

*Prospettiva di genere e NEET: uno sguardo pedagogico**

Lisa Stillo, Elena Zizioli**

Riassunto

Il presente lavoro ha l'obiettivo di focalizzare l'attenzione sulla condizione dei NEET in relazione al genere. Gli ultimi dati nazionali e internazionali confermano, infatti, che l'essere donna è un fattore predittivo della condizione di esclusione sociale e lavorativa. Le ragazze rispetto ai coetanei maschi sono maggiormente marginalizzate; condizione che si è acuita durante la pandemia da Covid-19. Interrogarsi e approfondire queste forme di esclusione assume quindi carattere di urgenza anche per tutti coloro che si occupano di educazione e inclusione sociale. In particolare, l'articolo esplora la relazione esistente tra NEET e genere e le prospettive educativo/pedagogiche utili a ri-orientare spazi di apprendimento e formazione, in grado di valorizzare una pedagogia della differenza. La proposta che viene promossa nel lavoro è quella di un percorso di apprendimento a distanza, attraverso un corso aperto, massivo, e flessibile (MOOC), con l'intenzione di creare nuovi spazi di soggettivazione dei giovani e intessere reti di senso, condividendo medesimi percorsi e promuovendo alleanze educative nell'ottica di una maggiore accessibilità alla formazione.

Parole chiave: NEET; genere; MOOC; esclusione; formazione.

Gender perspective and NEET: a pedagogical view

Abstract

This paper aims to focus attention on the condition of NEETs in relation to gender. The latest national and international data confirm, in fact, that being a woman is a predictor of social and labour exclusion. Girls are more marginalised than their male peers, a condition that was exacerbated during the Covid-19 pandemic. Questioning and investigating these forms of exclusion is therefore a matter of urgency for all those involved in education and social inclusion. In particular, the article is interested in analysing

* Il lavoro è frutto di una riflessione comune, tuttavia Lisa Stillo ha scritto il primo e quarto paragrafo, Elena Zizioli il secondo e terzo paragrafo.

** Università degli Studi Roma Tre (Italia).

the relationship between NEETs and gender and the educational/pedagogical perspectives useful for re-orienting learning and training spaces, capable of enhancing a “pedagogy of difference”. The proposal concerns a distance learning, through an open, massive and flexible course (MOOC), in order to creating new spaces of subjectivation of young people and weaving networks of meaning, sharing the same paths and promoting educational alliances with a view to greater accessibility to training.

Keywords: NEET; gender; MOOC; exclusion; training.

I. NEET E GENERE. RELAZIONI ESCLUDENTI

Negli ultimi 20 anni la costruzione della categoria di giovani che non studiano, non sono in formazione e non lavorano (NEET, *Not in Education, Employment or Training*) ha notevolmente inciso sulle indagini di stampo sociologico ed economico, nonché animato i dibattiti politici e culturali dei paesi di tutto il mondo, orientando le scelte in termini di investimenti, risorse e policies (Robson, 2008; IRPET, 2012). La percentuale di NEET è divenuta nel tempo un indicatore stabile di riferimento per ragionare e analizzare la condizione di salute di un sistema economico e sociale di un paese, nonché campanello di allarme per una pluralità di attori, dalla politica al mondo del lavoro, coinvolgendo anche il campo dell'istruzione e della formazione. Basti pensare ai rapporti condotti in campo internazionale dall'Eurostat e alle indicazioni inserite nell'Agenda 2030 (ONU, 2015), o alle indagini dell'ISTAT che monitora la categoria NEET all'interno dei suoi database, e dell'ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro). Un'attenzione, quindi, trasversale, che investe un universo molto eterogeneo di giovani uomini e donne, di età, provenienze socio-economiche e culturali molto diverse (Ruggeri, 2015). Volendo provare a dare un quadro sintetico di questa macro-categoria socio/economica tanto *in auge* nei dibattiti politici e nei convegni accademici, possiamo ricorrere ad alcuni rapporti internazionali, per poi focalizzare l'attenzione sulla situazione che investe l'Italia.

La letteratura scientifica e i rapporti di ricerca realizzati tratteggiano un quadro complesso rispetto a una condizione in cui vivono milioni di giovani, in maniera più o meno permanente e a causa di una molteplicità di fattori riconducibili solo in parte alle singole biografie dei soggetti. Eurofound (2012, 2016) ha condotto negli anni diverse ricerche determinando alcune delle variabili strutturali che concorrono a determinare le percentuali di giovani in questa condizione. Le economie nazionali e sovranazionali, il grado di occupabilità garantito da un paese, il tasso di abbandono scolastico, la transizione dalla scuola al mondo del lavoro, le strutture sociali e familiari presenti rappresentano caratteri che influiscono sul fenomeno e ne differenziano la natura, i percorsi, le percentuali e i *range* di età presi in considerazione, dissimili nelle diverse parti del mondo (Brunetti & Ferri, 2018).

Rimandando per approfondimenti ulteriori ad altri contributi sulla questione (Stillo, 2020; Agrusti *et al.*, 2021) appare particolarmente interessante soffermarsi sul processo di estensione anagrafica che tale categoria di studio ha determinato nel tempo, stabilendo differenti intervalli d'età utili a supportare lo sviluppo di un fenomeno che accompagna i cambiamenti sociali, economici e culturali di un paese (Unicef, 2019). In questo senso, lo spostamento e l'ampliamento del tempo di transizione verso l'età adulta, così come il prolungamento dei percorsi di istruzione e formazione (Agnoli, 2014), hanno ridefinito i processi di sviluppo identitario e l'intero concetto di adultità, imponendo un'analisi più complessa delle variabili incidenti nella categoria dei NEET.

Quando si parla di transizione verso l'età adulta, in sociologia si fa riferimento alla realizzazione di un passaggio di status attraverso il raggiungimento di alcuni obiettivi e fasi obbligate, che soprattutto in passato erano ben definite e circoscritte, parte di un processo consequenziale e lineare di vita, scandita, ad esempio, dall'ottenimento di un lavoro stabile, il matrimonio, l'acquisto di una casa, la costruzione di una famiglia (Buzzi *et al.*, 2002; Caselli, 2007). Seppur tali passaggi e tempi siano variabili rispetto ai contesti e al tempo storico, oggi si fa riferimento a una “de-standardizzazione della transizione all'età adulta. Secondo questa ipotesi generale si assisterebbe all'incremento di corsi di vita con sequenze non lineari, eventi disaccoppiati e non consequenziali e reversibilità dei diversi stadi del processo.” (Ballati & Köhler, 2015: 153).

Una trasformazione, dunque, che impone di ripensare un modello di adultità e le dinamiche che interessano tale passaggio, che si prefigura non solo come un processo di autorealizzazione e sviluppo personale, ma anche di comprensione e capacità di gestione del mondo circostante e delle sue interdipendenze sociali ed economiche (Secci, 2006). Il dibattito sulla transizione all'età adulta è ancora oggi acceso, ed esistono posizioni differenti che cercano di determinare un nuovo assetto possibile, generazioni plurali, neologismi fluidi. Frutto ma anche concausa di precarietà e indeterminatezza, quella che è stata a più riprese definita come “adultescenza”, oggi sembra cogliere lo stato di profonda incertezza e ricorsività che appartiene anche a quel consistente numero di giovani NEET, in qualche modo specchio dei cambiamenti globali, ma anche delle disuguaglianze che investono la realtà.

L’“adultescenza”, come manifestazione di “un’adultità magmatica, oltre che pluriforme e plurimodale” (Marescotti, 2014: 169), sottolinea l’assenza o l’indebolimento di una linearità consequenziale di fasi e stadi di vita, evidenziando la natura spesso ricorsiva dei percorsi biografici, costituiti da ciclicità, arresti, partenze, ritorni confusi e indefiniti. Allo stesso modo, la condizione di NEET sembra poter cogliere una molteplicità di storie, rappresentando un fattore di esclusione, più o meno permanente, o replicabile in modalità e tempi differenti. Entrambi questi fenomeni interrogano l’adultità, ma trovano le loro radici, contraddizioni e implicazioni anche nell’adolescenza e nei processi educativi e formativi che accompagnano la

crescita dei soggetti (Marescotti, 2020), contribuendo a determinate traiettorie di inclusione/esclusione all'interno del contesto sociale di riferimento.

Se l'“adulteranza” è un processo che sta interessando più in generale i giovani/adulti, la condizione di NEET assume carattere di urgenza e attenzione, in Italia in particolare, anche in rapporto alla differenza di genere. Gli ultimi dati Eurostat (2021) e Istat (2021) confermano il triste primato per l'Italia, che registra la percentuale di NEET più alta in Europa, in crescita dopo il picco del periodo pandemico. In particolare, si stima che in Italia il 29,4% di giovani tra i 20 e i 34 anni e il 23,3% tra i 15 e i 29 anni viva la condizione di NEET, a fronte di una media europea del 13%, e con un'incidenza maggiore sulle donne rispetto agli uomini di circa 4 punti percentuale. Pur essendoci alcune oscillazioni in relazione a *range* d'età differenti, la dimensione di genere incide significativamente nelle statistiche sui NEET (Zuccotti & O'Really, 2019), imponendo una riflessione anche sul piano educativo e formativo, nonché sociale e culturale, in cui si intrecciano le questioni inerenti al *gender gap*, le strutture del welfare familiare, le politiche occupazionali e il tema della dispersione scolastica e l'orientamento.

Rispetto ai differenti profili NEET individuati dalla letteratura (Agnoli, 2014; Eurofound, 2016; Anpal, 2018; Unicef, 2019), dai quali è possibile identificare quattro sottogruppi (attivi, implementatori, indisponibili, disimpegnati), è interessante notare come le donne si collochino in percentuali molto alte all'interno del sottogruppo definito degli inattivi/indisponibili e disimpegnati, dato in crescita durante la pandemia, e in parte indipendente dai titoli di studio posseduti. L'indagine Anpal in particolare evidenziava la presenza in questi due sottoprofili per lo più di donne, con bassi livelli di istruzione, poca o nessuna esperienza professionale, impegnate nella cura e nel sostegno familiare. I dati statistici restituiscono la presenza di una chiara femminilizzazione del fenomeno NEET rispetto ad alcune traiettorie e percorsi che si intrecciano non solo con elementi di ordine personale o motivazionale, ma anche relativo alle strutture sociali e ai modelli culturali presenti in Italia (De Luca, 2019; Amendola, 2021), in cui le politiche giovanili e il sistema di welfare hanno un ruolo centrale nei processi di inclusione sociale.

Nel nostro Paese ritroviamo un modello di welfare definito dalla letteratura mediterraneo o sub-protettivo (Saraceno, 1991, 1994; Naldini, 2003), fondato su una cultura familistica, patriarcale e paternalistica, in cui la famiglia continua a rappresentare un importante fattore di protezione dalla povertà e dalla marginalità, e dove la suddivisione dei ruoli all'interno delle sfere di vita pubblica e privata continua ad alimentare forme di esclusione economica e sociale, in particolare per le donne (Quarta, 2015). A questo proposito è doveroso richiamare l'attenzione sulla dimensione dell'immaginario costruitosi nel tempo e delle narrazioni stereotipate che producono cultura e veicolano modelli del femminile che contribuiscono al permanere di relazioni escludenti e monolitiche dei percorsi di crescita e sviluppo dei soggetti. Un immaginario che si costruisce partendo dai

più piccoli attraverso le storie e i modelli veicolati dalle proprie figure di riferimento (Zizioli & Franchi, 2021), ma che accompagna lo sviluppo e le scelte anche in campo educativo e formativo degli adolescenti e dei giovani/adulti. Rispetto a ciò, oggi assistiamo a una rivoluzione in termini di decostruzione di valori e modelli che hanno da sempre identificato il femminile all'interno di cornici ben definite e circoscritte, dipendenti dalla figura maschile e da un ruolo fondamentalmente subordinato e minoritario, all'interno di "un'economia binaria del patriarcato" (D'Elia & Serughetti, 2021). Lipovetsky tratteggia l'esistenza oggi di una "terza donna", che non sostituisce precedenti modelli ancora in essere, ma rappresenta un'alternativa possibile, a cui si approda attraverso la capacità e possibilità di scegliere in autonomia e di sperimentare una libertà di esistere all'interno di una cultura della differenza, ancora da costruire in pienezza.

Fino ai nostri giorni, l'esistenza femminile si è sempre strutturata in funzione di percorsi socialmente e "naturalmente" preordinati: sposarsi, avere dei bambini, esercitare i lavori subalterni imposti dalla comunità sociale. Quest'epoca termina sotto i nostri occhi: [...] il destino del femminile è entrato per la prima volta in un'era di non prevedibilità o di apertura strutturale. [...] Tutto nell'esistenza femminile è diventato scelta, oggetto di interrogativi e di decisioni. [...] Se è vero che le donne non tengono le redini del potere politico ed economico, non c'è dubbio che hanno guadagnato il potere di governare se stesse senza percorsi preordinati dalla società. Agli antichi poteri magici, misteriosi e malefici, attribuiti alle donne si è sostituito il potere di inventare se stesse, di progettare e costruire un avvenire determinato. La prima e la seconda donna erano subordinate all'uomo: la terza donna è soggetta a se stessa (Lipovetsky, 2000: 196-197).

Se tale trasformazione è in atto, non appare certamente conclusa la strada per una sostanziale rivoluzione di senso che riesca a colmare le disparità presenti e recuperare spazi di esistenza e libertà per il femminile, ancora fortemente intrappolato in prigioni identitarie, in ruoli sociali predefiniti che ne impediscono la reale promozione e una piena partecipazione attiva alla vita comunitaria. Rispetto a ciò, l'ultimo rapporto giovani, che monitora la condizione giovanile in Italia, si è soffermato sulle differenze di genere alla base del benessere generale percepito da uomini e donne, contribuendo a evidenziare fattori e fenomeni che continuano a produrre forme di disuguaglianza, come il *glass ceiling* e lo *sticky floor*, e che denotano punteggi generali più bassi per le donne rispetto agli uomini in relazione a numerosi aspetti legati al benessere (Marta *et al.*, 2021). In particolare, nella dimensione lavorativa, seppur si rivela in crescita l'occupazione femminile, le donne rimangono ancorate a bassi livelli stipendiali e a contesti occupazionali precari e precarizzanti, che connettono la femminilizzazione del lavoro con la femminilizzazione della povertà (Donald, 2012).

Rispetto ad agosto 2020 in Italia l'occupazione femminile era calata del 2,7% in relazione all'anno precedente, mentre quella maschile ha

subito, nel medesimo periodo, un calo solo dell'1 % (Save The Children, 2020: 16), nonostante le donne avessero dimostrato maggiore reattività e capacità di resistenza durante l'emergenza. Nel dicembre del 2020 i dati Istat hanno confermato come crescente il fenomeno della disoccupazione femminile e il tasso di inattività delle donne, spesso confinate durante il periodo più critico, quello del lockdown, nella dimensione domestica perché sovraccaricate dai doveri di cura. Il fenomeno della disoccupazione femminile non ha riguardato solo il nostro Paese, ma è stato registrato anche su scala mondiale, come attesta il report curato dalle Nazioni Unite (2020).

L'essere donna si intreccia dunque con la condizione di NEET e con una più generale marginalità di vita, di opportunità e di reale espressione delle proprie capacità, a cui è doveroso rispondere attraverso approcci di studio e analisi che si inseriscano nelle zone d'ombra e di confine tra le periferie dell'esclusione che sovente abitano i percorsi di vita delle donne. Un rapporto complesso, che implica anche nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa di adottare uno sguardo ecologico, multidimensionale e intersezionale, attraverso cui recuperare la condizione di grande disuguaglianza vissuta in modo strutturale da una percentuale sempre più alta di persone nel mondo. Il profilo della giovane donna NEET altro non rappresenta che una delle lenti privilegiate attraverso cui guardare e approfondire il contesto presente, ricco di contraddizioni, ma anche di opportunità per la promozione di una reale inclusione sociale, che implica la realizzazione di una "piena umanità" (Striano, 2010: 7) e che non può prescindere dall'investire la formazione e l'educazione di una responsabilità di intervento, in termini di pratiche, orientamenti, possibilità, diversificazione delle proposte, attenzione alle specificità.

2. MARGINALITÀ MAI SUPERATE: DALLO "SCORAGGIAMENTO SISTEMICO" ALLA RESISTENZA SOLIDALE

La riflessione sui nuovi percorsi di adultità e la lettura dei dati sul fenomeno NEET degli ultimi anni attestano quanto il numero di ragazze a rischio 'esclusione' rimanga superiore a quello dei ragazzi e in controtendenza rispetto ai migliori risultati che solitamente le donne ottengono quando sono in formazione (Save the Children, 2020: 16), attestando così le diverse forme di disparità prodotte da quella che è stata definita la "persistenza di dispositivi di naturalizzazione del femminile che agiscono come forte elemento performativo in tutti gli ambiti della società e costituiscono un arretramento dei diritti acquisiti", producendo "il lato opaco della cittadinanza femminile" che inevitabilmente comporta da un lato la "neutralizzazione della differenza", dall'altro la "naturalizzazione della sua storicità" (Ammirati & Deiana, 2019: 27).

La pandemia, come evidenziato, ha aggravato la situazione accentuando il già "importante deficit a livello di coordinate e competenze essenziali

di gestione e di fronteggiamento di quella “insecuritas legata alle crisi sociali”, producendo “nuove forme di assoggettamento, di sottomissione e accettazione dello sfruttamento” (Dato, 2019: 267), specie per chi era alla ricerca del primo impiego.

Il rischio di un incremento significativo del numero delle ragazze che rimarranno escluse dai circuiti di formazione e lavoro attesta pertanto la difficoltà di contrastare quell’“ineguaglianza delle opportunità” (Schwartz, 1995: 21) che è da sempre fonte di ingiustizia sociale e che le politiche per l’inclusione difficilmente sono riuscite a garantire evidenziando ancora più chiaramente le difficoltà per le giovani e meno giovani di conquistarsi uno spazio, ben consapevoli che proprio lo spazio marca l’identità ed è dispositivo fisico e simbolico di un riconoscimento sociale.

È noto il discorso di Virginia Woolf che già nel lontano 1931 in *Professioni per le donne*, in una sorta di turbamento identitario, tentava di uccidere l’immagine della donna angelo del focolare celebrata dalla società vittoriana. Da qui il senso di tante lotte e delle faticose conquiste diventate diritti, sempre pericolosamente a rischio. Per il nostro Paese, infatti, è stata una “lunga marcia” (Falconi, 2018) che non può certo dirsi conclusa. Ricorrendo sempre alle fonti artistiche e letterarie, a titolo esemplificativo, per dare corpo ai dati esposti in apertura è possibile richiamare il film *Sole cuore amore* (2016) che ci restituisce una realtà scomoda e graffiante, quella della protagonista Eli che, soffocata dalle molte fatiche del quotidiano, si dimentica di sé perché perennemente divisa tra un lavoro incerto di barista e la cura di una famiglia numerosa dove lei è l’unica ad assicurare il sostentamento. È una storia che potrebbe rimanere nel silenzio, ignorata da tutti perché non c’è nulla da portare alla luce in una vita segnata semplicemente da doveri e precarietà. Ma il messaggio arriva potente e diventa drammatico nella scena finale del film quando Eli si abbandona su una panchina della metropolitana da dove non si rialzerà più. Il fermarsi è per sempre, restituendo un silenzio più eloquente di molte parole perché spesso il lavoro, quando c’è, fa parte della cosiddetta *gig economy* cioè di un sistema in grado di eludere i diritti fondamentali aumentando l’uso dei contratti informali e il diffondersi del precariato (Criado Perez, 2020: 189).

Allora il dolore, l’esclusione, l’alienazione tornano nella singolarità delle vite, dando corpo a quella fragilità che ancora caratterizza i percorsi lavorativi al femminile (Dato, 2019: 268) e segna la vita di tante donne che rinunciano a sogni e aspirazioni, specie se segnate da percorsi migratori complessi.

Non bastano dunque i dati a restituire la complessità di una situazione che nell’epoca post pandemica sembra assumere nuovamente toni e tratti di drammaticità. Subalternità e invisibilità caratterizzano ancora oggi molti percorsi professionali al femminile spesso confinati in un “recinto di minorità” (Brogi, 2022: 13), a dimostrazione del perdurare di “quel fattore di declassamento” che “sembra agire come un fattore insormontabile” (Ammirati & Deiana, 2019: 39). Affermare e tutelare la peculiarità di ogni singola donna, dei suoi talenti per accogliere una pluralità

di sguardi è, dunque, un obiettivo pedagogico ambizioso. Ci vengono in soccorso le storie di vita, quelle antologie al femminile che oggi sono sempre più numerose e disponibili, e che sottolineano come e quanto la narrazione sia stata nel tempo dispositivo per dare voce e autorevolezza ai bisogni e ai desideri delle donne, per far sì che proprio attraverso il raccontarsi “i temi del privato diventassero problemi del pubblico e della politica” (Ulivieri, 2019: 13).

Difficile, dunque per le donne riallacciare il filo della speranza, ma non impossibile, custodendo le voci dall'altra parte del tempo e del mondo per ritrovarlo, comprendere e dare un senso alla propria vita (Risari, 2021).

Nei focus groups e nelle interviste svolte sino ad oggi tra le giovani NEET e restituite nelle varie ricerche, emergono, purtroppo, molte delle condizioni che vanno a formare quel “recinto di minorità” di cui si diceva. Dalle parole delle ragazze traspare che un'occupazione lavorativa retribuita, benché valutata come fondamentale, non è determinante quanto la “dimensione generativa” considerata invece “cruciale nella definizione della identità”, veicolo di auto-espressione e manifestazione delle competenze di tipo creativo e relazionale (Quarta, 2015: 188). Tali rilevazioni sono suffragate purtroppo dai dati contenuti negli ultimi rapporti in cui i cosiddetti NEET “*indisponibili*” erano rappresentati per i 3/4 da donne (di cui molte straniere) impegnate in attività di accudimento e di cura o legate al ruolo materno (UNICEF, 2019: 20).

Emerge pertanto, in tutta evidenza, la resistenza di modelli stereotipati frutto di un immaginario (Lopez, 2019) e di una situazione definibile come “cultura dello scoraggiamento sistemico” (Broggi, 2022: 45) che ha portato le donne stesse ad atteggiamenti rinunciatari o a competere tra loro in attesa di approvazioni e riconoscimenti altrui, e che si manifesta spesso con la difficoltà di far passare la necessità che ci debba essere una “distribuzione eguale delle responsabilità legate alla cura” (Lopez, 2018: 101).

È necessario perciò quello che già Simone de Beauvoir (2019: 71) indicava negli anni Sessanta come “un cambiamento di costumi”, dettato da un'azione culturale che, rivisitando i concetti di cura, vulnerabilità e appartenenza, si traduca in pratiche educative in grado di far acquistare alle ragazze nuova consapevolezza, di farle sentire libere di scegliere il proprio progetto di vita per collocarsi nel mondo come soggetti della storia (Freire, 2021).

In un mondo che ambisce a essere giusto, libertà e uguaglianza non possono costituire aspirazioni, ma premesse (Arruzza *et al.*, 2019: 5) e in ogni progetto di *empowerment* vanno problematizzate, esplorando i significati autentici per ogni singola persona, puntando sul potenziamento della capacità di autodeterminazione, accogliendo una “pedagogia delle differenze” (Lopez, 2018).

Nei primi mesi del 2022 si è registrata un'attenzione privilegiata al fenomeno NEET da parte del Governo con un vero e proprio Piano dal titolo *NEET WORKING Piano di emersione e orientamento dei giovani inattivi* in cui si denuncia una marcata differenza a scapito delle donne. Si è con-

vinti che questi provvedimenti difficilmente sortiranno gli effetti sperati se non adeguatamente sostenuti da quella azione culturale di cui si diceva finalizzata a far emergere con ancora più evidenza le marginalità trasformandole, come invita bell hooks, in luoghi di resistenza, in uno “spazio di possibilità e apertura radicale”, in cui sia possibile liberare la creatività e agire con solidarietà. “Degli spazi – scrive sempre bell hooks (1998: 72) – ci si può appropriare”. “È questa la via proposta per dare voce al desiderio insoddisfatto, è questa la strada – come scrive Alisa del Re (2020: 58) – che le donne hanno aperto con forza [...] disperazione e gioia [...] per capire insieme quali sono i fondamentali meccanismi che regolano la nostra diversità [...] lottare insieme contro i meccanismi che usano questa diversità per isolarci, dividerci, soggiogarci, impedirci una realizzazione di noi stesse come donne libere”.

3. PROMUOVERE OPPORTUNITÀ DI GENERE: IL SENSO DI UN PERCORSO FORMATIVO E UNA BUSSOLA PER LA VITA

La scelta sembra dunque essere obbligata e cioè si tratta di assumere una dimensione di militanza, per contrastare quella neutralità che nel praticare l'uguaglianza ha di fatto ignorato le diversità e i bisogni delle singole donne.

Le emergenze spesso amplificano le immagini stereotipate, e nell'incertezza e nel timore del futuro e si cercano zone di confort nel routinario delle pratiche, perdendo l'occasione di innovare, di cambiare rotta rinunciando ad attivare il potenziale generativo delle crisi; ma “imparare democrazia” significa anche favorire un “atteggiamento sperimentale” e salvaguardare la tensione tra teoria e pratica per formare il carattere, accettare le sconfitte, promuovere nuove energie (Zagrebel'sky, 2005: 30-31). E soprattutto perché oggi, come rilevano D'Elia e Serughetti (2021: 11), di fronte all'inevitabile rischio di involuzioni autoritarie in tempi di instabilità e di insicurezze ad ampio spettro, si può anche creare uno spazio per ragionare e sperimentare nuovi “modelli di solidarietà, di inclusione, di libertà”.

Sul fenomeno NEET, a fronte di un panorama di ricerche che sta diventando sempre più ricco e articolato, si avverte la necessità di uno sguardo pedagogico proprio per ripensare a una formazione che sia realmente un'opportunità di crescita personale “che non è solo di contenuti ma anche di valori [...] funzionale soprattutto all'acquisizione di una sempre maggiore capacità di autonomia: intellettuale ed emotiva, oltre che di azione professionale” (Loiodice, 2014: 27). Se, infatti, si è rilevato che la maggior parte dei NEET presenta bassi livelli di scolarità e competenze inadeguate per affrontare il mondo del lavoro in una società complessa, è indubbio che per una ripartenza non è possibile non indagare vissuti e rappresentazioni per ricostruire l'immaginario e trasformare gli atteggiamenti rinunciatari in capacità di resistenza e di resilienza.

Tenuto conto di tutti questi fattori e in linea con il *Piano di emersione e orientamento dei giovani inattivi* (Ministero Politiche Giovanili, 2022),

la proposta formativa su cui qui richiamiamo l'attenzione ha rappresentato una sfida, una vera e propria scommessa pedagogica, costituendo quasi un *unicum* tra gli interventi atti a favorire l'inclusione anche delle giovani NEET (Agrusti *et al.*, 2021). È stata costruita dall'Unità di Roma Tre, di cui fa parte chi scrive, nell'ambito del "Progetto RE-SERVES – La ricerca educativa al servizio delle fragilità educative", finalizzato ad approfondire la comprensione delle relazioni tra fragilità, vulnerabilità ed educazione, attraverso l'analisi e la problematizzazione delle pratiche educative esistenti in una varietà di contesti, formali e non, per provare a proporre un orizzonte ermeneutico per la progettazione di nuove politiche e pratiche educative.

Per la formazione si è deciso di utilizzare la formula del MOOC (*Massive Online Open Course*), corsi online di libera fruizione, con 5 ore di studio alla settimana per 10-12 settimane, progettati con un taglio costruttivista-connettivista con lo scopo di valorizzare anche i saperi informali e produrre una forte ricaduta positiva sugli atteggiamenti (Menichetti, 2014: 13).

Si è pensato di valorizzare le storie dei partecipanti tramite lo strumento dell'intervista qualitativa organizzata per aree distinte (riguardanti il percorso lavorativo, la dimensione di esclusione sociale e il rapporto con il gruppo di pari, la visione del futuro e le prospettive e le speranze rispetto i propri percorsi di vita e professionali).

L'idea di fondo è quella di non ridurre l'intervento a fini meramente utilitaristici, tenendo presente che la tecnologia è linguaggio che esercita un'innegabile fascinazione sui giovani, maggiormente attratti da un percorso considerato più vicino ai loro interessi e alle loro quotidianità: anche per questo ci si è orientati nella scelta del nome su MEET che ricorda una delle piattaforme maggiormente utilizzate nel tempo pandemico.

Il MOOC inoltre è strumento flessibile (Menichetti, 2014) che si rivela più adatto ai ritmi delle giovani spesso già assorbite da incombenze e impegni familiari: la virtualità consente di seguire il corso dalla propria abitazione conciliando tempi e spazi. Si è verificato infatti che in molti casi per le donne non si tratti di autoesclusione, ma di una concausa di fattori contestuali che compromettono la possibilità di rientrare in formazione e di essere propositive rispetto al proprio progetto di vita. La formula dei corsi massivi a distanza consente di sfruttare appieno il potenziale delle ICT tentando di rimuovere le barriere che ostacolano la partecipazione, contrastando povertà ed emarginazione e andando a incidere su quelle variabili che in Italia, come mostrato dalle ricerche scientifiche, sono "legate al permanere di stereotipi e consuetudini culturali" (Lopez, 2018: 102-104) e concorrono significativamente al *gender digital divide*.

Il percorso proposto prevede pertanto azioni pedagogiche distinte che vanno a qualificare un tempo di cambiamento, cairologico, che si sottrae alla tirannia dell'urgenza e dell'emergenza, dettate spesso da logiche liberiste di mercato, per divenire invece uno spazio di incontro e di progettazione al fine di valorizzare le soggettività e recuperare "il senso più profondo del cammino esperienziale di ciascuno", sostenendolo "nel percorso di crescita evolutiva" (Bufalino *et al.*, 2021: 18-20). Si è progettata una fase di accom-

pagnamento dei soggetti nel loro processo di “coscientizzazione” (Freire, 2018), sotto il controllo di tutor specializzati, che svolgono la funzione di facilitatori, previa una selezione mirata finalizzata a identificare coloro che saranno effettivamente inseriti nelle aziende per un periodo di stage.

Le azioni pedagogiche possono essere così distinte:

1) *fare spazio* a potenzialità e talenti, rafforzando l'autostima e rimettendo al centro una pedagogia del desiderio (Alves, 2015) per alimentare la tensione progettuale verso il futuro, lasciando che la bellezza delle nuove conoscenze, ma anche dell'incontro informi ogni progetto esistenziale. Una formazione, dunque, che non può non partire da un'esplorazione attenta delle passioni, spente o sopite da un sistema che tende spesso a premiare l'omologazione, a inibire e soffocare slanci e originalità in virtù di un pericoloso riduzionismo economicista. Ed è un invito che per le donne si declina con la capacità di resistere per trovare il proprio spazio, il proprio posto nel mondo, per fare ordine nei propri desideri e decidere quale realizzare, alimentando e irrobustendo competenze e *soft skills*. Non è un caso che il percorso formativo realizzato tramite MOOC abbia scelto di sciogliere l'acronimo MEET con *Mettici entusiasmo ed esprimi te stesso*.

2) *fare rete* per favorire un dialogo tra i soggetti stessi perché dal confronto è possibile trarre nuova energia, sentirsi meno soli, condizione che contribuisce spesso all'autoesclusione. Ma anche promuovere la costruzione dei progetti di *empowerment* attraverso alleanze educative tra i diversi attori coinvolti con pratiche compensative, secondo la nota formula del “dare di più a chi ha di meno”, lavorando sull'effettiva “accessibilità” delle opportunità formative da parte di chi vive una condizione di marginalità e di esclusione sociale (Schwartz, 1995). Tale condizione infatti è spesso generata dall'impossibilità di spezzare i meccanismi della povertà dei contesti – familiari, culturali, economici, sociali – che non investono adeguatamente sulle potenzialità dei ragazzi e sul loro futuro (UNICEF, 2019). È importante imparare a costruire relazioni generative perché essere fragili, aver bisogno dell'altro significa non solo riconoscere la propria umanità, ma anche sfatare il mito dell'individuo autosufficiente, libero da legami, condizionamenti ed emozioni quando invece il riconoscimento della propria finitudine, limitatezza e vulnerabilità, proprio la condizione dell'interdipendenza comporta “l'agire con cura” e cioè assumere una responsabilità verso se stessi, verso l'altro e verso lo spazio in cui ci muoviamo, “tenersi all'essenziale”, per rifiorire, riparare e “coltivare i beni relazionali”, in sintesi “prendere a cuore la vita” (Mortari, 2021: 125-170).

Non si potrà essere certi della validità della proposta formativa, qui sintetizzata e richiamata nei principi e nei valori che la sorreggono, se non dopo il suo pieno svolgimento, ma siamo persuasi che il percorso progettato costituisca un investimento pedagogico importante, nella consapevolezza che per riappropriarci di un tempo di qualità, cairologico, come si è già precisato, sia necessario sottrarsi ai riti di svago e di consumo dove l'incontrollato e non finalizzato utilizzo dei social network ha prodotto scambi effimeri e spesso

inautentici facendo piombare i più giovani in solitudini pericolose. Diventa perciò strategico allestire interventi formativi in grado di irrobustire la capacità di resistenza e di resilienza e di sostenere il desiderio di futuro.

A ragione di ciò, ci si è anche proposti, pur utilizzando uno strumento come il MOOC, di salvaguardare lo scambio emotivo, la condivisione di idee, la possibilità di esternare paure e debolezze, per dare alle ragazze e ai ragazzi uno spazio di elaborazione per riguadagnare la fiducia e sentirsi nuovamente protagonisti. Finalità è proprio quella di riaccendere nei giovani non solo il talento, ma anche lo spirito di iniziativa, coltivando la disposizione a essere propositivi, dopo aver acquisito una bussola per la navigazione, quell'equipaggiamento necessario a vivere positivamente anche le fasi di transizione come opportunità di crescita e di sviluppo (Chianese, 2019: 130-131), non solo professionale.

L'educazione può porsi tale sfida, provando a trasmettere quella che Bauman (2010: 67-69) ha indicato come "*l'arte della vita*" mostrando ai giovani come non esista solo il presente, come sia possibile dare forma alle cose e rendere la propria vita "bella, armoniosa, dotata di senso e ricca di significato".

Sicuramente uno dei primi passi è decostruire le narrazioni sui NEET, spesso associati allo stereotipo del giovane senza valori e capacità, contrastando le letture superficiali del fenomeno e soprattutto alimentare "la certezza – come indica Stefano Laffi (2014: 173) – di sentirsi parte di uno stesso destino, incerto ma da vivere insieme". L'ambizione del progetto RE-SERVES è infatti anche quella di costruire comunità tra le partecipanti e i partecipanti per 'gettare il cuore oltre l'ostacolo', non rinunciando allo slancio utopico, per provare a proporre un nuovo modello formativo che possa contribuire a orientare le politiche. È l'impegno dell'educazione che di fronte a situazioni di disorientamento e di precarietà è chiamata a intervenire nel quotidiano con azioni di supporto e di sostegno a beneficio collettivo, non rinunciando a riprendere quel filo della speranza necessario a tessere progetti e storie di vita.

4. IN CONCLUSIONE: LO SGUARDO INTERSEZIONALE PER UN'EMERGENZA EDUCATIVA DI GENERE E GENERAZIONALE

Un ultimo spazio di riflessione, in questo lavoro che ha scelto di approfondire la dimensione di genere in seno all'esclusione sociale e lavorativa dei giovani, vuole fornire un ulteriore sguardo di senso e possibilità di studio, ricerca e azione educativa, che supera i contorni della formazione all'interno del MOOC, ma ne recupera le dimensioni e le finalità pedagogiche.

Complessità, invisibilità, marginalità sono categorie che accompagnano la condizione dei giovani e delle donne, in particolare in questo presente ulteriormente e drammaticamente reso fragile dalla condizione di emergenza sanitaria, dalla povertà e dalle guerre che continuano a esistere a livello mondiale e produrre conseguenze gravi dal punto di vista dei diritti umani e della progettualità di vita di numerose persone. L'Italia, nello specifico,

con i dati sulla povertà, sull'andamento demografico, sull'occupazione, sull'istruzione, e sul benessere non sembra essere un paese per giovani, né tantomeno per giovani donne (Save The Children, 2020).

Le bambine e le adolescenti sono più a rischio di povertà e deprivazione individuale; seppur con risultati positivi nel percorso formativo iniziale, sono soggette a una “segregazione formativa” (Biemmi & Leonelli, 2016; Invalsi, 2020) che le conduce a scelte e progettualità future, formative ma anche di tipo lavorativo/occupazionale, limitate e limitanti, rispetto a tipologie di impiego, contesti, retribuzioni (Sartori, 2009). Una sorta di “cartina tornasole” (Biemmi & Leonelli, 2016: 57-69) sulle disuguaglianze di genere quella della segregazione (o autosegregazione) formativa, che riguarda gli studenti della scuola italiana, e che implica una riflessione sulla dimensione dell'orientamento scolastico, dell'immaginario che si costruisce e dei modelli che si apprendono anche attraverso la partecipazione al percorso educativo e formativo. Non solo. Occorre operare una riflessione anche sulla formazione di insegnanti e dirigenti, spesso veicoli di un effetto pigmalione e di una profezia che si autoavvera che indirizza e imprigiona bambine e bambini nei ‘tradizionali’ percorsi più legati alle materie letterarie/umanistiche, per le une, e ai saperi tecnico/scientifici per gli altri.

Con percentuali sempre più alte di povertà educativa, il mondo dei più piccoli e degli adolescenti, in buona percentuale “dispersi” nella formazione secondaria e terziaria (Miur, 2021), necessita dell'assunzione di uno sguardo ecologico, che sappia dare risposte sistemiche a questioni complesse e multidimensionali, che non riguardano solo i giovani o solo le donne, ma l'intero tessuto sociale. L'urgenza, anche educativa, quindi, è di saper ri-orientare per costruire spazi di senso, supportare uno sguardo profondo in cui più marginalità rischiano di sovrapporsi, senza tra loro essere messe in relazione. Siamo il frutto di una pluralità di appartenenze (Maalouf, 2005[1999]; Fiorucci, 2011) tra loro interconnesse, che si permeano reciprocamente e producono saperi e apprendimenti, condizionando i vissuti e le progettualità di vita, magari generando possibili e molteplici condizioni di esclusione. Tali processi ci appartengono in quanto soggetti complessi all'interno di reti e contesti sociali mutevoli, ma sono anche la somma delle nostre esperienze educative e formative fuori e dentro la scuola. Una prospettiva, dunque, che sia in grado di leggere e intervenire in modo globale e attento sui pericoli di esclusione e oppressione, implica un assetto intersezionale, in cui i nostri molti mondi di donna, di giovane, di povero/a, di straniero/a, o di disabile (solo per citarne alcuni), non vengano più analizzati come categorie isolate, ma esaminati nella loro reciproca costruzione (Collins, 1998). Tale prospettiva consente di tenere insieme le relazioni sociali, economiche, politiche che innervano i processi di crescita, sviluppo e reale possibilità delle biografie dei molti soggetti ancora ai margini, in una prospettiva di equità e giustizia sociale, che è intrinsecamente legata alla valorizzazione della diversità e della specificità umana (Tarozzi, 2015; Migliarini, 2019).

Nel nostro caso particolare, si tratta di ripensare i percorsi formativi alla luce dei tanti fattori, non isolabili, che la letteratura ha individuato come

possibili condizioni predittive per l'esclusione sociale e occupazionale che accompagna più di 2 milioni di giovani in Italia. Nelle statistiche più recenti (Istat, 2021), infatti, la dimensione di genere si associa e si intreccia con queste variabili, come la provenienza da contesti territoriali remoti, o il background migratorio (ma non solo), configurandosi come situazioni di esclusione e inattività maggiormente prolungate per le giovani donne. Tali condizioni di vulnerabilità, da non intendere come ineluttabili e 'naturalmente date', necessitano di interventi plurali, sistemici e strutturali certamente, ma anche specifici, in una prospettiva in cui locale e globale si integrino, restituendo voce e centralità proprio alle categorie più oppresse, dimenticate all'interno di numeri, percentuali, curve demografiche.

La proposta formativa rivolta ai giovani e alle giovani NEET può strutturarsi allora in un'ottica di prevenzione e azione educativa in grado di recuperare la portata trasformativa e rivoluzionaria dei processi educativi e formativi, solo se inserita in una prospettiva ampia e intersezionale, plurilivello. Rispetto a ciò, il progetto dell'Unità di Ricerca di Roma Tre si situa al confine degli studi sociologici e delle politiche di sistema, per ridare valore ai percorsi educativi e pedagogici dei singoli soggetti. L'attenzione è rivolta alle voci dei più giovani, all'intessere relazioni significative attraverso la formazione, che restituiscano *agency* e producano quello spazio di azione e progettualità che gli permetta "di sfruttare un arco di possibilità nella loro vita" (Nussbaum, 2012: 149) nella prospettiva di una formazione alle *capabilities* come "funzionamento fecondo" per la partecipazione piena. Per farlo siamo obbligati a recuperare un paradigma della differenza, nella consapevolezza che essa "non è mai una categoria neutrale" (Braidotti, 2019: 87), che richiede una scelta nel nostro posizionamento epistemologico e nella messa in discussione delle nostre categorie di pensiero, affinché il lavoro educativo si fondi realmente su prospettive inclusive e di giustizia sociale.

RINGRAZIAMENTI

Il presente contributo è stato sviluppato nell'ambito del Progetto *RESERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative*, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (con convenzione n. 2017XPN3W9).

BIBLIOGRAFIA

- Agnoli, M.S. (2014), "Generazione Neet. Il problema e i percorsi di ricerca", in M.S. Agnoli (a cura di), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, Milano: FrancoAngeli, pp. 9-25.
- ANPAL (2018), *I NEET in Italia. La distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici per l'Impiego*, Nota statistica n. 1/18 – Luglio 2018 a cura della Direzione Studi e Analisi Statistica di Anpal Servizi.

- Agrusti, F., Leproni, R., Olivieri, F., Stillo, L. & Zizioli, E. (2021), “MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l’inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili”, in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 25, n. 60, pp. 63-80, DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11593>.
- Alves, R. (2015), *Pedagogia del desiderio. Bellezza ed eresia nell’esperienza educativa*, Bologna: Edizioni Dehoniane (e-book).
- Amendola, S. (2021), “Trends in rates of NEET (not in education, employment, or training) subgroups among youth aged 15 to 24 in Italy, 2004 – 2019”, in *Journal Public Health*, <https://doi.org/10.1007/s10389-021-01484-3>.
- Ammirati, A. & Deiana, E. (2019), *Cittadinanza opaca*, Roma: Ediesse.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. & Fraser, N. (2019), *Femminismo per il 99%. Un manifesto*, Bari-Roma: Laterza.
- Ballati, E. & Köhler, J. (2016), “Il castello di carte. La transizione all’età adulta dei giovani Neet a Roma”, in *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, Vol. 5, n. 10, pp. 149-163.
- Bauman, Z. (2010), *L’arte della vita*, Bari-Roma: Laterza.
- Biemmi, I. & Leonelli, S. (2016), *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Braidotti, R. (2019), *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*, Milano: Meltemi.
- Brogi, D. (2022), *Lo spazio delle donne*, Torino: Einaudi.
- Brunetti, I. & Ferri, V. (2018), “Essere neet in Italia: i principali fattori di rischio”, in *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, Vol. LXXII, n. 2, pp. 137-148, https://oa.inapp.org/jspui/bitstream/20.500.12916/346/1/Brunetti_Ferri_Essere_NEET_in_IT_RIEDS_2_2018.pdf, consultato il 30 marzo 2022.
- Bufalino, G., D’Aprile, G. & Strongoli, R. (2021), “Sul tempo educante. Torsioni e distorsioni della temporalità formativa post-2020”, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 13, n. 22, pp. 14-28.
- Buzzi, C., Cavalli, A. & De Lillo, A. (a cura di) (2002), *Giovani del nuovo secolo: quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: il Mulino.
- Caselli, M. (2007), “Diventare adulti in Italia. Note da un’indagine empirica”, in *Quaderni di Sociologia [Online]*, Vol. 43, n. 141-150, <http://journals.openedition.org/qds/959>, consultato il 30 marzo 2022.
- Chianese, G. (2019), “La costruzione dell’identità professionale”, in M. Cornacchia & S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma: Carocci.
- Criado Perez, C. (2020), *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo. Dati alla mano*, Torino: Einaudi.
- Collins, P.H. (1998), “It’s All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation”, in *Hypatia*, Vol. 13, n. 3, pp. 62–82, <http://www.jstor.org/stable/3810699>, consultato il 30 marzo 2022.
- Dato, D. (2019), “Sopravvivere alla precarietà”, in S. Olivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa: ETS, pp. 265-280.
- D’Elia, C. & Serughetti, G. (2021), *Libere tutte. Dall’aborto al velo, donne nel nuovo millennio*, Roma: minimum fax (e-book).

- de Beauvoir, S. (2019), *Quando tutte le donne del mondo...*, Torino: Einaudi.
- De Luca, G., Mazzocchi, P., Quintano, C. & Rocca, A., (2019), “Italian NEETs in 2005–2016: have the Recent Labour Market Reforms Produced Any Effect?”, in *CESifo Economic Studies*, Vol. 65, n. 2, pp. 154–176, <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifz004>, consultato il 30 marzo 2022.
- Del Re, A. (2020), “Struttura capitalistica del lavoro legato alla riproduzione”, in L. Chistè, A. Del Re & E. Forti (a cura di), *Oltre il lavoro domestico. Il lavoro delle donne tra produzione e riproduzione*, Verona: Ombre Corte, pp. 19-64.
- Donald, K. (2012), “The feminisation of poverty and the myth of the ‘welfare queen’”, in *Open Democracy*, <https://www.opendemocracy.net/en/5050/feminisation-of-poverty-and-myth-of-welfare-queen/>, consultato il 30 marzo 2022.
- Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2021) https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training, consultato il 30 marzo 2022.
- Falconi, G. (2018), “La lunga marcia delle donne italiane”, in Fondazione Nilde Iotti, *L’Italia delle donne. Settant’anni di lotte e di conquiste*, Roma: Donzelli, pp. 3-25.
- Fiorucci, M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell’educazione*, Roma: Armando.
- Freire, P. (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele.
- Id. (2021), *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell’indignazione*, Trento: Il Margine.
- hooks, b. (1998), *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milano: Feltrinelli.
- Invalsi (2020), “Esiste un gender gap in Matematica?”, InvalsiOpen, <https://www.invalsiopen.it/gender-gap>, consultato il 30 marzo 2022.
- IRPET (2012), *I giovani che non lavorano e non studiano. I numeri, i percorsi, le ragioni. Regione Toscana*, http://www.irpet.it/storage/pubblicazione_allegato/398_StudixConsiglio%209_2012%20NEET.pdf, consultato il 30 marzo 2022.
- Istat (2021), *Ritorni occupazionali dell’istruzione*, https://www.istat.it/it/files/2021/12/RITORNI-ISTRUZIONE_2021.pdf, consultato il 30 marzo 2022.
- Laffi, S. (2014), *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Milano: Feltrinelli.
- Lipovetsky, G., (2000), *La terza donna. Il nuovo modello femminile*, Torino: Frassinelli.
- Loiodice, I. (2014), “Donne adulte all’università. Raccontarsi per formarsi”, in Ead. (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Milano: FrancoAngeli, pp. 13-27.

- Loiodice, I. & Pinto Minerva, F. (a cura di) (2006), *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre, Atti del Convegno internazionale di studi*, Ed. Padova: Il Poligrafo.
- Lopez, A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, Pisa: ETS.
- Ead. (2019), “Immaginario”, in S. Olivieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa: ETS, pp. 131-148.
- Maalouf, A. (2005[1999]), *L'identità*, Milano: Bompiani.
- Marescotti, E. (2014), “Adolescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 9, n. 2, pp. 159–179, <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4367>.
- Ead. (2020), *Adolescenza e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Marta, E., Damia Martinez, S. & Marzana, D. (2021), “Transizione all'età adulta e benessere: una prospettiva di genere”, in Istituto Giuseppe Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2021*, Bologna: il Mulino.
- Menichetti, L. (2014), “Open education e modelli di apprendimento flessibile”, in *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Vol. 14, n. 1, pp. 5-21.
- Migliarini, V. (2019), “Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale”, in *Social Journal of Special Education for Inclusion*, Anno VII, n. 2, pp.158-172, <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-14>.
- Miur (2021), La dispersione scolastica aa. ss. 2017/2018 – 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 – 2019/2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>, consultato il 30 marzo 2022.
- Mortari, L. (2021), *La politica della cura, Prendere a cuore la vita*, Milano: Raffaello Cortina.
- Naldini, M. (2003), *The Family in the Mediterranean Welfare State*, London: Frank Cass.
- Nussbaum, M.C. (2012), *Creare Capacità*, Bologna: il Mulino.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- ONU (2020) *Policy Brief: the Impact of COVID-19 on Women* <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Policy-brief-The-impact-of-COVID-19-on-women-en.pdf>, consultato il 30 marzo 2022.
- Quarta, S. (2015), “INEET in Italia. Uno studio di genere e una proposta di ricerca qualitativa”, in *Realia*, n. 3, pp. 166-193.
- Risari, G. (2021), *Il filo della speranza*, Cagli (Pu): Settenove.
- Robson, K. (2008), “Becoming NEET in Europe: A Comparison of Predictors and Later-Life Outcomes”, in *Global Network on Inequality*, Mini-Conference on February in New York City.

- Ruggeri, S. (2015), “Uno sguardo al mondo dei NEET (Not in Education, Employment or Training)”, in *ReSed*, n. 3, pp. 101-136.
- Saraceno, C. (1991), “Redefining Maternity and Paternity: Gender, Pronatalism and Social Policies in Fascist Italy”, in G. Bock & P. Thane (Eds.), *Maternity and Gender Policies*, London & New York: Routledge, pp. 196-212.
- Ead. (1994), “The Ambivalent Familism of the Italian Welfare State”, in *Social Politics*, n. 1, pp. 60-82.
- Sartori, F. (2009), *Differenze e diseguaglianze di genere*, Bologna: il Mulino.
- Save the Children (2020), De Marchi V. (a cura di), *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf, consultato il 30 marzo 2022.
- Schwartz, B. (1995), *Modernizzare senza escludere*, Roma: Anicia.
- Secci, C. (2006), *Modelli di adultità: problematiche dell'educazione*, Roma: Armando Editore.
- Stillo, L. (2020), “Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità”, in M. Fiorucci (a cura di), *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, Roma: Roma TrE-Press, pp. 189-203.
- Striano, M. (2010), “Introduzione. L'inclusione sociale come problema pedagogico e come emergenza educativa”, in M. Striano (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2019) (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa: ETS.
- Unicef (2019), *Il silenzio dei NEET. Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, <https://www.datocms-assets.com/30196/1607939982-ilsilenziodeineet.pdf>, consultato il 20 marzo 2022.
- Zagrebel'sky, G. (2005), *Imparare democrazia*, Torino: Einaudi.
- Zizioli, E. Franchi, G. & (2021), “Scosse all'educazione: svolgere la matassa di relazioni ed emozioni nel ritorno a scuola”, in V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, Roma: Roma TrE-Press, pp. 125-136.
- Zuccotti, C.V & O' Really, J. (2019), “Ethnicity, Gender and Household Effects on Becoming NEET: An Intersectional Analysis”, in *Work, employment and society*, Vol. 33, n. 3, pp. 351-373.