traccia narrativa del video collettivo. I partecipanti hanno scelto di concentrare la loro riflessione sul tema della cura, emerso in modo trasversale nel corso dell'intera esperienza, articolandolo in tre declinazioni – prendersi cura della ricerca, dello spazio pubblico e del gruppo.

A partire da questa cornice, i gruppi hanno selezionato le riprese già realizzate dal documentatore esterno durante gli incontri precedenti e ne hanno

progettate di nuove, funzionali a restituire il senso complessivo del percorso. Il montaggio del materiale è stato curato dal documentatore esterno, che ha prodotto una prima bozza condivisa e discussa negli incontri successivi: una parte di ciascun incontro è stata così dedicata alla visione, revisione e co-costruzione del prodotto finale, in un processo di rielaborazione collettiva e di riflessione continua sui linguaggi e sulle scelte di rappresentazione.

Durante la fase operativa, i gruppi hanno avviato le riprese utilizzando esclusivamente i materiali dati in dotazione dal gruppo (fotocamere reflex e mirrorless, fotocamere compatte, cavalletti). Un set fisso allestito in un'aula del dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" ha permesso la registrazione di alcune scene in condizioni stabili, alternando momenti di produzione autonoma a riprese coordinate. Uno degli aspetti fondamentali nel progettare percorsi di documentazione partecipata – e, più in generale, nell'agire una postura da ricercatori – è interrogarsi sul grado di familiarità dei partecipanti con gli strumenti tecnologici messi a disposizione, e insieme sulle implicazioni etiche, operative e relazionali legate al loro utilizzo. Ad esempio, l'uso dello smartphone può coincidere con un'alta accessibilità e padronanza tecnica da parte dei ragazzi, ma apre anche a domande fondamentali: come sarà raccolto il materiale per il montaggio? Quali modalità di trasmissione possono garantire sicurezza, privacy e semplicità d'uso? Quali rischi sono connessi alla conservazione dei contenuti audiovisivi nei dispositivi personali, specialmente se i partecipanti sono minorenni?

Nell'esperienza qui presentata si è scelto di lavorare con strumenti audiovisivi esterni, non personali, facilmente accessibili e intuitivi, il cui utilizzo è stato introdotto in apertura attraverso un breve momento formativo a cura del documentatore esterno. Questo ha consentito un equilibrio tra novità (molti degli studenti non aveva mai utilizzato prima d'ora una reflex o una fotocamera compatta) e usabilità, mantenendo un ambiente protetto. In prospettiva, appare utile progettare momenti specifici di familiarizzazione tecnica, anche attraverso esercizi guidati di fotografia e videomaking, che consentano di esplorare le potenzialità espressive e i limiti degli strumenti disponibili, prima di avviare la documentazione vera e propria.

In una prospettiva di educazione partecipativa, le tecnologie non vanno semplicemente *insegnate*, ma devono essere *esplorate criticamente*, in quanto portatrici di visioni implicite del mondo, gerarchie comunicative, possibilità espressive ma anche potenziali forme di controllo e disuguaglianza (Buckingham, 2003; Jenkins *et al.*, 2009; Prins, 2010). È quindi cruciale mantenere una postura riflessiva e accompagnare i partecipanti in un lavoro di *alfabetizzazione estetica, tecnica e politica*, affinché i media non siano solo strumenti di rappresentazione, ma dispositivi di agency, dialogo e trasformazione sociale (Ito *et al.*, 2010; Livingstone & Sefton-Green, 2016).

Il montaggio è stato pianificato per un momento successivo, sulla base delle indicazioni raccolte in ciascuna griglia, in modo da rispettare fedelmente le scelte visive e contenutistiche espresse dai gruppi.

Uno degli aspetti centrali che ha attraversato tutto il laboratorio è stato il lavoro collettivo e critico sulle questioni etiche legate alla rappresentazione visuale. Particolare attenzione è stata dedicata al tema dell'immagine e della rappresentazione del volto, intesa come elemento profondamente identitario, ma anche potenzialmente vulnerabile. Con i ragazzi e le ragazze è stato attivato un confronto approfondito su cosa significhi vedersi rappresentati, su come ci si possa riconoscere (o non riconoscere) in un'immagine, e su quali emozioni – anche di malessere o disagio – possano emergere a partire da tale visione.

In questa ottica, si è scelto di adottare una concezione dinamica e reversibile del consenso, riconoscendo ai partecipanti la possibilità di modificare le proprie decisioni in qualsiasi momento della produzione. È accaduto, ad esempio, che a video ultimato alcuni studenti abbiano espresso il desiderio di non comparire nel montaggio finale. In questi casi, si è ritenuto essenziale accogliere la richiesta e intervenire sul prodotto, nella consapevolezza che la protezione dell'integrità soggettiva viene prima di ogni esigenza estetica o narrativa. Tale postura è coerente con quanto sottolineato in letteratura a proposito dell'alto rischio di produrre violenza simbolica nella ricerca visuale, qualora i soggetti non vengano adeguatamente tutelati nella loro esposizione pubblica (Bourdieu, 1996; Wang & Redwood-Jones, 2001; Warr *et al.*, 2016).

Come evidenziano Wang e Redwood-Jones (2001), l'utilizzo di metodi visuali partecipativi richiede un'attenzione particolare al diritto alla privacy, alla valutazione dei rischi di esposizione, all'accesso informato e alla titolarità dei materiali prodotti. Il consenso, soprattutto nei contesti educativi e adolescenziali, non può essere ridotto a un atto formale *in tantum*, ma deve essere inteso come processo continuo, situato e rinegoziabile (Warr *et al.*, 2016). Inoltre, la presenza della videocamera introduce una dimensione di potere e vulnerabilità che può generare forme di disagio, vergogna, rimpianto o esposizione indesiderata (Allen, 2012; Gubrium *et al.*, 2014). Per questo motivo, durante il laboratorio è stato costantemente alimentato un dialogo aperto con i partecipanti rispetto alle modalità di registrazione, al montaggio e alla diffusione, promuovendo una postura riflessiva condivisa e una responsabilità collettiva nella cura della narrazione.

8.5. Rendere visibile il percorso di ricerca: Il Festival GenerAzioni

Come menzionato nel capitolo di descrizione del modello di B-YOUth Forum, il percorso si conclude con il Festival GenerAzioni, un evento di disseminazione pubblica che vede il coinvolgimento di studenti e studentesse provenienti da diverse scuole secondarie di secondo grado e dai servizi educativi del territorio. Si tratta di due giornate durante le quali il gruppo B-YOUth Forum restituisce il proprio percorso di ricerca e, al tempo stesso, invita altri giovani a sperimentare in forma laboratoriale alcune pratiche di indagine simili.

Nel ciclo qui descritto, il video realizzato nel laboratorio di videomaking è stato presentato in apertura del Festival GenerAzioni, come momento inaugurale e dispositivo di accoglienza. La proiezione ha avuto la funzione di rendere visibile il lavoro svolto e, al tempo stesso, di introdurre i nuovi partecipanti alla postura di ricerca che caratterizza l'intero progetto. Attraverso le immagini, le voci e i frammenti raccolti nel corso dei mesi precedenti, il video ha raccontato il tema della cura – della ricerca, dello spazio pubblico e del gruppo – offrendo una chiave di lettura condivisa per l'esperienza che stava per iniziare. La proiezione del video al Festival GenerAzioni non è stata, infatti, una semplice restituzione, ma un atto pubblico di cura della conoscenza, un modo per condividere una postura di ricerca attraverso immagini, parole e relazioni, facendo della documentazione non un prodotto concluso, ma un invito all'ingresso, alla partecipazione e alla negoziazione del senso.

Dopo la proiezione inaugurale, i partecipanti – suddivisi in piccoli gruppi – hanno preso parte a diversi laboratori di ricerca tematici, condotti da docenti universitari, ricercatori, assegnisti e dottorandi con la presenza attiva dei rappresentanti del gruppo B-YOUth Forum. Questi ultimi, distribuiti nei vari laboratori, hanno assunto il ruolo di osservatori e documentatori, raccogliendo fotografie e appunti per restituire la giornata dal loro punto di vista.

Al termine delle attività, durante il momento plenario conclusivo, gli stessi rappresentanti hanno condotto una restituzione pubblica ispirata alla pratica della storyboard già sperimentata durante l'anno: le fotografie scattate nel corso della mattinata sono state stampate e utilizzate per costruire collettivamente una storyboard della giornata, accompagnata da titoli e brevi didascalie. Questo dispositivo ha permesso di intrecciare le voci e gli sguardi dei diversi partecipanti, trasformando la restituzione in un momento di metariflessione condivisa sul significato dell'esperienza vissuta e sulla ricerca come forma di partecipazione attiva alla vita collettiva.

Festival GenerAzioni non rappresenta solo la conclusione del percorso ma il suo spazio pubblico di apertura, dove la conoscenza prodotta si fa visibile, negoziabile e nuovamente generativa. In questa prospettiva, la produzione audiovisiva non costituisce solo un output documentale, ma un processo educativo che mette in gioco la relazione tra sapere, responsabilità e spazio pubblico, trasformando la ricerca in esperienza condivisa, pensabile e nuovamente generativa.

Riferimenti bibliografici

- Allen L. (2015), *Losing Face? Photo-Anonymisation and Visual Research Integrity*, «Visual Studies», 30, 3: 295–308.
- Allen Q. (2012), *Photographs and Stories: Ethics, Benefits and Dilemmas of Using Participant Photography with Black Middle-Class Male Youth*, «Qualitative Research», 12, 4: 443–458.
- Arnauti E. (2023), *Focus on Creativity: Greek Teenagers Combine Digital Archiving and Documentary Making*, «Film Education Journal», 6, 1: 1–11.
- Baldacci M. e Frabboni F. (2013), *Manuale della ricerca educativa*, Utet, Torino.
- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bourdieu P. (1996), *Understanding*, «Theory, Culture and Society», 13, 2: 17–37.
- Bourdieu P., Accardo A., Balazs G., Beaud S., Bonvin F., & Bourdieu E. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford University Press.
- Buckingham D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge.
- Castellanos I.C. (2023), *Youth Producing Voice: A Video-Cued Ethnography of a Media Education Classroom*, Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.
- Chávez V. e Soep E. (2005), *Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality*, «Harvard Educational Review», 75, 4: 409–434.
- Clark A. (2019), *‘Quilting’ with the Mosaic Approach: Smooth and Striated Spaces in Early Childhood Research*, «Journal of Early Childhood Education Research», 8, 2: 236–251.
- Cox S., Drew S., Guillemin M., Howell C., Warr D. e Waycott J. (2014), *Guidelines for Ethical Visual Research Methods*, The University of Melbourne, Melbourne.
- Dahlberg K., Dahlberg H. e Nystrom M. (2008), *Reflective Lifeworld Research*, Student Litteratur, Lund.
- De Castell S. e Jenson J. (2006), *No Place Like Home: Sexuality, Community and Identity Among Street-Involved Queer and Questioning Youth*, «McGill Journal of Education».
- Demetrio D. (2000), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dewey J. (1934), *Art as Experience*, Minton, Balch & Co., New York.
- Ellis K., Hickie K. e Warrington C. (2023), Researching Sensitive Topics with Children and Young People: Ethical Practice and Blurry Boundaries, «International Journal of Qualitative Methods», 22.
- Ferraris M. (2009), *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Laterza, Bari.
- Fink J. e Lomax H. (2016), Sharing Images, Spoiling Meanings? Class, Gender, and Ethics in Visual Research with Girls, «Girlhood Studies», 9, 3: 20–36.
- Foucault M. (1977), *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano.
- Fuggie S. (2015), Pixelated Flesh, «Cultural Politics», 11, 2: 222–233.
- Gerver M. (2013), Exceptions to Blanket Anonymity for the Publication of Interviews with Refugees, «Research Ethics», 9, 3: 121–139.
- Goodman S. (2003), *Teaching Youth Media*, Teachers College Press, New York.
- Gubrium A.C., Hill A.L. e Flicker S. (2014), A Situated Practice of Ethics for Participatory Visual and Digital Methods in Public Health Research and Practice: A Focus on Digital Storytelling, «American Journal of Public Health», 104, 9: 1606–1614.
- Guillemin M. e Gillam L. (2004), Ethics, Reflexivity and “Ethically Important Moments” in Research, «Qualitative Inquiry», 10, 2: 261–280.
- Haimson O.L. e Hoffmann A.L. (2016), Constructing and Enforcing “Authentic” Identity Online, «First Monday».
- Halverson E.R. (2010), Film as Identity Exploration: A Multimodal Analysis of Youth-Produced Films, «Teachers College Record», 112, 9: 2352–2378.
- Harper D. (2002), Talking about Pictures: A Case for Photo Elicitation, «Visual Studies», 17, 1: 13–26.
- Hobbs R. (2010), *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Aspen Institute, Washington, D.C.
- Ito M., Baumer S., Bittanti M., boyd D., Cody R., Herr-Stephenson B., Horst H., Lange P.G., Mahendran D., Martinez K.Z., Pascoe C.J., Perkel D., Robinson L., Sims C. e Tripp L. (2010), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, MIT Press.
- Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K. e Robison A.J. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Jenson J., Taylor N. e Fisher S. (2011), *Critical Review and Analysis*, Ontario Ministry of Education.
- Korkiamäki R., & Kaukko M. (2022). Faceless, voiceless child – Ethics of visual anonymity in research with children and young people. «Childhood», 30(1), 55–70.
- Kress G. (2003), *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London.
- Lam W.S.E., Smirnov N., Chang A.A., Easterday M.W., Rosario-Ramos E.M. e Doppelt J.C. (2021), Multimodal Voicing and Scale-Making in a Youth-Produced Video Documentary on Immigration, «Research in the Teaching of English», 55, 4: 340–368.
- Lankshear C. e Knobel M. (2011), *New Literacies*, McGraw-Hill, Maidenhead.
- Leavy P. (2020), *Method Meets Art*, Guilford Publications, New York.

- Lenette C. e Cleland S. (2016), Changing Faces, «Creative Approaches to Research», 9, 1: 68–83.
- Livingstone S. e Sefton-Green J. (2016), *The Class: Living and Learning in the Digital Age*, New York University Press, New York.
- Luttrel W. e Clark E. (2018), Replaying Our Process: Video/Art Making and Research, «Qualitative Inquiry», 24, 10: 775–785.
- Mannay D. (2016), The Politics of Visibility, Voice and Anonymity: Ethically Disseminating Visual Research Findings Without the Pictures, in *Ethics and Visual Research Methods: Theory, Methodology and Practice*, Palgrave Macmillan US, New York, pp. 225–235.
- Mak M. (2012), Visual Postproduction in Participatory Video-Making Processes, in *Handbook of Participatory Video*, Palgrave Macmillan, pp. 194–207.
- Moll L.C. (1992), Funds of Knowledge for Teaching, «Theory into Practice», 31, 1: 132–141.
- Mortari L. (2016), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- O’Neill M. (2017), Asylum Seekers and Moving Images, in *Routledge International Handbook of Visual Criminology*, Palgrave, New York, pp. 389.
- Prins E. (2010), Participatory Photography: A Tool for Empowerment or Surveillance?, «Action Research», 8, 4: 426–443.
- Puurveen G., Phinney A., Cox S. e Purves B. (2016), Ethical Considerations in the Use of Video Observations in Dementia End-of-Life Care Research, in *Ethics and Visual Research Methods*, Palgrave Macmillan US, New York, pp. 105–115.
- Rogers M. (2017), Participatory Filmmaking Pedagogies in Schools, «Studies in Social Justice», 11, 2: 195–220.
- Sarria-Sanz C., Alencar A. e Verhoeven E. (2024), Using Participatory Video for Co-Production and Collaborative Research with Refugees, «Learning, Media and Technology», 49, 2: 306–319.
- Sheridan-Rabideau M.P. e Rowsell J. (2010), *Design Literacies: Learning and Innovation in the Digital Age*, Routledge, London.
- Sità C. (2012), *Indagare l’esperienza*, Carocci, Roma.
- Smythe S., Toohey K. e Dagenais D. (2014), Video Making, Production Pedagogies, and Educational Policy, «Educational Policy», 30, 5: 740–770.
- Sullivan G., a cura di (2010), *Art Practice as Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Terzopoulos T. (2017), *Informational Video Storytelling for Children by Children*, Master’s thesis.
- Tracy S.J. (2013), *Qualitative Research Methods*, Wiley-Blackwell, Oxford.
- Wang C.C. e Redwood-Jones Y.A. (2001), Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice, «Health Education & Behavior», 28, 5: 560–572.
- Warr D., Guillemin M., Cox S. e Waycott J. (2016), *Ethics and Visual Research Methods*, Palgrave Macmillan, New York.
- Wiles R., Crow G., Heath S. et al. (2008), The Management of Confidentiality and Anonymity in Social Research, «International Journal of Social Research Methodology», 11, 5: 417–428.
- Wilson S. (2018), Haunting and the Knowing and Showing of Qualitative Research, «The Sociological Review», 66, 6: 1209–1225.

9. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni

di *Daniela Bianchi e Chiara Buzzacchi*¹

9.1. Il peer mentoring

Nella letteratura internazionale il peer mentoring è descritto come una relazione educativa intenzionale tra soggetti che condividono un'appartenenza generazionale o esperienziale, ma che rivestono ruoli differenziati rispetto alla familiarità con un determinato contesto, compito o processo formativo (Budge, 2006; Colvin & Ashman, 2010; Karcher, 2018). La prossimità anagrafica non elimina completamente l'asimmetria del rapporto, ma la rende più sostenibile e riconoscibile, in quanto fondata sulla possibilità di immedesimazione, sul riconoscimento reciproco e su forme di leadership giovanile che non dipendono dalla detenzione di un potere formale. Come sottolinea Budge (2006), è essenziale distinguere il mentoring da altre forme di sostegno tra pari, in particolare dal peer tutoring, che si concentra prevalentemente sul trasferimento di conoscenze o competenze disciplinari. Il mentoring, al contrario, include dimensioni relazionali, affettive, motivazionali e identitarie che eccedono la mera funzione istruttiva e lo collocano come un dispositivo educativo orientato allo sviluppo globale della persona.

Questa caratterizzazione è condivisa da numerosi studi che sottolineano la natura multidimensionale del mentoring. Colvin e Ashman (2010), attraverso un'ampia revisione delle pratiche di peer mentoring nei contesti universitari, descrivono una pluralità di ruoli che il mentor può assumere nel corso dell'esperienza: essere collegamento tra contesti istituzionali e gruppi di appartenenza; facilitare l'orientamento in ambienti complessi; offrire sostegno morale ed emotivo; fungere da mediatore culturale nel decodificare

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso delle Autrici. Ai fini dell'identificazione delle parti, si specifica che vanno attribuiti a Daniela Bianchi i paragrafi 1 e 2 e a Chiara Buzzacchi il paragrafo 3.

linguaggi, rituali e aspettative; assumere la postura di guida nell'organizzazione del lavoro o di amico affidabile. L'eterogeneità di tali funzioni non è casuale, ma costituisce uno degli elementi di forza del dispositivo, poiché consente ai e alle giovani di sperimentare ruoli educativi che non riproducono forme verticali di autorità, ma sono basati su responsabilità condivisa, prossimità generazionale e una dimensione dialogica che favorisce la partecipazione di entrambi i soggetti coinvolti.

Una caratteristica centrale del peer mentoring è la sua flessibilità. Budge (2006) distingue tra mentoring formale e informale: il mentoring formale è caratterizzato da obiettivi specifici, criteri di selezione dei mentor, formazione strutturata e momenti di supervisione; è tipico dei contesti scolastici e universitari, dove viene integrato nei programmi istituzionali. Il mentoring informale, invece, nasce spontaneamente all'interno di comunità educative e gruppi di pari, senza una programmazione esplicita. Sebbene meno strutturato, questo tipo di mentoring può produrre effetti significativi sul senso di appartenenza e sulla motivazione, perché si fonda su relazioni di fiducia che si sviluppano in modo organico.

Accanto a questa distinzione, la letteratura identifica altre configurazioni: il mentoring diadico, in cui la relazione si sviluppa tra un mentor e un mentee, e il mentoring di gruppo, nel quale un mentor sostiene più giovani contemporaneamente (Budge, 2006; Colvin & Ashman, 2010). Modelli più recenti descrivono, inoltre, processi *a cascata*, in cui giovani precedentemente accompagnati diventano a loro volta mentor, attivando dinamiche generative che rinforzano la comunità di apprendimento e ampliano la diffusione delle competenze di accompagnamento (Connolly, 2017; Karcher, 2018).

Un modello particolarmente rilevante nei percorsi adolescenziali e giovanili è il cross-age peer mentoring, in cui giovani più grandi accompagnano coetanei più piccoli o meno esperti. Karcher (2018), analizzando un programma di mentoring rivolto a studenti delle scuole superiori, mostra come questa configurazione favorisca un aumento della connessione scolastica, dell'autostima e dell'impegno accademico nei mentee e produca nei mentor esiti altrettanto significativi: maggiore senso di responsabilità, rafforzamento dell'identità prosociale, sviluppo della leadership e incremento della fiducia nella propria capacità di influenzare positivamente l'esperienza altrui.

Questi risultati trovano riscontro in contesti differenti, inclusi quelli universitari. Budny *et al.* (2006) evidenziano, infatti, come il mentoring rappresenti un supporto cruciale nelle transizioni accademiche, soprattutto per gli studenti e le studentesse che non hanno ancora familiarità con il linguaggio accademico, con le aspettative istituzionali o con le pratiche implicite del contesto universitario. Il mentor non solo aiuta nella comprensione dei con-

tenuti, ma anticipa difficoltà, normalizza le incertezze, sostiene l'autoregolazione e funge da ponte tra il mondo precedentemente conosciuto e quello nuovo. Tale funzione di mediazione, simbolica e pratica, permette ai e alle giovani di percepire l'università come uno spazio possibile e abitabile, riducendo ansie e frustrazioni tipiche dei percorsi di transizione.

Un ulteriore contributo significativo proviene dagli studi sugli stili di mentoring. Leidenfrost *et al.* (2014) propongono una classificazione che distingue tra stili direttivi, stili di sostegno emotivo e stili orientati all'autonomia. La loro ricerca mostra che gli stili non direttivi, che valorizzano la partecipazione attiva e le capacità autonome del mentee, generano effetti più duraturi sulla motivazione e sull'apprendimento. Questo risultato suggerisce che la qualità pedagogica del mentoring non dipende dalla quantità di informazioni trasmesse, ma dalla capacità di creare un clima di fiducia e di responsabilizzazione, in cui il mentee possa percepirsi come agente del proprio percorso formativo.

Il peer mentoring produce benefici importanti anche per coloro che assumono il ruolo di mentor. Connolly (2017), analizzando un'esperienza di mentoring nella scuola secondaria, documenta come i giovani-mentor sviluppino competenze comunicative più efficaci, maggiore sicurezza nell'esprimersi in pubblico, capacità organizzative e un più forte senso di agency. In molti casi, questi benefici sono particolarmente evidenti tra studenti e studentesse con minori opportunità, per i quali il mentoring rappresenta spesso la prima occasione di esercitare un ruolo pubblico riconosciuto. Il processo di accompagnamento dell'altro diventa, in questo senso, un'occasione di acquisizione di consapevolezza rispetto al proprio valore e al proprio potenziale.

La dimensione trasformativa del mentoring emerge anche sotto il profilo identitario. Sostenere un pari, rispondere alle sue domande, offrirgli orientamento e conforto, implica la capacità di leggere e interpretare il proprio percorso e di comunicarlo in modo chiaro e significativo. Questa riflessione metacognitiva, osservata in molte ricerche, consente ai mentor di consolidare il proprio apprendimento e di riconoscere il significato formativo delle esperienze vissute: l'atto di spiegare a qualcuno come affrontare una transizione, come orientarsi in uno spazio complesso o come gestire le incertezze diventa un modo per riorganizzare e approfondire il proprio percorso.

Pur a fronte di benefici rilevanti, la letteratura mette in evidenza anche i rischi associati al peer mentoring. Dopp e Block (2004) sottolineano che l'assenza di formazione adeguata e di supervisione può esporre i mentor a situazioni di sovraccarico o di incertezza. Alcuni mentor possono percepire una difficoltà nel sostenere situazioni relazionali complesse; altri possono attri-

buire al ruolo un livello di responsabilità sproporzionato, che finisce per appesantire l'esperienza. Le ricerche suggeriscono pertanto la necessità di un accompagnamento strutturato da parte degli adulti, capace di sostenere i giovani senza annullare la specificità del dispositivo, che risiede nella sua natura tra pari.

Gli studi più recenti sul mentoring nei contesti ad alta complessità – come quelli universitari, multiculturali o caratterizzati da forti disuguaglianze – sottolineano l'importanza del mentoring come pratica di accesso e di orientamento. Colvin e Ashman (2010) mostrano come nei campus universitari il mentor svolga un ruolo di guida non solo nei processi di apprendimento, ma anche nella gestione degli spazi, nel riconoscimento delle risorse disponibili e nella mediazione con docenti e ricercatori. Questa funzione è particolarmente rilevante per studenti e studentesse che si avvicinano per la prima volta a contesti accademici o che provengono da background non privilegiati. La complessità del mentoring emerge anche nell'analisi delle aspettative reciproche: Budge (2006) osserva che il successo del mentoring dipende dall'allineamento tra le aspettative dei mentor e quelle dei mentee. Se i ruoli non sono chiari, se il mentor percepisce di dover assumere responsabilità eccessive o se il mentee si aspetta un sostegno troppo direttivo, la relazione rischia di indebolirsi. È quindi fondamentale che i programmi di mentoring prevedano spazi di chiarificazione, negoziazione e riflessione continua.

Una dimensione trasversale che attraversa l'intera letteratura è la centralità del contesto. Il peer mentoring non è un'esperienza universale astratta, ma un processo profondamente situato che si sviluppa all'interno di ecosistemi educativi specifici. I risultati e le dinamiche relazionali dipendono dalla cultura di un'istituzione, dalla qualità delle relazioni tra pari, dal grado di apertura dei contesti educativi e dalla possibilità di creare spazi autentici di partecipazione giovanile. Laddove il mentoring può generare trasformazioni significative in un contesto accogliente, esso può ridursi a un intervento tecnico privo di valore educativo se condotto con rigidità.

Gli studi evidenziano come il peer mentoring integri dimensioni relazionali, cognitive e motivazionali, contribuendo a rendere più accessibili le esperienze formative e a sostenere il coinvolgimento nelle attività educative (Budge, 2006; Leidenfrost *et al.*, 2014). Pur nelle diverse configurazioni descritte dalla letteratura, emerge un'evidenza condivisa: la prossimità generazionale facilita la costruzione di un rapporto educativo che permette alle ragazze e ai ragazzi di riconoscersi nei pari e di sperimentare forme di partecipazione più attive e significative, senza sostituire i contesti formali, ma integrandosi con essi e qualificando il modo in cui vengono vissuti (Colvin & Ashman, 2010).

È all'interno di questo quadro teorico e interpretativo che si colloca l'esperienza di peer mentoring sviluppata nel Festival GenerAzioni, intesa non come applicazione di un modello, ma come pratica situata che mette alla prova alcune delle tensioni e delle potenzialità emerse dalla letteratura.

9.2. Il peer mentoring nel Festival GenerAzioni: una pratica situata di accompagnamento tra pari

Il peer mentoring verrà ora osservato all'interno del modello B-YOUTH² e nello specifico nel contesto del Festival GenerAzioni. L'esperienza del Festival GenerAzioni mostra come il ruolo assunto dalle ragazze e dai ragazzi di B-YOUTH Forum sia riconducibile alle principali funzioni del peer mentoring descritte dalla letteratura, ma anche come tali funzioni vengano rielaborate in una forma originale, profondamente intrecciata alla metodologia della ricerca partecipata e alla visione pedagogica che sostiene il modello B-YOUTH.

Per comprendere la portata del peer mentoring all'interno del Festival GenerAzioni è necessario considerare la sua struttura. Come descritto in precedenza, il Festival GenerAzioni rappresenta l'esito pubblico di un percorso annuale di ricerca partecipata che coinvolge un gruppo di studentesse e studenti delle scuole superiori in un processo scandito da incontri, esplorazioni, attività di ricerca e momenti di riflessione collettiva. Nel corso dell'anno, i e le giovani di B-YOUTH Forum partecipano a laboratori di ricerca educativa, collaborano con ricercatori e ricercatrici, esplorano temi emergenti e acquisiscono familiarità con gli spazi universitari. Questa familiarità, lungi dall'essere un semplice dato logistico, diventa nel Festival GenerAzioni un

² B-YOUTH è un modello pedagogico sviluppato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA – *Multilayered Urban Sustainability Action* (PNRR, Spoke 6 – Innovation for Sustainable and Inclusive Societies), di cui si è detto nella seconda parte del volume. In sintesi, il progetto promuove percorsi di ricerca partecipata e di *youth public engagement* rivolti a ragazze e ragazzi tra i 14 e i 25 anni, coinvolti in attività interdisciplinari co-progettate con ricercatori, educatori e studenti universitari. L'obiettivo è sostenere lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e favorire scelte consapevoli e responsabili.

B-YOUTH si articola in due principali iniziative:

- B-YOUTH Forum, laboratorio annuale di ricerca e formazione;
- Festival GenerAzioni, momento pubblico di restituzione in cui i partecipanti progettano e realizzano attività di disseminazione e *peer-to-peer engagement* rivolte ai coetanei e alla comunità.

Per approfondimenti si prega di consultare il sito: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/byouth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

elemento centrale del lavoro di mentoring: la possibilità di muoversi in un contesto complesso, di decodificarne regole e linguaggi, di comprendere ciò che può risultare opaco o distante a un visitatore esterno e configura i giovani di B-YOUth Forum come *esperti in transizione*, capaci di accompagnare altri giovani in un attraversamento che è insieme fisico, simbolico e identitario.

Le giornate del Festival GenerAzioni sono scandite da momenti di accoglienza, orientamento, laboratori tematici, attività performative e restituzioni pubbliche. Gli spazi universitari diventano luoghi di esplorazione collettiva in cui i e le giovani di B-YOUth Forum assumono il ruolo di facilitatori e facilitatrici. Accompagnano gruppi di studenti e studentesse delle scuole superiori invitati a partecipare ai laboratori, mediano contenuti complessi e rendono accessibili linguaggi e pratiche della ricerca. L'università si apre alla città attraverso la loro voce e il loro sguardo, e le ragazze e i ragazzi diventano il tramite attraverso cui altri/e giovani possono avvicinarsi alla ricerca e al contesto accademico. In questo senso, il Festival GenerAzioni è una risposta concreta ai bisogni di orientamento e di transizione educativa evidenziati nella letteratura: come mostrano Budny *et al.* (2006), la familiarità con il contesto, il sostegno tra pari e la possibilità di riconoscersi in chi accompagna riducono ansie, smarrimento e distanza percepita, trasformando l'ingresso in un nuovo ambiente in un'esperienza più fluida e sostenibile.

Durante il Festival GenerAzioni, la relazione tra mentor e mentee assume una forma dinamica che ricalca e al tempo stesso reinventa le tipologie di mentoring descritte dalla letteratura. Da un lato, esiste una relazione di tipo diadico tra un mentor e un piccolo gruppo di studenti; dall'altro, la natura pubblica e collettiva del Festival GenerAzioni fa emergere forme di mentoring di gruppo e occasionalmente forme a *cascata*, per cui i giovani di B-YOUth Forum, dopo avere interiorizzato modalità di accompagnamento durante l'anno, le replicano spontaneamente nel guidare nuovi gruppi, e talvolta trasmettono a loro volta posture e competenze ai pari che partecipano per la prima volta. Questa molteplicità di configurazioni è coerente con quanto descritto da Budge (2006) e da Colvin e Ashman (2010), i quali sottolineano come il peer mentoring non sia un modello rigido, ma un insieme di pratiche situate che emergono in risposta ai bisogni dei partecipanti e del contesto.

Uno degli elementi più evidenti dell'esperienza del Festival GenerAzioni è il modo in cui gli spazi universitari vengono attraversati e rilette dalle ragazze e dai ragazzi che, dopo averli abitati per mesi, se ne fanno mediatori. Tale mediazione non è solo logistica, ma simbolica: il campus, spesso percepito come distante o elitario, diventa un ambiente accessibile perché mostrato attraverso lo sguardo di giovani che non rappresentano l'autorità istituzionale, ma un'esperienza possibile. La funzione di mediazione culturale

descritta da Colvin e Ashman (2010) trova qui una concretizzazione esemplare. I giovani di B-YOUth Forum si collocano infatti in una posizione liminale: da un lato appartengono al mondo dei visitatori, condividono i loro codici, la loro età, le loro domande implicite; dall'altro hanno acquisito conoscenze, linguaggi e familiarità che permettono loro di attraversare l'università con naturalezza. Questa doppia appartenenza consente di ridurre barriere simboliche e di avvicinare mondi che raramente entrano in contatto in modo diretto.

Molti dei nuovi partecipanti dichiarano di essersi sentiti accolti perché a presentare un laboratorio era «qualcuno come noi», o perché vedere un pari maneggiare strumenti di ricerca, muoversi con sicurezza nel campus o dialogare con un ricercatore li ha aiutati a immaginare se stessi in quegli spazi. Questa dinamica, descritta in letteratura come *role modelling* tra pari (Karcher, 2018), conferma il potere formativo dell'identificazione: i e le giovani tendono a riconoscere come possibile un percorso quando lo vedono incarnato da qualcuno che sentono vicino per età, vissuto, linguaggio. Il mentoring, dunque, non riguarda solo la trasmissione di informazioni, ma la possibilità di immaginare il proprio futuro attraverso il volto e le parole di un altro giovane.

Il Festival GenerAzioni si configura come un contesto di apprendimento situato in cui la fiducia reciproca e la condivisione di emozioni svolgono un ruolo essenziale. Come rileva Connolly (2017), molti mentor, soprattutto quelli provenienti da contesti sociali fragili, sperimentano nel mentoring una forma di riconoscimento che alimenta il senso di autoefficacia e la fiducia nelle proprie capacità. Le testimonianze raccolte nei diari di ricerca dei partecipanti mostrano come accompagnare altri coetanei abbia spinto i e le giovani di B-YOUth Forum a uscire dalla zona di comfort, a parlare in pubblico, a gestire tempi e dinamiche di gruppo, a rispondere a domande impreviste. Tutto ciò ha richiesto di assumere una postura di responsabilità, ma anche di accettare l'idea che il proprio sapere fosse *abbastanza* per sostenere altri. Questa acquisizione di sicurezza è ampiamente documentata nella letteratura: Connolly (2017) evidenzia come i mentor, nel corso dell'esperienza, sviluppino leadership, competenze comunicative e capacità organizzative, trasformando progressivamente il modo di percepire se stessi. Nel Festival GenerAzioni, tali trasformazioni sono osservabili nelle interazioni quotidiane, nei dialoghi informali, nei momenti di conduzione dei laboratori e nei gesti di cura verso i partecipanti più incerti.

In molte testimonianze raccolte emerge un'altra dimensione tipica del peer mentoring: la consapevolezza riflessiva. Spiegare agli altri ciò che hanno vissuto ha permesso ai mentor di comprendere più profondamente il

proprio percorso. Nel descrivere, ad esempio, come si costruisce una domanda di ricerca, i giovani non solo trasmettono contenuti, ma rielaborano l'esperienza, la riconnettono ai propri vissuti e la trasformano in una risorsa condivisibile. Questo processo riflessivo è coerente con le funzioni trasformative attribuite al mentoring dalla letteratura (Budge, 2006; Leidenfrost *et al.*, 2014), secondo cui l'atto di mediare conoscenze e processi a un pari favorisce una comprensione più profonda e articolata del proprio apprendimento.

La natura situata del Festival GenerAzioni permette inoltre di osservare micro-pratiche di mentoring che altrimenti rimarrebbero invisibili: camminare attraverso il campus con i gruppi delle scuole, aspettarli all'ingresso, orientarsi insieme negli edifici e nei dipartimenti, sedersi accanto a loro durante un laboratorio. Questi gesti, apparentemente marginali, costruiscono un clima di accoglienza che incide profondamente sulla percezione dell'università come spazio abitabile. Per molti studenti e studentesse partecipanti, soprattutto quelli provenienti da contesti sociali fragili, attraversare l'università accompagnati da un pari rappresenta un'esperienza di empowerment: un/una giovane come loro, con un vissuto non così distante, può introdurli a un luogo percepito come difficilmente attraversabile. La funzione orientativa del mentoring, documentata dagli studi di Budge (2006) e Budny *et al.* (2006), si manifesta così in una forma concreta e situata.

Una parte essenziale del Festival GenerAzioni è inoltre la produzione creativa con cui i mentor documentano e restituiscono il percorso svolto: video, racconti, presentazioni, performance dialogiche. Queste pratiche non sono semplici strumenti comunicativi, ma forme di mediazione tra pari che incrociano linguaggi giovanili e contenuti di ricerca, contribuendo a rendere l'esperienza comprensibile e coinvolgente per chi vi accede per la prima volta. Il sapere universitario, spesso percepito come distante, diventa così narrabile, raccontabile, condivisibile. In questo senso, le pratiche di produzione culturale del Festival GenerAzioni rafforzano una dimensione già riconosciuta dal peer mentoring: la possibilità di rendere il sapere significativo attraverso la voce dei pari, che lo traducono in forme più accessibili e vicine all'esperienza dei giovani.

Il Festival GenerAzioni permette infine di osservare come il peer mentoring possa diventare un elemento strutturale di un percorso di ricerca partecipata. I giovani non sono solo facilitatori, ma co-autori del processo. La loro presenza modifica la percezione dell'università da parte dei partecipanti esterni, ma anche da parte dell'istituzione stessa. La partecipazione attiva dei giovani, come documentato dalla letteratura sui processi di coinvolgimento giovanile, non è mai un elemento neutro: porta con sé tensioni, domande, ripensamenti, ma anche aperture e trasformazioni (Percy-Smith *et al.*, 2023).

L'università è costretta a interrogarsi sui propri linguaggi, sulle proprie modalità di accoglienza, sui propri codici impliciti. I e le giovani, dal canto loro, sperimentano la possibilità di esercitare competenze civiche ed epistemiche che li riconfigurano come soggetti di diritto e non solo come destinatari di formazione.

9.3. Peer mentoring e democratizzazione della ricerca

Il quadro esperienziale fin qui delineato – in cui studenti e studentesse delle scuole superiori sono chiamati a facilitare, e talvolta persino a guidare, alcune attività di un festival universitario di divulgazione scientifica – costituisce un'occasione privilegiata per interrogarsi sul nesso tra mentoring, partecipazione e processi di democratizzazione della ricerca. Questa riflessione è particolarmente rilevante se si considera che questi ultimi hanno rappresentato un asse centrale tanto nella progettazione del B-YOUth Forum, quanto nel più ampio dibattito accademico sulla terza missione dell'università. Quest'ultima, accanto alla ricerca e alla didattica, definisce oggi una dimensione cruciale della funzione pubblica dell'istituzione: quest'ultima, infatti, non può più limitarsi a produrre sapere, ma deve renderlo accessibile, comprensibile e utile alla collettività, consentendo di costruire un dialogo stabile e riconoscibile tra l'istituzione e la cittadinanza.

In questo senso, la scelta di coinvolgere studenti medi nel processo di comunicazione e mediazione non risponde solo a una logica di outreach o a un intento formativo: piuttosto, essa apre uno spazio più profondo, in cui dispositivi educativi, dinamiche intergenerazionali e pratiche di creazione di sapere si intrecciano, delineando un possibile modello di *cittadinanza scientifica* attiva. Il peer mentoring – tanto per i ricercatori “senior” che hanno predisposto tale strategia quanto per i mentors stessi – rappresenta una possibilità di ripensare alla figura degli studenti non soltanto come semplici supporti operativi, o come destinatari passivi della proposta, quanto come attori in un percorso che si interroga criticamente su chi sia legittimato a partecipare alla ricerca in ogni sua fase. Senza la presunzione di esaurire una linea di indagine estremamente ricca di spunti sul presente e il futuro dell'impegno universitario, proviamo qui a riportare alcuni possibili elementi di interesse.

Un primo livello di analisi riguarda il mentoring come dispositivo di apprendimento e di integrazione simbolica, così come delineato da Cortese, per il quale «il sostegno al processo di apprendimento, la diffusione della cultura organizzativa e la facilitazione del percorso di iniziazione che consente all'individuo di riconoscersi e di essere riconosciuto membro dell'organizzazione costituiscono le tre principali funzioni attribuibili al mentoring» (Cortese,

1997, p. 23). Tale definizione, letta alla luce dell'esperienza del Festival GenerAzioni, invita a considerare il mentoring non come un semplice strumento di trasmissione di contenuti, ma come un meccanismo capace di attivare processi di appartenenza, di orientamento e di riconoscimento reciproco tra soggetti in formazione e comunità scientifica che, se attuato autenticamente, può portare a una rimodulazione e codifica retroattiva di quella *cultura organizzativa* universitaria che spesso rimanda a rappresentazioni tradizionalmente trasmissive della cultura.

Questa prospettiva offre una chiave interpretativa particolarmente utile per comprendere ciò che avviene nel Festival GenerAzioni. Qui il mentoring non si limita a un sostegno tecnico o disciplinare, ma assume la forma di un vero e proprio attraversamento culturale, che permette ai giovani coinvolti di acquisire coordinate, ruoli e linguaggi necessari per abitare lo spazio universitario e, allo stesso tempo, di restituirlo ad altri giovani attraverso pratiche di mediazione partecipata.

Gli studenti e le studentesse di B-YOUth Forum, nel corso dell'intero anno di lavoro, hanno interiorizzato non solo contenuti, ma modi di interrogare la realtà, di costruire una domanda di ricerca, di leggere uno spazio istituzionale. Hanno provato a decodificarne le regole tacite, i ritmi, i tempi, gli stili comunicativi, acquisendo una familiarità che nel Festival GenerAzioni si traduce in una competenza visibile: sanno dove andare, come muoversi, come affiancare un laboratorio traducendo un concetto o un processo complesso in un linguaggio accessibile. Questo sapere situato, costruito nella quotidianità di incontri, sopralluoghi e attività di co-ricerca, diventa la base che permette loro di assumere il ruolo di *esperti in transizione*, collocati in quella posizione liminale che consente di ridurre la distanza tra l'università e i nuovi visitatori.

Il mentoring agisce come dispositivo di inizializzazione a una comunità. L'ingresso nei corridoi dell'università, l'utilizzo degli strumenti nei laboratori, la relazione diretta con ricercatori e ricercatrici, la partecipazione a riunioni e momenti decisionali: tutto ciò concorre a produrre nei giovani un senso di appartenenza incipiente, ma potenzialmente significativo. Affiancare le attività dei ricercatori e degli studenti durante il Festival GenerAzioni implica innanzitutto mostrare con il proprio esempio come si abita un luogo complesso e sconosciuto, rendendo immediatamente visibile il fatto che lo spazio universitario può essere attraversato anche da chi non è ancora formalmente parte dell'istituzione, ma che ciò non di meno ha – come vedremo in seguito – una titolarità alla ricerca.

È proprio in questo passaggio tra familiarità interna e capacità di accompagnamento esterno che si coglie la portata della funzione descritta da Cortese come «diffusione della cultura organizzativa». I giovani di B-YOUth

Forum diventano mediatori non solo di contenuti, ma dei modi di fare dell'università: mostrano come si accoglie, come si ascolta una domanda, come si gestisce un laboratorio, come si interagisce con la figura del ricercatore, come ci si muove in un edificio che spesso appare labirintico e simbolicamente carico. Qui il mentoring assume un valore identitario potente: vedere un pari muoversi con agio tra spazi e contenuti percepiti come complessi permette ai visitatori di immaginarsi come potenziali abitanti di quei luoghi. In questo senso, il mentoring opera come dispositivo educativo fondamentale poiché rende esplicito al di là del piano dichiarativo, radicandosi nell'esperienza incarnata, una continuità fra chi fa scienza *professionalmente* e ne raccoglie il mandato formativo e chi invece è estraneo al mondo accademico ma quotidianamente conduce ricerca – nel senso più profondo del termine – nei propri contesti di vita.

La funzione iniziatica del mentoring, dunque, rimodella, almeno temporaneamente, la struttura dei rapporti tra università e giovani: i ragazzi di B-YOUth Forum, diventati *abitanti competenti*, garantiscono ad altri la possibilità di accedere a uno spazio che, senza questa guida, sarebbe apparso più ostile o inaccessibile. Il Festival GenerAzioni diventa così un laboratorio di democratizzazione della ricerca, non perché produca ricercatori, ma perché rende permeabili i confini dell'istituzione, mostrando che è possibile entrarvi, sostarvi e comprenderla. Tale apertura è resa possibile non solo e non tanto da un trasferimento di competenze, quanto piuttosto costituendo uno spazio di apprendimento protetto e finzionale: i mentors, giovani frequentatori del B-YOUth Forum, sentono di avere un posto nell'università, e questa sicurezza – costruita nell'arco dell'anno – è ciò che permette loro di offrirlo, temporaneamente, anche agli altri. Non si tratta solo di comunicare contenuti scientifici: si tratta di tenere aperta una soglia, di accompagnare altri giovani in un processo di transizione in cui entrare in un luogo di sapere diventa un'esperienza possibile, non minacciosa.

La riflessione proposta da Zannini e Daniele introduce un ulteriore livello di complessità, spostando l'attenzione dalla funzione iniziatica del mentoring – messa in luce da Cortese – alla sua dimensione relazionale e generativa. Il mentore, scrivono le autrici, non è semplicemente una figura-guida o un modello da imitare: è «un diverso da sé ma al contempo un uguale a sé, del quale l'allievo effettua un rispecchiamento che gli permette di trovare in lui parti di sé sconosciute. Allo stesso modo, il mentore ritrova nell'allievo caratteristiche proprie, fino a quel momento non individuate» (2025, p.104). La relazione di mentoring è dunque un luogo di trasformazione reciproca, in cui entrambi i soggetti coinvolti – mentor e mentee – riarticollano la propria identità alla luce dell'incontro con l'altro. In questo gioco di specchi ciò che avviene non è un trasferimento lineare di conoscenze, ma un processo di co-

costruzione identitaria e di risonanza biografica: se il mentee attraverso la vicinanza esperienziale con il mentor sperimenta un ampliamento del campo di possibilità, il mentor, a sua volta, si osserva nello sguardo del mentee e talvolta scopre parti della propria storia formativa rimaste in ombra, o dimensioni della propria competenza che non riconosceva come tali. Questo rispecchiamento invita a una forma di riflessività spontanea: i mentori ripensano il proprio posizionamento, rivedono le proprie motivazioni, interrogano la propria relazione con la scienza non come dato acquisito, ma come itinerario in evoluzione.

Nel contesto del Festival GenerAzioni, tale dinamica assume una forza ancora maggiore, perché il rispecchiamento non riguarda soltanto la dimensione cognitiva, ma si intreccia con pratiche pubbliche, performative, collettive. Qui i giovani di B-YOUth Forum non si limitano ad apprendere contenuti né a familiarizzare con gli spazi universitari: essi sono chiamati a incarnare la loro posizione di mentori davanti a gruppi di pari, a facilitare laboratori, a prendere la parola in contesti pubblici, a mediare concetti scientifici per rendere l'università uno spazio accessibile ad altri giovani. È in questa esposizione pubblica – controllata, accompagnata, ma reale – che il gioco di rispecchiamenti si intensifica.

Parallelamente, i mentori vivono un processo speculare. Osservare il proprio agire attraverso gli occhi degli altri – sentirsi ascoltati, fare esperienza di essere fonte di chiarimento, percepire la fiducia dei gruppi che accompagnano – amplifica la consapevolezza delle proprie competenze. Molte testimonianze raccolte nel corso del Festival GenerAzioni evidenziano come l'assunzione del ruolo di facilitatori abbia permesso ai giovani di B-YOUth Forum di riconoscere capacità prima considerate marginali o *non abbastanza*: saper parlare in pubblico, gestire conflitti minimi, leggere i segnali del gruppo, sostenere i partecipanti più timorosi, improvvisare soluzioni quando una consegna non funziona. Tutte queste micro-competenze, messe in azione e riflettute nella relazione con i pari, contribuiscono a rafforzare un'identità in formazione.

In questo quadro, il mentoring diventa un *dispositivo epistemico e partecipativo*: produce conoscenze situate, radicate nelle relazioni, e contemporaneamente produce soggetti. I ragazzi non apprendono solo contenuti e il modo di comunicarli; apprendono a *stare nella scienza*, a posizionarsi nei suoi spazi, a riconoscersi come interlocutori legittimi. È in questo processo di *soggettivazione scientifica* che il rispecchiamento generativo mostra la sua forza più trasformativa: il mentoring non forma semplicemente apprendenti, ma soggettività scientifiche emergenti, capaci di prendere parola, di costruire significati, di contribuire – per quanto in forme iniziali – alla vita della comunità della conoscenza.

È all'interno del quadro sinora delineato – un contesto in cui mentoring, rispecchiamento generativo e pratiche di mediazione scientifica sono profondamente intrecciati – che acquista particolare rilievo la prospettiva aperta da Appadurai. Parlando della maggioranza *esclusa* dal mondo della ricerca scientifica, l'autore di origine indiana afferma che «tra i diritti che questo gruppo è capace di rivendicare – e dovrebbe rivendicare – vi è il diritto di ricercare» (Appadurai 2006, p. 168). Si tratta di un'affermazione radicale, che rompe con la concezione tradizionale della ricerca come attività riservata a professionisti altamente specializzati. La nozione di *diritto alla ricerca* implica invece che l'indagine – intesa come capacità di formulare domande, raccogliere indizi, interpretare fenomeni – sia una competenza elementare, diffusa e potenziabile, fondamentale per l'esercizio della cittadinanza nel mondo contemporaneo.

Appadurai sostiene che la ricerca, in quanto capacità strategica di produrre conoscenza rilevante per la propria vita e per la propria comunità, dovrebbe essere considerata un diritto di tutte e tutti. Questo spostamento semantico e politico ci permette di decostruire l'idea che l'università sia l'unico luogo autorizzato a generare sapere e apre la strada a una visione de-professionalizzata ma non dequalificata della produzione di conoscenza. Ricercare, secondo l'autore, non significa necessariamente pubblicare su riviste indicizzate, ma saper interrogare il mondo, porre problemi, analizzare contesti, produrre interpretazioni condivisibili.

Alla luce di questa prospettiva, la partecipazione degli studenti delle scuole superiori al Festival GenerAzioni rappresenta un passo concreto verso una forma praticabile di democratizzazione della ricerca. Ciò non perché i giovani diventino ricercatori in senso formale – non è questo l'obiettivo del progetto – ma perché vengono messi nelle condizioni di esercitare forme elementari ma reali di inquiry, coerenti con quanto Appadurai definisce diritto alla ricerca. Nel corso dell'anno, i ragazzi di B-YOUth Forum hanno partecipato a laboratori, condotto micro-indagini, raccolto dati qualitativi, costruito mappe concettuali, riflettuto su questioni emergenti, documentato il territorio attraverso video e racconti. Hanno quindi sperimentato diversi modi di avvicinarsi alla produzione di conoscenza: osservare, descrivere, mettere in relazione, interpretare, restituire. Durante il Festival GenerAzioni, queste pratiche non scompaiono, ma si amplificano e si rendono pubbliche: in questo senso, il Festival GenerAzioni diventa un ambiente in cui la ricerca si de-professionalizza senza perdere rigore. Non si rinuncia all'accuratezza dei contenuti, ma si riconosce che la ricerca è prima di tutto un processo: un modo di guardare il mondo, di interrogare le cose, di costruire domande condivise. L'università, attraverso il coinvolgimento attivo dei giovani, restitui-

sce la ricerca alla sua natura originaria di pratica umana: esplorabile, narrabile, insegnabile, discutibile in pubblico. La presenza dei giovani di B-YOUth Forum rompe la narrazione della scienza come dominio esclusivo di esperti; allo stesso tempo, la vicinanza generazionale rende i contenuti più accessibili, favorisce l'identificazione e apre spazi di partecipazione epistemica che sarebbero altrimenti difficili da immaginare.

La prospettiva del diritto alla ricerca ribalta la logica della scienza come verità stabilite e indubitabili, di cui lo studente è destinatario e non autore: sapere non significa possedere risposte, ma essere capaci di formulare domande, costruire ipotesi, mettere in discussione evidenze, esplorare criticamente il mondo. Quando ragazzi di 16 o 17 anni vengono coinvolti nella mediazione della scienza presso un pubblico di pari, essi compiono esattamente questo: devono capire come spiegare un concetto, perché è rilevante, quale elemento dell'esperienza dei visitatori può fungere da appiglio interpretativo.

Inoltre, la presenza dei giovani come facilitatori produce un effetto moltiplicatore: non solo perché permette a nuovi partecipanti di avvicinarsi alla scienza con minori barriere simboliche, ma perché i ragazzi di B-YOUth Forum, attraverso il loro racconto, rendono visibili le domande che hanno guidato il proprio percorso di ricerca partecipata. Video, diari, performance, restituzioni pubbliche diventano strumenti attraverso cui l'*act of researching* viene reso riconoscibile e condivisibile. Non sono *prodotti di comunicazione*, ma forme di ricerca in sé, poiché implicano selezione, interpretazione, cura narrativa, riflessione sul proprio posizionamento.

Il diritto a ricercare, nella prospettiva vissuta all'interno del Festival GenerAzioni, assume dunque una valenza duplice: da un lato offre ai giovani la possibilità di esercitare competenze epistemiche (porre domande, interpretare, mediare, argomentare), dall'altro apre all'università l'opportunità di ripensarsi come spazio pubblico di creazione di conoscenza, non protetto dietro muri simbolici, ma esposto, attraversabile, contaminabile. La democratizzazione della ricerca, così intesa, non è un traguardo finale ma un processo in atto, fatto di aperture, di micro-pratiche quotidiane, di gesti di cura e accompagnamento, di domande condivise.

L'esperienza di peer mentoring sembra così rispondere ad un impegno democratizzante e trasformativo sotto (almeno) tre punti di vista: per i mentor, che consolidano la propria identità in relazione alla comunità scientifica; per i mentee, che sperimentano un primo accesso guidato a mondi nuovi; per l'istituzione, che attraverso questi passaggi riformula – anche solo provvisoriamente – i propri confini e i propri codici di accesso.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2006), "The Right to Research", *Globalisation, Societies and Education, IV*, 2: 167-177.
- Budge K. (2006), "Peer Mentoring in Postsecondary Education: Implications for Research and Practice", *Journal of College Reading and Learning*, 37, 1: 71–85, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850194>.
- Budny D., Paul C. and Newborg B. (2006), "Impact of Peer Mentoring on Freshman Engineering Students", *Journal of STEM Education*, 7, 1–2: 5–23.
- Colvin J.W. and Ashman M. (2010), "Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18, 2: 121–134, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>.
- Connolly M. (2017), "The impact of peer mentoring on the mentors", *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9, 2: 255–266, testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1108/JARHE-10-2015-0078>.
- Cortese, C. G. (1997). Mentoring e formazione. *FOR*, (33); 21-56.
- Dopp J. and Block C. (2004), "High School Peer Mentoring that Works!"; *Teaching Exceptional Children*, 37, 1: 56–62.
- Karcher M.J. (2018), "Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem among High School Students Who Serve as Cross-Age Peer Mentors", *Professional School Counseling*, 12, 4: 292–299.
- Leidenfrost B., Strassnig B., Schütz M., Carbon C.-C. and Schabmann A. (2014), "The Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is Any Mentoring Style Better than No Mentoring at All?", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26, 1: 102–111.
- Percy-Smith, B., Thomas, N. P., O’Kane, C., & Imoh, A. T. D. (Eds.). (2023), *A handbook of children and young people’s participation: Conversations for transformational change*. Taylor & Francis.
- Zannini, L., and Daniele, K. (2025), *La tutorship nella formazione sul campo. Uno sguardo pedagogico*. Guerini.

Conclusioni

di Chiara Carla Montà, Elisabetta Biffi e Stefano Malatesta

Il percorso di riflessione e di ricerca delineato in questo volume contribuisce a discutere la funzione dell'università contemporanea a partire dalla tensione, oggi quanto mai problematica, tra le istanze della cittadinanza democratica e le spinte della razionalità neoliberale. Alla luce delle analisi teoriche e delle esperienze di campo qui presentate, emerge con chiarezza come le istituzioni accademiche si trovino attualmente di fronte a un bivio cruciale: da un lato, la deriva di un'istruzione intesa come mera accumulazione di capitale umano, funzionale alle logiche dell'auto-imprenditorialità, della misurazione e della performance; dall'altro, la possibilità di riaffermare l'università come spazio pubblico, dedicato alla creazione di sapere critico e alla ricerca intesa come diritto universale. La critica ai processi di aziendalizzazione dell'istruzione superiore e alle retoriche dell'eccellenza individuale, sviluppata nei capitoli iniziali, ha permesso di mettere in luce come la progressiva riduzione del soggetto-studente a investitore di se stesso non rappresenti soltanto un cambiamento organizzativo o gestionale, ma una trasformazione profonda del senso stesso dell'esperienza universitaria. In questo quadro, l'università rischia di smarrire quella vocazione *senza condizione*: uno spazio in cui il pensiero possa esercitarsi liberamente, senza essere immediatamente subordinato a finalità utilitaristiche, produttive o di mercato. In questa prospettiva, difendere l'università pubblica significa allora difendere la possibilità stessa di un sapere indocile, capace di interrogare l'esistente e di aprire spazi di immaginazione politica.

Per restare fedele a questa vocazione, l'università non può limitarsi a opporre resistenza alle logiche di mercato: è chiamata a reinventare continuamente le proprie forme di convivenza e di apprendimento, ripensando la relazione tra sapere, potere e cittadinanza. Inoltre, non può esimersi da essere un soggetto attivo nello spazio che occupa. Questo protagonismo deve, sicuramente, emergere nei casi in cui le università sono agenti delle trasforma-

zioni territoriali e portatrici d'interesse nei sistemi socioeconomici, soprattutto urbani. Tuttavia, anche nella quotidianità delle vite di chi le università le frequenta o, più in generale, di chi le incrocia come luoghi, queste istituzioni pubbliche devono restare aperte, attraversabili, accoglienti e proporsi come un presidio della cosa pubblica nel territorio.

È in questo snodo che la riflessione educativa si fa cruciale. Se l'università vuole essere spazio di formazione democratica e luogo aperto, la cittadinanza deve essere intesa come una pratica incarnata che si apprende e si esercita nell'esperienza stessa della partecipazione, più che come uno status giuridico o un insieme di competenze formalmente acquisibili. Riprendendo una visione della democrazia intesa come esperienza vissuta, la cittadinanza si configura come una forma di vita che richiede il coinvolgimento attivo dei soggetti nella costruzione della realtà collettiva e nella produzione dello spazio pubblico.

Le esperienze analizzate nel volume mostrano come sia possibile trasformare l'università in un luogo dove sperimentare questa forma di cittadinanza attiva, e dove, soprattutto, la conoscenza si genera in modo collettivo, situato e relazionale, e non come esito di percorsi individuali e competitivi. In questo quadro, i giovani – anche coloro che provengono da contesti di marginalità per i quali frequentare l'università dopo la scuola spesso non fa parte dell'orizzonte delle aspettative, del possibile o del praticabile – possono diventare co-ricercatori a pieno titolo, partecipando alla definizione delle domande, dei linguaggi e dei significati della ricerca. Questa possibilità prende forma solo se le università pubbliche si aprono anche a chi, appunto, soprattutto per limiti legati ai contesti di vita, spesso se ne sente escluso o le immagina come luoghi inaccessibili.

Nei laboratori del progetto B-YOUth, ragazze e ragazzi hanno sperimentato un modo di fare ricerca che è insieme processo conoscitivo e percorso di *soggettivazione*: osservano, formulano domande, negoziano significati, costruiscono rappresentazioni condivise dei problemi e dei desideri che attraversano le loro vite. La ricerca, in questa prospettiva, non è un esercizio tecnico o specialistico, ma una pratica riflessiva che implica l'interrogazione del reale, la cura delle implicazioni etiche e l'apertura al confronto con l'altro. In questa prospettiva, infatti, la ricerca diventa un modo di fare esperienza di una cittadinanza attiva, perché abilita alla presa di parola, alla deliberazione e alla responsabilità pubblica.

Il superamento delle logiche di isolamento e competizione che attraversano il paradigma neoliberale prende forma, in queste esperienze, attraverso la corresponsabilità: il sapere nasce nel dialogo e nella relazione. L'uso di linguaggi creativi, del videomaking partecipativo e del confronto tra pari non è una scelta

metodologica accessoria, ma un dispositivo politico che genera riconoscimento e partecipazione. Attraverso queste pratiche, i giovani esercitano il diritto di rendere visibili le proprie esperienze e di intervenire nello spazio pubblico, sperimentando forme di partecipazione capaci di incidere sul reale.

Il Festival GenerAzioni ha rappresentato la traduzione pubblica di questo percorso. Più che una restituzione finale, è un atto di cittadinanza scientifica attraverso cui il sapere prodotto nei laboratori universitari viene ridistribuito e riconsegnato alla città, alle scuole e ai servizi. In questo movimento di apertura, le conoscenze generate all'interno dell'università oltrepassano i confini istituzionali e diventano occasione di nuove domande, nuove alleanze e nuove forme di collaborazione educativa. L'università assume così la configurazione di un'infrastruttura civica, capace di sostenere la partecipazione, promuovere la giustizia sociale e contribuire alla costruzione condivisa del futuro. Le trasformazioni osservate – nella consapevolezza dei giovani, nelle posture degli adulti, nelle pratiche educative e di ricerca – dimostrano che un altro modo di fare università non solo è possibile, ma è già in atto.

Questa idea di università come infrastruttura civica prende corpo attraverso la pluralità dei soggetti che l'hanno resa possibile. Le scuole secondarie di secondo grado di Milano, della provincia e dell'intera Lombardia, insieme ai servizi educativi territoriali, hanno rappresentato il terreno vivo in cui la sperimentazione ha potuto radicarsi: ragazze e ragazzi, insegnanti, educatori e coordinatori che, partecipando ai laboratori e alle attività, hanno ridefinito con noi i confini della ricerca e dell'educazione pubblica.

A intrecciare ulteriormente questo tessuto di esperienze sono stati i partner che hanno accompagnato e ampliato il percorso. Con Fondazione Giangiacomo Feltrinelli abbiamo realizzato *Alla ricerca della partecipazione nello spazio pubblico*¹, un ebook che è al tempo stesso strumento, laboratorio e invito all'azione: un modo per trasformare la curiosità dei giovani in capacità di intervento e per restituire alla città i luoghi della decisione e della cura. Con RIL Factory, collettivo di giovani e presidio culturale del Municipio 9 di Milano, abbiamo sperimentato un attraversamento reciproco tra università e quartiere: portando i ragazzi del territorio in università e gli studenti universitari nei luoghi della città, abbiamo costruito uno spazio condiviso di ricerca e di cittadinanza. Con Fondazione EOS si è aperto un dialogo volto a immaginare piste future di sviluppo e sostenibilità del progetto, mentre la collaborazione con Parco Nord Milano ha dato vita a un percorso di Servizio Civile Universale in cui il contributo dei giovani operatori è stato essenziale per consolidare le dimensioni formative e civiche della ricerca. Infine, grazie

¹ Per prenderne visione si prega di consultare il seguente link: <https://fondazionefeltrinelli.it/scopri/alla-ricerca-della-partecipazione/>

alla continua collaborazione con Municipio 9, B-YOUth ha mantenuto un costante contatto con le politiche territoriali e i nodi chiave dell'agenda sociale, educativa e abitativa locale.

Accanto a queste esperienze, un ruolo decisivo è stato svolto dagli studenti e dalle studentesse dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca che, attraverso tesi, tirocini e collaborazioni di ricerca, hanno accompagnato la costruzione e l'evoluzione del modello pedagogico B-YOUth. La loro partecipazione attiva, curiosa e competente ha rappresentato la prova più concreta di come la formazione universitaria possa farsi esperienza viva di cittadinanza.

Affinché la ricerca possa divenire realmente un'esperienza formativa di cittadinanza, è necessario andare oltre la semplice apertura dei luoghi e dei linguaggi del sapere scientifico. Ciò che conta è una mediazione pedagogica intenzionale, capace di accompagnare ragazze e ragazzi nell'interrogare il sapere in relazione alla propria vita e alle questioni che attraversano le comunità di cui fanno parte. Solo quando l'azione diventa esperienza pensata, condivisa e rielaborata, la partecipazione si trasforma in apprendimento democratico e in possibilità concreta di incidere sul reale.

In ultima analisi, ciò che emerge con maggiore forza è la necessità di rivendicare il tempo della ricerca come un tempo *non urgente*, sottratto alla logica della prestazione e dell'immediatezza. Un tempo in cui il *disorientamento* non è segno di fallimento, ma condizione necessaria per l'apertura al nuovo e all'altro. Costruire un'università pubblica significa, in questa prospettiva, abitare un'istituzione che si riconosce vulnerabile e incompiuta, capace di generare una conoscenza che non sia merce, ma bene comune.

La cittadinanza, allora, va intesa come pratica quotidiana di negoziazione del senso, di cura dei legami sociali e di tutela degli spazi di pensiero libero. Solo attraverso questo lavoro continuo di *interruzione* delle logiche dominanti e di apertura a ciò che non è ancora dato, l'università potrà continuare a rappresentare il luogo in cui il *futuro* resta una possibilità da scrivere collettivamente.

Le autrici e gli autori

Monica Guerra, professoressa ordinaria in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Andra Galimberti, professore associato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Silvy Boccaletti, assegnista di ricerca in Geografia presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere, Università di Pisa.

Maria Ratotti, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Stefano Pippa, ricercatore in Filosofia politica presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Lisa Brambilla, ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Simone Colli Vignarelli, dottorando nel DIN Immagine, Linguaggio, Figura: forme e modi della mediazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Chiara Buzzacchi, dottoranda in Educazione nella Società Contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Daniela Bianchi, assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona.

Lucia Carriera, assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I territori dell'educazione

diretta da S. Tramma

Ultimi volumi pubblicati:

PIERGIUSEPPE ELLERANI, PIERGIORGIO REGGIO (a cura di), *Formazione ibrida. Metodi e strategie per una nuova educazione degli adulti.*

MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità.*

ROBERTO BEZZI, FRANCESCA OGGIONI (a cura di), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità.*

MARIA LUISA IAVARONE (a cura di), *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nella transizioni tra fragilità e opportunità.*

CATERINA BENELLI, MÓNICA GIÓN CASARES (a cura di), *(in)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità.*

ELENA MARESCOTTI, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione.*

MATTEO CORNACCHIA, *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione (disponibile anche in e-book).*

PIERGIORGIO REGGIO, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori.*

EMMA GASPERI (a cura di), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani.*

ALESSANDRO D'ANTONE, LAVINIA BIANCHI (a cura di), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo.*

MARIALISA RIZZO, SIMONE ROMEO, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Le zone d'ombra del lavoro educativo (E-book).*

ELEONORA NAPOLITANO, *Educazione, comunità e politiche del territorio (disponibile anche in e-book).*

IVANO GAMELLI (a cura di), *Ma di che corpo parliamo?. I saperi incorporati nell'educazione e nella cura.*

MARIALISA RIZZO, *Tre generazioni di donne tra qui e altrove. Uno sguardo pedagogico alla grande migrazione interna italiana.*

PIERANGELO BARONE, *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro.*

FRANCESCA OGGIONI, *La supervisione pedagogica (disponibile anche in e-book).*

MARIA VITTORIA ISIDORI, ALESSANDRO VACCARELLI, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.*

ELISABETTA BIFFI (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia.*

SERGIO TRAMMA, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).*

IVO LIZZOLA, *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio (disponibile anche in e-book).*

STEFANO MALTESE, *Traiettorie "underground" della formazione*. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali.

CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*. Spunti di ricerca pedagogica.

Open Access - diretta da S. Tramma

ELISABETTA BIFFI (a cura di), *Educazione fra sostenibilità e giustizia sociale*.

NICOLETTA DI GENOVA, CARLA IORIO, *Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza*. L'esperienza del progetto "Solo Posti in piedi. Educare oltre i banchi" all'Aquila.

FRANCESCA ANTONACCI, MARIA BENEDETTA GAMBACORTI-PASSERINI, FRANCESCA OGGIONI, *Educazione e terrorismo*. Posizionamenti pedagogici.

ALESSANDRO VACCARELLI, STEFANIA MARIANTONI (a cura di), *Children after a Natural disaster*. Materials for educators and teachers. (Velino for Children-Amatrice Heartquake 2016).

STEFANIA MARIANTONI, ALESSANDRO VACCARELLI (a cura di), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze



B-YOUTH

L'università come laboratorio di ricerca, orientamento e cittadinanza

Il volume esplora l'università come spazio pubblico di ricerca, formazione e partecipazione, capace di dialogare con i territori e incidere sulle possibilità di cittadinanza delle giovani generazioni. A partire da questa premessa, il testo si interroga su quale ruolo può assumere oggi l'università pubblica in una società attraversata da profonde trasformazioni e da una crescente tensione tra democratizzazione del sapere e logiche di performance? Al centro del volume v'è l'esperienza di B-YOUTH, progetto dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca nell'ambito dell'ecosistema MUSA, che ha coinvolto giovani, scuole e servizi educativi in percorsi di ricerca partecipata. Ne emerge l'idea di un'università come luogo aperto, in cui la conoscenza si costruisce collettivamente e la cittadinanza si apprende attraverso l'esperienza della partecipazione.

Stefano Malatesta è professore associato in geografia all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Svolge ricerche, tra il Mediterraneo e l'Oceano Indiano, sulle sfide ambientali e il futuro delle piccole isole e, nella città di Milano, sul rapporto tra giovani e spazio pubblico. Per anni ha coordinato il gruppo di ricerca AGel sulla "geografia delle piccole isole e degli stati arcipelagici" e ha fatto parte dell'*Executive Committee dell'International Small Islands Studies Association (ISISA)*. Nel 2017 ha ricevuto l'annuale premio della Società Geografica Italiana

Chiara Carla Montà è ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Le sue ricerche si concentrano sull'educazione alla partecipazione delle persone minorenni nei processi decisionali, sulla promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle politiche di child safeguarding.

Elisabetta Biffi è professoressa in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca (<https://www.unimib.it/elisabetta-biffi>). È responsabile di progetti nazionali ed europei su tematiche relative a: processi partecipativi e diritti dell'infanzia, violenza contro l'infanzia e tutela dei minorenni, educazione e giustizia sociale.