

Formazione Professionale e cittadinanza europea

Le risorse socio-pedagogiche nell'azione
del Fondo Sociale Europeo in Piemonte



Formazione Professionale e cittadinanza europea

Le risorse socio-pedagogiche nell'azione
del Fondo Sociale Europeo in Piemonte

a cura di Antonella Saracco

Il lavoro di ricerca oggetto di questa pubblicazione è stato affidato dalle Direzioni Comunicazione Istituzionale e Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro della Regione Piemonte al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino ed è stato diretto dal prof. Renato Grimaldi. Per conto della Regione Piemonte il lavoro è stato condotto con la supervisione e il monitoraggio della dottoressa Silvana Pilocane e del dottor Riccardo Lombardo nell'ambito del Piano di comunicazione della programmazione 2007-2013 del Fondo Sociale Europeo.

Si ringraziano tutte le persone e gli enti che, a vario titolo, hanno collaborato alla realizzazione della ricerca e della pubblicazione.

Immagini a cura di:
© *Depositphotos*

Si ringraziano i fotografi.

Le fotografie inserite nel capitolo 15 sono state fornite dalle rispettive agenzie.

Grafica:
Modus Operandi snc – Alessandria

Stampa:
Tipografica Derthona – Tortona (AL)

ISBN 9788897532095

© 2014 Regione Piemonte e Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

L'Europa non potrà farsi in una sola volta,
né sarà costruita tutta insieme;
essa sorgerà da realizzazioni concrete
che creino anzitutto una solidarietà di fatto

Robert Schuman
9 maggio 1950

Hanno collaborato alla realizzazione di questo volume:

Cristina Bertolino, ricercatrice di Istituzioni di Diritto Pubblico presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Gabriella Boeri, formatore, Consigliera di Parità della Provincia di Torino

Sandro Brignone, formatore, già assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Torino

Paola Casagrande, direttore Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro, Regione Piemonte

Simona Maria Cavagnero, professore a contratto di Sociologia presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Tanja Cerruti, ricercatrice di Istituzioni di Diritto Pubblico presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Maria Adelaide Gallina, ricercatrice di Sociologia presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Renato Grimaldi, professore ordinario di Metodologia e tecnica della ricerca sociale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Riccardo Lombardo, Direzione Comunicazione Istituzionale, Regione Piemonte

Monica Mincu, ricercatrice di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Silvana Pilocane, dirigente Settore Promozione e Sviluppo dell'Imprenditorialità, della Cooperazione e delle Pari opportunità per tutti - Direzione Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro, Regione Piemonte

Daniela Robasto, professore a contratto di Pedagogia Sperimentale e Metodologia della ricerca educativa presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Antonella Saracco, formatore, professore a contratto di Sociologia presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Simona Tirocchi, ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Roberto Trincherò, professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino

Indice

Presentazione	11
<i>Gianna Pentenero</i> Assessore Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro - Regione Piemonte	
Prefazione	13
<i>Renato Grimaldi</i> Vicedirettore Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione - Università degli Studi di Torino	
Introduzione	15
<i>Antonella Saracco</i>	
PARTE I	
Per una formazione europea	17
Apporti teorici	
1. Ampliare gli orizzonti culturali: tracce socio-pedagogiche per un'identità europea <i>di Antonella Saracco</i>	19
2. Cittadinanza europea e cittadinanza nazionale: un rapporto in evoluzione? <i>di Tanja Cerruti</i>	31
3. Teorie della cittadinanza e spazio europeo: il contributo della ricerca comparata <i>di Monica Mincu</i>	49
4. La Formazione Professionale tra ambito europeo e ordinamento nazionale <i>di Cristina Bertolino</i>	59
5. Riconoscersi europei. Modelli di rappresentazione, sistemi di comunicazione e percezione sociale <i>di Simona Tirocchi</i>	77
6. La valutazione della competenza, della partecipazione e dello sviluppo professionale. Una nuova sfida per l'educazione <i>di Daniela Robasto</i>	87

7. Arte e scienza nel valutare gli interventi formativi <i>di Roberto Trinchero</i>	99
PARTE II	
Il Fondo Sociale Europeo in Piemonte	115
Contributi istituzionali	
8. Le politiche del FSE a favore di cittadini e famiglie in Piemonte <i>di Silvana Pilokane</i>	117
9. Europa 2020: una strategia per crescere <i>di Paola Casagrande</i>	123
10. La comunicazione del Fondo Sociale tra cittadinanza europea e formazione professionale <i>di Riccardo Lombardo</i>	149
PARTE III	
Percorsi formativi e appartenenza europea	153
Esperienze e ricerche empiriche	
11. Tra modelli formativi e buone pratiche: costruire la cittadinanza europea <i>di Gabriella Boeri</i>	155
12. Un profilo di allievi/e italiani e stranieri in formazione in Europa <i>di Simona Maria Cavagnero</i>	161
13. Allargare i confini: formatori-tutor piemontesi in viaggi/studio internazionali <i>di Sandro Brignone</i>	195
14. Organizzare la formazione in un'ottica europea. Il punto di vista dei dirigenti <i>di Maria Adelaide Gallina</i>	239
15. Piemonte / Europa. Esperienze dal territorio <i>di Matteo Gazzarata, Simona Ameglio, Michele Marchiaro, Raffaella Gramaglia, Giorgio Rosso, Ezio Bertolotto, Valentina Teli, Roberta Seno</i>	241

PARTE IV

L'Ateneo di Torino in Europa – Anno Accademico 2012-13 275

16. Studenti Erasmus all'estero per sostenere esami 277
di Maria Adelaide Gallina

17. Studenti Erasmus all'estero per tirocini 289
di Renato Grimaldi

18. Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia 299
di Simona Maria Cavagnero

Presentazione

Questa nuova pubblicazione si aggiunge alla serie di ricerche realizzate negli ultimi anni dall'Assessorato alla Formazione Professionale e Lavoro della Regione Piemonte, in collaborazione con l'Università di Torino, per illustrare – da punti di vista diversi e complementari – la fondamentale, insostituibile azione del Fondo Sociale Europeo in favore della promozione socio-economica e culturale di un cospicuo numero di cittadini/e piemontesi.

Nelle dinamiche relative al divario sociale provocato dal persistere dell'attuale crisi economica nella nostra Regione, le attività formative acquisiscono una particolare rilevanza in quanto mezzi finalizzati all'occupabilità delle persone e, quindi, al sostentamento di individui e famiglie.

In ottemperanza alle disposizioni impartite dal FSE e per attuare i principi di valorizzazione dei diritti/doveri derivanti dalla cittadinanza europea, la Regione Piemonte ha attivato interventi per evitare la dispersione scolastica, incrementare l'orientamento e favorire l'inclusione sociale e lavorativa dei soggetti a rischio, accanto a iniziative di accompagnamento al lavoro e di sostegno dell'imprenditoria, ad azioni e sperimentazioni che consentano di governare il cambiamento e l'accelerazione imposti dalle trasformazioni del mercato del lavoro.

Una particolare attitudine istituzionale alla progettazione e pianificazione – coltivata nel tempo e secondo l'etica dell'impegno – nell'amministrare le risorse e rispettare i tempi nonostante le difficoltà, contraddistingue la Regione Piemonte quanto a competenza, esperienza, abitudine alla concertazione, capacità di organizzazione e di innovazione.

Se fino ad ora si è fatto il necessario, o almeno il possibile, per arginare gli effetti della persistente congiuntura negativa, ci disponiamo a gestire le risorse che verranno assegnate attraverso la nuova programmazione, facendo leva sui punti di forza già dimostrati e sulla consapevolezza e la collaborazione di tutte le forze in gioco, in modo da orientare e sostenere lo sviluppo socio-economico e la crescita sociale.

Gianna Pentenero

*Assessore Istruzione, Formazione Professionale e Lavoro
Regione Piemonte*

Prefazione

Questo volume si colloca all'interno del progetto editoriale che in questi ultimi anni ha impegnato dapprima la Facoltà di Scienze della Formazione e ora il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino in una proficua collaborazione con l'Assessorato alla Formazione e al Lavoro della Regione Piemonte¹.

Oggetto della presente ricerca è un tema molto importante e particolarmente sentito in questo momento storico: il grado di percezione e di consapevolezza dell'appartenenza all'Europa da parte dei diversi attori che si muovono sullo scenario della Formazione Professionale in Piemonte.

I contributi di sociologi, pedagogisti, giuristi e funzionari che tracciano il profilo istituzionale della partecipazione al Fondo Sociale Europeo (FSE), ma anche di esperti della formazione, confermano che la dimensione della cittadinanza implica l'acquisizione di una particolare consapevolezza, attivamente mutuata dal contesto socio-educativo di provenienza.

Per molti giovani e adulti che gravitano nel variegato ambito della Formazione Professionale, appartenere all'Europa vuol dire soprattutto sperimentare la mobilità transnazionale attraverso viaggi o permanenze all'estero per studio o per lavoro. Per loro, ma anche per chi si sta affacciando oggi alla scelta dell'occupazione con prospettive di collocazione lavorativa sempre più incerte, appare indispensabile coltivare quell'atteggiamento di apertura mentale e sociale che prelude all'esplorazione di opportunità e consiste sostanzialmente nella capacità di relazionarsi con culture e subculture differenti dalla propria. Insieme alla competenza professionale e a quella linguistica, l'interesse per la conoscenza di realtà diverse da quelle del proprio contesto socio-culturale si configura perciò come un punto di forza sul quale far leva per superare individualmente e collettivamente le condizioni di precarietà e di stasi dovute alla situazione critica globale.

La filosofia e la concreta sfida volute dal Fondo Sociale Europeo sono però rivolte a un'azione più incisiva e pervasiva nel tessuto profondo della società europea: la promozione e il recupero del capitale umano in ogni dimensione e latitudine e secondo linee di sviluppo compatibile con le risorse del singolo e della comunità. Anche nell'ambito della Formazione Professionale, studi e ricerche possono offrire il loro contributo per pensare e agire in modo innovativo, valorizzando ed esaltando la tradizione. Tra le strategie che perseguono obiettivi di engagement, innovazione e competitività, oggi si auspica in particolare la cosiddetta "capitalizzazione della ricerca", strutturata in funzione di una concreta applicazione, anche commerciale.

¹Al volume *Storia della Formazione Professionale in Piemonte dall'Unità d'Italia all'Unione Europea* (2011), curato da Ester De Fort e Stefano Musso per il Dipartimento di Storia dell'Università degli Studi di Torino, sono seguite le pubblicazioni *Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte* (2011) e *La Formazione Professionale al femminile. Una lettura socio-pedagogica di esperienze e modelli innovativi in Piemonte* (2012), entrambe a cura di Antonella Saracco. I volumi, editi dalla Regione Piemonte e dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino, sono consultabili sul sito www.regione.piemonte.it/europa/fse/materiali.htm

I ricercatori, come in questo caso, si prefiggono la trasferibilità delle proprie acquisizioni teoriche calibrandole sulla loro possibile valenza sociale e ne incentivano quindi la fruibilità, favorendone la ricaduta nella società attraverso la disseminazione dei risultati.

Per rispondere alla diffusa e ineludibile esigenza di situarci e riconoscerci all'altezza delle aspettative europee, dobbiamo infatti attrezzare le giovani generazioni sul piano cognitivo ed esperienziale. Solo così – accanto alle procedure sempre più sofisticate richieste da ogni settore produttivo – esse sapranno utilizzare le nuove tecnologie di comunicazione che, attraverso i circuiti più appropriati, possono dare visibilità ai prodotti di eccellenza delle nostre realtà locali.

Due principali mete sembrano accomunare, nel diverso ma complementare intento formativo, Agenzie di formazione professionale e Università in Piemonte: la qualità e la capitalizzazione della conoscenza, elementi che non possono prescindere dal continuo confronto con l'esterno, attraverso processi di internazionalizzazione della ricerca e della didattica.

“Se corri stai fermo, se cammini retrocedi”, affermava già parecchi anni orsono il sociologo Luciano Gallino, a proposito della necessità di una continua progressione per scongiurare la decrescita socio-economica. Oggi possiamo constatare che non solo non si avanza se non si innova, ma si viene penalizzati se non si è in grado di esercitare un potere di attrazione dall'estero. Nella progressiva europeizzazione delle istituzioni, innumerevoli indicatori premono verso scambi di ogni livello con le realtà straniere, le quali fungono ora da traguardo con cui misurarsi, ora da incentivo per trovare sempre nuovi stimoli. Il meccanismo premiale secondo il criterio del merito, trasversalmente diffuso, ne rappresenta forse la prova più efficace. Meccanismo che ormai interessa tutti: la formazione professionale, il lavoro, l'Università; la società – intesa come sistema politico, economico, di riproduzione socioculturale e biopsichico – che deve confrontarsi sempre di più, sia all'interno della Nazione, sia nel complesso planetario.

Renato Grimaldi

*Vicedirettore Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Torino*

Introduzione

di Antonella Saracco

Gli innumerevoli attori presenti sullo scenario della Formazione Professionale piemontese sono i protagonisti dell'ormai consolidato e proficuo percorso di ricerca indetto dall'Assessorato al Lavoro e Formazione Professionale della Regione Piemonte in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino.

In linea con l'intento delle pubblicazioni precedenti, questo volume intende dare spazio a un ulteriore approfondimento multidisciplinare, attraverso la raccolta e la diffusione di intrecci teorici e strategie tecnico-professionali, ma anche di vissuti e resoconti esperienziali, con la finalità di accrescere e/o confrontare conoscenze e competenze a ogni livello istituzionale della Formazione Professionale.

Il presente lavoro indaga, in particolare, la reale incidenza sul tessuto socio-culturale regionale da parte dei principi e delle risorse profuse dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito dei processi formativi; ovvero ne analizza le ricadute di natura socio-pedagogica anche attraverso le dichiarazioni di dispensatori e fruitori dell'offerta formativa, in termini di consapevolezza, apprezzamento e commenti costruttivi.

I vari contributi, concepiti da angolature diverse e sovente complementari, si misurano con il binomio "formazione professionale/cittadinanza europea", che risulta inscindibile soprattutto a livello teorico generale, in quanto l'appartenenza al contesto europeo – per alcuni versi data per scontata e per altri ritenuta soltanto ideale – viene riconosciuta e caldeggiata da tempo dagli orientamenti europei in materia di Formazione Professionale e, a cascata, dalle direttive nazionali e regionali.

Da queste pagine, il senso della concreta possibilità di "allargare i confini" – superando non solo i limiti geografici, socio-culturali e linguistici, ma soprattutto cognitivi e motivazionali – emerge con forza e soddisfazione soprattutto da chi, grazie agli indirizzi e ai progetti finanziati dal FSE, comunica le proprie esperienze di partecipazione al clima di scambio, di confronto e di condivisione con la realtà formativa e occupazionale internazionale.

Nella prospettiva di "affrontare le sfide sostanziali che l'Europa deve superare per diventare un'economia basata sulla conoscenza e rendere l'apprendimento permanente una realtà per tutti", l'obiettivo generale del FSE è infatti quello di offrire "i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità".²

In tale prospettiva, anche questo lavoro può costituire uno dei tanti tasselli che contribuiscono a quella tanto auspicata "crescita intelligente" che promuove la conoscenza e l'innovazione.

² Conclusioni del Consiglio europeo del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009].

La strategia Europa 2020 enfatizza infatti la rilevanza della ricerca per la capitalizzazione della conoscenza stessa e insiste sulla necessità di coniugare le acquisizioni scientifiche con l'applicazione pratica a valenza sociale e, quindi, con un'efficace contestualizzazione.

L'opera si compone di quattro parti. Nella prima, agli spunti di riflessione relativi alla valenza socio-pedagogica nei processi di formazione alla cittadinanza europea evidenziati da chi scrive, seguono alcuni apporti teorici di natura giuridica, che riguardano rispettivamente: il tema del rapporto tra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale, approfondito da Tanja Cerruti; il contributo della ricerca comparata in merito alle teorie della cittadinanza e allo spazio europeo, analizzato da Monica Mincu e, ancora, l'assetto della Formazione Professionale tra ambito europeo e ordinamento nazionale, illustrato da Cristina Bertolino. I modelli di rappresentazione sociale e i sistemi di comunicazione nella prospettiva di riconoscersi europei vengono quindi descritti da Simona Tirocchi, mentre Daniela Robasto e Roberto Trinchero affrontano, da un'ottica pedagogica, l'argomento del processo di valutazione negli interventi formativi.

La seconda parte del volume è dedicata alla dimensione istituzionale, con le considerazioni di Silvana Pilocane rispetto alle politiche del FSE a favore di cittadini/e e famiglie in Piemonte, di Paola Casagrande in merito ai dispositivi regionali per la strategia Europa 2020 e di Riccardo Lombardo sugli aspetti relativi alla comunicazione e quindi alla diffusione di informazione come valore aggiunto nell'azione del FSE.

La terza parte entra invece nel merito del senso di appartenenza all'Europa esplorato nella percezione degli attori della Formazione Professionale piemontese, a partire dalla testimonianza di Gabriella Boeri relativa alla conversione dei modelli formativi in buone pratiche attraverso l'internazionalizzazione dei progetti regionali.

Si delineano poi gli esiti di ricerche condotte tramite interviste on-line³ che riguardano rispettivamente: un profilo socio-pedagogico di allievi/e italiani e stranieri in formazione in Piemonte, curato da Simona Maria Cavagnero; l'esperienza di formatori-tutor in viaggi/studio internazionali, elaborata da Sandro Brignone e il punto di vista di alcuni dirigenti delle Agenzie formative, analizzato da Maria Adelaide Gallina. Alcuni "testimoni privilegiati del territorio" – Matteo Gazzarata, Simona Ameglio, Michele Marchiaro, Raffaella Gramaglia, Giorgio Rosso, Ezio Bertolotto, Valentina Teli e Roberta Seno – presentano infine varie esperienze, vissute in prima persona in funzione della propria pratica professionale. Si tratta di emblematici percorsi con cui si realizza da tempo la vera "formazione all'Europa", che si forgia tacitamente, ma in maniera proficua e pervasiva, attraverso scambi internazionali e iniziative per orientare all'apertura verso realtà socio-culturali diverse.

La quarta parte, infine, espone l'elaborazione dei dati ricavati da una ricerca condotta da Renato Grimaldi, Maria Adelaide Gallina e Simona Maria Cavagnero, relativa agli studenti dell'Ateneo di Torino che, nell'anno accademico 2012-13, hanno partecipato al progetto Erasmus per sostenere esami o frequentare tirocini all'estero, oppure per studiare in Italia.

³Per i contatti con gli intervistati si ringraziano in particolare Pier Mario Viano, presidente di CENFOP Piemonte e Fabrizio Berta, presidente di FORMA Piemonte.

Parte



PER UNA
FORMAZIONE
EUROPEA
Apporti teorici



I. Ampliare gli orizzonti culturali: tracce socio-pedagogiche per un'identità europea

di Antonella Saracco

1. 1. Le matrici socio-culturali dell'Europa

Dagli innumerevoli e annosi studi e ricerche che impegnano – in un vasto e continuo dialogo interdisciplinare – storici, politologi, giuristi, filosofi, antropologi, etnologi, sociologi, ma anche linguisti, genetisti, archeologi, paleontologi e molti altri specialisti, l'Europa appare come

un continente senza confini rigidi, che è sempre stato sede di migrazioni, di interazioni, di ibridazioni, di contrasti, di conflitti fra popoli e stirpi differenti, che della diversità di radici ha fatto un elemento essenziale – anche se spesso problematico – per i suoi sviluppi culturali e politici (Bocchi, Ceruti, 2001, p. X).

I tratti relativamente costanti di tale rappresentazione riguardano sia l'insieme del continente europeo, sia le singole nazioni, che si profilano come una complessa alchimia di differenze e molteplicità stratificate e più o meno integrate nel tempo e nello spazio.

Per gli studiosi, l'impresa di ricostruire la storia dell'appartenenza all'Europa attraverso i diversi apporti fondativi non comporta perciò la ricomposizione di fondamenti etnici e culturali per così dire "puri" in quanto originari, ma piuttosto la scoperta di affinità che possono accomunare, al di là di ogni apparente distinzione, cittadini/e di nazionalità diversa, tra loro distanti per matrici storico-culturali, assetti normativi e repertori linguistici, costumi e tradizioni, ma anche per modelli educativi, abitudini comportamentali, aspettative esistenziali e sociali.

Nell'approfondire la genesi dell'identità e delle identità europee, gli autori sopracitati riferiscono che

le ricerche, di tipo quanto mai interdisciplinare, condotte da Gimbutas per tutta la metà del Novecento [...], sono sfociate in un'ipotesi duplice [...]. La prima asserzione dice che le radici profonde della civiltà europea sono segnate da una forte polarità, se non proprio da una contrapposizione originaria, sul piano noologico (dei valori, dei simboli, delle spiritualità)

e su quello delle forme di vita: le dee della Terra vs. gli dei del Cielo; gli agricoltori sedentari vs. gli allevatori nomadi [...]. La seconda asserzione dice che questa polarità ha avuto anche una precisa espressione linguistica: le civiltà degli allevatori nomadi delle steppe avrebbero parlato lingue indoeuropee o protoindoeuropee, mentre le civiltà degli agricoltori dell'Europa antica avrebbero parlato lingue non indoeuropee (Bocchi, Ceruti, 2001, p. XIX).

Dal punto di vista socio-antropologico, “Europa, India e Medio Oriente appaiono come tre poli di un’area assai ampia [...], caratterizzata da antiche e intense circolazioni di lingue, miti, tecnologie, forme di vita” (p. XXIII). Per quanto resti aperto il confronto in ordine alle ipotesi sulla diffusione geografica e sull’evoluzione delle lingue indoeuropee, è comunque interessante considerare la natura degli interrogativi formulati dagli specialisti sulle probabili consonanze tra lingua e cultura, ovvero tra convergenze del vocabolario ed espressioni relative agli apparati simbolici e mitologici, ma anche alle forme di civiltà e di potere, alla parentela, alle strutture sociali e istituzionali, agli strumenti tecnici, ai toponimi, etc.

Si tratta di corrispondenze che potrebbero rivelare tracce importanti della vita e delle abitudini eco-sociali di intere popolazioni, consentendo così di ricostruire una mappatura, per quanto approssimativa, dei contesti antropici in cui si sono evoluti i nostri progenitori.

Nel procedere alla scoperta delle “radici prime dell’Europa”, si apprende tuttavia che

una forte cautela si impone. La stessa storia delle lingue indoeuropee, infatti, mostra quanto possa risultare fuorviante un passaggio meccanico tra lingua e cultura: un medesimo gruppo di lingue può essere parlato da popoli diversissimi per origini, caratteri fisici, religione, cultura. La diffusione delle lingue indoeuropee ha fatto sì che oggi siano diventate, fra l’altro, le lingue dominanti in Australia, nella Siberia, nella quasi totalità dei continenti americani oltre che lingue di cultura e di comunicazione per vaste regioni dell’Africa e dell’Asia (Bocchi, Ceruti, 2001, p. XVI).

La varietà e l’estensione del repertorio linguistico su un territorio vasto, composito e destinato tuttavia a cercare una riunificazione come quello europeo, dimostrano che tale fenomeno culturale, avvalendosi dell’apprendimento e della trasmissione generazionale, costituisce la principale forma di adattamento e, insieme, di evoluzione sociale, poiché abbastanza flessibile da contenere e veicolare anche le indicazioni sui comportamenti più vantaggiosi per la sopravvivenza dei singoli e delle comunità.

Se per “popolo” si intende infatti “ogni collettività umana avente un riferimento comune ad una propria cultura e una propria tradizione storica, sviluppate su un territorio geograficamente determinato”,⁴ nel termine “nazione” – che sovente vi si sovrappone – si evidenzia l’intreccio tra gli elementi socio-culturali prioritari per identificarla e classificarla. La lingua – parlata e scritta – conferisce infatti una specificità di comunicazione tale da favorire e facilitare altre forme di unità di natura politico-territoriale, le quali concorrono a loro volta a definire ripartizioni geografiche, confini e zone di

⁴ Dichiarazione Universale dei Diritti Collettivi dei Popoli, CONSEU-Barcellona, 27 maggio 1990.

frontiera. Pare quindi assodato che, all'interno di uno stesso omogeneo gruppo linguistico, gli individui sperimentino un maggiore senso di appartenenza e di sicurezza sociale.

Fino ai primi decenni del secolo scorso [XVIII, n.d.c.], nei paesi più avanzati c'era la tendenza a far coincidere tre elementi sopra un'unica superficie territoriale: l'elemento politico, cioè la sovranità dello stato, l'elemento economico, cioè l'area di mercato e l'elemento culturale, cioè l'unità linguistica: stato nazionale, mercato nazionale e lingua nazionale tendevano a identificarsi e ad avere i medesimi confini geografici. Oggi le dimensioni internazionali, planetarie, di rapporti economici, spostamenti di persone e flussi di informazioni, favoriti dalle nuove tecnologie, hanno favorito alcune lingue "forti" (Caldo, 1989, p. 221).

A qualificare la società e la cultura europee concorrono tuttavia in misura rilevante le strutture biologiche della popolazione e le caratteristiche che delineano la fisionomia e la configurazione dei vari gruppi umani, le quali contribuiscono anche – direttamente e indirettamente – a definire le modalità di concepire e ordinare il territorio in cui il gruppo stesso vive. Le diversificazioni regionali europee, connesse alla composizione demografica ed etnica, si rivelano quindi molteplici e profonde poiché incidono sul diverso utilizzo delle risorse ambientali e sull'attribuzione di differenti significati agli elementi naturali e all'ambiente sociale in essi inserito.

L'azione umana – dalla più semplice e spontanea alla più complessa e integrata nel contesto sociale ed economico – appare in ogni caso il segno distintivo delle trasformazioni antropiche, poiché in grado di "dare forma", attraverso specializzazioni e stratificazioni successive, tanto all'ecosistema, quanto alla condizione socio-culturale dello sviluppo stesso:

i rapporti reciproci tra società e ambiente possono essere individuati meglio introducendo la mediazione dei rapporti di produzione, cioè i rapporti interni a una società messi in atto dalla popolazione attiva nell'adattarsi a un ambiente e nel prelevare da esso le risorse per rispondere ai propri bisogni. La relazione reciproca binaria ambiente-cultura va trasformata in ternaria: ambiente-modo di produzione-cultura e cultura-modo di produzione-ambiente.

Le società umane, da quelle preistoriche primitive alle più complesse società moderne, hanno impresso la propria presenza su un territorio organizzandolo, nel lungo periodo, a proprio beneficio e trasformando le caratteristiche naturali primitive. I risultati del lavoro accumulato durante i secoli sono ancora visibili talvolta e, se non sono immediatamente percepibili, sono strutturati all'interno dell'ambiente stesso. L'enorme quantità di lavoro stratificato su di un territorio costituisce l'espressione della cultura materiale (Caldo, 1989, p. 213).

La conferma della multiforme identità dell'Europa antica ci perviene soprattutto dagli esiti di ricerche archeologiche ed etnografiche, da cui emergono testimonianze e reperti illuminanti sulla vita materiale, il commercio, l'arte e il culto che, in taluni popoli europei, supportano la memoria di tale cultura anche in epoche successive, permanendo e ricomparendo talvolta nell'immaginario, nella trasposizione folclorica di usanze e tradizioni locali e nei rituali della spiritualità.

Il fattore religioso, infatti, con la sua forte connotazione simbolica, riveste da sempre un ruolo fondamentale nella coesione sociale e politica degli spazi terrestri e nella caratterizzazione delle popolazioni in essi insediate, connotandone anche la modalità di partecipazione, mutuata nel tempo dal livello istituzionale della convivenza civile.

Se, da un lato, l'Europa può essere dunque intesa come "unitaria entità culturale" in virtù dei molti tratti peculiari unificanti, dall'altro appare come un variegato puzzle le cui infinite tessere rappresentano le distinte e molteplici componenti eco-storiche ed etno-culturali, per cui

occorre pensare l'unità e la varietà dell'Europa come due opposti fattori di civiltà, spesso conflittuali tra loro, quali sono emersi con incisività nella sua storia, in maniera particolarmente definita e puntualmente ricostruibile in dipendenza di talune vicende fattuali (Zanzi, 2004, p. 30).

Nel corso di oltre sessant'anni, a partire da quando – nel 1951 – prese avvio il processo di unificazione europea con i sei Paesi fondatori della Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA), molto è cambiato nel nostro continente. Dal primo ampliamento, avvenuto nel 1973, all'attuale configurazione con 28 Stati membri e 17 con moneta unica, all'apertura verso nuove candidature, un continuo processo di integrazione ha consentito non soltanto la ridefinizione geografica di un territorio che ingloba mezzo miliardo di cittadini/e, ma soprattutto la condivisione di politiche comuni e il relativo consolidamento delle istituzioni.

Nel perseguire i valori fondanti della cittadinanza e della pace in un ambito territoriale provato da secoli di conflitti bellici, l'Unione Europea si è sempre misurata con i suoi detrattori, che auspicano il ritorno alla centralità delle singole realtà statuali, ma ha anche conquistato il consenso dei molti che riescono ad apprezzare in pieno l'arricchente pluralità delle varie culture e ad ampliare perciò, di conseguenza, i propri orizzonti.

Nel rispetto delle diverse caratteristiche sociali e culturali delle nazioni che compongono l'UE – e considerando le varie forme di partecipazione istituzionale come mezzo privilegiato per migliorare le condizioni di vita della popolazione – una realistica appartenenza alla società europea di oggi si può concretizzare attraverso l'acquisizione o l'accrescimento del senso di una comune identità. Appartenere all'Europa unita significa infatti conoscerla e frequentarla concretamente nelle sue espressioni geo-storiche e nelle peculiari valenze socio-culturali, ma anche perseguirne e praticarne i concreti ideali di scambio solidale, come dimostrano le molte esperienze formative riportate nei capitoli successivi.

1.2. Integrare competenze professionali ed esperienze culturali per promuovere l'appartenenza europea

La realtà sociale del mondo contemporaneo, tanto a livello planetario ed europeo, quanto nazionale e regionale, appare oggi così articolata e complessa che, per padroneggiarne qualche aspetto – soprattutto in funzione di responsabilità educative e/o formative verso le nuove generazioni – occorre affidarsi agli specialisti della conoscenza.

Se nella società industriale il possesso di beni materiali comprovava la natura e la consistenza del benessere, nell'era postmoderna sono infatti i beni immateriali delle conoscenze a consentire e a fondare il vero progresso, che sembra coincidere, in estrema sintesi, con il perseguimento di obiettivi razionali attraverso la competenza.

La capacità di interpretare, comprendere e governare – con tecniche e strumenti adeguati – le aree sempre più specializzate e specialistiche degli innumerevoli settori dell'applicazione scientifica e tecnologica, ma anche della produzione industriale e artigianale e del servizio/i alla persona in senso lato, rappresenta quindi la risorsa decisiva per competere con i vorticosi processi di cambiamento socio-economico e culturale in cui siamo immersi.

Secondo tale prospettiva, che tende a coniugare i diversi versanti dello sviluppo a favore dell'individuo e della collettività, il FSE valorizza e incentiva il patrimonio del sapere e dei saperi, mezzo prioritario per produrre e, nello stesso tempo, incrementare il "capitale umano", ormai universalmente riconosciuto come bene privilegiato su cui consolidare "la ricchezza delle nazioni".

L'investimento di natura socio-pedagogica sul complesso di attitudini e abilità, di nozioni apprese da studi ed esperienze, di vissuti emozionali e relazionali che un soggetto ha potuto accumulare nella vita per raggiungere mete individuali e collettive sul piano sociale ed economico, costituisce oggi l'orientamento strategico prioritario per migliorare le condizioni socio-economiche di una comunità nella prospettiva di poter influire in positivo sul suo futuro. Gli studiosi concordano nel sottolineare la stretta interconnessione tra formazione e utilizzo del capitale umano e, di conseguenza, la loro reciproca incidenza sul relativo "capitale sociale", che, destinato a ricadere a sua volta sullo sviluppo economico generale, viene inteso come

La somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento (Bourdieu, 1980, p. 119).

Coltivare tali beni intangibili, eppure essenziali per il funzionamento sociale e il benessere individuale, significa quindi incentivare il potenziale soggettivo connesso all'appartenenza a gruppi e a reti sociali, favorendo l'interazione formale e informale tra le persone.

Dal punto di vista dell'assetto organizzativo della società – pur tenendo conto dell'intreccio di fattori socio-culturali che influenzano atteggiamenti e comportamenti sociali e delle diverse prospettive di analisi – è interessante osservare come le varie comunità umane, siano esse regioni, nazioni o entità sovranazionali come l'UE, provvedano con differenti dispositivi e strumenti a regolare tale materia.

L'interrogativo implicito, sempre aperto, riguarda comunque modalità, tempi, intensità e caratteristiche con cui si formano, accrescono e mantengono sia il capitale umano, sia quello sociale, ma anche gli effetti che possono produrre, sulla collettività e sugli individui coinvolti, tanto le carenze quanto le eccedenze di tali fattori e come se ne possa favorire od ostacolare la mobilità da un territorio all'altro, dall'uno all'altro gruppo.

A tal proposito si può fare riferimento agli studi antropologico-educativi che indagano la capacità umana di creare, tra le altre opportunità sociali, anche la dimensione di "inculturazione", da tramandare alle generazioni più giovani al di fuori di meccanismi strettamente bio-genetici, conferendole continuità, ampliandola e rinnovandola come "eredità collettiva".

1

La cultura rappresenta infatti il sistema simbolico che sorregge una società, nella duplice disposizione verso gli elementi macroscopici dell'esistenza e le minuzie della vita quotidiana, ovvero le modalità informali di comportamento che vengono appunto trasmesse di padre in figlio e dai gruppi umani per tradizione. Nella sua funzione di mediazione, inoltre, ogni cultura mette in relazione aree diverse della realtà, cogliendone le analogie e attribuendo perciò a ciascun elemento un significato definito, condivisibile e comunicabile. In quanto complesso di indicatori per la strutturazione cognitiva dell'esperienza e attraverso un repertorio di principi orientativi che tracciano la linea di separazione tra il mondo ideale e le situazioni concrete, il patrimonio culturale insegna ai suoi membri a scegliere i propri scopi tra quelli ritenuti più ambiti dalla collettività.

Se la cultura, insieme ai valori morali e alla politica, costituisce, in ultima analisi, il presupposto per l'esistenza, si comprende come sia praticamente impossibile distinguere il sapere empirico dal sapere culturale e i dati oggettivi della conoscenza dalle credenze tradizionali.

La trasmissione socio-culturale di modelli e schemi di riferimento e la loro declinazione in prassi educative e formative rivolte al soggetto e al gruppo convergono quindi in un unico processo socio-cognitivo, veicolato dall'ambiente familiare e sociale, dalla scolarizzazione e dalle esperienze di vita e di lavoro.

In particolare, nei percorsi di Formazione Professionale, l'apprendimento culturale connota quello professionale se entrambi vengono valorizzati a partire dalle spinte socio-emotive che sollecitano e producono la capacità di porsi in relazione e di considerare l'altro, riconoscendolo come portatore di differenze – quindi con schemi di riferimento difformi – con cui creare occasioni di confronto e stili di socializzazione che includano la varietà del genere umano.

Un'efficace progettazione educativa dovrebbe perciò mettere in campo proposte formative contestualizzate e tuttavia aperte all'innovazione relazionale, in risposta ai nuovi bisogni umani di crescita.

Nei vari documenti internazionali ed europei, le risorse interne da attivare di fronte alle sfide culturali e professionali comprendono sia conoscenze, o saperi, adeguatamente comprese nel loro apporto concettuale, sia abilità, intese come capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici. Spesso si è usata la formula "sapere e saper fare", o conoscenze di natura dichiarativa e procedurale. A queste spesso si collegano altre qualità individuali che caratterizzano l'autonomia e responsabilità personale sviluppate come il "saper essere" e il "saper stare con gli altri".

Queste qualità possono essere designate come "disposizioni interne stabili", in quanto si tratta di caratteristiche personali non occasionali che orientano, dispongono, sostengono la persona nell'agire in una certa maniera. Tali disposizioni, che vengono anche denominate "abiti", possono essere di natura cognitiva o intellettuale, ma anche di natura morale o valoriale, motivazionale e affettiva, fisica e motoria (Pellerey, 2013, p. 76).

Nell'ottica dello sviluppo di profili di apprendimento permanente prospettato dai dispositivi europei, soprattutto nell'ambito della Formazione Professionale iniziale si dovrebbe consentire agli allievi/e di rielaborare sul piano metacognitivo, quindi con apporti teorici e confronti operativi, l'esperienza professionale vissuta in laboratori o stage, per esempio all'estero. Si tratta di concettualizzare le acquisizioni ottenute

tramite l'esercizio, organizzandole in cornici scientifico-tecnologiche in grado di facilitare il trasferimento delle conoscenze e delle competenze in altre situazioni e/o contesti reali, per accrescere la capacità di risposta alle sfide globali della nostra società.

L'abitudine a comparare condizioni differenti in cui ci si trova ad agire e/o a decidere in maniera autonoma, responsabile e coerente alle richieste, in virtù del ripetersi di esperienze e dell'accumulo dei loro risvolti emotivi e cognitivi, aiuta infatti a incrementare il "sapere pratico", ovvero la capacità di destreggiarsi tra le difficoltà concrete.

Per i giovani di oggi, perciò, l'imperativo pedagogico tradizionale "impara ad imparare" per "imparare a vivere" si attualizza anche nello sviluppo delle cosiddette "competenze di cittadinanza". La partecipazione consapevole e attiva alla vita civile, sociale e professionale del proprio Paese, oltre a facilitare la transizione tra ambiente formativo e inserimento lavorativo, favorisce anche il superamento delle barriere socio-cognitive in funzione di possibili opzioni di mobilità transnazionale.

Un ambiente di formazione, in grado di coniugare il versante cognitivo con quello pratico-esperienziale dell'insegnamento/apprendimento attraverso una buona relazione educativa, può offrire inoltre infinite opportunità per dotare gli allievi/e degli strumenti culturali indispensabili per crescere da veri cittadini, quali il senso critico, la capacità di dialogo, di confronto e comprensione reciproca, la consapevolezza delle acquisizioni morali e la coerenza nei comportamenti.

Nella società postmoderna, che tende a relegare l'individuo a dinamiche frammentarie, costringendolo a misurarsi con la trasformazione continua dei bisogni soggettivi e collettivi, tale intento pedagogico si configura come l'acquisizione di uno stile conoscitivo orientato alla vera alfabetizzazione culturale, ovvero a un processo di conoscenza che si concretizza in una maggiore cognizione della realtà.

Formare a una professione significa quindi, contemporaneamente, "fare cultura" confrontando nell'esperienza le culture diverse e le varie stratificazioni di quella in cui gli allievi/e sono inseriti, pur nel complesso di una situazione sociale in trasformazione.

L'approccio socio-antropologico che si può applicare a ogni offerta formativa completa presuppone quindi, in primis, di aderire al concetto e al senso dell'appartenenza al proprio contesto di vita, che può poi estendersi a quello europeo e al mondo intero. L'assunto di "cittadinanza" viene perciò inteso dagli allievi/e come "un sentimento collettivo che può accomunare le persone più diverse tra loro al di sopra di barriere territoriali, culturali o religiose" e introiettato per ancorarsi a un sistema ideale di valori, che vengono poi tradotti in "atteggiamenti concreti di pratica quotidiana" (Vecchiola, 2010, p. 405).

A chi svolge una funzione formativa viene implicitamente chiesto di affrontare i vari aspetti del contesto di vita insiti in un radicato sistema di valori (o disvalori) con modelli di comportamento, credenze e pregiudizi culturalmente determinati, sovente senza adeguati strumenti concettuali per riconoscerli e padroneggiarli.

L'esperienza dell'alterità, soprattutto di natura socio-culturale, contribuisce a relativizzare stili di pensiero e orientamenti ideologico-culturali di cui gli allievi/e sono portatori per lo più ignari, e diventare quindi una sfida allargata, in quanto impegna le famiglie e i formatori stessi nella revisione critica delle proprie mappe concettuali e/o comportamentali.

Demistificare le false conoscenze e gli stereotipi che hanno la funzione di mascherare la realtà, a partire da quella dei rapporti sociali, per approdare a condizioni di vita più feconde, in ultima analisi significa anche aiutare i soggetti e i gruppi a riscoprire la propria cultura d'origine e ad appropriarsene in modo consapevole (Grimaldi, 2010).

1.3. Identità sociale, alterità e differenza nei processi socio-cognitivi

La fluidità dei rapporti e l'incontrollabile circolazione di stimoli mediatici che, in una società dinamica e "plurale" come la nostra, sembra cambiare repentinamente anche il modo di intendere il mondo, di percepire se stessi e di spiegare le proprie azioni e intenzioni, si possono ancora riconoscere e isolare con sufficiente chiarezza e le variabili affettive e socio-culturali che incidono sui processi evolutivi della persona e del gruppo?

Il diffuso clima di spaesamento e incertezza indotto anche dalla globalizzazione di modelli educativi e schemi di pensiero/azione apre nuovi interrogativi sulle strategie cognitive che consentono di individuare, definire e sostanziare realisticamente il processo di acquisizione dell'identità personale, sociale e collettiva di allievi/e.

Tra atteggiamenti di negazione o affermazione delle diversità socio-culturali che tendono a sfociare in scontri o incontri interculturali più o meno espliciti, oggi pare rafforzarsi, paradossalmente, il pregiudizio secondo cui, per "mettere ordine" nello sviluppo del potenziale individuale e sociale, convenga ridurre la realtà a categorizzazioni e stereotipi. Eppure

la crisi, l'insicurezza, la problematicità non appartengono soltanto – insieme allo spirito critico – a ciò che definiamo società moderna, come se le società definite tradizionali per convenzione vivessero invece tranquille e quiete all'ombra protettiva delle loro tradizioni e dei loro antenati. Ogniquale si debba porre mano alla costruzione dell'umanità, i dubbi e le perplessità insorgono, condannati come siamo a pro-gettarci continuamente verso un futuro per il quale il passato ci è solo molto limitatamente d'aiuto e sul quale incombe invece costantemente la domanda che abbiamo trovato in un lontano angolo di mondo: "*Omundu, niki?*" (L'uomo che cos'è?) (Remotti, 1998, p. 27).

Nel coltivare una "relazione educativa di qualità" (Casucci, 2002), chi esercita compiti di formazione avverte che una vera comprensione dei presupposti epistemologici e culturali che incidono sulla costituzione stessa dell'essere umano può avvenire solo a posteriori, in quel futuro tanto più evocato, quanto più sfuggente, nella sua imprevedibilità.

Se, data la pervasiva influenza dei modelli socio-culturali attuali, non si può fare riferimento a criteri puramente cognitivi per separare la lettura oggettiva della realtà dalle interpretazioni filtrate dal pregiudizio, alla cui tirannia siamo tutti egualmente esposti, il fulcro dell'azione educativa e formativa si ritrova comunque nel riconoscimento dell'altro e della sua identità sociale e culturale.

A tal proposito è interessante osservare che, etimologicamente, il termine "identità"

deriva dalla radice indoeuropea *ei*, in cui è compresa l'idea di "andare" e anche quella di "andare insieme" (*co-ire*). Dalla stessa radice proviene inoltre il pronome dimostrativo *id*, "questo" che, unito alla particella *em*, indica la nozione di "identico", ovvero di qualcosa che si riconosce come simile.

Dal punto di vista psicodinamico, tale concetto pare perciò esprimere un "movimento con fasi di cristallizzazione che tentano di auto-riconoscersi" (Peluffo, 1998, p. 31), mentre da quello antropologico l'identità viene definita come "qualcosa che ha a che fare con il tempo, che si sottrae al mutamento, che si salva dal tempo" finendo per coincidere con "un 'ciò che rimane' al di là del fluire delle vicende e delle circostanze, degli atteggiamenti e degli avvenimenti" (Remotti, 1996, p. 4).

L'essenza dell'identità soggettiva, che si manifesta nell'integrazione reciproca degli aspetti più profondi e costitutivi della personalità con processi di ordine sociale presenti in contesti culturali specifici, si evidenzia quindi nella prospettiva di Remotti (1996), come una "costruzione per differenza", poiché si oppone – con flessibilità e recettività variabili e imponderabili – sia all'alterità oggettiva, sia all'intrinseca minaccia di alterazioni strutturali.

Gli strumenti socio-culturali, delineando – per individui e gruppi – la mappa praticabile delle possibili acquisizioni di spazio vitale, possono perciò condizionare notevolmente i processi cognitivi, soprattutto per quanto concerne l'attitudine a prendere decisioni e a determinarsi all'azione. Se le differenze culturali di per sé possono costituire distanze insuperabili, infatti, il fatto stesso di entrare in contatto con altre società – "diverse" poiché "sconosciute" –, cioè di inoltrarsi nell'alterità anche solo geografica e comunque in un altrove in cui sono diversi i modelli di vita e di umanità, significa sviluppare il senso delle possibilità. Nel praticarla e nel prenderne coscienza, si comprende quindi che l'alterità esiste e che diventa ricchezza per la propria identità, quando si acquisisce il coraggio di "non distogliere lo sguardo dalle differenze, talvolta abissali, che separano i mondi culturali" (Mantovani, 1998).

Per l'evoluzione della nostra società è quindi fondamentale che i giovani diventino adulti conquistando la propria capacità critica attraverso il confronto, sperimentando e riflettendo sulle possibili alternative poste dall'esistenza e superando consapevolmente le più radicate barriere socio-cognitive. In effetti, la resistenza al cambiamento, connotata all'essere umano, è un elemento incontrovertibile di natura psico-sociale, tanto che

numerosi dati di ricerca concordemente sottolineano il ruolo delle credenze, degli atteggiamenti, delle cognizioni in generale nel "ritagliare" la realtà sociale e nel dirigere e canalizzare l'interazione sociale in maniera tale che ne derivino conferme e non smentite per gli individui che posseggono tali cognizioni (Arcuri, 1985, 116).

L'azione di "alfabetizzazione culturale", il più possibile precoce nell'arco evolutivo, riveste quindi un ruolo irrinunciabile nell'integrare, con un accomodamento continuo, le rappresentazioni delle conoscenze o delle idee spontanee sul mondo che il soggetto si è costruito e continua a costruirsi e, al tempo stesso, nell'interpretare i modelli di pensiero che la cultura "consolidata" ha elaborato nel corso dei secoli.

Tra le principali competenze del formatore risulta infatti essenziale la padronanza dei modi della rappresentazione insiti in ogni processo cognitivo.

1

Gli allievi/e devono essere perciò sollecitati non solo a raffigurarsi il mondo, ma soprattutto a interrogarsi su come riescono a descriverlo in quanto sistema complesso e integrato.

Nell'atto dell'apprendere, la dialettica continuità/cambiamento implica anche quella tra memoria e progetto: acquisire nuove forze, competenze e strutture mentali per guardare meglio il mondo, per conquistare altri spazi, ma anche per interpretare il proprio vissuto significa però, inevitabilmente, incontrare resistenze e ostacoli.

L'atteggiamento di fiducia, presupposto sostanziale per poter fare esperienze con la finalità esplicita di modificare l'assetto in divenire della propria identità, di ampliarlo e migliorarlo, viene a sua volta favorito dal fatto di poter contare su saldi riferimenti interni, relativi al contesto in cui ci si muove, ma anche dalla capacità di saper accettare i limiti che la realtà impone, considerandoli – in positivo – come stimoli per una maggiore specificazione delle proprie attitudini e motivazioni.

Nel percorso di acquisizione dell'identità sociale, elemento portante di ogni processo di crescita individuale e collettiva, si attraversa l'esperienza di costruire sempre nuove appartenenze, ovvero di “sentirsi parte”, ma anche di trovare ambiti di maggiore sicurezza, in cui si possono mettere in comune attività ed esperienze in un reciproco gioco di relazioni. Tale continuo confronto, che costituisce un'articolata occasione di scambio e di intreccio tra le diverse espressioni umane, si estende dai gruppi familiari e sociali elementari ai più vasti orizzonti della società, della formazione culturale e del lavoro.

Labilità linguistica risulta quindi fondamentale, non soltanto per potersi ambientare in un contesto “straniero”, ovvero “estraneo” agli schemi percettivi consolidati in una data comunità, ma anche per definire meglio stati d'animo e competenze, per contrattare aspetti specifici della realtà, per recepire i valori del gruppo e condividerne il pensiero. Educarsi alla convivenza solidale implica, in sostanza, conoscere e formarsi attraverso l'esperienza della diversità socio-culturale.

Se il generico e confuso immaginario relativo a ciò che appare “strano” poiché “diverso” diventerà oggetto di una continua ridefinizione umana della sua realtà in termini di persone, lingue, storie, cultura, tradizioni, atteggiamenti e abitudini di vita, attraverso un costruttivo confronto e nuove prospettive di apprendimento e di comprensione, avremo aperto un vero spazio al dialogo tra le culture e le sottoculture.

Allargare gli orizzonti culturali a più ampie vedute significa perciò nutrire i propri schemi mentali con stimoli alla flessibilità, intraprendere nuovi percorsi relazionali, aprirsi all'accoglienza di parametri diversi, andare incontro a nuovi modelli di umanità.

E poiché “l'Europa non potrà farsi in una sola volta, né sarà costruita tutta insieme”, come recita in epigrafe il monito di Robert Schuman, l'impegno collettivo di estendere le prospettive di vita e di socializzazione dei giovani, attraverso aperture interculturali e scambi transnazionali, può rappresentare oggi l'auspicata “realizzazione concreta” che crea una “solidarietà di fatto”, costituendo il valore-guida per accedere a un più vasto panorama di opportunità per tutti.

Riferimenti bibliografici

- Amerio P. (2000), *Psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino.
- (2004), *Problemi umani in comunità di massa. Una psicologia tra clinica e politica*, Torino, Einaudi.
- Arcuri L. (1985), *Conoscenza sociale e processi psicologici*, Bologna, Il Mulino.
- Belloni I., Ghisondi M. (2011) (a cura di), *Lessico civico. Teorie e pratiche della cittadinanza*, Reggio Emilia, Diabasis.
- Bocchi G., Ceruti M. (2001), (a cura di) *Le radici prime dell'Europa*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bonazzi G. (2008), *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Borgna P. (2008) (a cura di), *Manuale di sociologia*, Novara, De Agostini Scuola.
- Bourdieu P. (1980) *Le capital social. Notes provisoire*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», n. 31.
- Caldo C. (1989), *Geografia umana*, Palermo, Palumbo.
- Casucci S. (2002) *La tutorship. Una relazione educativa di qualità*, Perugia, Morlacchi.
- Chrysochoou X. (2006), *Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza*, Novara, De Agostini Scuola.
- CNOS-FAP (2013), «Rassegna CNOS. Problemi, esperienze e prospettive per l'Istruzione e la Formazione Professionale», Anno 29, N. 2, Roma.
- Eiser J.R., Van der Pligt J. (1988), *Atteggiamenti e decisioni*, Bologna, Il Mulino.
- Farr R. M., Moscovicci S. (1984), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Filoramo Bal L., Saracco A. (1998) (a cura di), *I tempi della crescita tra identità e appartenenza*, Torino, Celid.
- (1999) (a cura di), *La tutela del minore straniero tra il rispetto delle differenze e l'integrazione sociale*, Torino, Celid.
- Gallina M. A. (2008), *Insegnare nella società della conoscenza tra saperi dell'esperienza e nuove competenze*, Roma, Aracne.
- Gattino S., Miglietta A. (2010), *Cittadinanze nazionali e appartenenze culturali. Un'analisi psicosociale della cittadinanza*, Napoli, Liguori.
- Gobbo F. (1996) (a cura di), *Antropologia dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Grimaldi R. (2010), *Ricerca d'ambiente tra scuola e territorio*, in Gallina M.A., Saracco A., *Una scuola per la montagna. Festiona e la Valle Strura*, Boves, Araba Fenice.
- Maher J.V. (1994) (a cura di), *Questioni di etnicità*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*, Firenze, Giunti.
- Naldini M. (2006), *Le politiche sociali in Europa. Trasformazione dei bisogni e risposte di policy*, Roma, Carocci.
- Palmonari A. (1989), *Processi simbolici e dinamiche sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Peluffo N. (1998), *Riflessioni sul tema del convegno in Filoramo Bal L., Saracco A. (a cura di), I tempi della crescita tra identità e appartenenza*, Torino, Celid.
- Remotti, F. (1996), *Contro l'identità*, Roma-Bari, Laterza.
- (2011), *Cultura. Dalla complessità all'impoverimento*, Roma-Bari, Laterza.
- Tramma S. (1999), *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini.
- Vecchiola A.M. (2010), *La scuola laboratorio di cittadinanza in Belloni I., Forlenza R. (a cura di), Questioni civiche. Forme, simboli e confini della cittadinanza*, Reggio Emilia, Diabasis.
- Zanzi L. (2004), *Le Alpi nella storia d'Europa*, Torino, CDA & Valda Editori.



2. Cittadinanza europea e cittadinanza nazionale: un rapporto in evoluzione?

di Tanja Cerruti

2.1. La cittadinanza europea

La “cittadinanza europea” entra ufficialmente negli atti comunitari con il Trattato di Maastricht del 1992.

Da allora, però, la definizione di cosa significhi essere cittadino europeo continua a presentare dei margini d’incertezza. Al di là di una scritta sul passaporto o del passaggio in una corsia riservata ai posti di frontiera, cosa ha rappresentato, cosa rappresenta e cosa potrà rappresentare in futuro, per gli abitanti del vecchio continente, il fatto di essere anche “*cives Europae*”?

L’uso dei tre differenti tempi verbali è d’obbligo in quanto, dal 1992 ad oggi, il concetto di cittadinanza europea sembra avere conosciuto una parziale evoluzione, soprattutto grazie alle pronunce della Corte di Giustizia, che si è trovata ad interpretare e, a volte, ad applicare le disposizioni sulla cittadinanza europea in riferimento a situazioni interne agli Stati membri o, più frequentemente, a situazioni di frontiera.

Tale evoluzione, destinata forse a continuare nei prossimi anni, costituisce l’oggetto del presente contributo che, dopo aver ripercorso le vicende delle disposizioni attualmente vigenti, mira a riflettere brevemente su alcuni aspetti problematici del legame indissolubile fra la cittadinanza europea e quella nazionale, per poi domandarsi se sia possibile, oggi, ipotizzare una rottura di tale legame.

2.2. La cittadinanza europea nei Trattati

Benché la prima previsione espressa della cittadinanza europea risalga al Trattato istitutivo dell’Unione, nella storia delle tre Comunità l’idea di definire lo status di un “cittadino europeo” affiora già dalle origini, sia nel Trattato di Roma, in cui è “disperso un corpo di previsioni eterogenee” in materia (Closa 1992, p.1157; Stasinopoulos 2011, p.76), sia nel dibattito europeo, all’interno delle Istituzioni comunitarie e in ambito dottrinario.

Gli elementi embrionali della cittadinanza europea che si delineano con i primi Trattati si possono ravvisare nell’affermazione delle libertà garantite agli individui grazie alla realizzazione del mercato interno, nel divieto di operare discriminazioni su base nazionale e nella differenziazione fra lo status dei cittadini degli Stati membri delle

Comunità europee e quello degli appartenenti agli Stati terzi (per il primo e il terzo aspetto, Closa 1992, p.1139; in riferimento alla libertà di movimento, Shaw 1997, p. 416).

Nel dibattito sul futuro delle Comunità, uno dei primi riferimenti espressi alla cittadinanza europea si trova nel Rapporto Tindemans, presentato dall'allora Primo Ministro belga Leo Tindemans al Consiglio europeo del 1 dicembre 1975, in adempimento all'incarico ricevuto dal Consiglio stesso.

Fra i punti del documento, che si prefiggeva di tracciare le linee guida di un'Unione Europea, uno era intitolato "A Citizen's Europe" e proponeva di avvicinare l'Europa ai cittadini (oltre che con le politiche sociali) attraverso due specifici canali di protezione: "la protezione dei diritti degli Europei, laddove questa non può più essere assicurata esclusivamente dagli Stati nazionali" e "la percezione concreta della solidarietà europea tramite sensibili segni esteriori nella vita quotidiana".⁵

Sulla scia del Rapporto, gli studi dottrinari del tempo vedono delinearsi il nuovo status intorno ai tre elementi citati sopra: un gruppo di persone definite da un unico criterio europeo; il godimento di diritti a questo conseguenti (come la libertà di movimento); l'abolizione dei privilegi accordati sulla base della nazionalità (Closa 1992, p.1141).

Il dibattito sulla cittadinanza europea, mai sopitosi completamente, riprende con maggior vivacità all'inizio degli anni '90⁶ quando, nelle sedi di lavoro che preludono all'adozione del Trattato di Maastricht, essa diventa oggetto di proposte e confronti fra gli Stati membri e le Istituzioni comunitarie.

Rivolgendosi alla Conferenza intergovernativa che avrebbe dato vita al progetto di Unione Europea, il Consiglio europeo la invita, in particolare, a valutare come integrare nel Trattato tre gruppi di diritti, "in modo da corroborare il concetto" di cittadinanza europea. Si tratta dei diritti civili e, in particolare, politici (con riferimento al voto nelle elezioni locali e per il Parlamento europeo); dei diritti economici e sociali (libera circolazione e diritto di residenza, a prescindere dall'esercizio di un'attività economica, parità di opportunità e di trattamento per tutti i cittadini comunitari); della protezione dei cittadini comunitari al di fuori dei confini europei⁷.

Il Trattato di Maastricht menziona la cittadinanza europea nel nuovo Trattato sull'Unione Europea⁸ ma ne inserisce la disciplina all'interno del Trattato sulla Comunità europea, in un'apposita Parte II.

⁵ Al primo punto, il Rapporto annovera fra i diritti degli europei i diritti fondamentali – la cui violazione da parte delle Istituzioni dovrebbe consentire il ricorso diretto alla Corte di Giustizia – i diritti dei consumatori e il diritto all'ambiente; al secondo punto menziona invece l'uniformazione del regime dei passaporti, già in corso di esame, proponendo l'abolizione delle frontiere interne, il potenziamento dei trasporti e la possibilità di ottenere il rimborso per le cure sanitarie ricevute in altri Stati membri ed invita a favorire gli scambi nel sistema dell'istruzione, incentivando la circolazione degli studenti e il riconoscimento degli studi compiuti all'estero. V. *L'Unione Europea. Rapporto al Consiglio europeo di Leo Tindemans, in Commissione, Comunità europee, Bollettino delle Comunità europee*, Supplemento 1/76.

⁶ Vi accenna in una lettera il primo ministro spagnolo, riferendosi soprattutto alla libertà di movimento, stabilimento e accesso all'impiego e al diritto di elettorato attivo e passivo; è poi inserita nei lavori preparatori del COREPER (Closa 1992, p. 1154) mentre il Consiglio europeo di Dublino la pone, nel quadro degli obiettivi generali dell'Unione politica, fra gli interrogativi cui la trasformazione della Comunità in unione di natura politica richiederà di dare risposta, v. le Conclusioni del Consiglio europeo del 25 e 26 giugno 1990, allegato I, *Unione politica*.

⁷ V. Conclusioni del Consiglio europeo di Roma del 14 e 15 dicembre 1990, "Unione politica", punto 3.

La cittadinanza europea viene configurata con due caratteristiche: deriva da quella degli Stati membri, quindi non costituisce una condizione indipendente da questa (v. *infra*, § 3) e implica il godimento di determinati diritti⁸.

I diritti in questione sono: la libertà di circolazione e soggiorno nel territorio degli Stati membri, il diritto di votare e candidarsi nelle elezioni comunali e in quelle del Parlamento europeo in uno Stato dell'Unione diverso da quello di appartenenza, il diritto di godere della protezione diplomatica e consolare all'estero da parte di un altro Stato membro, nel caso in cui il proprio non vi sia rappresentato, il diritto di rivolgere petizioni al Parlamento europeo e il diritto di ricorrere al mediatore (che nasce anch'esso con il Trattato)¹⁰.

Le successive versioni dei Trattati non apportano modifiche di rilievo alle previsioni di Maastricht.

Quello di Amsterdam, tuttavia, precisa che “la cittadinanza dell'Unione costituisce un complemento alla cittadinanza nazionale ma non la sostituisce” e aggiunge ai diritti di cittadinanza europea quello di scrivere alle Istituzioni e agli organi dell'Unione in una delle lingue contemplate dal Trattato e di ricevere risposta nella stessa lingua¹¹. Prevede poi che il Consiglio possa adottare disposizioni “intese a facilitare” l'esercizio della libertà di circolazione e soggiorno. Il Trattato di Nizza circoscrive tale potere¹².

Il Trattato di Lisbona, pur non discostandosi dai due punti fermi introdotti a Maastricht (la derivazione della cittadinanza europea da quella nazionale e l'accesso ad un elenco tassativo di diritti), sembra attribuire nuova linfa al concetto.

Innanzitutto, pur mantenendo la disciplina della cittadinanza nel TCE, il Trattato del 2007 ne accentua la menzione anche nel TUE¹³. Qui viene inserito infatti un nuovo titolo II, denominato “Disposizioni relative ai principi democratici”, il cui primo articolo (art. 9) recita “L'Unione rispetta, in tutte le sue attività, il principio dell'eguaglianza

⁸ Nel Preambolo del Trattato sull'Unione Europea, siglato a Maastricht il 7 febbraio 1992, le parti si dichiarano “decise a istituire una cittadinanza comune ai cittadini dei loro Paesi”, mentre l'art. B annovera fra gli obiettivi dell'Unione quello di “rafforzare la tutela dei diritti e degli interessi dei cittadini dei suoi Stati membri mediante l'istituzione di una cittadinanza dell'Unione”.

⁹ Il testo dell'art. 8, par. 2, affermando che “i cittadini dell'Unione godono dei diritti e sono soggetti ai doveri previsti dal presente Trattato”, non fonda però solo dei diritti ma anche dei doveri di cittadinanza europea. Come si avrà modo di affermare (v. *infra*, § 6), questa seconda dimensione risulta in realtà più sfumata.

¹⁰ Trattato di Maastricht, artt. 8-8D (nel Titolo sulle disposizioni che modificano il Trattato sulla Comunità economica europea per creare la Comunità europea). Gli artt. prenderanno poi i numeri 17-21 del Trattato sulla Comunità europea, TCE, con i quali li s'indicherà d'ora in avanti.

¹¹ Trattato di Amsterdam, firmato ad Amsterdam il 2 ottobre 1997, art. 2, 9) e art. 2, 11). L'art. 2, 5) inserisce inoltre, sempre nel TCE, un nuovo art. 5A che vieta le cooperazioni rafforzate che riguardino la cittadinanza dell'Unione o creino discriminazioni fra i cittadini degli Stati; l'art. 2, 7) inserisce un nuovo art. 6A che prevede una procedura attraverso la quale le Istituzioni possono “prendere i provvedimenti opportuni per combattere le discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, gli handicap, l'età o le tendenze sessuali”.

¹² Il nuovo par. 3 esclude che tale potere possa essere esercitato nelle ipotesi concernenti il regime di passaporti, carte d'identità, titoli di soggiorno o altri documenti assimilati e in quelle relative alla sicurezza sociale o alla protezione sociale, art. 18 c. 3 TCE. Il Trattato di Nizza, che modifica il Trattato sull'Unione Europea, i Trattati che istituiscono le Comunità europee e alcuni atti connessi è stato firmato a Nizza il 26 febbraio 2001.

¹³ Il Trattato di Lisbona, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007, ha lasciato distinti i due trattati istitutivi dell'UE, cioè il TUE, che ha mantenuto la stessa denominazione e il TCE, di cui ha modificato invece la denominazione in Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea, d'ora innanzi TFUE.

dei cittadini, che beneficiano di uguale attenzione da parte delle sue istituzioni, organi e organismi. È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione si aggiunge alla cittadinanza nazionale e non la sostituisce”.

Viene quindi riprodotto l'art. 8 TCE, con alcune varianti: l'omissione della disposizione iniziale sull'istituzione della cittadinanza europea; l'inserimento del principio di uguaglianza; la sostituzione, nei rapporti fra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale, delle parole “costituisce un complemento” con “si aggiunge”¹⁴.

Le disposizioni successive che menzionano i “cittadini” europei garantiscono loro la rappresentanza diretta nel Parlamento europeo, la partecipazione alla vita democratica dell'Unione, la possibilità di far conoscere e scambiare le loro opinioni e, a date condizioni, di chiedere alla Commissione di presentare proposte di atti giuridici (artt. 10, 11 TUE).

Nella parte II del TFUE, intitolata adesso “Non discriminazione e cittadinanza dell'Unione”, vengono riprodotti gli artt. 12 e, con talune modifiche, 13 TCE, che dispongono il divieto delle discriminazioni basate sulla nazionalità ed il potere del Consiglio di adottare misure per combattere le discriminazioni basate su razza, origine etnica ed altri parametri. Nello stesso titolo trovano poi spazio tutti gli articoli sulla cittadinanza già previsti dal Trattato di Maastricht (artt. 18-23 TFUE)¹⁵.

Oltre alle prerogative riconosciute ai cittadini europei dai Trattati, la Carta di Nizza garantisce loro anche il diritto ad una buona amministrazione e quello di accesso ai documenti delle Istituzioni e organi dell'Unione (artt. 41 e 42)¹⁶.

Il Trattato di Lisbona non ha quindi innovato nella sostanza le disposizioni sulla cittadinanza. Le modifiche rispetto al passato hanno riguardato principalmente la sua presenza più significativa anche all'interno del TUE, la definizione di “aggiuntiva” (anziché di “complementare”) alla cittadinanza nazionale e l'accentuazione del collegamento con il divieto di discriminazione. Permane però lo stretto vincolo – ma anche la latente antitesi – fra cittadinanza nazionale e cittadinanza europea che ha caratterizzato tale status sin dalla sua previsione nel Trattato di Maastricht.

¹⁴ V. l'attuale art. 9 TUE, nella versione consolidata, alla quale si farà d'ora innanzi riferimento.

¹⁵ Le modifiche principali sono: sul rapporto fra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale, l'art. 20, ricalcando la nuova versione del TUE, sostituisce l'espressione “è complementare” con “si aggiunge” ed anticipa l'elenco dei diritti dei cittadini europei, sviluppati poi negli artt. successivi. A proposito della libertà di circolazione e soggiorno, la disposizione introdotta dal Trattato di Nizza sulla possibilità che il Consiglio predisponga delle misure di facilitazione per l'esercizio di tali diritti prevede adesso le ipotesi di un suo intervento in materia di sicurezza sociale e protezione sociale (art. 21, par. 3); è inserito il diritto dei cittadini a presentare un'iniziativa ai sensi dell'art. 11 TUE (art. 24 c. 1; per l'art. 11 TUE v. supra).

¹⁶ La Carta di Nizza è proclamata nel dicembre 2000 ma solo con il Trattato di Lisbona assume lo stesso valore dei Trattati.

2.3. Cittadinanza europea e cittadinanza nazionale

La volontà degli Stati membri di non cedere neanche una minima parte della prerogativa, tradizionalmente loro propria, di determinare chi fossero i “nationals” si è delineata in modo netto sin dai lavori preparatori al Trattato sull’Unione Europea. Benché la cittadinanza europea fosse lo status di coloro che “appartenevano” all’Unione Europea, le modalità di acquisizione di tale status erano determinate dagli Stati membri, in quanto solo coloro che avevano la cittadinanza di uno Stato membro potevano ottenere quella dell’Unione.

Riuniti nel Consiglio europeo di Birmingham e di Edimburgo, i Capi di Stato e di Governo hanno ribadito, in risposta ad alcune questioni sollevate dalla Danimarca, che le disposizioni dei Trattati che garantivano diritti e tutele aggiuntivi ai cittadini dell’Unione non avrebbero mai sostituito la cittadinanza nazionale e che la decisione sul possesso, da parte di un individuo, della cittadinanza nazionale di uno Stato membro sarebbe stata determinata solo in base alla legislazione di tale Stato¹⁷.

Le affermazioni del Consiglio europeo di Edimburgo sono state riprodotte nella *Dichiarazione sulla cittadinanza di uno Stato membro*, adottata con il Trattato di Maastricht, che specifica inoltre: “Gli Stati membri possono precisare, a titolo d’informazione, quali sono le persone che devono essere considerate come propri cittadini ai fini perseguiti dalla Comunità mediante una dichiarazione presentata alla Presidenza; se necessario, essi possono modificare tale dichiarazione”¹⁸.

Dal canto suo, la Danimarca richiede che l’atto con cui ratifica il Trattato sia accompagnato da alcune Dichiarazioni unilaterali, una delle quali concernente la cittadinanza dell’Unione. In tale atto, affermando la differenza fra il concetto di cittadinanza dell’Unione e il concetto di cittadinanza secondo la Costituzione e il sistema giuridico danese, il Paese ribadisce che nessuna disposizione del Trattato comporta l’impegno di creare una cittadinanza dell’Unione “nel senso di cittadinanza di uno Stato nazione” e che la cittadinanza dell’Unione non attribuisce al cittadino di un altro Stato membro il diritto di ottenere la cittadinanza danese o altri diritti di essa propri¹⁹.

La volontà di preservare il *domain réservé* delle Parti contraenti trova conferma, seppur indirettamente, anche nella disposizione del Trattato che garantisce il rispetto, da parte dell’Unione, dell’identità nazionale degli Stati membri (art. 6, par. 3, adesso art. 4, par. 2, TUE).

¹⁷ V. la dichiarazione allegata alle Conclusioni del Consiglio europeo di Birmingham del 16 ottobre 1992, in cui gli Stati membri affermano di voler chiarire, nei confronti dei propri cittadini, che la cittadinanza dell’Unione, comportando diritti aggiuntivi, non si sostituisce a quella nazionale e quelle del Consiglio europeo di Edimburgo dell’11 e 12 dicembre 1992, parte B, allegato 1, sez. A. La Danimarca ha scelto di assumere una posizione a parte su alcune questioni fra cui la cittadinanza. Tale decisione ha implicato la sua mancata partecipazione a tutte le misure e le decisioni relative al Titolo IV del Trattato (Visti, asilo, immigrazione ed altre politiche connesse con la libera circolazione delle persone), v. Protocollo sulla posizione della Danimarca, allegato al Trattato sull’Unione Europea e al Trattato che istituisce la Comunità europea e *infra* nel testo.

¹⁸ Nella Dichiarazione si ribadisce inoltre che ogniqualvolta i Trattati facciano riferimento ai cittadini degli Stati membri, la decisione sul possesso, da parte di un individuo, della nazionalità di questo o quello Stato membro avverrà solo in riferimento al diritto nazionale di quello Stato.

¹⁹ La Dichiarazione è contenuta nella parte B, Allegato III delle Conclusioni del Consiglio europeo di Edimburgo dell’11 e 12 dicembre 1992. La Danimarca vi riconosce il diritto di elettorato attivo e passivo nelle elezioni locali ai cittadini degli Stati membri dell’UE.

Nel 1992 il Trattato non specifica quale significato occorra attribuire a tale espressione, se cioè essa alluda prevalentemente al patrimonio culturale e linguistico degli Stati membri o al loro sistema costituzionale (come dice adesso espressamente la nuova versione del TUE) o, ancora, ad entrambi, ma sicuramente si può ritenere che la determinazione delle modalità di acquisizione e perdita della cittadinanza nazionale vi rientri a pieno titolo.

La cittadinanza europea nasce e rimane, anche nella successiva evoluzione dei Trattati, strettamente legata a quella nazionale.

Sin dalle origini ma, ancor più, in seguito all'adozione del Trattato di Lisbona, il rapporto fra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale ha posto all'attenzione della giurisprudenza e della dottrina una serie di risvolti problematici, che si potrebbero ricondurre a tre questioni principali:

- A. I diritti che conseguono alla cittadinanza europea devono essere tutelati dall'Unione anche nelle questioni meramente interne agli Stati membri o solo nel caso in cui avvenga un attraversamento di confini?
- B. È opportuno che la cittadinanza nazionale sia disciplinata sì dagli Stati membri ma nel rispetto di regole europee comuni?
- C. Si potrebbe ipotizzare una cittadinanza europea che prescindere da quella nazionale?

I tre paragrafi che seguono cercheranno di dare una risposta a questi interrogativi.

2.4. La cittadinanza europea come prerogativa di coloro che si muovono

2.4.1. La situazione antecedente al Trattato di Lisbona

Nella prima giurisprudenza comunitaria, la cittadinanza europea sembra rilevare solo quando vi è un attraversamento di confini, cioè quando un individuo rivendica, in uno Stato membro diverso da quello cui appartiene, i diritti riconosciuti ai cittadini di tale Stato. Le disposizioni più frequentemente richiamate in tali situazioni sono il divieto di discriminazione su base nazionale e il diritto di circolare e soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri. I diritti rivendicati nei processi a quo consistono prevalentemente in “benefici sociali”, negati dallo Stato di residenza a cittadini UE o a familiari di cittadini UE privi della cittadinanza di tale Stato oppure nella richiesta del permesso di soggiorno.

Ripercorrendo le pronunce più significative sul punto, emblematica è la prima sentenza della Corte di Lussemburgo che prende in considerazione la “nuova” cittadinanza europea²⁰. La Corte viene adita in via pregiudiziale dal *Landessozialgericht* bavarese nell'ambito di una controversia, sollevata da una cittadina spagnola, Maria Martinez Sala, da molti anni residente in Germania, contro il diniego delle autorità della Baviera

di concederle un'indennità di educazione per il proprio figlio in quanto ella è priva, in quel momento, di una regolare carta di soggiorno.

Fra le diverse questioni sottoposte, la Corte deve giudicare la compatibilità con il diritto comunitario della disposizione che subordina il godimento del beneficio, per i cittadini di altri Stati membri autorizzati a risiedere in territorio tedesco, al possesso della carta di soggiorno, mentre per i cittadini tedeschi è sufficiente avere il proprio luogo di domicilio o residenza abituale in tale Stato. Sul punto, essa afferma che uno Stato membro può legittimamente esigere che i cittadini di altri Stati membri siano sempre in possesso di documenti di soggiorno (come esige dai propri cittadini il possesso dei documenti d'identità), ma non può attribuire a tali documenti valore "costitutivo" di un diritto che i suoi cittadini ottengono per il fatto stesso di risiedere nel Paese. Risulterebbe altrimenti violato il principio di non discriminazione di cui all'allora art. 6 TCE.

Quanto all'interrogativo se la questione ricada o meno nell'ambito del diritto comunitario, la Corte conclude che vi rientra sia *ratione materiae*, essendo il beneficio in questione riconducibile alle categorie "vantaggio sociale" e "prestazione familiare" disciplinate dalla normativa comunitaria, sia *ratione personae*. Indipendentemente dal fatto che Martinez Sala sia o meno un "lavoratore" e possa quindi beneficiare delle norme antidiscriminatorie previste per tale categoria, ella è cittadina europea e gode, in quanto tale, del diritto a non essere discriminata su base nazionale riconosciuto dall'art. 6 del Trattato. Non risulta invece necessario, specifica ancora la Corte, data la condizione di "residente autorizzata" in Germania della richiedente, far valere la libertà di circolazione e soggiorno, accordata anch'essa ai cittadini europei.

La portata innovativa della sentenza Sala, che per la prima volta riconosce i diritti di un soggetto in quanto "cittadino europeo", indipendentemente dalla sua condizione economica, viene colta sin dall'inizio dalla dottrina, che non manca però di mettere in luce anche gli aspetti problematici che potranno scaturire dall'applicazione della linea indicata dalla Corte per gli Stati membri, condizionandone la legislazione in settori particolarmente delicati, come l'immigrazione e, soprattutto, il welfare (Fries e Shaw 1998, p. 550, p. 558).

Alcune pronunce successive a Sala sembrano confermare ed accentuare la tendenza ad estendere il riconoscimento dei benefici sociali come corollario della cittadinanza europea indipendentemente dal possesso, da parte dei soggetti interessati, del requisito di essere "economicamente attivi", previsto dalle Direttive in materia (Hailbronner 2005, p.1248). Si vedano ad esempio i casi Grzelczyk, Collins, Trojani e Bidar²¹.

²⁰ Maria Martinez Sala contro Freistaat Bayern, C-85/96, del 12 maggio 1998. Prima di questa pronuncia, in altri casi successivi all'adozione del Trattato di Maastricht la Corte era stata sollecitata dalle parti ad applicare le norme sulla cittadinanza, ma aveva preferito utilizzare altre disposizioni.

²¹ Rudy Grzelczyk e Centre public d'aide sociale d'Ottignies-Louvain-La Neuve, C184/99, del 20 settembre 2001 (sulla corresponsione, da parte del competente istituto belga, di un contributo economico di sostentamento per terminare gli studi universitari a un cittadino francese, negato sulla base del fatto che questi non era un lavoratore); Brian Francis Collins e Secretary of State for Work and Pensions, C-138/02, del 23 marzo 2004 (in cui è dichiarata incompatibile con il diritto comunitario la disposizione inglese che subordina la concessione dell'indennità per persone in cerca di lavoro alla residenza nel Regno Unito, purchè la residenza sia accertata sulla base di elementi indipendenti dalla cittadinanza); Michel Trojani e Centre public d'aide sociale de Bruxelles, C-456/02, del 7 settembre 2004 (sul riconoscimento del diritto di soggiorno in un altro Stato membro ad un cittadino europeo e, in presenza del titolo di soggiorno rilasciato dal Paese ospitante,

Nel primo, in particolare, la Corte fa una sorta di dichiarazione sulla cittadinanza europea, che sarà poi ripresa da numerose sentenze successive: “*lo status di cittadino dell’Unione è destinato ad essere lo status fondamentale dei cittadini degli Stati membri che consente a chi tra di loro si trovi nella medesima situazione di ottenere, indipendentemente dalla cittadinanza e fatte salve le eccezioni espressamente previste a tale riguardo, il medesimo trattamento giuridico*” (punto 31).

Un altro elemento che emerge da questo filone giurisprudenziale, anche negli anni successivi, è la speciale attenzione riservata dalla Corte ai bambini piccoli e ai loro diritti fondamentali, con particolare riferimento a quelli legati alla famiglia e all’istruzione (Cambien 2012, p. 22). Questo si evince, ad esempio, dalla sentenza Ibrahim, in cui la Corte riconosce ad una cittadina di uno Stato terzo, ex moglie di un cittadino danese, arrivato nel Regno Unito per motivi di lavoro ma poi allontanatosi, di rimanere nel Regno Unito, nonostante l’assenza di un lavoro e la fine del matrimonio, per accudire i propri figli, per tutto il periodo in cui questi sono impegnati nel loro percorso d’istruzione²².

I figli di lavoratori migranti ricavano quindi il proprio diritto di soggiorno in prima battuta da quello dei genitori ma, successivamente, anche qualora questi non siano più soggetti economicamente attivi, dal fatto di ricevere un’istruzione. Tale diritto è esteso anche al loro curatore.

Per queste scelte la Corte, che pur applica il principio di non discriminazione solo a fattispecie che anche *ratione materiae* ricadono nel diritto dell’UE, viene accusata di “forzare” il significato della normativa secondaria e di non tenere nella dovuta considerazione i rischi che una tale tendenza presenta per i sistemi sociali degli Stati membri. Per evitare tali rischi la libertà di movimento dei cittadini dev’essere bilanciata sempre con il diritto degli Stati membri di difendere il proprio *welfare* (Hailbronner 2005, pp. 1251-1264, Cambien 2012, p. 30).

Il filo rosso del ricorso alle norme sulla cittadinanza rimane però prevalentemente legato ai casi di attraversamento dei confini tra due Stati membri. In particolare, l’ambito del divieto di discriminazione sulla base della nazionalità e/o il diritto di stabilimento vengono estesi fino a ricomprendere molte delle situazioni di cittadini di Stati membri dell’UE che, spostandosi, si trovano in una condizione di svantaggio rispetto a chi non lo fa o, addirittura, di persone che, pur non spostandosi, sono strettamente legate a qualcuno che lo fa (*Editorial comments* 2008, p.1).

(segue) anche di un sussidio economico); Dany Bidar contro London Bureau of Ealing e Secretary of State for Education and Skills, C-209/03, del 15 marzo 2005 (sulla concessione di un aiuto a copertura delle proprie spese di mantenimento agli studenti che soggiornano legalmente in uno Stato membro ospitante anche se non vi risultano stabiliti). Sulla normativa comunitaria precedentemente vigente v. Hailbronner 2005, p. 1245. In contrasto con la tendenza giurisprudenziale, la Direttiva europea 2004/38/CE sulla libertà di circolazione mantiene però la differenza fra i soggetti economicamente attivi e non.

²² London Borough of Harrow contro Nimco Hassan Ibrahim e Secretary of State for the Home Department, C-310/08, del 23 febbraio 2010. Analoghe le conclusioni nel caso Maria Teixeira contro London Borough of Lambeth e Secretary of State for the Home Department, C-480/08, del 23 febbraio 2010, (che viene però deciso sulla base della libera circolazione dei lavoratori), in cui la madre che, priva di reddito, richiede il soggiorno per accudire la figlia che studia, è cittadina di uno Stato membro dell’Unione. La Corte specifica che il diritto di soggiorno si può estendere anche oltre la maggior età del figlio, se questo continua a necessitare delle cure del genitore affidatario per terminare gli studi.

In taluni casi, anzi, pur rilevando entrambi i profili, la normativa nazionale viene valutata solo per la compatibilità con le disposizioni che tutelano la libertà di circolazione e soggiorno e non anche con quella sul divieto di discriminazione, si vedano i casi Pusa, Schwarz e Morgan²³.

Se la libertà di circolazione può essere tutelata anche senza discriminazione, vale però anche il contrario? O, più correttamente, i cittadini europei possono essere tutelati dall'Unione anche all'interno del loro Stato membro? Nel contesto descritto sopra appare infatti delinearsi una sorta di *reverse discrimination* a danno dei *nationals* degli Stati membri, che beneficiano del diritto a non essere discriminati solo se la fattispecie in cui sono coinvolti ricade anche *ratione materiae* nel diritto dell'UE, mentre a coloro che hanno esercitato la loro libertà di trasferirsi da un Paese all'altro il principio di non discriminazione si applica *tout court* (Spaventa 2008, pp.17, 32, 35, 44)²⁴.

2.4.2. Dopo il Trattato di Lisbona

La dicotomia appare ancor più evidente dopo l'approvazione del Trattato di Lisbona che, rafforzando ulteriormente la cittadinanza europea con l'estensione dell'ambito di applicazione *ratione materiae* delle disposizioni sulla cittadinanza e sulla non discriminazione, rende maggiormente problematica l'esclusione dalla stessa dei cittadini c.d. "statici".

La questione si ripropone anche all'attenzione della Corte di Giustizia che, nei casi Rottmann e Ruiz Zambrano, riconosce per la prima volta i diritti di cittadinanza europea in una situazione meramente interna.

Il caso Rottmann verrà esaminato nel paragrafo successivo. In Ruiz Zambrano²⁵ la vicenda processuale trae origine dalla storia di un cittadino colombiano che, trasferitosi in Belgio con la famiglia (moglie e figlio), richiede ma non ottiene un permesso di lavoro e un permesso di soggiorno. Nel frattempo diventa padre di altri due figli che, in base alla legislazione vigente, acquistano la cittadinanza belga.

Ruiz ricorre contro i dinieghi dei due permessi e il giudice chiede in via pregiudiziale alla Corte se il diritto dell'Unione osta a che la normativa di uno Stato membro neghi il permesso di soggiorno e il permesso di lavoro ad un cittadino di uno Stato terzo, genitore ed affidatario di minori che hanno la cittadinanza dello Stato membro in questione,

²³ In Heikki Antero Pusa e Osuuspankkien Keskinäinen Vakuutusyhtiö, C-244/02, del 29 aprile 2004, la Corte si pronuncia su una disposizione finlandese che disciplina la quota pignorabile di una pensione percepita in Finlandia da un cittadino finlandese che risiede e paga le imposte in un altro Stato membro; in Herbert Schwarz, Marga Gootjes-Schwarz e Finanzamt Bergisch Gladbach, C-76/05, dell'11 settembre 2007, prende in esame le disposizioni tedesche che consentono una riduzione delle imposte sul reddito solo per le spese sostenute per il pagamento delle rette di scuole private situate in Germania e non anche di quelle situate in altri Stati membri; in Rhiannon Morgan contro Bezirksregierung Köln e Iris Bucher contro Landrat des Kreises Düren, C-11/06 e C-12/06, del 23 ottobre 2007, valuta le disposizioni tedesche che subordinano la concessione di aiuti alla formazione per studi seguiti in uno Stato membro diverso da quello di cui si è cittadini al fatto che tali studi costituiscano la prosecuzione di una formazione seguita per almeno un anno nel territorio dello Stato membro di origine.

²⁴ L'autrice ritiene che la necessità di applicare il principio di non discriminazione indipendentemente dall'attraversamento delle frontiere si avverta, in particolare, nel diritto di famiglia (es. di ricongiungersi con il coniuge cittadino di Stato terzo) e in quello a che lo Stato in cui ci si trova tenga in considerazione la situazione personale del richiedente.

²⁵ Gerardo Ruiz Zambrano contro Office national de l'emploi, C-34/09, dell'8 marzo 2011.

qualora tali disposizioni abbiano l'effetto di privare i minori del godimento effettivo dei loro diritti di cittadinanza europea.

Otto Stati membri si costituiscono in giudizio per sostenere, come la Commissione europea, che la questione non rientra nelle ipotesi previste dalla libertà di circolazione e soggiorno. La Corte, pur escludendo l'applicazione della Direttiva 2004/38 sulla libertà di movimento, considera invece l'art. 20 TFUE (che prevede la cittadinanza europea), in quanto i due bambini della coppia nati in Belgio sono cittadini dell'UE. Nel caso specifico, il rifiuto di concedere al ricorrente il permesso di soggiorno e il permesso di lavoro, comportando in entrambi i casi il suo trasferimento in un altro Stato, avrebbe l'effetto di privare anche i due bambini, costretti a seguire il genitore, della possibilità di esercitare i loro diritti di cittadinanza europea.

Il caso Ruiz riprende per molti aspetti la vicenda della madre cinese che nel 2004 ottiene il permesso di soggiornare nel Regno Unito per accudire la propria figlia, ivi residente, cittadina irlandese e quindi europea (Chen, v. *amplius infra*). In Ruiz manca però completamente l'aspetto interfrontaliero, non essendosi verificato alcun attraversamento di confini fra Stati membri dell'UE.

Secondo alcuni, dalla pronuncia in esame e da tre suoi aspetti in particolare emergerebbe una nuova visione della cittadinanza europea: il riconoscimento del diritto di residenza in uno Stato membro dell'UE a non-cittadini europei, genitori di cittadini europei; il riconoscimento dei diritti di cittadinanza indipendentemente dal fatto che ci sia stato un movimento fra Stati diversi; l'implicito riferimento ad un nuovo spazio e territorio europeo, che non sarebbero solo la somma dei territori nazionali.

Il primo e il secondo aspetto testimonierebbero l'esistenza di una cittadinanza europea indipendente, che non ha bisogno dell'esercizio di un'attività economica o dell'attraversamento di una frontiera per fondare dei diritti; il terzo, cioè il riferimento a uno "spazio europeo", indurrebbe a pensare che stia prendendo corpo un'area di diritto, identità comune e valori europei (Stasinopoulos 2011, p. 96). Fra tali elementi, però, quello veramente "nuovo" e suscettibile di aprire più ampi – ma anche realistici – orizzonti per la dimensione della cittadinanza europea sembra proprio il secondo, che attribuisce all'Unione la possibilità di ingerirsi in questioni puramente interne a uno Stato membro quando siano coinvolti i diritti di cittadinanza europea, lasciando però aperti alcuni interrogativi sui limiti entro cui questo può avvenire (Cambien 2012, p. 20).

Poco tempo dopo, forse in risposta alla necessità di definire tali limiti, la Corte sembra però rivedere leggermente la propria posizione sulle questioni meramente interne.

Nel caso McCarthy²⁶ una cittadina britannica, non avendo ottenuto nel Regno Unito il permesso di soggiorno per il proprio sposo, di nazionalità giamaicana, tenta nuovamente di raggiungere l'obiettivo ricorrendo al fatto di avere la doppia cittadinanza e presenta quindi una richiesta di soggiorno per sé e per il coniuge come cittadina irlandese. Incontra però un secondo rifiuto contro cui ricorre.

Interpellata dal giudice inglese, la Corte di Giustizia deve appurare se una persona che ha soggiornato tutta la vita nel Regno Unito abbia diritto ad esercitare la libertà di circolazione e soggiorno ai sensi della Direttiva del 2004 e se il soggiorno di tale persona possa ritenersi legittimo, pur non presentando questa i requisiti economici previsti.

²⁶ Shirley McCarthy contro Secretary of State for the Home Department, C-434/09, del 5 maggio 2011.

Sulla prima questione, esclusa l'applicabilità alla fattispecie della sopracitata Direttiva, la Corte ritiene di includere nel riferimento alla normativa dell'Unione anche l'art. 21 TFUE (libertà di circolazione e soggiorno dei cittadini UE). In proposito, pur escludendo l'applicazione delle disposizioni sulla libera circolazione alle "situazioni che non presentino alcun fattore di collegamento con una qualsiasi delle situazioni contemplate dal diritto dell'Unione e i cui elementi rilevanti restino in complesso confinati all'interno di un unico Stato membro", la Corte ritiene che il caso in esame non possa essere assimilato ad una situazione meramente interna, in quanto la signora McCarthy è cittadina europea e deve poter godere dei diritti riferiti a tale status anche nei confronti dello Stato membro di appartenenza. Nonostante questo, però, i diritti di cittadinanza europea della ricorrente, soprattutto per quanto concerne la sua libertà di circolazione e soggiorno, non sono in alcun modo violati e non sussistono quindi i presupposti per applicare il diritto dell'Unione, dal momento che "gli elementi rilevanti di tale situazione restano in complesso confinati all'interno di un unico Stato membro"²⁷.

La definizione di quali casi rientrino nel diritto dell'Unione e quali ne siano esclusi sembra affidata dalla Corte, con le pronunce citate da ultimo, ad una sorta di "doppio-test", basato su due elementi: l'attraversamento delle frontiere e l'impatto sull'esercizio dei diritti di cittadinanza (Van Elsuwege 2011).

Per concludere, la giurisprudenza di Lussemburgo, soprattutto quella successiva all'entrata in vigore del nuovo Trattato, sembra voler dare una risposta affermativa alla possibilità di applicare i diritti di cittadinanza non solo ai "moving" ma anche agli "static" citizens, pur solo in presenza di determinate circostanze, sulla cui definizione rimangono ancora alcuni nodi da sciogliere.

2.5. La cittadinanza europea come competenza degli Stati membri

La possibilità di considerare rilevanti per il diritto dell'Unione e, in particolare, per i diritti di cittadinanza europea, determinate situazioni indipendentemente dall'attraversamento di confini, introduce al secondo quesito richiamato in apertura e cioè se sia opportuno che gli Stati membri dell'Unione, nell'esercizio del potere sovrano (Kunoy 2006, p. 187) di determinare le modalità per l'acquisto e la perdita della loro cittadinanza nazionale, debbano rispettare delle regole o dei principi comuni, alla luce del fatto che al possesso della cittadinanza nazionale consegue quello della cittadinanza europea²⁸.

In riferimento a questo aspetto, la giurisprudenza comunitaria mostra sin dall'inizio una certa apertura.

²⁷ Dato l'esito della prima questione, la seconda non viene presa in esame. In senso analogo v. anche Dereci e altri contro Bundesministerium für Inneres, C-256/11, del 15 novembre 2011, in cui la Corte ribadisce che il diritto dell'Unione, per quanto in particolare concerne le disposizioni sulla cittadinanza, non osta al diniego, opposto da uno Stato membro dell'UE, del permesso di soggiorno ad un cittadino di uno Stato terzo, quando tale cittadino sia intenzionato a risiedere con un suo familiare, cittadino dell'Unione e dello Stato membro in questione, il quale non ha mai fatto uso del suo diritto alla libera circolazione, purché tale diniego non comporti, per il cittadino dell'Unione interessato, la privazione del godimento effettivo del nucleo essenziale dei diritti conferiti dallo status di cittadino UE, circostanza che spetta al giudice del rinvio verificare. Mentre in McCarthy la stessa Corte aveva appurato che non sussisteva una violazione dei diritti di cittadinanza, in Dereci la valutazione è rimessa al giudice nazionale.

Nel 1992 (prima che il Trattato di Maastricht entrasse in vigore) la Corte si trova davanti al caso di un odontoiatra di nazionalità italo-argentina che chiede di ottenere la tessera di residente comunitario per poter esercitare la sua professione in Spagna²⁹. Le autorità iberiche gli negano il permesso sulla base del fatto che la legislazione del loro Paese, nei casi di doppia cittadinanza diversi da quella spagnola, prevede la prevalenza della cittadinanza corrispondente alla residenza abituale dell'interessato prima del suo arrivo in Spagna quindi, nel caso di specie, di quella argentina. Il giudice del rinvio chiede alla Corte di valutare se le disposizioni comunitarie sulla libertà di stabilimento ostano a che uno Stato membro neghi ad un cittadino di un altro Stato membro, che abbia anche la cittadinanza di uno Stato terzo, il diritto di avvalersi di tale libertà in quanto la sua legislazione lo considera come cittadino dello Stato terzo.

Il Giudice di Lussemburgo, ribadendo che la determinazione dei modi di acquisto e perdita della cittadinanza è competenza degli Stati membri, afferma che questi la devono esercitare nel rispetto del diritto comunitario, precisando altresì che uno Stato membro non può limitare gli effetti dell'attribuzione della cittadinanza di un altro Stato membro, pretendendo un requisito ulteriore – in questo caso, la residenza abituale – per riconoscere le libertà previste dal Trattato.

Adottata nel 1992, la pronuncia in esame risulta particolarmente significativa in quanto, benché gli Stati membri, nella fase di preparazione del Trattato di Maastricht, stessero ponendo dei baluardi molto netti alla propria competenza in materia di cittadinanza (v. *supra*, § 2), essa afferma che questa dev'essere esercitata "nel rispetto del diritto comunitario".

Alcuni anni dopo la Corte deve accertare se dalla normativa europea si può ricavare il diritto di soggiorno, per un periodo indeterminato, nel territorio di uno Stato membro diverso da quello di cui ha la cittadinanza per un cittadino europeo in tenera età e per il genitore che se ne occupa ma che è cittadino di uno Stato terzo, posto che i due soddisfino i requisiti economici previsti dalla normativa comunitaria³⁰.

Nel caso specifico, la signora Chen, cinese ma da tempo residente nel Regno Unito, sceglie di partorire la propria secondogenita in Irlanda, sapendo che la bambina acquisterà così la cittadinanza di quel Paese. Tornata nel Regno Unito, Chen vi richiede un permesso di soggiorno di lunga durata, che le viene negato sulla base del fatto che la bambina è stata fatta nascere in Irlanda con il preciso fine di aggirare fraudolentemente la legislazione inglese, che non consente l'ottenimento della cittadinanza *ius soli*.

Come nel 1992, la Corte ribadisce che la determinazione delle modalità di acquisto e perdita della cittadinanza è una prerogativa statale, da esercitare nel rispetto del diritto comunitario e che uno Stato membro non può limitare gli effetti della cittadinanza concessa da un altro Stato membro richiedendo condizioni ulteriori.

²⁸ L'autore citato nel testo ricorda che alcuni ritengono non opportuno che gli Stati membri decidano autonomamente chi possa beneficiare dei diritti comunitari, ma afferma che non potrebbe essere altrimenti, dal momento che la cittadinanza europea discende solo da quella nazionale, la cui determinazione rimane una delle prerogative della sovranità.

²⁹ Mario Vicente Micheletti e altri contro Delegacion del Gobierno en Cantabria, C-369/90, del 7 luglio 1992.

³⁰ Kunqian Catherine Zhu e Man Lavette Chen vs Secretary of State for the Home Department, C-200/02, del 19 ottobre 2004.

Nel caso specifico la Corte, data la disponibilità, da parte delle richiedenti, di “risorse sufficienti affinché il cittadino minore non diventi un onere per le finanze pubbliche dello Stato membro ospitante”³¹, dichiara che al minore stesso spetta il diritto di soggiorno a durata indeterminata, non potendo questo essere limitato dallo Stato membro interessato per il solo fatto che serve a procurare un diritto di soggiorno anche a un cittadino di uno Stato terzo, cioè la madre. Lo stesso diritto di soggiorno deve poi essere riconosciuto anche alla madre in quanto genitore affidatario. Se la madre dovesse infatti lasciare il Regno Unito, la bambina, affidata alle sue cure, sarebbe costretta a seguirla e verrebbe così privata dei suoi diritti di cittadinanza europea.

Il caso in esame risulta tuttavia significativo non solo in quanto ribadisce il principio di conformità al diritto comunitario della legislazione nazionale sulla cittadinanza ma anche perché sembra estendere l’ambito di applicabilità dei diritti di cittadinanza europea *ratione personae*, includendovi, pur solo in particolari condizioni, cittadini di Stati terzi.

Un ulteriore tassello in materia di cittadinanza è posto dalla Corte nel 2010, in occasione del caso Rottmann. Cittadino austriaco accusato in patria di un reato, Rottmann chiede la naturalizzazione in Germania, ove già si era trasferito, senza dichiarare però i suoi precedenti penali. Ottenuta la cittadinanza tedesca, Rottmann perde quella della madrepatria, la cui legislazione non consente il possesso della doppia cittadinanza. Poco tempo dopo le autorità tedesche, informate da quelle austriache, revocano la naturalizzazione, in quanto era stata ottenuta con la frode. L’interessato ricorre allora contro la revoca e il giudice tedesco sottopone la questione pregiudiziale alla Corte di Giustizia, chiedendole, in particolare, se il diritto comunitario osta alla conseguenza giuridica della perdita della cittadinanza dell’Unione derivante dal fatto che la revoca (legittima ai sensi del diritto nazionale tedesco) di una naturalizzazione ottenuta con la frode, in combinazione con la normativa nazionale sulla cittadinanza di un altro Stato membro, produce l’effetto di rendere apolide l’interessato.

Di fronte all’obiezione che la questione riguarda esclusivamente il diritto interno di uno Stato membro, la Corte risponde invece che essa rientra nel diritto dell’Unione, dal momento che concerne la perdita dello status di cittadinanza europea, “destinata ad essere lo status fondamentale dei cittadini degli Stati membri”³² ed i diritti ad esso correlati.

Nel merito, pur dando atto che la revoca della naturalizzazione a motivo di atti fraudolenti risponde ad un’esigenza di pubblico interesse, il giudice del rinvio è tenuto a valutare se tale revoca rispetti il principio di proporzionalità quanto alle conseguenze che determina, per l’interessato, rispetto al diritto dell’Unione. Il diritto dell’Unione, conclude la Corte, non osta quindi al provvedimento, purché esso sia adottato nel rispetto del principio di proporzionalità. In questo caso, il giudice europeo non incide direttamente sulla posizione giuridica soggettiva che è all’origine del processo a *quo*, ma indica al giudice nazionale il principio secondo cui procedere.

La pronuncia Rottmann è importante in quanto, come anticipato sopra, ribadisce l’importanza del principio di proporzionalità nel rapporto fra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale.

³¹ Tale requisito era previsto dalla normativa comunitaria secondaria.

³² V. Grzelczyk, § 4.

Secondo alcuni, essa dimostra che esiste un livello di protezione dei cittadini dell'Unione che non può essere toccato neanche dalla legislazione nazionale (Safjan 2012, p. 447) e che alcune delle anomalie della cittadinanza europea possono trovare soluzione grazie al principio di proporzionalità (Morris 2011, p. 435). Risulta però poco convincente l'affidamento del test della proporzionalità al giudice nazionale, il quale sarà più incline a considerare le esigenze del suo stato di appartenenza che i diritti derivanti dall'art. 20 TFUE (Morris 2011, p. 432). Secondo altre opinioni, pur favorevoli ad una maggiore "emancipazione" della cittadinanza europea, la sentenza in esame avrebbe ribaltato il rapporto fra cittadinanza nazionale e cittadinanza europea, facendo divenire la prima dipendente dalla seconda e non viceversa. Essa risulterebbe inoltre contraddittoria in quanto da un lato afferma che la cittadinanza è dominio riservato di uno Stato membro³³, dall'altro garantisce al diritto UE un'influenza più o meno diretta su tale dominio (D'Oliveira 2011, p. 147).

In risposta all'interrogativo posto in apertura di paragrafo si può quindi affermare che nell'ordinamento europeo sono presenti dei principi comuni che devono guidare le decisioni degli Stati membri sulla cittadinanza nazionale in quanto questa è condizione essenziale per il godimento di quella europea e dei relativi diritti. Questi principi, enunciati sin dal 1992 nella formula, piuttosto vaga, di "rispetto del diritto comunitario", sono stati declinati, nel caso Rottmann, nel principio di proporzionalità. Si potrebbe infine affermare che la competenza statale in oggetto incontra degli ulteriori limiti o, meglio, delle linee guida nei principi generali del diritto dell'UE, come la leale collaborazione, il rispetto dei diritti fondamentali e il legittimo affidamento (Cambien 2012, p. 14, s) e che tali limiti potrebbero forse trovare ulteriore esplicitazione in futuro non solo attraverso l'attività ermeneutica della Corte.

2.6. Una cittadinanza solo europea?

Le considerazioni svolte in precedenza dimostrano che, benché la cittadinanza europea sia nata come aggiuntiva a quella nazionale (Besselink 2008, p. 1), a questa vincolata e da questa dipendente e benché si concretizzi prevalentemente nella garanzia giurisprudenziale della libertà di movimento e del principio di non discriminazione, in realtà in talune circostanze essa ha portato ad un ampliamento dell'ambito di riconoscimento di alcuni diritti e addirittura alla loro estensione anche ad individui che non avevano la cittadinanza di uno Stato membro dell'UE.

Questo induce a domandarsi, secondo quanto anticipato sopra, se sia ipotizzabile l'individuazione di una cittadinanza europea indipendente da quella nazionale o, meglio, se questa si stia, seppur in forma embrionale, già affermando.

A tal fine è necessario prendere in esame tre elementi peculiari della cittadinanza europea: il rapporto fra nazionalità e cittadinanza; lo status di cittadino europeo, per quanto concerne la titolarità delle posizioni giuridiche che comporta; i numerosi *denizen* europei, cioè coloro che abitano in Europa ma che, non avendo la cittadinanza

³³ Secondo tale autore dovrebbe anzi essere ribadito nei trattati che spetta agli Stati decidere chi sono i loro cittadini. Inoltre, dal momento che il conferimento delle competenze all'UE deve rispettare i principi di proporzionalità e sussidiarietà, attribuirle il potere di determinare la cittadinanza nazionale li violerebbe entrambi.

di uno Stato membro, non hanno quella europea.

Sul primo aspetto, occorre richiamare la differenza fra i concetti di nazionalità e cittadinanza, così come il loro diverso ambito di operatività. Nell'ordinamento giuridico italiano tale differenza non è particolarmente avvertita, in quanto il legislatore ha scelto di parlare solo di "cittadini" e non anche di "nazionali", ma in altri sistemi europei la dicotomia fra *national* e *citizen* è più marcata.

Storicamente, la nazionalità viene concepita in relazione alla provenienza, alla discendenza e alla collocazione geografica di un gruppo di persone, mentre la cittadinanza è associata, sin dall'epoca romana, alla titolarità di diritti e alla conseguente distinzione fra individui. Con la Rivoluzione francese, le due nozioni cominciano a convergere intorno alla necessità di stabilire chi può partecipare alla vita politica e chi ne è escluso. L'elemento comune alle due diviene quindi il concetto di esclusione di alcuni dallo status di privilegio di cui godono gli altri. Dal punto di vista dell'ambito di applicazione, la cittadinanza rileva all'interno dei confini nazionali, fondando in capo a chi la detiene una serie di diritti ed obblighi, mentre la nazionalità ha valenza esterna, nei rapporti internazionali, distinguendo i soggetti in base alla loro nazione di appartenenza (Closa 1995, pp. 488-492).

Il rapporto fra cittadinanza e nazionalità si riflette anche sulla legislazione degli Stati europei in materia di acquisto e di perdita della cittadinanza nazionale, che varia da uno all'altro. Nelle modalità di concessione della cittadinanza, alcuni privilegiano il legame con il territorio (tendendo così ad attribuirlo prevalentemente in base allo *ius soli*), altri rimangono più legati all'idea della nazionalità, applicando maggiormente lo *ius sanguinis*, mentre altri ancora adottano dei sistemi intermedi, che tengono conto di entrambi i criteri. In alcuni Stati, la legislazione è inoltre influenzata dal particolare ruolo che questi hanno o avevano sul piano internazionale (si pensi emblematicamente al Regno Unito) e in molti si è trovata a rispondere, seppur con cautela, ai grandi flussi migratori che stanno interessando negli ultimi decenni il vecchio continente (Gambale 1995, p. 633 ss).

Da quanto detto sopra si ricava innanzitutto che l'acquisto della cittadinanza europea può avvenire secondo regole molto diverse fra loro, a seconda di qual è lo Stato tramite cui "si passa". Questo elemento, che di per sé costituisce un motivo di ostacolo alla formazione di una cittadinanza embrionale comune, può portare a scelte individuali mirate che, basandosi sulla libertà di movimento, permettono di eludere le regole più restrittive previste in alcuni Paesi per ottenere la cittadinanza europea in altri, come dimostra il caso Chen.

La seconda peculiarità della cittadinanza europea riguarda la titolarità delle posizioni giuridiche soggettive che discendono dallo status di cittadino europeo.

Benché l'art. 20 TFUE, riprendendo la versione originaria del TCE, affermi che dalla cittadinanza europea derivano sia diritti sia obblighi, questa sembra invece dare origine solo ai primi. Ogni cittadino europeo può avanzare, in quanto tale, delle pretese sia nei confronti dell'Unione, sia degli Stati membri diversi dal suo sia, infine, dello Stato membro di appartenenza ma non è soggetto a obblighi particolari verso l'Unione. Nessun cittadino europeo, per fare un paragone con i doveri previsti dalla nostra Carta costituzionale, risulta vincolato dagli obblighi di essere fedele all'UE, di concorrere direttamente alle spese pubbliche o di partecipare alla sua difesa.

L'aspetto più problematico di questa anomalia della cittadinanza europea è quello economico-finanziario. I diritti che la cittadinanza europea implica si traducono praticamente in costi che sono a carico non della sola Unione ma anche e soprattutto degli Stati membri (Lansbergen e Miller 2011, p. 305). Questo varrebbe anche se la cittadinanza europea si estendesse al di là del filtro di quella nazionale, costringendo così gli Stati membri a dare soddisfazione ad aspettative che loro stessi non hanno alimentato, ma che si trovano a dover sostenere.

Risvolti problematici molto simili sono presentati dal terzo elemento peculiare della cittadinanza europea e cioè la presenza, nel vecchio continente, dei cosiddetti “*denizen*”, cioè di individui, distribuiti in misura non omogenea fra gli Stati membri, che pur risiedendo e, talvolta, esercitando un'attività nel territorio dell'Unione, non godono dei diritti di cittadinanza europea in quanto sono privi della cittadinanza nazionale di uno degli Stati membri (Hedemann-Robinson 2001, p. 582). Per tali individui, le condizioni di acquisto della cittadinanza europea possono variare a seconda di qual è lo Stato di cui chiedono di diventare cittadini. È ipotizzabile che la previsione di una cittadinanza europea indipendente da quella nazionale possa arrivare a includere anche questi soggetti.

Di fatto, in diverse occasioni la giurisprudenza comunitaria ha esteso agli *denizen* dei diritti di cittadinanza riconosciuti ai cittadini, come dimostrano i casi Ruiz Zambrano o Chen citati sopra. La previsione di una cittadinanza europea che includa anche coloro che non hanno la cittadinanza di uno Stato membro trasformerebbe però l'estensione giurisprudenziale di tali prerogative in una regola generale, con un impatto non indifferente sul *welfare* e, soprattutto, sul sistema economico degli Stati membri.

Pur ammettendo che il riconoscimento dei diritti non dovrebbe essere condizionato dal timore del loro impatto finanziario, è inevitabile che, soprattutto in un momento fortemente critico come quello attuale, le considerazioni relative ai costi dei diritti, soprattutto di quelli sociali, affianchino e a volte sovrastino quelle sulla necessità che il processo d'integrazione europea si evolva anche dal punto di vista della “costruzione” di un *demos*.

Partendo dall'affermazione che la cittadinanza europea rappresenta lo status in cui i concetti di nazionalità e cittadinanza si discostano maggiormente l'uno dall'altro, si potrebbe pensare di accrescere ulteriormente tale distanza e dare vita ad una cittadinanza europea unica, al cui possesso corrisponda quello di una nazionalità italiana, francese, tedesca ma anche cinese o colombiana.

Allo stato attuale del processo d'integrazione, questa strada non è però percorribile.

Se la cittadinanza europea continuerà a discendere da quella nazionale, gli Stati membri non accetteranno di cedere la prerogativa di disciplinarla e gli *denizen* continueranno a rimanere esclusi.

L'altra possibilità sarebbe allora il trasferimento della competenza sulla cittadinanza all'Unione, cui spetterebbe la sua disciplina e la garanzia dei relativi diritti.

È evidente però che l'attuale configurazione dell'Unione Europea, con il mantenimento di determinati poteri e competenze in capo agli Stati membri, non sarebbe compatibile con una soluzione del genere, che risulterebbe “stonata” sia sul piano interno, sia su quello internazionale.

Ad oggi, insomma, non si può affermare che la costruzione della cittadinanza europea in senso proprio (Denizeau 2013, p. 7) possa procedere di pari passo a quella dell'identità europea, intesa come insieme di principi e valori in cui, pur nel rispetto dei limiti delle identità nazionali, si riconosce e s'identifica la comunità degli abitanti dell'Europa.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Besselink L.F.M., Reestman J.H. (2007), *Dynamics of European and national citizenship: inclusive or exclusive?*, European Constitutional Law Review, 3.
- Cambien N. (2012), *Union Citizenship and Immigration: Rethinking the Classics?*, European Journal of Legal Studies, 5.
- Closa C. (1992), *The concept of citizenship in the Treaty on European Union*, Common Market Law Review, 29.
- (1995), *Citizenship of the Union and nationality of Member States*, Common Market Law Review, 32.
- Denizeau C. (2013), *La citoyenneté européenne: une valeur en quête d'identité*, http://www.u-paris2.fr/CDPC0/0/fiche__pagelibre/
- D'Oliveira H.U.J. (2011), *Court of Justice of the European Union decision of 2 March 2010, Case C-315/08 Janko Rottman v Freistaat Bayern case note 1: decoupling nationality and Union citizenship?*, European Constitutional Law Review, 7.
- Editorial Comments (2008), *Two-speed European Citizenship? Can the Lisbon Treaty help close the gap?*, Common Market Law Review, 45.
- Fries S., Shaw J. (1998), *Citizenship of the Union: First Steps in the European Court of Justice*, European Public Law, 4.
- Gamberale C. (1995), *National Identities and Citizenship in the European Union*, European Public Law, 1.
- Hailbronner K. (2005), *Union Citizenship and Access to Social Benefits*, Common Market Law Review, 42.
- Hedemann-Robinson M. (2001), *An Overview of Recent legal Developments at Community Level in Relation to Third Country Nationals Resident within the European Union, with Particular Reference to the Case Law of the European Court of Justice*, Common Market Law Review, 38.
- Kunoy B. (2006), *A Union of National Citizens: the Origins of the Court's Lack of Avant-Gardisme in the Chen Case*, Common Market Law Review, 43.
- Lanbergen A., Miller N. (2011), *European citizenship rights in internal situations: an ambiguous devolution? Decision of 8 March 2011, Case C-34/09, Gerardo Ruiz Zambrano v Office national de l'emploi (ONEM)*, European Constitutional Law Review, 7.
- Morris R. (2011), *European Citizenship: Cross-Border Relevance, Deliberate Fraud and Proportionate Responses to Potential Statelessness, Case Note On Janko Rottmann v. Freistaat Bayern*, European Public Law, 17.
- Safjan M., (2012) *Between Mangold and Omega: Fundamental Rights versus Constitutional Identity*, Il Diritto dell'Unione Europea.
- Shaw J. (1997), *European Union Citizenship: the IGC and Beyond*, in European Public Law, 3.
- Spaventa E. (2008), *Seeing the wood despite the trees? On the scope of Union citizenship and its constitutional effects*, Common Market Law Review 45.
- Stasinopoulos P. (2011), *EU citizenship as a battle of the concepts: travailleur v citoyen*, European Journal of Legal Studies, 4.
- Van Elsuwege P. (2011), *European Union citizenship and the purely internal rule revisited: Decision of 5 May 2011, Case C-434/09 Shirley McCarthy v. Secretary of State for the Home Department*, European Constitutional Law Review, 7.

3. Teorie della cittadinanza e spazio europeo: il contributo della ricerca comparata

di **Monica Mincu**

3.1. Modelli classici di cittadinanza in prospettiva storica

La cittadinanza è un concetto tuttora controverso. La pluralità di piani su cui si declina e la molteplicità di approcci possibili lo rendono, inoltre, particolarmente complesso. Turner (1993), ad esempio, sottolinea proprio l'aspetto della sua sostanziale pluri-referenzialità:

Cittadinanza si può definire quell'insieme di pratiche giuridiche, politiche, economiche e culturali che caratterizza una persona come membro competente della società e che conseguentemente modella il flusso di risorse diretto verso persone e gruppi sociali (p. 2).

Inoltre, la cittadinanza riflette la storicità come “colore” dei diversi contesti di vita. Essa si storicizza, in particolare, nelle grandi categorie della modernità e della postmodernità. Nel primo caso come configurazione realmente esistente con tutti i suoi limiti, nel secondo come possibilità in atto, da costruire, secondo Donati (1993), in una prospettiva relazionale della società e seguendo un'idea sostanziale e non solo formale o giuridica di democrazia. Il discorso sulla cittadinanza è inoltre oggi condizionato da nuovi elementi come: (1) la concezione dell'universalismo, (2) dei diritti umani, da non confondere con quelli civili o sociali, oltre all'accento posto sul bisogno di (3) reciprocità tra diritti e doveri.

L'universalismo muove dall'interpretazione di un cittadino i cui legami comunitari e i particolarismi identitari sono subordinati agli ideali di giustizia sociale. Si afferma così “l'idea che l'universalismo possa e debba essere differenziato”, come “generalizzazione di valori fondamentali” che vada di pari passo con la “specificazione di tali valori ad ogni contesto particolare” (p. 31). Un discorso educativo imperniato sul concetto di universalismo così definito, che non elude la questione delle appartenenze – essenzialmente quelle religiose ed etniche – ma le trasforma in cardini di ogni progettualità educativa, si distanzerebbe dalla corrente prassi educativa di cittadinanza neutrale e pertanto assimilazionista.

In secondo luogo, alla contrapposizione Stato/società civile, nella postmodernità emerge l'antitesi società dell'umano/società tecnica. L'enfasi sull'umano e sui diritti umani non rappresenta un ritorno a forme antiche, bensì il ricupero di una dimensione

1

non immediatamente umana, ma che deve essere prodotta – cioè mediata – intenzionalmente come umana. Si completa in tal modo il cammino che va dalla cittadinanza del *bourgeois* (premoderna) a quella del lavoratore (moderna) con il passaggio da quest'ultima a quella dell'uomo come uomo (postmoderna). In terzo luogo, appiattare la cittadinanza sulla mera rivendicazione di diritti, per quanto ciò abbia contribuito al progresso delle forme moderne di cittadinanza, presenta tuttavia il limite di sottovalutare la dimensione relazionale tra diritti e doveri.

Il tipo di democrazia sostanziale tracciata da Donati (1993) scorge, non a caso, il bene comune nelle relazioni tra persone. Nell'ottica di MacIntyre (1993), la storicità della cittadinanza si basa, invece, sul ricupero della categoria di storicità in senso lato. Egli critica la tesi dell'emotivismo, come ipotesi etico-sociale che “informa gran parte dell'espressione e della prassi morale contemporanea” (p. 94), per la ragione che si presenta con il falso abito di un modello morale oggettivo e impersonale, velando così le radici culturali. Il ricupero della categoria delle virtù compiuto da MacIntyre avviene con riferimento ai modelli culturali e di cittadinanza corrispondenti di vari periodi storici e alle differenti culture e dunque in forme peculiarmente opposte a quelle della cittadinanza universalistica.

Chi, come Donati o MacIntyre, recupera la dimensione dell'appartenenza culturale e della tradizione, sottolinea il fatto che il modello di cittadinanza relazionale o comunitaria non è equivalente a quello della solidarietà di tipo premoderno. Esso, cioè, non implica il significato di un ritorno anacronistico a modelli superati e improponibili nell'attuale complessità sociale. Le comunità e le tradizioni sono, in altri termini, da intendersi come orizzonte valoriale critico:

Il fatto che l'io debba trovare la propria identità morale in e attraverso l'appartenenza a co-costruire la cittadinanza in comunità quali la famiglia, il vicinato, la città e la tribù, non implica che egli debba accettare le limitazioni morali dovute alla natura particolare di tali forme di comunità (MacIntyre, 1993, p. 264).

Tutto ciò chiama in causa la definizione del tipo di comunità sottostante, la sua natura politica o morale, l'essere definita in termini sostanziali o procedurali (Mincu, 2007).

Touraine (1998), a sua volta, preferisce parlare di solidarietà piuttosto che di cittadinanza, rimproverando alla concezione comunitaria l'esaltazione dei doveri a scapito dei diritti. Lo spirito comunitario, secondo Touraine (1998), sarebbe a rischio di “ossessione di omogeneità e purezza” (p. 154). La “bassa” modernità richiederebbe un principio d'integrazione debole, definito *Soggetto*. Egli contesta le accuse di individualismo che gli vengono mosse e, come prova in tal senso, concepisce il *Soggetto* come “inseparabile dalle scelte sociali e politiche in favore della solidarietà e della comunicazione interculturale” (p.157). Si può notare che da MacIntyre a Touraine – e cioè studiosi con letture molto diverse della post-modernità – si concorda sull'ineluttabilità di un principio di solidarietà, pur se variamente collocato, come istanza interna all'individuo (*Soggetto*) oppure, al contrario, derivato dall'esterno, dalla società stessa, come perseguimento del bene comune.

Sulla base di queste rapide puntualizzazioni sulla nozione di cittadinanza occorre considerare anche la relazione con la democrazia. La distinzione tra modelli ideal-tipici,

autoritario (cittadini come sudditi) e democratico (cittadini come soggetti), conserva il suo potenziale esplicativo principalmente in contesti autoritari, mentre nelle società occidentali “la distinzione non è più fra dittatura e democrazia, ma fra tipi alternativi di democrazia, e fra tipi possibili di cittadinanza” (Donati, 1993, p. 11).

In prospettiva storica, il concetto di cittadinanza mostra varie sfaccettature se riferito alle identità collettive e alla nascita delle nazioni moderne. Le radici dei moderni Stati-nazione sono eterogenee, con ricadute notevoli sulle odierne politiche di cittadinanza. Munch (2001) è dell’opinione che la Gran Bretagna è emersa come nazione dalla società civile, che la Francia si è costruita attorno allo Stato moderno, che gli Stati Uniti sono stati organizzati come nazione grazie alle associazioni volontarie, mentre la Germania ha come basi le radici etniche e culturali. Il modello di integrazione politica è altrettanto disomogeneo: basato sulla comunità civica nel caso britannico, statalista in Francia, di mercato negli Stati Uniti e legalista nel caso tedesco. Questi paesi non a caso perseguono, argomenta Munch, politiche in materia migratoria e di integrazione europea o nel mondo alquanto dissimili tra loro.

Non si può pensare, dunque, alla cittadinanza occidentale in un’unica versione. Si può affermare che in Europa se ne sono affermate almeno quattro forme piuttosto differenti, come cittadinanza che si amplia dall’alto o dal basso (attiva vs. passiva), come espressione nello spazio privato piuttosto che in quello pubblico. Ne consegue che le diversità dei contesti di vita determinano svariate forme di partecipazione dei cittadini. Anche le riforme dello Stato attuate negli ultimi anni nei contesti culturali più vari si svolgono in genere nella prospettiva della creazione di un modello societario, per superare l’eccessivo statalismo, tipicamente moderno, mediante la promozione di autonomie locali. Ovviamente, l’eccessivo statalismo ha connotato di più alcuni contesti, tradizionalmente quelli latini. In paesi come l’Inghilterra in cui esistono da sempre ampie autonomie locali, il ruolo dello Stato viene rafforzato rispetto al passato, pur preservando la logica dell’autogoverno sul piano locale. La diversità costitutiva dei “mondi-di-vita” fa sì che il modello istituzionale e teorico delle riforme da attuare (dette “ristrutturazioni”, sia dello Stato, sia del sistema educativo) si compia in forme eterogenee nei vari contesti.

La dinamica per così dire globalizzante non appare sempre destinata, comunque, a sfociare in monopoli omologanti transculturali. Anzi, sembra che si possa svolgere in forme interattive con le risposte dal basso, talora anche in forme contraddittorie, che possono persino avversare le aspettative di miglioramento espresse dall’alto. La spiegazione risiede nel fatto che all’internazionalizzazione dei processi economici e politici corrisponde un processo contrario, detto “indigenizzazione”. Le logiche di appropriazione di tipo culturale, con cui i prodotti globalizzati o internazionalizzati vengono recepiti, sono in realtà modi di assimilazione molto diversificati sul piano locale, guidati dagli interessi presenti, dai discorsi e dalle tradizioni che caratterizzano ogni realtà in parte, e perfino dalla rinascita o dall’attualizzazione di tradizioni molto più antiche, lette anche come eredità sotterranee.

La stessa asserzione di una presunta “occidentalizzazione” o “americanizzazione” del mondo trova molte prove contrarie. A tal proposito, Schriewer (1997a) considera i processi di occidentalizzazione come effetti di superficie. In modo analogo, Donati (1993) esprime dei dubbi sulla tesi dell’americanizzazione, sostenendo che la società

civile americana e quella europea evolvono in direzioni opposte: “proprio ora che sembrano in atto processi di avvicinamento, le differenze aumentano” (p. 226). Un altro buon esempio sono le logiche che muovono i cambiamenti dei sistemi educativi odierni. In tal modo, all’idea a prima vista radicale della nascita di un “sistema educativo a livello mondiale” corrispondono “sforzi di integrazione sopranazionale e di diversificazione interna, processi di internazionalizzazione e di indigenizzazione, fenomeni di trasformazione di portata mondiale e configurazioni storico-culturali peculiari” (Schriewer, 1997b, p. 19).

La preferenza per il modello societario riguarda non soltanto le riforme dello Stato, ma anche quelle più specificatamente educative. I fili che legano l’autonomia scolastica alla cittadinanza sono numerosi. Ma non sempre il presupposto di base è quello della loro interdipendenza reciproca. Ad esempio, una certa autonomia delle scuole, nel modo in cui è stata intesa e realizzata in Inghilterra prima della legge educativa del 1988, come autonomia promossa dalle autorità locali (LA), si è periodicamente accompagnata al tema della cittadinanza in modo piuttosto contrastante. L’educazione del cittadino è stata tradizionalmente vista come rimedio ad alcuni difetti della scuola inglese: vuoi per reagire a un approccio conservatore in educazione, che richiama l’attenzione al cosiddetto nocciolo duro (*back to basics*), scrivere, leggere e far di conto, e rende prioritari i compiti dell’istruzione in senso stretto, mentre trascurava le componenti più intangibili dell’educazione in senso lato, vuoi per contrastare il consumismo (*consumerism*) educativo o la mercatizzazione (*marketization*) dell’insegnamento.

In seguito alla svolta educativa del 1988 e dopo le riforme degli anni ’90, con il rinforzo dell’autonomia (*self-management*) rispetto al 1979, si è aperto l’interrogativo se le scuole autonome possano risultare più o meno adatte per coltivare i valori di cittadinanza e lo spirito di comunità rispetto alle scuole controllate dalle autorità locali. La ragione per cui nel caso inglese si tende a dissociare autonomia scolastica e valori di cittadinanza risiede nella lettura che si fa dell’autonomia, tradizionalmente intesa come causa di effetti negativi come, ad esempio, l’eccesso di individualismo. Tuttavia Demain e Entwistle (1996) considerano che consumismo, cittadinanza e ideologie comunitarie non sono necessariamente incompatibili e le politiche educative dimostrano come questi concetti siano stati accolti e impiegati dai differenti gruppi d’interesse e dai partiti politici.

Nella tradizionale distinzione tra un’educazione “forte”, di tipo intellettuale e accademico, e una “debole”, orientata ai valori, la cittadinanza e, più generalmente, gli obiettivi sociali dell’educazione sono stati spesso considerati appartenenti a quest’ultima e perciò poco valorizzati dalle politiche scolastiche. Gutmann (1997) riferisce a tal proposito il caso americano dell’orientamento *back to basics* degli anni ’80. Dato che le strategie educative ispirate ai fondamenti morali erano ritenute dalle definizioni al radicamento storico dei modelli di cittadinanza potenzialmente controproducenti e poco adatte a ottenere il consenso degli attori coinvolti, il movimento del *back to basics* fu ritenuto “il minimo denominatore comune per concordare una agenda educativa a livello nazionale” (p. 4). L’autrice scorge i difetti insiti nella politica *back to basics*. Ad esempio, l’assenza di consenso si può manifestare anche nel campo delle discipline ritenute «basi» dell’insegnamento, così come l’educazione alla democrazia non significa semplicemente la trasposizione nelle politiche pubbliche di un ventaglio di ideali morali.

“Una teoria democratica dell’educazione fornisce principi che, di fronte ai disaccordi sociali, ci aiuta a giudicare (a) chi deve avere l’autorità di prendere le decisioni sull’educazione, e (b) quali sono i limiti morali di quella autorità” (Gutman, 1997, p. 11).

Una simile impostazione antinomica tra discipline fondamentali e l’educazione del cittadino è da segnalare anche in Polonia, nei primi anni ’90. L’educazione civica fu vista infatti inizialmente come disciplina compromessa durante il socialismo a causa delle sue connotazioni ideologiche. Si pensò così di puntare sulle “conoscenze reali come la matematica e la fisica” (Janowski, 1999, p. 468) trascurando il potenziale formativo insito nell’educazione civica, soprattutto in un contesto alquanto povero di esperienze significative.

L’autonomia istituzionale, e dunque anche di tipo scolastico, si propone di reagire ad alcune storture della politica sociale, tipiche soprattutto dei paesi latini, come la statalità, l’auto-referenzialità, gli obiettivi malposti, il giuridicismo. Nonostante le sue ambivalenze e debolezze eclatanti, come il fatto che non decolla o che ingenera problemi ancora più gravosi, almeno a breve termine, Donati (1993) ritiene che essa sia una via obbligata se si deve fare il salto verso un nuovo modello di società civile. Si può tuttavia concordare con Donati (1993) sul fatto che cittadinanza e autonomia, sia in senso educativo, sia in senso lato, si possano considerare reciprocamente interdipendenti e auto-rinforzanti, e ciò in contrasto con l’oramai consolidata abitudine alla contrapposizione, presente, come si è visto, sia nei casi inglese e americano, sia in quello polacco.

L’autonomia educativa è quindi parte essenziale di un nuovo progetto di cittadinanza, il cui obiettivo è quello di connettere micro e macro livelli, i sistemi politico-amministrativi con le dinamiche delle società civili. E ciò varrebbe non solo nella modernità “avanzata”, tardiva o “seconda” dei paesi occidentali, ma anche nel contesto della modernità “incompiuta” e “giacobina” erede del totalitarismo di stampo sovietico all’Est. A questo riguardo si possono puntualizzare alcuni argomenti a favore dell’interdipendenza reciproca. Il principio dell’autonomia determina un cambiamento nei rapporti tra cittadino e istituzioni che stimola maggiore iniziativa da parte del singolo individuo, promovendo così un mutamento nella mentalità delle persone. Il paternalismo dello Stato, non solo socialista ma anche di alcuni tipi di *welfare state* sud-europei, promuove invece, una mentalità di tipo assistenziale, segnata da passività e dipendenza.

L’autonomia istituzionale appare in sostanza una delle prospettive più interessanti per l’esercizio effettivo della cittadinanza attiva e responsabile. Non mancano, però, anche studiosi più critici e cauti:

L’autonomia può essere catalizzatore di creatività, ma essa può anche stimolare pratiche discordanti con le strategie ufficiali. Essendo l’autonomia delle istituzioni scolastiche un aspetto del decentramento dei poteri e dell’influenza sempre più forte delle logiche e dei modi di funzionamento del mercato sulle politiche scolastiche [...] occorre riconoscere che l’autonomia non è che una democrazia fallace. Non saranno le logiche del mercato quelle che faciliteranno l’impianto di un’educazione integrativa ed inclusiva della pluralità (Allemann-Ghionda, 2001, p. 6).

Questa tesi critica si basa sostanzialmente sull'osservazione che promuovere maggiore autonomia istituzionale e dare più spazio alla libertà di insegnamento potrebbe far venir meno la motivazione degli insegnanti a scegliere di sviluppare temi trasversali, problematici e complessi come la cittadinanza. Ne conseguirebbe che i temi della morale, della cittadinanza e dell'intercultura sarebbero ritenuti efficaci soltanto in un quadro istituzionale ove il centro mantiene la sua forza di persuasione e di direzione nei confronti delle singole scuole. Fintantoché promuovere la cittadinanza significa soltanto aggiungere nuovi contenuti nei programmi scolastici, questa osservazione può essere valida. Nel caso in cui per cittadinanza si intende invece il funzionamento democratico e partecipativo delle scuole, l'ipotesi di un nesso negativo non trova più argomenti a favore.

L'educazione alla cittadinanza dovrebbe perciò costruirsi attorno a pratiche educative congrue con un senso attivo e partecipativo della cittadinanza e sorrette da *ethos* istituzionali e da culture metodologiche democratiche e aperte all'innovazione. Ciò risulta ben diverso dal semplice arricchimento di contenuti civici dei curricula limitato nel tempo dalle definizioni al radicamento storico dei modelli di cittadinanza e promosso per iniziativa delle autorità centrali. In questo caso non si potrebbero mai raggiungere effetti profondi e stabili, proprio a causa del diverso significato che l'educare alla cittadinanza assume nelle due situazioni. In sostanza si può rilevare che l'approccio alla cittadinanza come *ethos* scolastico e come cultura democratica rappresenta certamente un mezzo molto più forte della mera trasmissione di conoscenze civiche, a condizione che l'autonomia sia realmente funzionante e non soltanto dichiarata.

3.2. Cittadinanza e coesione sociale in Europa: il ruolo degli studi comparativi

L'idea di cittadinanza – come *education for democratic citizenship* oppure *active citizenship* – assume oggi un significato particolarmente rilevante soprattutto sul versante educativo e valoriale (Hoskins & Ridley, 2013). Al tempo stesso, il concetto di coesione sociale ha lentamente sostituito sul piano sociologico la più consolidata idea di integrazione sociale come anche quella di solidarietà (Dubet, 2013). Come insegna Dubet (2013), non si tratta di mera moda terminologica, ma di un “cambiamento fondamentale nel pensiero sociale e politico” (p. 141). Mentre l'integrazione indicava l'ordine sociale e culturale che governa le pratiche dei singoli attori sociali, la coesione implicherebbe un meccanismo specularmente opposto, di aggregazione e coordinamento prodotto dalle stesse pratiche sociali. Mentre l'integrazione è imposta dall'alto, la coesione emerge dal basso come un effetto o prodotto di pratiche “virtuose” che generano coesione sociale (Dubet, 2013).

Negli studi comparativi, forme differenti di coesione sociale vengono attualmente descritti come “regimi” (Green et al, 2009; Green & Janmaat, 2011). Secondo Green, tali regimi sono “configurazioni di attitudini sociali e comportamenti relativamente stabili (ma non immutabili) che contribuiscono a rinsaldare socialmente la società nel suo insieme e le quali sono sorrette da specifiche configurazioni istituzionali” (Green, 2009 in Han et al, 2013). Tre regimi di coesione sociale vengono così identificati: il regime *liberal*, associato ai paesi di lingua inglese, il regime del mercato sociale prevalente in sei paesi dell'Unione Europea e il regime social democratico tipico dei paesi scandinavi.

Vari studi hanno indagato il nesso tra le proprietà dei sistemi educativi, quali il curriculum, la selezione precoce, l'autonomia scolastica o il sistema di educazione professionale, e la coesione sociale. In altre parole, gli studi comparativi si stanno preoccupando delle conseguenze macro-sociali dei sistemi educativi. Mentre il nesso con le *performances* scolastiche è piuttosto chiaro, gli esiti degli studi finora condotti sul versante delle conseguenze per la coesione sociale sono piuttosto contraddittori (Janmaat et al, 2013). Tuttavia, il filone di studi che indaga gli esiti socio-politici dei sistemi scolastici è agli inizi e quindi sarebbe del tutto prematuro concludere che i sistemi di educazione pubblica, come strutture, organizzazione e curriculum, non abbiano alcun ruolo da giocare nel rafforzare la coesione sociale (Janmaat et al, 2013). In parole più semplici, l'innalzamento dei livelli di istruzione non produrrà di per sé livelli più alti di coesione sociale, tolleranza o partecipazione politica e cittadinanza democratica. Al tempo stesso, la distribuzione delle abilità e qualificazioni (e non i livelli aggregati) riscontra un impatto negativo sulla coesione, attraverso un aumento dell'ansietà e dello stress sociali, della distanza sociale tra gruppi socio-economici.

Gli studi comparativi hanno finora chiaramente dimostrato che l'educazione incide sulla coesione in modo indiretto, attraverso i suoi legami con altri ambiti sociali, in particolare con il mercato del lavoro. Alcune notevoli eccezioni in senso positivo riguardanti il nesso educazione-coesione sociale sono rappresentate, tuttavia, dall'istruzione e la cura prescolastica e anche l'ambito dell'educazione degli adulti. Tuttavia, si è dimostrato che tassi alti di rendimento dell'istruzione (*rates of return*) e l'iperqualificazione riscontrano esiti negativi dal punto di vista della coesione sociale. Una possibile spiegazione del fatto che gli attuali sistemi educativi, specialmente quelli dei paesi democratici ed europei, abbiano effetti diretti sul rendimento scolastico ma solo indiretti sulla coesione sociale e sui valori di cittadinanza deriva dal fatto che i processi di scolarizzazione non sono centrati sulla funzione socializzante. In effetti, il numero di ore allocate è del tutto limitato, dato che gli obiettivi principali sono cognitivi e non attitudinali e comportamentali. Il debole nesso riscontrato può essere spiegato con il fatto che gli obiettivi di cittadinanza attiva non sono centrali nei sistemi educativi europei ed occidentali, al contrario di quanto accade nei sistemi autoritari, molto efficaci nella trasmissione di valori di cittadinanza ai quali viene allocato ampio spazio curricolare.

3.3. Cittadinanza e identità europea

Su un versante diverso, una delle sfide più importanti per la cittadinanza europea è rappresentato dall'intensità e dalla direzione delle politiche di riconoscimento stesso – overrossia dal modo in cui la questione migratoria viene definita e affrontata dai singoli stati – le quali incidono a loro volta sulla stessa idea di identità europea (Soysal, 2002; Munch, 2001). Da un punto di vista sociologico, i vari processi di integrazione oggi prospettati presentano diversi orientamenti (e di conseguenza diverse concezioni alla base di una coesione sociale dei singoli stati). Una delle principali differenze è rappresentata dalla scelta di una politica di riconoscimento centrata sull'uguale dignità o da una orientata a dare più rilievo alla differenza.

Secondo Soysal (2002), in effetti, gli stati che prediligono l'integrazione basata sull'idea di uguale dignità sono orientati a vedere l'Unione Europea come una collezione di stati democratici orientati al rispetto dei diritti o come un'entità di natura federale basata su diritti civili, politici economici e sociali. Nel secondo caso, gli stati che perseguono politiche di integrazione centrate sul concetto di differenza culturale, vedono l'Unione Europea come collezione di comunità culturali nazionali o come entità segnata da "profonde diversità" e pertanto basata su un'ampia varietà di rivendicazioni identitarie nazionali o perfino avanzate da vari movimenti sociali.

Inoltre, l'idea di identità europea chiama in causa una concettualizzazione sia del livello nazionale sia di quello transnazionale, a prescindere dal fatto che si possa parlare o meno della nascita di una fase transnazionale o meno. Soysal (2002) argomenta in modo convincente che "il transnazionale e il nazionale debbono essere visti come costitutivi e significanti l'uno dell'altra. Non vanno visti come livelli di analisi distinti o traiettorie separate" (2002, p. 273). Pertanto, il transnazionale con i suoi vari fattori e processi vanno localizzati negli spazi e istituzioni territorialmente definiti, il che implica anche l'operazione inversa, ovvero sia un'analisi dei modi in cui il locale e il nazionale sono riarticolati all'interno del transnazionale (Soysal, 2002). Partendo dalla premessa che la stessa base concettuale per definire l'identità europea è altamente contestata (Camia, 2010), una nascente identità europea sarebbe in competizione non solo con le identità basate sui vari territori, ma anche con le identità create dalle classi sociali o dal genere (Fossum, 2001). Una prospettiva normativa vedrebbe identità collocate a livelli differenti (nested identities), come affiliazioni plurali e multiple, competitive e/o non-competitive. Per alcuni studiosi una possibile identità europea implicherebbe, tuttavia, la nascita di una nuova e differente modalità identitaria di tipo post-nazionale (Delanty, 2002; Fossum, 2001).

3.4. Alcune conclusioni

Dalle considerazioni finora svolte su versanti congruenti e diversi al tempo stesso, sono emerse alcune idee centrali. Innanzitutto, le diverse definizioni e sfumature della cittadinanza e la sua sostanziale natura storica e contestuale. In secondo luogo, la ricerca comparata dei sistemi educativi inizia ad indagare in modo sistematico gli effetti da essi prodotti su aspetti non-cognitivi, e in primis gli effetti di coesione sociale. Pur stabilendo che gli studi condotti finora mettono in luce esiti alquanto tenui, dovuti anche al ruolo marginale che solitamente viene assegnato all'educazione alla cittadinanza attiva nelle scuole contemporanee, alcune aree risultano più chiaramente in supporto. Queste sono l'educazione prescolastica e l'educazione degli adulti. Un terzo punto si sofferma sulla definizione dello spazio europeo e mette in luce la rilevanza delle politiche nazionali di riconoscimento, le quali risultano emblematicamente collegate agli stessi scenari possibili che definiscano uno stesso spazio comune europeo.

Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda, C. (2001), *Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire*, Congrès Aric, Genève, 24-28 Settembre 2001.
- Camia, V. (2010), Normative discussions on European identity? A puzzle for social science, *Perspectives on European Politics and Society*, 11(1), pp. 108-118.
- Delanty, G. (2002) Models of European identity. Reconciling universalism and particularism, *Perspectives on European Politics and Society*, 3(3), 345-359.
- Demain J. & Entwistle H. (1996), *Beyond communitarism. Citizenship, politics and education*, London, MacMillan.
- Donati, P. (1993), *La cittadinanza societaria*, Bari, Laterza.
- Dubet, F. (2013), Social cohesion as a paradigm, in Janmaat, J.G., Duru-Bellat, M., Green, A. & Méhaut, P. (2013), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, (pp.141-159), Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Janmaat J.G., Duru-Bellat M., Green A. & Méhaut, P. (2013), Conclusion. In J.G. Janmaat M., Duru-Bellat A., Green, & P. Méhaut (coord), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, (pp. 229-314), Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Fossum, J.E. (2001), Identity politics in the European Union, *Journal of European Integration*, 23(4), pp. 373-406.
- Han, C., J.G. Janmaat, T. May & P. Morris (2013), Curriculum patterns in citizenship education: a cross national study. In J.G. Janmaat, M., Duru-Bellat, A., Green, & P. Méhaut (coord), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, (pp.116-141), Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Hoskins, B. & Ridley, R. (2013), A common civic culture in Europe: Has the process of European integration been followed by the convergence of citizenship values? In J.G. Janmaat, M: Duru-Bellat, A., Green, & P. Méhaut (coord). *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, (pp. 281-298), Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- MacIntyre, A. (1993), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli.
- Mincu, M.E. (2004), *Educazione e cittadinanza nel postsocialismo. I cambiamenti nell'Europa dell'Est dopo il 1989*, Torino, SEI.
- (2007), *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta communitarian*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- Munch, R. (2001), *Nation and citizenship in the global age: from national to transnational ties and identities*, Basingstoke, Palgrave.
- Turner, B. (1993), *Contemporary problems in the theory of citizenship* in B.Turner (coord), *Citizenship and social theory*, London, Sage.
- Schriewer, J. (1997a), *Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation* in G. Meuris, & G. De Cock (coord.), *Éducation comparée*, Bruxelles, De Boeck&Larcier.
- Schriewer, J. (1997b), *L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche in Revue Française de Pédagogie*, n. 121, pp. 9-28
- Soysal, NY (2002), *Locating Europe. European Societies*, 4(3), pp. 265-284.
- Touraine, A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano, Il Saggiatore.



4. La Formazione Professionale tra ambito europeo e ordinamento nazionale

di **Cristina Bertolino**

4.1. Premessa

Negli ultimi decenni, a partire, a livello europeo, dal Libro bianco *Crescita. Competitività. Occupazione* di Jacques Delors del 1993 e, nell'ordinamento nazionale, dalle riforme amministrative della pubblica amministrazione degli anni Novanta, è divenuta sempre più evidente alle istituzioni pubbliche la necessità di inserire tra le proprie priorità l'emergenza economica e sociale dell'Unione Europea e degli Stati membri che ad essa appartengono.

In questo contesto ha assunto significativa rilevanza l'esigenza di cambiare la funzione dell'istruzione, intesa tanto come educazione scolastica che come formazione professionale. Un sistema di istruzione, che integri in sé entrambi i settori formativi, e che sappia dunque unire il momento pedagogico con quello professionalizzante e addestrativo, è infatti ritenuto capace, in primo luogo, di coadiuvare la formazione della personalità degli individui e, in secondo luogo, di rispondere alle esigenze occupazionali, economiche e finanche sociali dell'epoca contemporanea.

Il diritto ad una formazione professionale, in quanto diritto sociale, e le conseguenti politiche in materia di istruzione e formazione professionale, hanno dunque assunto, in particolare in ambito europeo, un rinnovato ruolo: sono divenuti "veicoli" di inclusione, di protezione, di non discriminazione. Sono stati giustamente ritenuti, così, strumenti di elevazione, prima di tutto morale, ma poi anche professionale, economica e, soprattutto, sociale, della persona in quanto tale.

La formazione, nella duplice natura di diritto soggettivo dell'individuo e di strumento per la sua realizzazione sociale (Torretta, 2003, p. 1023), è quindi divenuta viepiù settore prioritario di intervento dei pubblici poteri, in quanto idonea a consentire lo sviluppo della coesione economica e sociale europea (Cocconi, 2006, p. 375 ss.) e, non ultimo, a dare nuovo contenuto al diritto di cittadinanza europea.

Il presente contributo si propone dunque principalmente di analizzare l'esistenza di un diritto alla formazione nell'ordinamento europeo e lo sviluppo di politiche europee indirizzate alla riqualificazione professionale e all'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale. Si avrà così modo di evidenziare come, pur non potendo attualmente dirsi esistente uno Stato sociale europeo, l'utilizzo di un metodo di

coordinamento aperto tra Istituzioni europee e Stati membri abbia contribuito all'accrescimento di un processo di armonizzazione delle politiche nazionali in materia di formazione, secondo obiettivi condivisi e concordati tra l'Unione e gli Stati membri.

Si intende poi esaminare se, ed in che modo, tali politiche abbiano influito rispetto al nostro sistema nazionale di istruzione e formazione professionale. L'affermazione in Costituzione del diritto sociale alla formazione professionale è infatti rimasta a lungo disattesa sul piano della attuazione legislativa. Le politiche europee hanno tuttavia costituito una "spinta" (Poggi, 2007, p. 26) per un rinnovamento del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione professionale, contribuendo, da un lato, a dare nuovo contenuto al diritto soggettivo alla formazione professionale e, dall'altro, a riformare la ripartizione costituzionale delle competenze legislative e amministrative di Stato, Regioni e Istituzioni scolastiche, nonché a rinnovati interventi normativi statali e regionali.

La cooperazione sviluppatasi in ambito europeo potrebbe inoltre costituire, a livello nazionale, un valido modello di rapporti che dovrebbero instaurarsi tra i diversi soggetti che intervengono nel settore della formazione professionale (Cocconi, 2004), favorendo l'affermarsi unitario del diritto alla formazione e, al tempo stesso, l'integrazione tra sistema dell'istruzione e quello della formazione professionale.

4.2. La Formazione Professionale nell'ordinamento europeo

La Formazione Professionale costituisce, sin dal Trattato di Roma del 1957, uno degli ambiti privilegiati di riflessione e di azione delle politiche comunitarie volte alla creazione di un'Europa sociale. Sebbene infatti, in origine, l'Unione Europea abbia perseguito finalità prettamente politiche ed economiche, essa ha comunque riconosciuto sin da principio anche il settore della formazione professionale quale utile strumento di politica attiva del mercato del lavoro, capace di favorire l'adattamento alle trasformazioni socio-economiche, la promozione delle pari opportunità e la libertà di circolazione non solo dei lavoratori, ma, più in generale, delle persone.

L'art. 128 dell'originario Trattato di Roma, invero, affidava al Consiglio europeo il potere di stabilire "principi generali per l'attuazione di una politica comune di formazione professionale" volta a "contribuire allo sviluppo armonioso sia delle economie nazionali, sia del mercato comune". Tale disposizione aveva peraltro suscitato alcuni dubbi interpretativi circa il riparto di competenze tra Stati membri e Comunità europea (Della Morte, 1996) e la Corte di Giustizia³⁴, adita sul punto in più occasioni, aveva sostenuto un'interpretazione estensiva della norma, consentendo alle Istituzioni comunitarie, la facoltà – finalizzata a conferire maggiore effettività al principio della libera circolazione delle persone – di emanare atti vincolanti per gli Stati membri nell'ambito della formazione professionale e, dunque, conseguenti obblighi di cooperazione in capo a questi.

³⁴ Cfr. C. Giustizia Ce, 30 maggio 1989, causa 242/87, *Commissione c. Consiglio*; C. Giustizia Ce, 30 maggio 1989, causa 56/88, *Regno Unito c. Consiglio*; C. Giustizia Ce, 11 giugno 1991, cause riunite 51/89, 90/89 e 94/89, *Regno Unito c. Consiglio, Francia c. Consiglio e Germania c. Consiglio*.

I “principi generali” di cui all’art. 128 furono in particolare definiti nella Decisione n. 63 del 1963 del Consiglio europeo³⁵, il quale, fondandosi sulla premessa che la formazione costituisce diritto fondamentale di ogni persona, stabilì che gli Stati membri dovessero tendere a realizzare anzitutto le condizioni per rendere effettivo tale diritto per tutti.

Con il successivo Trattato di Maastricht si intese definire più opportunamente la questione del riparto di competenze in materia di formazione professionale, adottando quella che, anche in seguito al Trattato di Lisbona, risulta essere l’attuale formulazione dell’art. 166 (ex art. 150 TCE). Alle Istituzioni europee è riconosciuta la facoltà di attuare “una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi per quanto riguarda il contenuto e l’organizzazione della formazione professionale”. L’ordinamento europeo assume così in quest’ambito materiale – inscindibilmente connesso a quello dell’istruzione e della cultura³⁶ – un ruolo meramente “complementare” (Faro, Ferraro, 2007, p. 1115) rispetto agli Stati membri. All’Unione spetta infatti individuare obiettivi³⁷ ritenuti prioritari per le politiche europee, mentre sono salvaguardate le prerogative nazionali in forza della esplicita esclusione di “qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri”.

È pur vero che l’ambito della formazione professionale, a differenza di quello dell’istruzione, potrebbe prestarsi più facilmente ad una politica europea vincolante e coercitiva: essa contribuirebbe infatti a diminuire il divario di sviluppo tra Stati membri e non necessariamente implicherebbe una dispersione di patrimoni culturali, linguistici ed etnici (Poggi, 2002, p. 795). Peraltro si ritiene che sarebbe del tutto irragionevole un’azione europea volta ad una piena uniformità e omologazione dei sistemi formativi, in quanto la formazione professionale deve oramai essere intesa, non solo in ambito europeo ma – come si avrà modo di esaminare – finanche nell’ordinamento interno, come settore materiale che si integra pienamente con quello dell’istruzione e che dunque, non potendo nettamente distinguersi da questa, porta imprescindibilmente con sé differenze tra Stati membri che debbono essere preservate.

Si noti come l’art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell’Unione³⁸ riconosca il diritto “all’istruzione e all’accesso alla formazione professionale e continua”.

³⁵ Decisione Consiglio europeo del 2 aprile 1963 n. 63/266/CEE, in GU C del 20.04.1963, p. 1338/63.

³⁶ L’art. 166 TFUE risulta infatti inserito in un apposito Capo del Trattato dedicato alla «Istruzione, formazione professionale, gioventù e sport».

³⁷ Obiettivi dell’Unione rispetto al sistema della formazione professionale sono, in particolare, facilitare l’adeguamento alle trasformazioni industriali, soprattutto attraverso la formazione e la riconversione professionale; migliorare la formazione professionale iniziale e la formazione permanente, per agevolare l’inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro; facilitare l’accesso alla formazione professionale e favorire la mobilità degli istruttori e delle persone in formazione, in particolare dei giovani; stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese; sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di formazione degli Stati membri.

³⁸ Le origini dell’art. 14 della *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione*, approvata a Nizza nel 2000, risalgono peraltro all’art. 15 della *Carta comunitaria dei diritti fondamentali dei lavoratori* del 1989 e all’art. 10 della *Carta sociale europea* del 1961, riveduta nel 1996.

È dunque evidente come nella Carta di Nizza si siano considerate l'istruzione e la formazione professionale "come oggetto di un diritto sostanzialmente unitario" (Demuro, 2001, p. 121), che deve inoltre essere inteso – in quanto attribuito all'"individuo" e in quanto definito come "fondamentale" – come diritto naturale e universale, che prescinde dalla condizione di cittadino comunitario. Lo sviluppo della personalità dell'individuo avviene quindi non tanto o, meglio, non solo mediante l'istruzione, quanto soprattutto per mezzo del sistema integrato dell'istruzione e formazione professionale, il quale diviene fattore caratterizzante il modello di integrazione sociale che si intende raggiungere in ambito europeo (Cocconi, p. 2003).

Ancor prima dell'adozione della Carta di Nizza, inoltre, la Corte di Giustizia aveva già contribuito a sostenere la tesi dell'integrazione tra il sistema educativo e quello della formazione professionale, in particolare quando, con la nota sentenza *Gravier*³⁹, aveva inteso ampliare la nozione di formazione professionale, intendendovi "qualsiasi forma di insegnamento che prepari ad una qualificazione per una determinata professione, un determinato mestiere o una determinata attività, ovvero conferisca la particolare idoneità ad esercitare tale professione, mestiere o attività [...] qualunque sia l'età ed il livello di preparazione degli alunni o degli studenti, e anche se il programma di insegnamento comprende una parte di educazione generale".

Se dunque inizialmente la formazione professionale si configurava all'interno dell'ordinamento comunitario come finalizzata esclusivamente all'attuazione della libera circolazione dei lavoratori e, quindi, le politiche comunitarie apparivano perlopiù dirette a favorire il riconoscimento tra gli Stati delle qualifiche professionali, dopo Maastricht, e in seguito al riconoscimento esplicito di un diritto all'istruzione e alla formazione professionale, nonché all'utilizzo ad opera della Corte di Giustizia di una nozione ampia di formazione professionale, questa diviene a pieno titolo *diritto sociale di cittadinanza*, finalizzato a ridurre le disuguaglianze di opportunità all'interno della società civile europea, a favorire le opportunità di libertà e di emancipazione degli individui, ad accrescere la mobilità dei cittadini dell'Unione e, in ultima analisi, la coesione sociale.

Il percorso di ricerca di un'integrazione sociale europea nel settore dell'istruzione-formazione professionale è iniziato in particolare, e con una certa evidenza, a partire dal 1995, sotto la Presidenza Delors, con l'adozione del Libro bianco *Insegnare ed apprendere – Verso la società cognitiva*. Muovendo dalla constatazione che nella società moderna sono incrementate notevolmente le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione ed al sapere e che, al tempo stesso, e di conseguenza, la posizione di ciascuno nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito, il documento pose l'ambizioso obiettivo della costruzione di una società conoscitiva. Si intendeva, in particolare, innalzare il livello generale delle conoscenze mediante il riconoscimento a livello europeo delle competenze tecniche e professionali, una più agevole mobilità degli studenti, l'avvicinamento del sistema scolastico al mondo delle imprese e con l'inizio di una battaglia contro l'emarginazione e l'abbandono scolastico. Questi obiettivi indussero dunque a riflettere su, e a istituire, un'effettiva integrazione

³⁹ Cfr. C. Giustizia Ce, 13 febbraio 1985, causa 293/85, *Gravier*.

tra il sistema dell'istruzione classicamente intesa e quello delle professioni, così da valorizzare prioritariamente la formazione personale, latamente intesa, dei cittadini europei. Occorre, in definitiva, adattare i sistemi dell'istruzione e della formazione professionale alle nuove esigenze socio-economiche, riflettere sulla natura stessa della formazione professionale e su come strutturare entrambi i sistemi per una formazione che fosse effettiva e lungo tutto l'arco della vita.

È stato peraltro soprattutto con la Presidenza portoghese di Lisbona, nel 2000, che l'Unione Europea ha manifestato nuovo interesse per il settore dell'istruzione-formazione professionale, ritenendolo strategico. Il Consiglio dei Ministri, riunitosi il 23-24 marzo 2000, provvide infatti ad elaborare una strategia complessiva di intervento per lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione, volta a coinvolgere tutti gli Stati membri e finalizzata a far sì che l'Europa potesse "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale".

In quell'occasione si decise inoltre di adottare il c.d. "metodo del coordinamento aperto" (Cocconi, 2006, p. 195 ss.): esso consentiva infatti il coordinamento delle politiche nazionali, anche mediante l'utilizzo dei fondi strutturali, mantenendo peraltro impregiudicata l'esclusività della competenza statale sull'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale.

Applicando questo metodo di coordinamento, il successivo Consiglio europeo di Stoccolma del 23-24 marzo 2001 ha dunque approvato il rapporto *Istruzione e formazione in Europa: sistemi diversi, obiettivi comuni per il 2010. Programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e di formazione*⁴⁰; in esso si sono determinate le priorità, europee e degli Stati membri, di riforma del settore: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione dell'Unione Europea; agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione professionale; aprire i sistemi di istruzione e formazione al resto del mondo.

A partire poi dai tre obiettivi strategici, il Consiglio europeo, riunito a Barcellona nel 2002, ha elaborato un piano di lavoro dettagliato, con tredici obiettivi concreti⁴¹. Infine, sempre sulla base del metodo di coordinamento aperto, allo scopo di misurare i progressi compiuti, nelle conclusioni del Consiglio Istruzione del 5-6 maggio 2003 si sono approvati cinque parametri di riferimento⁴², rispetto ai quali gli Stati membri, nell'esercizio delle proprie competenze in materia di istruzione e formazione professionale, dovevano intervenire per dare così seguito al processo strategico iniziato a Lisbona.

Il metodo di coordinamento aperto ha pertanto consentito a livello europeo, a differenza di quanto era avvenuto in un primo periodo, la condivisione da parte degli Stati membri delle finalità che si intendevano perseguire, indirizzandoli verso una convergenza di obiettivi, senza che questa si sia tradotta in una omologazione, imposta e vincolante, dei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale.

⁴⁰ Relazione adottata dal Consiglio "Istruzione" il 12 febbraio 2001, 5680/01 EDC 18.

⁴¹ In particolare nel Consiglio europeo di Barcellona del 15-16 marzo 2002 viene approvato il *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa*, in GU, 14 giugno 2002, C 142, adottato dal Consiglio Istruzione del 14 febbraio 2002.

⁴² Cfr. Comunicazione della Commissione *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona*, COM(2002) 629 def., del 20 novembre 2002.

4.3. I più recenti obiettivi europei nell'ambito dell'Istruzione e della Formazione Professionale

Gli ambiziosi e strategici obiettivi sostenuti e promossi a partire dal Consiglio di Lisbona hanno senza dubbio favorito un processo di integrazione, cooperazione, convergenza e rinnovamento delle politiche nazionali in tema di occupazione e di crescita del mercato del lavoro. Occorre inoltre porre in evidenza come, da un lato, abbiano anche e soprattutto impresso nuova linfa e rinnovato slancio alle politiche nazionali degli Stati membri in materia di istruzione e formazione professionale e, dall'altro, abbiano favorito una modernizzazione dei sistemi di protezione sociale e di inclusione degli individui, attribuendo una specifica connotazione sociale all'Unione Europea.

Il Consiglio europeo di Barcellona del 2002 ha in particolare richiesto la creazione di un processo specifico per l'istruzione e la formazione professionale, che contribuisse a rendere tali sistemi europei un riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010. Esso ha dunque adottato, nel novembre 2002, una risoluzione sulla cooperazione rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale, che ha condotto all'approvazione del c.d. *Processo di Copenhagen*. Con esso si proponeva di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale mediante una maggiore cooperazione a livello europeo⁴³. Tale cooperazione prevedeva, in primo luogo, la costruzione di una dimensione politica, volta a stabilire obiettivi comuni europei e a riformare i sistemi di istruzione e formazione professionale nazionali; in secondo luogo, lo sviluppo di quadri e strumenti europei comuni in grado di aumentare la trasparenza e la qualità delle competenze e delle qualifiche, e di incrementare la mobilità; infine, la cooperazione avrebbe dovuto favorire l'apprendimento reciproco a livello europeo e il coinvolgimento di tutte le parti interessate a livello nazionale⁴⁴.

L'intensificarsi della cooperazione e del coordinamento nei sistemi dell'istruzione e della formazione professionale ha in effetti portato, in quest'ultimo decennio, all'adozione, da parte delle Istituzioni europee, di alcune raccomandazioni significative, le quali, pur non essendo vincolanti, hanno tuttavia saputo indicare agli Stati membri modalità attuative ritenute idonee a perseguire gli obiettivi europei e hanno innegabilmente condizionato le politiche nazionali in materia di istruzione e formazione professionale. Si possono qui ricordare, a titolo esemplificativo, la Raccomandazione per lo sviluppo di un quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze⁴⁵; quella per l'introduzione di una metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale⁴⁶ o, ancora, la Raccomandazione per la definizione di un quadro europeo per le competenze chiave⁴⁷.

⁴³ *Dichiarazione di Copenhagen* dei Ministri dell'istruzione e formazione professionale, e della Commissione europea, 29 e 30 novembre 2002.

⁴⁴ Alla Dichiarazione di Copenhagen hanno fatto seguito: il *Comunicato di Maastricht* (14 dicembre 2004), volto a sviluppare le priorità fissate a Copenhagen e, per la prima volta, a fissare priorità specifiche a livello nazionale nel capo dell'istruzione e della formazione professionale; il *Comunicato di Helsinki* (5 dicembre 2006) che, in una prima fase di valutazione, ha rivisto priorità e strategie; il *Comunicato di Bordeaux* (26 novembre 2008), che ha riesaminato le priorità alla luce del futuro programma in materia di istruzione e formazione professionale dopo il 2010.

Il Processo di Copenhagen ha dunque avuto un impatto significativo sulle politiche nazionali in materia di istruzione e formazione professionale ed ha confermato, al tempo stesso, la necessità di un approccio più generale, che colleghi questo settore ad altre politiche, in particolare a quelle sociali e in materia di occupazione.

Peraltro, già in occasione del Consiglio europeo di Bruxelles del 25-26 marzo 2004, nell'illustrare il rapporto intermedio e i progressi compiuti nell'ambito della Strategia adottata a Lisbona, si è dovuto constatare un ritardo rispetto ad alcuni obiettivi che si era inteso raggiungere e si è quindi suggerita l'individuazione di nuovi orientamenti, caratterizzati da una semplificazione dei contenuti della strategia perseguita⁴⁸. Nel successivo Consiglio europeo di Bruxelles del 21-22 marzo 2005, di fronte a risultati sostanzialmente immutati rispetto all'anno precedente, si è preso definitivamente atto di un raggiungimento solo parziale del percorso avviato con Lisbona, anche in conseguenza di un mutato contesto economico e sociale, derivante in gran parte dalla crisi economica mondiale.

Le vicende economiche e politiche internazionali hanno infatti non solo contribuito a rimettere in discussione gli equilibri che si erano raggiunti sino a quel momento, ma hanno finanche determinato l'emergere di tensioni tra Stati membri e di incertezze rispetto al ruolo dell'Europa stessa. Nonostante il periodo non certamente favorevole, l'Unione Europea ha tuttavia ritenuto che il settore dell'istruzione e della formazione professionale fosse ancora cruciale per il raggiungimento, e anche per il mantenimento, di un'effettiva dimensione e coesione sociale europea. In occasione quindi del Consiglio europeo del 2005 si stabilì il rilancio della Strategia di Lisbona⁴⁹, puntando principalmente sulle priorità politiche, piuttosto che su obiettivi da raggiungere o su indicatori comuni di riferimento.

Lo sforzo per la realizzazione delle riforme è stato quindi rimesso, ancora una volta, alla responsabilità e competenza degli Stati membri, individuando peraltro, a livello europeo, i temi cruciali rispetto ai quali occorreva intervenire per un agire comune e, soprattutto, per evitare il venir meno della fiducia nei confronti dell'Unione Europea.

Per emergere dunque dalla crisi, le Istituzioni comunitarie hanno proposto nel 2010 l'adozione di una nuova strategia decennale: Europa 2020⁵⁰.

⁴⁵ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla *Costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, in GU C 111 del 6.5.2008.

⁴⁶ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 giugno 2009, sull'*Istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale* (ECVET), in GU C 155, 8.7.2009.

⁴⁷ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in GU L 394, 30.12.2006.

⁴⁸ Cfr. *Istruzione e Formazione 2010: l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, COM(2003) 685 def.

⁴⁹ Comunicazione al Consiglio di primavera, del 2 febbraio 2005, *Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona*, COM(2005) 24 def.

⁵⁰ Comunicazione del 3 marzo 2009 della Commissione, *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2010) 2020 def.

Con essa si punta a consentire l'uscita dalla crisi che affligge molti Stati membri e s'intendono creare le condizioni per un diverso sviluppo economico, più "intelligente, sostenibile e solidale"⁵¹. Tra i nuovi obiettivi di Europa 2020 è possibile inoltre rintracciare anche il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, essendone così attestati il suo valore e il suo ruolo chiave per la trasformazione dell'Unione Europea in una società sostenibile e più competitiva a livello mondiale.

Immediatamente successivo, inoltre, è il Programma Istruzione e formazione 2020⁵² – confermato poi nella *Dichiarazione di Bruges* del 7 dicembre 2010⁵³ – il quale, muovendo dai progressi realizzati nell'ambito del Programma 2010, istituisce nuovi obiettivi strategici e metodi comuni di lavoro per gli Stati membri, onde consentire all'Unione Europea di divenire una società fondata sulla conoscenza e l'apprendimento permanente per tutti. Scopo essenziale del nuovo quadro strategico è infatti quello di incoraggiare il miglioramento dei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale, i quali devono anzitutto consentire ai cittadini di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupazione.

In conclusione, anche nella rinnovata strategia europea in materia di istruzione e formazione professionale di quest'ultimo decennio è possibile rintracciare quelle caratteristiche che si ritiene debbano essere considerate proprie dell'ordinamento europeo rispetto al settore in esame.

In primo luogo, si conferma il riconoscimento della competenza in materia di istruzione e formazione professionale in capo agli Stati membri e la necessità di una loro collaborazione – mediante il sempre attuale metodo del coordinamento aperto – con le Istituzioni europee, per consentire il rafforzarsi di questo settore e il raggiungimento degli ambiziosi obiettivi prefissati per il 2020.

Appare poi evidente come nell'ordinamento europeo l'istruzione e la formazione professionale non siano concepiti come ambiti distinti, ma come settori inevitabilmente integrati, che permettono di acquisire, oltre alle competenze di base, competenze in settori specialistici e qualifiche di alto livello. Occorre quindi non un approccio duale e distinto rispetto ai due settori, ma, al contrario, politiche e azioni coordinate e sinergiche, così da istituire un sistema complessivo di formazione, flessibile e di alta qualità.

Infine – come già sottolineato – l'istruzione e la formazione professionale risultano essere imprescindibile elemento di integrazione e coesione sociale; esse consentono infatti, ancor più nel periodo di crisi che l'Unione sta attraversando, di favorire le competenze interculturali, di condividere i valori democratici e di rispettare i diritti fondamentali sanciti a livello nazionale ed europeo, rendendo così effettivo, e riempiendo di nuovi contenuti, il diritto di cittadinanza europea.

⁵¹ Cfr., sul punto, la Comunicazione del 5 marzo 2014 della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, sul *Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2014) 130 def.

⁵² Conclusioni del Consiglio europeo, 12 maggio 2009, su un *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET2020), in GU C 119, 28.5.2009.

⁵³ *Comunicato di Bruges*, adottato dai Ministri europei responsabili dell'istruzione e della formazione professionale e dalla Commissione europea il 7 dicembre 2010, e che prevede nuovi obiettivi strategici a lungo termine per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020.

Nonostante la non vincolatività per gli Stati membri delle politiche europee nel settore della formazione, le logiche rispetto alle quali si è mossa l'Unione Europea in quest'ambito, e le caratteristiche stesse di questo settore, hanno avuto rilevanti riflessi sugli ordinamenti nazionali. La Strategia di Lisbona e le successive azioni europee hanno infatti comportato, anche in Italia, l'introduzione di importanti riforme – a livello costituzionale e normativo – che, finalizzate a raggiungere gli obiettivi europei, hanno al tempo stesso contribuito ad una nuova configurazione non solo del sistema pubblico della formazione, ma anche del diritto stesso ad una formazione.

4.4. Il diritto alla formazione professionale nell'art. 35 della Costituzione e primi interventi del legislatore statale

Le disposizioni costituzionali che richiamano la formazione professionale sono molteplici e si distinguono rispetto a due possibili livelli di analisi. Un primo profilo concerne il riconoscimento costituzionale del diritto alla formazione professionale e la determinazione dei doveri della Repubblica nei confronti dei cittadini. Un secondo profilo d'esame, invece, riguarda la ripartizione delle competenze tra gli enti pubblici e territoriali che rivestono un ruolo preminente nell'ordinamento nazionale rispetto al settore della formazione.

Quanto al primo livello di analisi, il diritto sostanziale alla formazione professionale è riconosciuto in particolare nell'art. 35, II comma, della Costituzione, il quale dispone che la Repubblica “cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori”. La disposizione si caratterizza per “una forte carica innovativa” (Bifulco, 2006, p. 720), sia per la sua collocazione nella Carta costituzionale che per il suo contenuto sostanziale.

Per quanto concerne la sua sistemazione formale nel testo costituzionale, è stato opportunamente rilevato (Napoli, 1979, p. 20) come il fatto che il diritto alla formazione professionale si situi subito dopo le norme che proclamano il diritto all'istruzione e allo studio (artt. 33 e 34) e all'inizio del Titolo III, dedicato ai rapporti economici, dimostra che la formazione professionale assume un aspetto centrale nell'ordinamento complessivo e si caratterizza per essere complementare e integrativa rispetto all'istruzione. Al tempo stesso, peraltro, proprio questa sua “ubicazione” ha contribuito, in un primo periodo, ad un'interpretazione ambivalente della disposizione stessa e, più in generale della formazione professionale. Quest'ultima è stata infatti considerata, per lungo tempo, da un lato, quale attività appartenente al settore dell'istruzione ma, dall'altro, come settore le cui politiche dovevano essere esclusivamente finalizzate allo svolgimento di un'attività lavorativa.

Oggi, invece, come si avrà modo di analizzare, anche grazie ai riflessi delle politiche comunitarie sugli ordinamenti nazionali, tale ambiguità di fondo sembra essere stata superata e l'art. 35 deve essere interpretato nel senso di una maggiore integrazione funzionale del diritto in esame – e della corrispondente materia – rispetto all'istruzione scolastica.

Quanto al contenuto sostanziale, l'art. 35, II co., impone alla Repubblica l'obbligo di predisporre le misure affinché i lavoratori possano conseguire i più alti livelli di vita

professionale, con ciò ponendo anzitutto in evidenza come si tratti di un programma di lungo periodo, la cui realizzazione è affidata non solo allo Stato, ma, più in generale, a tutti soggetti che compongono la “Repubblica” e che a diverso titolo possono, e debbono, contribuire all’elevazione professionale, culturale e tecnica dei lavoratori.

Inoltre è particolarmente significativo il fatto che la disposizione individui i “lavoratori” quali beneficiari del diritto alla formazione professionale, in quanto consente di affermare che si è inteso garantire tale diritto non solo ai giovani in età da lavoro, bensì agli individui di tutte le età, così “rompendo il nesso strumentale tra formazione professionale e primo avviamento al lavoro” (Napoli, 1979, p. 22).

La disposizione, tuttavia, individua gli obiettivi da raggiungere, senza stabilire i mezzi e le modalità attraverso cui operare, così che la loro concreta realizzazione spetterà al legislatore *in primis* e, più in generale, ai soggetti destinatari della norma stessa.

Occorre dunque riferirsi al secondo profilo d’interesse della normativa costituzionale in tema di formazione professionale – la distribuzione delle competenze tra enti territoriali – per poter verificare in che misura la Repubblica abbia saputo far fronte al programma individuato nell’art. 35 Cost.

In particolare l’art. 117 Cost., nel testo previgente la riforma costituzionale del 2001, attribuiva alle Regioni la competenza legislativa, peraltro concorrente con lo Stato, in materia di “istruzione professionale e artigiana”.

Sin da principio, il vero nodo da sciogliere fu la nozione della materia stessa (Degrassi, 2004, p. 274); inizialmente, infatti, sia la normativa statale che la Corte costituzionale hanno contribuito ad una interpretazione estremamente restrittiva dell’istruzione professionale. La legge sul c.d. collocamento obbligatorio (L. 264/1949), ad esempio, ha individuato, quali beneficiari della formazione professionale, “i lavoratori adulti espulsi dal processo produttivo a seguito della riconversione dell’apparato industriale”, caratterizzandola così come settore avente quale obiettivo prioritario quello dell’occupazione. La Corte, inoltre, ha affermato che “l’istruzione in senso lato, attinente all’ordinamento scolastico, è di competenza statale”, ritenendo dunque che ciò che rientra nelle strutture scolastiche sia istruzione, mentre ciò che viene impartito al di fuori di esse sia formazione professionale. Essa ha poi sostenuto che “è possibile tracciare una precisa linea di confine tra l’istruzione generale e quella professionale in quanto la formazione generale ha come scopo la complessiva formazione della personalità”; l’istruzione professionale, invece, avrebbe come finalità “l’acquisizione di nozioni necessarie per l’immediato esercizio di attività tecnico-pratiche”⁵⁴.

La distinzione effettuata dalla Corte costituzionale ha quindi contribuito, sin dalle origini, alla creazione di un accentuato dualismo tra sistema scolastico e sistema professionale. Tale separazione è stata inoltre esplicitata nel d.P.R. n. 616/1977, il quale ha escluso espressamente dalle funzioni regionali quelle “dirette al conseguimento di un titolo di studio o di diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria”⁵⁵.

⁵⁴ Cfr. Corte costituzionale, sent. n. 89/1977, considerato in diritto n. 4.

⁵⁵ Art. 35 del D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616.

Più opportuno sarebbe stato, invece, un approccio volto a realizzare un sistema scolastico-formativo integrato, che favorisse la cooperazione tra le Istituzioni scolastiche e quelle della Formazione Professionale e che inquadrasse il diritto alla formazione professionale come diritto sociale.

Una prospettiva di intreccio funzionale tra i due settori è parsa peraltro iniziare a delinearsi – seppure non si realizzò poi pienamente nella prassi – con la legge quadro in materia di formazione professionale del 21 dicembre 1978 n. 845. In essa traspariva infatti, esplicito, il fine della crescita della personalità dei lavoratori “attraverso l’acquisizione di una cultura professionale”; si auspicavano provvedimenti che facilitassero la cooperazione tra la formazione professionale e le Istituzioni scolastiche secondarie e superiori; era previsto un sistema di alternanza scuola-lavoro e di rientri scolastici riconoscendo, in alcuni casi, che la formazione ottenuta nei corsi professionali o anche direttamente sul lavoro potesse essere equiparata al possesso di un titolo scolastico; si riconosceva, infine, la “onnicomprensività dei destinatari” (Loy, 1991, p. 263).

Si è dovuto tuttavia giungere alla fine degli anni ‘90 per poter avere anche nel nostro ordinamento nazionale, parallelamente ai mutamenti che si sono registrati in ambito europeo, il riconoscimento di una integrazione tra il settore dell’istruzione scolastica e quello della formazione professionale.

A partire infatti dal Patto per il lavoro del 24 settembre 1996, in una prospettiva di riforma complessiva del sistema e nel definire le linee strategiche per ridurre la disoccupazione, è stato dato maggiore rilievo alla esigenza della formazione, e la qualità stessa del sistema formativo è stata considerata “elemento fondamentale per assicurare la competitività sui mercati internazionali e per costruire un modello sociale equilibrato” (Poggi, 2007, p. 24). A questo ha fatto seguito l’approvazione di atti che hanno evidenziato l’importanza crescente della formazione, quali, a titolo esemplificativo, il c.d. pacchetto Treu, relativo al settore del lavoro⁵⁶, l’introduzione dell’obbligo di frequenza di attività formative e l’istituzione del sistema di istruzione e formazione tecnica superiore⁵⁷, la disciplina dei congedi formativi⁵⁸.

Con il D. Lgs. n. 112/1998 è stato inoltre portato a compimento il processo di decentramento di funzioni amministrative avviato dalla L. n. 59/1997 e, per quanto concerne il settore della formazione professionale, si è assistito ad alcuni importanti interventi. In primo luogo si è definita la “formazione professionale” (art. 141, I co.), superando così la precedente nozione di “istruzione artigiana e professionale” e, nell’ampliarne anche il contenuto, la si è fatta uscire dal “cono d’ombra dell’inferiorità culturale cui era stata sino ad allora confinata nel nostro Paese” (Poggi, 2007, p. 17). Sono poi state delimitate le funzioni statali (art. 142) per ampliare quelle regionali (artt. 143 e 144) e, non ultimo, sono stati potenziati gli strumenti della concertazione tra Stato, Regioni ed enti locali (artt. 142 e 143).

⁵⁶ In particolare l’art. 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, volto a riordinare l’intera materia della formazione.

⁵⁷ Artt. 68 e 69 della legge n. 144 del 1999.

⁵⁸ Artt. 5 e 6 della legge n. 53 del 2000.

L'esclusione degli istituti professionali che consentono il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore dalle competenze regionali non è parsa tuttavia coerente con l'intento di allocare tutte le principali funzioni relative al settore della formazione professionale in capo al livello territoriale regionale. Essa ha infatti costituito uno dei principali motivi per i quali si è ancora una volta persa l'occasione per realizzare una vera integrazione tra la formazione professionale e il sistema scolastico.

Solo con la riforma dei cicli scolastici e la contestuale revisione del Titolo V della Costituzione si è cominciato ad intravedere un cambiamento maggiormente significativo, quantomeno dal punto di vista della sistematizzazione della formazione professionale rispetto al settore dell'istruzione.

4.5. La formazione professionale tra Stato e Regioni: un lungo cammino ancora incompiuto

Il sistema dell'istruzione e della formazione professionale del nostro Paese ha subito un'indubbia spinta innovatrice con la riforma del Titolo V della Costituzione, in seguito all'approvazione della L. Cost. del 3 ottobre 2001, n. 3. Nelle disposizioni costituzionali e, in particolare, nella rinnovata distribuzione delle competenze legislative e amministrative tra Stato, Regioni ed enti locali, traspare infatti un'attenzione più marcata alla materia dell'istruzione, intesa come educazione e formazione integrata e quale servizio che si rivolge alla persona e, allo stesso tempo, alla comunità.

In questa logica rinnovata, dunque, il nuovo art. 117 Cost. attribuisce in primo luogo alla competenza legislativa esclusiva dello Stato la "determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia" (II co., lett. m), nonché la definizione delle "norme generali sull'istruzione" (II co., lett. n). Viene poi riconosciuta competenza concorrente allo Stato e alle Regioni in materia di "istruzione", ad esclusione peraltro della "istruzione e formazione professionale". Questa è dunque attribuita alla potestà legislativa residuale regionale e viene inoltre salvaguardata la "autonomia delle istituzioni scolastiche"⁵⁹. Infine, l'art. 116, III co., consente alle Regioni ordinarie di vedersi riconosciute ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia nelle materie di legislazione concorrente (tra cui quindi quella dell'istruzione) e in alcune materie in cui lo Stato ha competenza legislativa esclusiva, tra cui anche le "norme generali sull'istruzione".

Non si devono poi trascurare le disposizioni immutate che, nella prima parte della Costituzione, affermano diritti e delineano compiti – talora in capo allo Stato, altre volte alla Repubblica – nell'ambito dell'istruzione⁶⁰.

⁵⁹ Autonomia peraltro già anticipata, a livello normativo, dall'art. 21 della L. 59/1997.

⁶⁰ Tra queste si ricordano qui l'art. 9, che affida alla Repubblica il compito di promuovere e sviluppare la cultura e la ricerca scientifica e tecnica; l'art. 33, II co., che impone alla Repubblica di dettare norme generali sull'istruzione e di istituire scuole statali per tutti gli ordini e gradi; art. 33, V co., che assegna allo Stato il compito di verificare mediante esami di Stato gli esiti dell'istruzione; art. 34, che prevede l'obbligo di istruzione inferiore e la sua gratuita, nonché l'obbligo per la Repubblica di garantire il diritto all'istruzione dei capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi; il già ricordato art. 35; infine, l'art. 38, III co., che impone allo Stato di provvedere all'educazione e all'avviamento professionale degli invalidi e minorati.

Ad una prima analisi della riforma costituzionale, gli ambiti di autonomia regionale, e finanche delle Istituzioni scolastiche, sembrerebbero dunque essere stati ampliati; le disposizioni costituzionali paiono infatti avere portata diversa rispetto ad una semplice costituzionalizzazione delle precedenti riforme normative.

Da una lettura più approfondita e sistematica del testo costituzionale emergono in particolare tre aspetti che si intendono qui approfondire.

Un primo ordine di considerazioni riguarda la necessità di mantenere allo Stato la funzione unificante e uniformante di tutela del diritto alla formazione, intesa in senso lato. La garanzia di tale diritto, in quanto diritto sociale, finalizzato a garantire l'egualianza sostanziale e, dunque, diritto di cittadinanza sociale, non può che essere affidata allo Stato, poiché attribuirlo alle Regioni significherebbe introdurre una differenziazione non contemplata nell'ordinamento. Tale impostazione è pienamente avvalorata dall'attribuzione, in forma esclusiva, allo Stato della determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia, nonché delle norme generali sull'istruzione. Come infatti confermato dalla Corte costituzionale, le "norme generali in materia di istruzione sono quelle sorrette, in relazione al loro contenuto, da esigenze unitarie e, quindi, applicabili indistintamente al di là dell'ambito propriamente regionale"⁶¹. Allo stesso modo i livelli essenziali delle prestazioni, in quanto connessi alla "fruizione universale" del diritto alla formazione, limitano il potere politico di differenziazione (Campiono, Poggi, 2009, p. 76).

Mentre le norme generali paiono essere "destinate all'attuazione diretta ed infrazionabile su tutto il territorio nazionale" (Salerno, 2009, p. 8) e, dunque, non possono essere specificate o integrate a livello regionale, i livelli essenziali delle prestazioni, se intesi quale "soglia minimale", consentono tuttavia, una volta soddisfatti, "spazi di differenziazione" per le Regioni (Poggi, 2007, p. 31).

In entrambi i casi, ne deriva che l'ambito materiale della formazione professionale, pur residuando esplicitamente alla competenza del legislatore regionale, non possa dirsi pienamente esclusivo delle Regioni, in quanto comunque soggetto alle suddette competenze statali.

Particolarmente significativa, in questo senso, risulta essere la successiva legislazione statale di riordino dell'intero sistema scolastico – Legge del 28 marzo 2003, n. 53 – la quale, all'art. 1, I co., nel delegare il Governo ad emanare uno o più decreti legislativi recanti "definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale"⁶², non effettua una distinzione tra la materia istruzione e quella della formazione professionale.

Un secondo profilo di considerazioni riguarda i problemi interpretativi conseguenti al nuovo art. 117 Cost.: in particolare, la formulazione e il contenuto delle materie di diversa competenza statale e regionale rispetto al settore dell'istruzione e della formazione professionale.

⁶¹ Cfr. sentenze Corte costituzionale nn. 34 e 279 del 2005, 200 del 2009.

⁶² Sul punto cfr. D.Lgs. del 17 ottobre 2005 n. 226, recante "Norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione".

Si concorda con la dottrina maggioritaria nel ritenere che la materia “istruzione e formazione professionale”, di competenza esclusiva regionale, non possa ritenersi del tutto autonoma e distinta rispetto a quella dell’“istruzione”. L’art. 117, III co., infatti, indirettamente “scorpora dal più generale e comprensivo ambito competenziale dell’istruzione alcuni specifici e determinati settori ordinamentali” – quale, appunto, l’“istruzione e formazione professionale” – per attribuirli alla legislazione residuale delle Regioni e sottrarli, dunque, al limite dei principi fondamentali della competenza concorrente (Salerno, 2006, p. 3).

In forza di ciò si ritiene dunque che la formazione professionale non possa essere concepita come settore indipendente rispetto a quello dell’istruzione, ma sia invece necessariamente integrato con essa.

Parallelamente alle politiche europee, indirizzate – come esaminato – alla riqualificazione e alla integrazione dell’istruzione e della formazione professionale, quali motori per lo sviluppo della coesione sociale ed economica, si è quindi inteso affermare, già in Costituzione, l’istituzione di un sistema formativo unitario, finalizzato a superare l’eterna frattura tra saperi classici e abilità operative.

Ancora una volta è la Legge n. 53/2003, di riordino dei cicli scolastici, a confermare che il fondamento del nuovo sistema formativo deve essere necessariamente l’integrazione tra il momento cognitivo e quello applicativo della formazione. Significativo, ad esempio, è il fatto che l’obbligo di istruzione, di cui all’art. 34, II co., Cost., venga disciplinato, nel D. Lgs. n. 76/2005, come “diritto-dovere all’istruzione e alla formazione”, il quale deve essere adempiuto “nel sistema educativo di istruzione e formazione”⁶³.

Altrettanto considerevole è poi il fatto che il D. Lgs. n. 77/2005 intervenga a disciplinare “l’alternanza scuola-lavoro”, prevedendo che la realizzazione della “formazione del secondo ciclo” possa avvenire sia nei licei sia nel sistema dell’istruzione e della formazione professionale. Infine, certamente rilevante è il fatto che, nel D.Lgs. n. 226/2005, il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione sia costituito sia dai licei che dal sistema dell’Istruzione e Formazione Professionale, e che tra i due percorsi vi sia pari dignità, nonché la possibilità di cambiare scelta tra i vari tipi di liceo, tra gli indirizzi dei licei e, finanche, tra i due sistemi di istruzione.

Per quanto in questi ultimi anni le ragioni dell’unità abbiano poi compresso e ridotto notevolmente i potenziali ambiti di intervento regionale – in particolare grazie alla competenza statale nel determinare le “norme generali sull’istruzione” e i “livelli essenziali delle prestazioni” – si sono comunque potute registrare rilevanti e innovative iniziative da parte di alcune Regioni. Esempi ne sono la legge del 26 luglio 2002 n. 32 della Regione Toscana, recante “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro”; la legge del 6 agosto 2007 n. 19 della Regione Lombardia, concernente “Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia”; la legge dell’11 maggio 2009 n. 18 della Regione Liguria, recante “sistema educativo regionale di istruzione, formazione e orientamento”; la legge del 30 giugno 2011 n. 5 della Regione Emilia-Romagna, concernente la “Disciplina del sistema regionale dell’istruzione e formazione professionale”.

⁶³ Peraltro l’obbligo in esame è stato in seguito modificato all’art. 1, co. 622, 624 e 632 della Legge del 27 dicembre 2006 n. 296. Di recente è poi ancora intervenuto l’art. 64 della Legge del 6 agosto 2008, n. 133.

Né sono da tacere le rilevanti leggi della Regione Piemonte n. del 26 aprile 2000 n. 44 e 10 giugno 2002 n. 15 recanti “Ristrutturazione degli enti di formazione professionale e disposizioni in materia di trasferimento di funzioni alle Province”; la legge del 26 gennaio 2007 n. 2, di “Disciplina degli aspetti formativi del contratto di apprendistato”; nonché la proposta di legge n. 46 presentata il 16 giugno 2005 e, al momento, non ancora approvata, destinata a disciplinare il “Sistema di istruzione e formazione professionale in Piemonte”.

Venendo in tal modo alla terza e conclusiva considerazione, si ritiene che, poiché si è costituzionalizzato il concorso di più ambiti materiali sottostanti a potestà legislative differenti (esclusiva statale, concorrente di Stato e Regioni e residuale regionale) e, al tempo stesso, la massima integrazione degli stessi, per il funzionamento complessivo del sistema dovranno necessariamente instaurarsi pratiche collaborative tra Stato, Regioni e, non ultimo, Istituzioni scolastiche e formative.

Come si è visto, infatti, nell’ordinamento europeo, in materia di istruzione e formazione professionale, è risultato quanto mai opportuno il c.d. metodo di coordinamento aperto, in quanto idoneo a dirimere il problema di interventi comunitari in ambiti di spettanza degli Stati membri. Allo stesso modo risulta quindi necessario che anche nel nostro ordinamento si segua, come peraltro indicato più volte anche dalla Corte costituzionale⁶⁴, la strada della leale collaborazione (Cocconi, 2004). Solo un’assunzione concertata e coordinata di indirizzi organizzativi e contenutistici del sistema formativo consentirebbe invero di preservare i diversi ambiti competenziali di Stato, Regioni e Istituzioni formative, di favorirne l’integrazione e, contestualmente, di avere riguardo alla peculiarità delle singole situazioni.

In effetti l’avvio di una collaborazione interistituzionale si è avuto con l’Accordo quadro del 19 giugno 2003, per la realizzazione di un’offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale⁶⁵. Ad esso ha fatto seguito la conclusione di ulteriori intese e accordi, i più recenti tra i quali sono l’Accordo del 29 aprile 2010⁶⁶, riguardante il primo anno di attuazione dei percorsi di istruzione e formazione professionale, che ha definito il primo repertorio nazionale, comprensivo di ventuno figure professionali relative al percorso formativo di durata triennale e altrettante correlate a quello di durata quadriennale; l’Accordo del 16 dicembre 2010⁶⁷, nel quale vengono approvate le linee guida nazionali, al fine di realizzare organici raccordi tra i percorsi degli istituti tecnico-professionali e i percorsi di istruzione e formazione professionale finalizzati al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, di competenza delle Regioni; l’Accordo del 27 luglio 2011⁶⁷, riguardante gli atti necessari per il passaggio a nuovo ordinamento dei percorsi di istruzione e formazione professionale; l’Accordo del 15 marzo 2012⁶⁹, per la regolamentazione dei profili formativi dell’apprendistato per la qualifica e il diploma professionale; infine, l’Accordo del 19 aprile 2012⁷⁰ per la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato.

⁶⁴ Cfr., nello specifico, in materia di istruzione e formazione professionale, sentenze Corte costituzionale nn. 34 e 50 del 2005.

⁶⁵ Repertorio Atti n. 660, Conferenza Unificata.

⁶⁶ Repertorio Atti n. 36, Conferenza Stato-Regioni.

⁶⁷ Repertorio Atti n. 129, Conferenza Unificata.

Quanto mai fondamentale risulta dunque il rafforzamento della negoziazione tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti nella costruzione del nuovo sistema formativo.

Dal sistema integrato dell'istruzione e della formazione, in ultima analisi, ci si aspetta – come già evidenziato nel Libro bianco di Jacques Delors – un contributo al superamento delle difficoltà attuali e al controllo dei profondi mutamenti sociali odierni. La formazione, quale “momento di crescita dei soggetti cui si rivolge, volta a volta culturale, sociale, professionale, personale” (Quaglino, 1985, p. 22), ha infatti riflessi sempre più evidenti sulla riuscita della coesione e dell'integrazione sociale.

La strada, in ambito europeo e nazionale, pare indubbiamente ancora molto lunga e tortuosa. Essa deve tuttavia essere intrapresa proprio cominciando dal garantire un più efficace coordinamento fra le politiche e l'esercizio delle competenze dei diversi livelli di governo che intervengono in questo settore e nei settori ad esso funzionalmente correlati. In mancanza di collaborazione, infatti, si rischia di andare incontro, se non al fallimento, quantomeno ad uno stallo del tentativo, oramai più che ventennale, di rinnovamento del sistema formativo e, più in generale, di quello sociale.

⁶⁸ Repertorio Atti n. 137, Conferenza Stato-Regioni.

⁶⁹ Repertorio Atti n. 58, Conferenza Stato-Regioni.

⁷⁰ Repertorio Atti n. 96, Conferenza Stato-Regioni.

Riferimenti bibliografici

- Bifulco D. (2006), Art. 35, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Padova, Cedam, pp. 719-738.
- Campione V., Poggi A. (2009), *Sovranità. Decentramento. Regole. I Livelli essenziali delle prestazioni e l'autonomia delle istituzioni scolastiche*, Bologna, il Mulino.
- Cevolín G. (1999), *Formazione professionale e istruzione scolastica*, in L. Mezzetti (a cura di), *Dizionario giuridico delle autonomie locali*, Padova, Cedam, pp. 713-755.
- Cocconi M. (2003), *Il ruolo della politica comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione professionale nella costruzione della dimensione sociale dell'Unione Europea*, in *Riv. It. Dir. Pubbl. Comun.*, pp. 1411-1449.
- (2004), *L'istruzione e la formazione professionale tra coordinamento comunitario e funzioni nazionali*, in *Le istituzioni del federalismo*, pp. 285-308.
 - (2006), *Il diritto europeo dell'istruzione oltre l'integrazione dei mercati*, Milano, Giuffrè.
- Degrassi L. (2004), *La razionalizzazione dello Stato sociale nell'ordinamento dei servizi alla persona e alla comunità*, Milano, Giuffrè.
- Della Morte M. (1996), *L'art. 128 del Trattato di Maastricht e la distribuzione delle competenze in materia culturale tra Comunità e Stati membri*, in *Riv. It. Dir. Pubbl. Comun.*, pp. 655-674.
- De Martin G.C. e al. (2004), *Istruzione e formazione*, in V. Cerulli Irelli, C. Pinelli (a cura di), *Verso il federalismo. Normazione e amministrazione nella riforma del Titolo V della Costituzione*, Bologna, il Mulino, pp. 141-179.
- Demuro G. (2001), *Art. 14*, in R. Bifulco, M. Cartabia, A. Celotto (a cura di), *L'Europa dei diritti. Commento alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Bologna, il Mulino, pp. 120-130.
- Faro S., Ferraro V. (2007), *Formazione professionale*, in M.P. Chiti, G. Greco (dir.), *Trattato di diritto amministrativo europeo*, Milano, Giuffrè, II ed., p. spec., t. II, pp. 1113-1141.
- Giubboni S. (2003), *Diritti sociali e mercato. La dimensione sociale dell'integrazione europea*, Bologna, il Mulino.
- Loy G. (1991), voce *Formazione professionale*, in *Dig. Disc. Priv., sez. comm.*, Torino, Utet, vol. VI, pp. 261-278.
- Lunardon F. (2010), *Il diritto alla formazione nell'ordinamento europeo e nella Costituzione italiana*, in *Rass. Dir. Pubbl. Eur.*, pp. 3-95.
- Napoli M. (1979), *Art. 35*, in G. Branca (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Bologna, Zanichelli, t. I, pp. 19-52.
- Poggi A. (2002), *Istruzione, formazione professionale e Titolo V: alla ricerca di un (indispensabile) equilibrio tra cittadinanza sociale, decentramento regionale e autonomia funzionale delle Istituzioni scolastiche*, in *Le Reg.*, pp. 771-813.
- (2004), *Un altro pezzo del "mosaico": una sentenza importante per la definizione del contenuto della competenza legislativa concorrente delle Regioni in materia di istruzione*, in *federalismi.it*, pp. 1-8.
 - (2005), *Principi fondamentali e norme generali in materia di istruzione in due sentenze della Corte. Un'occasione mancata per chiarire i confini delle sfere di competenza legislativa dello Stato e delle Regioni*, in *Le Reg.*, pp. 946-955.
 - (2007), *Istruzione, formazione e servizi alla persona tra Regioni e comunità nazionale*, Torino, Giappichelli.
- Quaglino G.P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, il Mulino.

- Salerno G.M. (2006), *Le competenze in tema di istruzione e formazione professionale nel vigente ordinamento costituzionale*, in *federalismi.it*, pp. 1-17.
- Scagliarini S. (2005), *La formazione professionale tra Stato e Regioni: alcuni importanti chiarimenti*, in *Dir. relaz. indus.*, pp. 822-828.
- Torretta P. (2003), *Diritto alla formazione professionale (scolastica e professionale) e logiche dell'egualianza sostanziale: appunti dalla più recente giurisprudenza costituzionale*, in *Foro It.*, pp. 1022-1026.

5. Riconoscersi europei. Modelli di rappresentazione, sistemi di comunicazione e percezione sociale

di **Simona Tirocchi**

5.1. La formazione come investimento

La formazione costituisce un investimento che ha valore strategico per la crescita economica di un paese e ancor più di una realtà vasta e complessa come quella europea. Questo aspetto è stato sottolineato più volte nei documenti ufficiali, soprattutto a partire dalla *Strategia di Lisbona* e nel processo di avvicinamento a *Europa 2020*.

La strategia Europa 2020 [v. cap. 9] è stata varata in un momento di crisi e di ripensamento delle prospettive europee e si basa, in particolare, su obiettivi legati a un modello di sviluppo economico orientato all'innovazione, all'efficienza e alla coesione sociale. Tali obiettivi prioritari sono sintetizzati da espressioni quali: *crescita intelligente, crescita sostenibile e crescita inclusiva*.

Per la loro realizzazione l'istruzione, la formazione e l'apprendimento permanente, cioè l'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*), rivestono un ruolo fondamentale.

Non a caso, negli ultimi anni è stata messa in luce l'importanza di un'istruzione e di una formazione avanzate e qualificate per avere più chance di accedere al mondo del lavoro, specialmente in un contesto complesso come quello che caratterizza la società contemporanea, una *società fuori squadra* (Bagnasco, 2003), in cui la globalizzazione ha destabilizzato i tradizionali assetti organizzativi e in cui il ruolo degli stati nazionali è notevolmente cambiato rispetto al passato.

Il capitale umano diventa, in quest'ottica, una risorsa sempre più importante per il sistema produttivo proprio perché concorre all'accrescimento della produttività e al miglioramento dei livelli di benessere di un paese (Allulli, 2010)⁷¹.

⁷¹ Il capitale umano viene incluso nelle risorse economiche insieme all'ambiente e al capitale fisico, ed è costituito dall'insieme delle facoltà e delle risorse umane, in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche, acquisite durante la vita da un individuo, che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e di creazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi. La formazione e crescita del capitale umano avvengono tramite i processi educativi di un individuo che si realizzano nell'ambiente familiare, nell'ambiente sociale, nella scuola e nell'esperienza di lavoro" (Allulli, 2010, pp. 4-5). Sul concetto di capitale umano di vedano, tra gli altri, Becker (1964) e Cornali (2009).

Come sottolinea Androulla Vassiliou, Commissaria europea per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù nella Commissione Barroso II, la Commissione europea ha individuato quattro priorità fondamentali per incentivare lo sviluppo: in primo luogo l'investimento sull'educazione può rendere nel lungo termine e generare crescita e lavoro. Non a caso i paesi che hanno effettuato tagli significativi sui budget dell'istruzione (tra cui l'Italia) avranno certamente ripercussioni sulla qualità e sugli standard dei loro sistemi educativi e formativi. In secondo luogo, la Commissione punta a ridurre la percentuale dei giovani dai 18 ai 24 anni che lasciano prematuramente l'istruzione e la formazione, in modo da rafforzare le politiche di prevenzione e per evitare il più possibile il drop-out scolastico⁷². In terzo luogo, Vassiliou evidenzia come l'istruzione superiore costituisca un potente driver in un'economia centrata sulla conoscenza. Una quarta importante priorità consiste, infine, nell'incrementare i livelli di competenza in Europa, aumentando la partecipazione a tutti i livelli educativi e formativi, dalla prima infanzia sino al mondo adulto (Allulli, 2013).

All'interno di questa cornice, le questioni di natura economica legate allo sviluppo e all'incremento delle risorse dedicate all'educazione si estendono anche alla costruzione di uno *spirito di cittadinanza europeo*, che si sostanzia nell'esistenza, nella percezione e nel riconoscimento culturale di un'*identità europea*. Il problema della condivisione di tale identità, peraltro, si inserisce oggi in uno scenario di forte crisi monetaria, finanziaria, economica e sociale, che perdura ormai da anni, almeno a partire dal 2008 e rappresenta, proprio per questa ragione, un elemento di fondamentale importanza per la ricostruzione di un senso di appartenenza civile a un comune ambiente geografico, ma soprattutto culturale.

In che termini, allora, si può parlare di una comune identità europea? Quali elementi definiscono questa identità e, infine, in che modo i mezzi di comunicazione possono influenzare la percezione di tali tratti comuni?

5.2. *Feeling European*: l'identità europea e il ruolo dei media

Come afferma Michael Bruter (2003a), la domanda su cosa definisca l'Europa come una comunità politica culturale e sociale omogenea, è stata oggetto di una grande attenzione nel campo della scienza politica, mentre Giancarlo Rovati (2006), osserva come il concetto di identità applicato ai campi sociale, antropologico e politico sia piuttosto controverso.

Non c'è dubbio che l'identità sia uno dei temi fondamentali della riflessione sociologica contemporanea, specialmente a fronte della dissoluzione delle certezze del nostro tempo e all'indebolimento delle istituzioni sociali (Melucci, 2000; Bauman, 1999; 2002) e che oggi appaia "come una risorsa simbolica da conservare e da alimentare" (Rovati, 2006, p. 399). In questa fase storica l'identità appare sempre più come una costruzione dialogica e fluida, continuamente ridefinita, negoziata e aperta, in contrapposizione al modello funzionalista e rigido che la vedeva come un habitus, o come qualcosa di statico e immodificabile.

⁷² Ricordiamo anche il fenomeno, relativamente recente, dei NEET (Not in Education, Employment or Training), giovani tra i 15 e i 29 anni che non hanno un impiego, che non sono impegnati in un percorso di

Come segnalano ancora Battistelli e Bellucci, “difficile è sottoporre a verifica il concetto di identità europea, cioè affrontare un oggetto virtuale o, nella migliore delle ipotesi, solo parzialmente reale” (Battistelli, Bellucci, 2002, p. 79), anche perché ci troviamo di fronte a un’*identità culturale collettiva*⁷³, che ha caratteristiche specifiche rispetto a quella individuale e che implica il raggiungimento, da parte di attori individuali o di gruppi sociali, di un certo grado di coerenza, coesione e continuità, che deve essere sostenuta nel corso del tempo, attraverso una memoria collettiva, la condivisione di tradizioni e il senso di un comune passato e patrimonio culturale. Dovrebbe essere mantenuta anche *attraverso lo spazio*, mediante una complessa mappatura di territori e frontiere, principi di esclusione e inclusione che definiscono un “noi” contro un “loro” (Morley, Robins, 1995).

E l’identità, come osserva Manuel Castells, teorico della *network society*, acquisisce ancora più importanza in una fase storica caratterizzata dal predominio dei flussi di informazione globale in cui la gente si definisce non tanto in base a ciò che fa, ma in relazione a ciò che è o crede di essere:

yet identity is becoming the main, and sometimes the only, source of meaning in an historical period characterized by widespread destructuring of organizations, delegitimation of institutions, fading away of major social movements, and ephemeral cultural expressions. People increasingly organize their meaning not around what they do but on the basis of what they are, or believe they are. Meanwhile, on the other hand, global networks of instrumental exchanges selectively switch on and off individuals, groups, regions, and even countries, according to their relevance in fulfilling the goals processed in the network, in a relentless flow of strategic decisions. There follows a fundamental split between abstract, universal instrumentalism, and historically rooted, particularistic identities. Our societies are increasingly structured around a bipolar opposition between the Net and the self (Castells, 2010, p. 3).

L’ultima indagine istituzionale Eurobarometro⁷⁴, pubblicata nell’agosto 2013, restituisce alcune linee di tendenza riguardanti la percezione, da parte di un campione di cittadini, dell’identità europea, con uno sguardo anche al senso di cittadinanza e ad altre tematiche connesse.

Per quanto riguarda l’identità europea, tre sono i punti essenziali che emergono dalle risposte degli intervistati:

- *l’euro è l’elemento ritenuto maggiormente costitutivo dell’identità europea*, con differenze rilevabili tra l’area euro e non euro. La moneta unica supera per importanza valori come la libertà, la storia e la cultura;

istruzione o formazione, né in altre attività quali tirocini o lavori domestici.

⁷³ Per una esauritiva trattazione del concetto di identità collettiva, si veda: Sciolla, 1994.

⁷⁴ L’indagine Eurobarometro è stata introdotta nel 1973. Ogni ricerca consiste approssimativamente di 1000 interviste faccia a faccia per ogni Stato membro (con le seguenti eccezioni: Germania 1500, Lussemburgo 600, Regno Unito 1300, di cui 300 nell’Irlanda del Nord). L’indagine viene condotta tra le 2 e le 5 volte all’anno, con rapporti pubblicati due volte l’anno. Il periodo considerato, in questo caso, è quello compreso tra il 7 e il 23 giugno 2013. Il sondaggio è stato condotto in modalità faccia a faccia intervistando 27.624 cittadini dei 28 paesi dell’UE.

- la maggioranza degli europei si sente “sia nazionale sia europeo”, nel senso che avverte come importante l'appartenenza sia alla propria nazione sia al più ampio contesto europeo;

- il senso di cittadinanza europea sembra essere rafforzato da temi legati alla vita quotidiana quali: un sistema europeo di protezione sociale armonizzato, la libertà di stabilirsi in qualsiasi paese dell'UE fino al pensionamento, etc.

Il rapporto registra un leggero aumento del senso di attaccamento dei cittadini europei all'UE; inoltre una larga maggioranza degli intervistati ritiene che far parte dell'Unione Europea sia un bene.

Per gli europei, i due risultati più positivi della costruzione europea sono la libera circolazione (56%) e la pace tra gli Stati membri (53%), mentre l'euro si attesta soltanto al terzo posto (24%). Alla domanda “cosa rappresenta l'UE per voi, personalmente”, gli item che registrano un maggior numero di risposte sono: la libertà di viaggiare (42%) e l'euro (33%).

Molti studiosi hanno osservato, tuttavia, che strumenti di misurazione delle opinioni come quelli utilizzati da Eurobarometro sono inadeguati per misurare l'identità europea, soprattutto per problemi di validità determinati anche dalla problematicità nella formulazione delle domande. Per esempio si è notato che misurare il senso di identità europea in relazione all'identità nazionale (*ti senti soltanto italiano, europeo e italiano o soltanto europeo?*) non tiene conto del fatto la percezione individuale dell'identità europea e di quella relativa al proprio paese di appartenenza risultano positivamente correlate in letteratura⁷⁵, piuttosto che contrapposte. Inoltre lo stesso “sentirsi europei” può essere interpretato con un alto grado di ambiguità, nella misura in cui ciascun individuo potrebbe immaginare di appartenere a comunità diverse e potrebbe percepire tale sentimento di inclusione con differenti livelli di intensità (Bruter, 2003a).

Proprio per queste ragioni, occorre non limitarsi alla considerazione di queste indagini (che pure sono utili per fornire alcune indicazioni di massima), ma cercare altre chiavi di lettura e concettualizzazioni dell'identità europea:

a conceptual framework designed to understand European identity must clearly integrate it into a system of multiple political identities. Citizens will not necessarily be expected to feel European or French (or Spanish or Catalan), but they will be able to cumulate, at different levels of intensity, a variety of political, social and personal components of their identity. One could feel British and English and European and Black, or none of those” (Bruter, 2003b, p. 1154).

Nella sua definizione dell'identità europea Bruter (2003a; 2003b) distingue una componente *civile* e una *culturale*. Quest'ultima è rappresentata, secondo lo studioso, dal senso di appartenenza di un cittadino a un particolare gruppo e può essere definita attraverso un patrimonio culturale europeo condiviso, somiglianze sociali, etiche,

⁷⁵ Si veda anche, sullo sviluppo dell'identità europea degli italiani: Battistelli, Bellucci, 2002.

religiose o anche mediante l'appartenenza etnica. La componente civica, invece, ha a che fare con l'identificazione dei cittadini con una struttura politica, lo Stato, che può essere sintetizzato come un set di istituzioni, diritti e regole che presiedono alla vita politica di una comunità. In questo senso l'integrazione europea è percepita soprattutto come un progetto politico.

È evidente che i due aspetti sono profondamente interconnessi e che, come tali, non possono essere considerati separatamente l'uno dall'altro.

Bruter distingue, inoltre, una prospettiva *top-down* di definizione dell'identità europea, da un approccio *bottom up*. Studiare l'identità europea da una visuale "oggettiva" e aggregante, significa provare a comprendere cosa unifica l'Europa e gli europei in termini di patrimonio culturale e di valori comuni. Al contrario, la prospettiva individuale prova a rispondere alla domanda: "chi si 'percepisce' europeo?", privilegiando un punto di vista soggettivo e forse per questo maggiormente rispondente a esigenze di ricerca su questi temi.

Un altro aspetto che meriterebbe di essere approfondito è il rapporto tra l'idea di una cultura comune, che è alla base del progetto europeo, e i mezzi di comunicazione. Specialmente con l'avvento, negli anni '90, di quelle che erano state definite le "nuove" tecnologie dell'informazione e della comunicazione, l'Unione Europea ha preso coscienza delle potenzialità di questi mezzi soprattutto nel definire un senso di appartenenza, poiché l'Europa ha identificato l'audiovisivo e le altre industrie della comunicazione come strumenti chiave per la costruzione di una comune identità culturale europea (pensiamo a imperi mediali come quelli di Silvio Berlusconi o Rupert Murdoch). Certamente, come hanno osservato Morley e Robins (1995), c'era già in quel periodo storico una forte discrepanza tra il concetto di Europa "ideale" e iper-semplificato e l'emergere delle istanze locali. La cultura "globale" identificabile nel *mainstreaming* e nell'imperialismo culturale dell'Occidente, è andata progressivamente modificando i suoi tratti, facendo emergere aspetti legati alla valorizzazione di altre realtà precedentemente tenute ai margini della scena sociale e mediale.

Non c'è dubbio che la relazione tra sistema della comunicazione, cultura e identità sia molto complessa. Tradizionalmente questa relazione è stata concepita nei termini dell'impatto che le nuove tecnologie della comunicazione hanno avuto sulla cultura e sulle identità culturali. Tuttavia, secondo questo approccio fortemente deterministico, legato a una visione trasmissiva della comunicazione, le tecnologie sarebbero in grado di plasmare culture e identità concepite come passive, quasi fossero delle "black box", in un rapporto lineare di causa-effetto. Ma, come abbiamo osservato, l'identità culturale non è una categoria aproblematica e residuale, bensì una realtà complessa e negoziale.

Con l'obiettivo di tenere in debito conto la molteplicità degli intrecci scientifici rilevabili nella definizione e percezione dell'identità europea, prendiamo in esame i risultati di una complessa ricerca qualitativa di carattere sperimentale condotta da Bruter (2003a; 2003b), principalmente basata su alcuni focus group condotti nel Regno Unito, in Francia e nei Paesi Bassi, per un totale di oltre novanta partecipanti⁷⁶.

⁷⁶ Il disegno della ricerca ha previsto l'organizzazione di nove focus group, ciascuno composto da 8 a 11 partecipanti dai 18 ai 56 anni, con un moderatore del paese di appartenenza.

La ricerca-esperimento prevedeva, oltre all'organizzazione dei focus, la somministrazione di un questionario sull'identità europea e l'esposizione a un set di articoli di giornale contenenti notizie sull'integrazione europea, sia in una prospettiva positiva, sia da un punto di vista negativo. Nel progetto era previsto anche che agli intervistati fossero mostrate fotografie con simboli dell'integrazione europea o fotografie dai contenuti "neutri". Lo studio aveva, tra le altre cose, l'obiettivo di comprendere come le identità politiche in generale, e più in particolare l'identità europea, fossero condizionate da messaggi *top-down*, sia che essi fossero lo sviluppo di simboli istituzionali⁷⁷ di un sistema politico, sia che fossero notizie diffuse dai mass media per informare i cittadini sul sistema politico in questione.

I risultati della ricerca di Bruter sono numerosi e piuttosto interessanti. In primo luogo occorre notare che la maggioranza degli intervistati tende a identificarsi con l'Europa nei termini dell'appartenenza ad essa come cittadini, il che significa che attribuiscono molta importanza a simboli come la bandiera europea, il passaporto europeo o altri simboli significativi. Inoltre tutti gli intervistati tendono a identificarsi con l'Europa dal punto di vista culturale, il che sembra dimostrare che entrambe le componenti dell'identità europea sono percepite come ugualmente importanti.

Tra i risultati più interessanti dell'indagine vi è l'effetto che l'esposizione a "buone" o "cattive" notizie può avere sull'integrazione europea, rispetto all'identità individuale. La ricerca dimostra, infatti, che la presentazione continua di "good news" sull'Europa (soprattutto in merito ai suoi successi e alle sue conquiste) è in grado di modificare la percezione dei cittadini nei confronti del processo di unificazione europea e conseguentemente di condizionare la loro disposizione a "riconoscersi" europei. Allo stesso modo, molto forte è anche il ruolo dei simboli europei, che tuttavia sembrano agire soprattutto sulla componente culturale dell'identità.

In conclusione, l'indagine sperimentale ha dimostrato come la comunicazione politica abbia un forte impatto sulle identità politiche dei cittadini e che i media (usando le news) così come le istituzioni (attraverso campagne simboliche) hanno il potere di incoraggiare o impedire la formazione di nuove identità politiche, quale appunto l'identità europea (Bruter, 2003b).

5.3. Cittadinanza europea e formazione. Quali competenze?

A conclusione di questo sintetico percorso relativo al tema dell'identità europea, la nostra attenzione torna a rivolgersi alla formazione. Siamo, infatti, partiti da questa prospettiva per dimostrare come sia oggi fondamentale implementare programmi di formazione nell'ottica di una crescita sociale ed economica dell'Europa. Ora torniamo a parlarne da un altro punto di vista, con riferimento, cioè, ai programmi sulla cittadinanza europea promossi dal sistema di istruzione e formazione, in particolare dal Ministero dell'Istruzione italiano.

⁷⁷ "Nel contesto dell'integrazione europea, è chiaro che le istituzioni centrali, imitando gli stati tradizionali, hanno fatto sforzi notevoli per provare a fornire alla comunità politica europea un set di simboli nazionali adeguati. Eso include una bandiera, un inno, un giorno di festa nazionale, uno specifico disegno "solo europeo" per gli Euro, e così via" (Bruter, 2003b, p. 1152).

Uno dei progetti sviluppati in quest'ambito è *Cittadinanza e Costituzione: Apprendere l'Unione Europea a Scuola*⁷⁸. L'iniziativa rientra nell'ambito del Programma Jean Monnet/Attività di informazione e ricerca/Apprendere l'Unione Europea a Scuola, approvato dalla Commissione Europea, e ha avuto come partner il Miur e l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (Ansa, ex Indire). L'obiettivo generale del programma era aumentare il livello di conoscenza generale dell'Unione Europea. Tale scopo è stato perseguito mediante due azioni: la formazione di un gruppo di insegnanti-tutor provenienti da tutte le regioni italiane sul tema dei diritti umani e della cittadinanza attiva nell'Unione Europea e l'elaborazione di un percorso formativo per l'apprendimento dell'Unione Europea a scuola quale parte integrante dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione".

Il progetto si è sviluppato in quattro fasi:

- *Prima fase*: organizzazione di due Seminari nazionali di formazione;⁷⁹
- *Seconda fase*: attivazione di cinque forum tematici per la discussione ed il confronto fra corsisti sulla piattaforma e-learning dell'Ansa (ex Indire);
- *Terza fase*: elaborazione, da parte dei docenti, di mappe concettuali e obiettivi didattici, utili per la costruzione di un curriculum sull'integrazione europea nell'ambito di Cittadinanza e Costituzione;
- *Quarta fase*: predisposizione di sei newsletters tematiche e proposta conclusiva del percorso formativo per le scuole "Unione Europea, diritti umani, cittadinanza".

Naturalmente, al di là delle singole e meritevoli iniziative intraprese a livello nazionale o locale, nel campo dell'istruzione come della formazione, la percezione critica di una comune cultura europea passa anche e soprattutto attraverso l'acquisizione di competenze che investono trasversalmente questo tema e che sono in qualche modo riconducibili alle competenze chiave individuate nel 2006 dalla Commissione europea. Nella Raccomandazione sono stati individuati otto ambiti di *competenze chiave*: tra di esse compaiono le *competenze sociali e civiche*, ma anche le *competenze digitali e la consapevolezza ed espressione culturale*.

Riteniamo che una formazione adeguata all'attuale ambiente culturale europeo debba tener conto anche di queste competenze, che consentiranno ai futuri cittadini di munirsi degli strumenti necessari per interpretare la complessità del presente e per acquisire un senso di cittadinanza (Tirocchi, 2012): partecipare in modo efficace alla vita sociale e lavorativa, interpretare il nuovo paesaggio mediale della cultura convergente, saper padroneggiare gli strumenti comunicativi ed espressivi al fine di leggere criticamente la realtà, ma anche di saper produrre e diffondere messaggi significativi (Media education⁸⁰).

⁷⁸ http://for.indire.it/cittadinanzacostituzione/offerta_formativa/public/index.php?action=presentazione [ultima consultazione: 24/04/2014].

⁷⁹ Il primo Seminario era sul tema *Apprendere l'Unione Europea a scuola: diritti umani, sussidiarietà, multi-level governance nel sistema dell'Unione Europea* (Padova, 2, 3, 4 aprile 2012). Il secondo Seminario era intitolato: *Curriculum development relativo all'apprendimento dell'UE a scuola: contributo alla preparazione del modulo formativo* (Sorrento, 27, 28 e 29 maggio 2012).

⁸⁰ Per un approfondimento, si veda: Tirocchi, 2013.

1

Tutti questi aspetti, infine, dovrebbero legarsi saldamente a contenuti di natura etica. Percepirsi europei, infatti, può significare sentirsi parte di un gruppo sociale e culturale con cui si condivide un comune patrimonio simbolico, ma al contempo dovrebbe significare, per le nuove generazioni, saper accettare “l’altro”, anche chi non è europeo, superando qualunque forma di razzismo o intolleranza e imparando a condividere e apprezzare mondi apparentemente distanti dal nostro.

Forse, però, questa “avvertenza” servirà maggiormente agli adulti ed è una delle ragioni per cui oggi la formazione e l’aggiornamento sono indispensabili anche per loro.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Allulli G. (2010), *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020. (Documento predisposto per il Ciclo di lezioni su Politiche europee della formazione e delle risorse umane)*, disponibile all'indirizzo: <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf> [consultato il 24/04/2014].

– (2013), *Politiche europee e re-thinking education. Intervista ad Androulla Vassiliou*, «Scuola democratica», 2, pp. 437-445.

Bagnasco A. (2003), *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, Bologna, il Mulino.

Battistelli F., Bellucci P. (2002), *L'identità degli italiani tra euroscetticismo ed euro opportunismo*, «il Mulino», 1, pp. 77-85.

Bauman Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.

– (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 2000).

Becker G. S. (1964), *Human Capital*, New York, Columbia University Press.

Bruter M. (2003a), *Winning hearts and minds for Europe. The impact of news and symbols on civic and cultural european identity*, «Comparative Political Studies», 36 (10).

– (2003b), *On what citizens mean by feeling 'European': perceptions of news, symbols and borderlessness*, «Journal of ethnic and migration studies», 30 (1), pp. 21-39.

Castells M. (2010), *Prologue: the Net and the Self*, in *The Rise of the Network Society*, Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 1-27.

Commissione Europea (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.

Cornali F. (2009), *La ricchezza intangibile. Economia, società e capitale umano nell'Italia contemporanea*, Acireale, Bonanno.

Melucci A. (2000), *Identità*, in Melucci A. (a cura di) *Parole chiave*, Roma, Carocci, pp. 119-128.

Morley D., Robins K. (1995), *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*, New York, London, Routledge.

Parlamento Europeo (2013), *Eurobarometro del Parlamento europeo (EB79.5)*. "A un anno dalle elezioni europee del 2014. Parte istituzionale. Sintesi analitica".

Rovati G. (2006), *Istituzioni, multiculturalismo e costruzione dell'identità europea. Verso un'impossibile intesa?*, «Studi di Sociologia», 44 (3/4), pp. 397-416.

Sciolla L. (1994), *Identità personale e collettiva*, in «Enciclopedia delle scienze sociali», Roma, Treccani, vol. IV, pp. 496-506.

Tirocchi S. (2012), *Learning citizenship: cittadinanza digitale e lifelong learning*, in Limone P., *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari, Progedit, pp. 279-295.

– (2013), *Sociologie della Media education. Giovani e media al tempo dei nativi digitali*, Milano, FrancoAngeli.



6. La valutazione della competenza, della partecipazione e dello sviluppo professionale. Una nuova sfida per l'educazione

di Daniela Robasto

6.1. La partecipazione europea dei ragazzi italiani. Con quale bagaglio di competenze?

Le indagini internazionali⁸¹ che coinvolgono i giovani italiani, hanno messo in luce alcune debolezze del sistema scolastico italiano, il quale sembra essere non pienamente adeguato a fornire quelle competenze indispensabili per svolgere un ruolo di partecipazione attiva alla vita della società.

Sono stati recentemente resi pubblici i risultati OCSE PIAAC⁸² (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), indagine ideata dall'OCSE a cui hanno partecipato, nella sua prima edizione 24 paesi nel mondo (Europa, Asia, America), tra cui l'Italia.

Al campione italiano⁸³, composto da 12.000 casi con un'età compresa tra i 16 ed i 65 anni, è stato sottoposto un questionario (Background Questionnaire - BQ) ed alcuni test cognitivi per rilevare le competenze essenziali per poter esercitare un ruolo attivo nella propria vita adulta⁸⁴.

Tali competenze, definite dall'OCSE *foundations skills*, riguardano la lettura (Literacy), le abilità logico-matematiche (*Numeracy*) e le competenze collegate alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).

⁸¹ Si pensi alle indagini OCSE PISA, OCSE PIAAC, dal 2000 ad oggi.

⁸² PIAAC rappresenta l'evoluzione delle indagini IALS (*International Adult Literacy Survey*) e ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*) sugli adulti ed è complementare all'indagine PISA, dedicata all'analisi dei livelli di competenza degli studenti quindicenni.

⁸³ Il campione italiano è stato estratto con un sistema di campionamento probabilistico, stratificato e a due stadi (1 stadio: estrazione delle famiglie dalle liste anagrafiche di comuni italiani; 2 stadio: estrazione casuale dei membri delle famiglie). Il *response rate* nel nostro paese è stato pari al 56%, percentuale simile a quello di altri Paesi comparabili in termini di dimensioni e livello di sviluppo socio-economico (Germania, 55%; Spagna, 48%; Gran Bretagna, 59%).

⁸⁴ L'obiettivo dichiarato di PIAAC è di esaminare due insiemi di competenze di carattere generale (*information processing skills e generic skills*) utilizzate nei luoghi di lavoro, che dovrebbero costituire un bagaglio di base indispensabile per affrontare con successo numerose attività dell'agire sociale.

Nella somministrazione del 2012 l'Italia ha scelto di non somministrare i test riguardanti il *Problem solving*, optando, invece, per quelli relativi ai *Reading Components*, prove che rilevano le abilità di lettura di base.

Sono stati definiti sei livelli di *proficiency*, basati su intervalli di punteggi che variano su una scala da 0 a 500 punti. L'intervallo di punteggi è stato suddiviso nel modo seguente: *below level 1* (0-175); livello 1 (176-225); livello 2 (226-275); livello 3 (276-325); livello 4 (326-375); livello 5 (376-500).

I dati⁸⁵ del campione italiano non sono incoraggianti: gli italiani adulti si collocano all'ultimo posto della graduatoria nelle competenze alfabetiche (*area literacy*⁸⁶) ed in penultima posizione nelle competenze matematiche (*area numeracy*), competenze basilari per affrontare adeguatamente i problemi che possono emergere nelle diverse situazioni della vita adulta.

Fig. 1 – Percentuale di persone che raggiungono il livello 2 e/o superano il livello 3 di competenza in literacy.

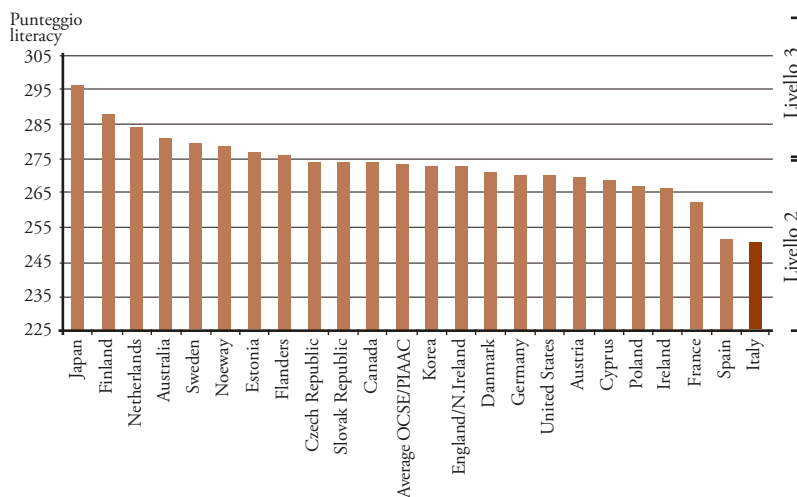
literacy		
Paese	% da below 1 al livello 2	% da livello 3 e superiore
Italia	70	30
Germania	51	47
Francia	57	42
Spagna	67	32
Stati Uniti	50	46
Media OCSE/PIAAC	43	50

Fonte ISFOL su dati OCSE PIAAC

⁸⁵ Si veda Di Francesco G. (2013), *Le competenze per vivere e lavorare oggi: principali evidenze dall'indagine PIAAC/ISFOL*. Roma: ISFOL, c2013, ISFOL Research Paper, 9.

⁸⁶ In Di Francesco G. (ibidem) si leggono a p. 13 le seguenti definizioni di literacy e numeracy - literacy: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale". La numeracy è definita come "l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta".

Fig. 2 – Confronto punteggio medio di literacy ottenuto nei Paesi partecipanti all'indagine PIAAC



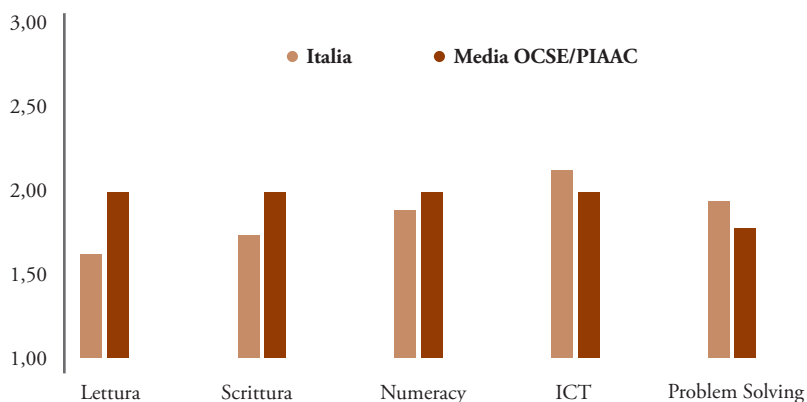
PIAAC ha inoltre fornito ulteriori informazioni su come le persone “credano” di mettere in atto alcune competenze, sia nella vita personale sia durante l’attività lavorativa. Oltre alle competenze dell’area linguistica matematica, valutate tramite test cognitivi, l’indagine PIAAC ha, infatti, raccolto dati su altre competenze “percepiti” come importanti nelle attività lavorative del campione. La strategia di self report utilizzata è quella del *Job requirement approach*⁸⁷ (JRA), già utilizzata da altri paesi in indagini simili, per stimare competenze cognitive di base, sociali, di apprendimento necessarie per svolgere in modo adeguato il compito lavorativo. Il fine di tale operazione è rendere possibile stimare il *mismatch* tra competenze possedute e competenze richieste dal lavoro. Inoltre, tramite tali dati, è possibile comprendere come le competenze siano mantenute attive durante i compiti lavorativi o eventualmente vadano “perse” a causa del non utilizzo.

Nella parte “JRA” dei risultati di PIAAC, è emerso che ai lavoratori italiani pare vengano maggiormente richieste capacità di *problem solving*, rispetto ad altri tipi di competenze quali quelle attinenti alle aree literacy, numeracy, o ICT.

⁸⁷ Il metodo è già applicato in diverse survey nazionali quali la British Skills Survey16 (regno Unito), OAC17 (Italia), O*NET (USA). Con tale metodo si chiede ai soggetti di valutare il livello di competenze necessarie e richieste “sul campo” per svolgere uno specifico lavoro. Nonostante il metodo JRA sia stato utilizzato in molte indagini nazionali, in PIAAC, per la prima volta è stato utilizzato per un confronto internazionale. Il JRA valuta quattro categorie skill domains: “competenze cognitive” (*cognitive skills*); “competenze sociali e di relazione” (*interaction and social skills*); “competenze fisiche o manuali” (*physical or manual skills*); “competenze di apprendimento” (*learning skills*).

Va ribadito che, secondo il metodo utilizzato in questa indagine, tale dato è stato raccolto tramite le auto-dichiarazioni dei rispondenti e pertanto non è possibile avere un confronto con l'effettiva richiesta di competenze "sul campo". Purtroppo, come si è precedentemente illustrato, l'Italia ha scelto di non somministrare i test cognitivi proprio sull'area problem solving e quindi, non è possibile effettuare un confronto tra le competenze maggiormente richieste dal mercato del lavoro (secondo i rispondenti) e quelle effettivamente possedute dai rispondenti stessi.

Fig. 3 – Sezione indagine JRA. Media delle competenze utilizzate nel mondo del lavoro, secondo il parere dei rispondenti



Fonte ISFOL, su base OCSE PIAAC

Altre indagini internazionali sul campione italiano, potrebbero tuttavia offrire alcuni spunti per ipotizzare il livello di competenza degli italiani sull'area problem solving.

Ad esempio, entrando nel dettaglio delle valutazioni OCSE PISA, potrebbe essere utile soffermarsi sulle percentuali di studenti italiani che raggiungono il livello 6 in OCSE PISA. Gli studenti che si collocano al 6° Livello⁸⁸ (il più alto in OCSE PISA) sono infatti coloro che dimostrano di essere in grado di concettualizzare, generalizzare e utilizzare informazioni basate sulla propria analisi e modellizzazione di situazioni problematiche e complesse. Essi sono in grado di collegare fra loro differenti fonti d'informazione e rappresentazioni passando dall'una all'altra in maniera flessibile. A questo livello, gli studenti sono capaci di pensare e ragionare in modo avanzato e di sviluppare nuovi approcci e nuove strategie nell'affrontare situazioni problematiche inedite.

⁸⁸ Fonte OCSE PISA, 2009.

Proprio per il costante riferimento a situazioni problematiche (complesse e/o inedite), le prove OCSE PISA che permettono di assegnare fino al livello 6 potrebbero essere utili anche per stimare, trasversalmente, le competenze di problem solving del campione.

In Italia, al massimo l'1,6% degli studenti raggiunge tale livello (1,1% per le competenze scientifiche; 0,4% per le competenze in lettura).

Come si evince dalla Fig. 1, in PISA 2009 ed in PISA 2012, quasi la metà degli studenti italiani si è collocata, invece, sui più bassi livelli della scala: la percentuale cumulata da "sotto il livello 1" al livello 2, raggiunge, infatti, circa il 45% dei casi.

Fig. 4 – Distribuzione percentuale dei livelli di competenza in Lettura in Italia. (Elaborazioni proprie, su data base OCSE PISA 2009)

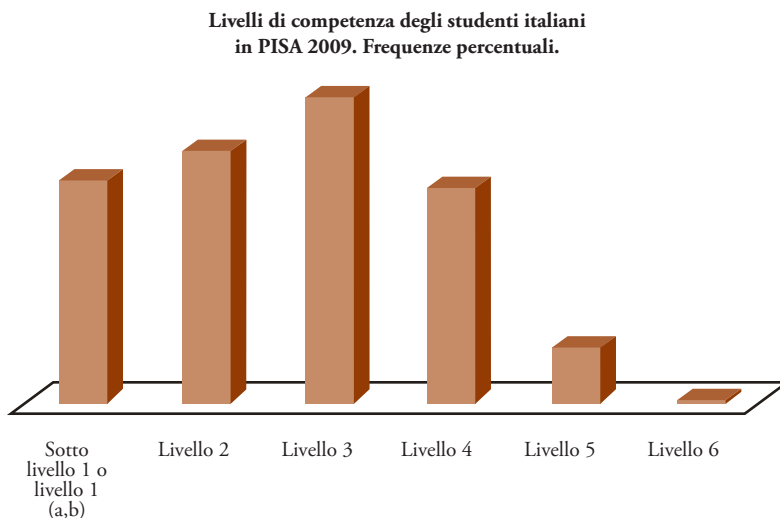
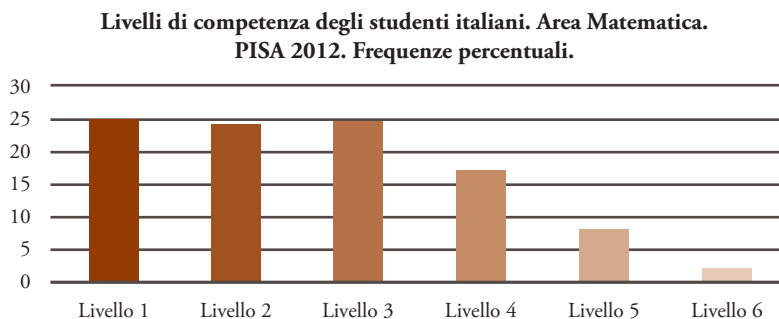


Fig. 5 – Distribuzione percentuale dei livelli di competenza sull'area Matematica, in Italia. (Elaborazioni proprie, su date base OCSE PISA 2012)



Viene quindi da chiedersi cosa significhi, nei termini di competenza raggiunta, essere tra il livello 1 e 2 e se su tali livelli sia possibile intravedere una qualche abilità di problem solving. Secondo quanto esplicitato dal team di ricerca PISA, gli studenti che raggiungono i livelli più bassi della scala sono in grado di rispondere a domande che riguardano contesti loro familiari, nelle quali siano fornite tutte le informazioni pertinenti e sia chiaramente definito il quesito. Essi sono in grado, inoltre, di individuare informazioni e di mettere in atto procedimenti di routine all'interno di situazioni esplicitamente definite "non problematiche", seguendo precise indicazioni. Tali studenti sono anche capaci di compiere azioni ovvie che procedano direttamente dallo stimolo fornito.

In estrema sintesi: gli studenti che si collocano intorno al livello 1 non hanno gli strumenti per muoversi all'interno di un mondo complesso e affrontare un compito che richieda un minimo grado di flessibilità. Le difficoltà riscontrate negli studenti italiani, quindi, non evidenziano tanto (o solo) una mancanza di competenze tecnico-specifiche o disciplinari quanto piuttosto l'assenza di un pensiero flessibile e metacognitivo, in grado cioè di *pensare sul pensare*, per mettere in campo idonee strutture di interpretazione, azione ed autoregolazione⁸⁹ dei propri comportamenti. Tali dati riguardanti il sapere squisitamente procedurale (o il "non sapere" in situazioni problematiche complesse) non ci fa ben supporre relativamente alle capacità di problem solving di questi stessi studenti, qualche anno più tardi.

6.2. Le competenze italiane soddisfano l'impresa (almeno italiana)?

Nel paragrafo precedente si è ipotizzata l'esistenza di un giovane adulto (lavoratore) poco flessibile e bisognoso di una guida pressoché continua, soprattutto di fronte a situazioni complesse e problematiche. Questo profilo stride sia con la richiesta di competenze dell'impresa, sia con la tipologia di contratto che oggi un'impresa italiana può offrire ad un giovane.

A tal proposito, l'indagine *Excelsior*⁹⁰ sul *Monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizi per favorire l'occupabilità*, delinea un confronto tra *domanda e offerta di lavoro*, attraverso l'analisi delle competenze richieste.

L'indagine ha come campione di osservazione le imprese private iscritte al Registro delle Imprese delle Camere di Commercio⁹¹ con almeno un dipendente, con l'esclusione dei servizi pubblici (scuola pubblica, Asl, Pubblica Amministrazione). Attraverso l'indagine *Excelsior*, inserita tra quelle ufficiali con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale, vengono intervistate annualmente circa 100.000 imprese dell'industria e dei servizi.

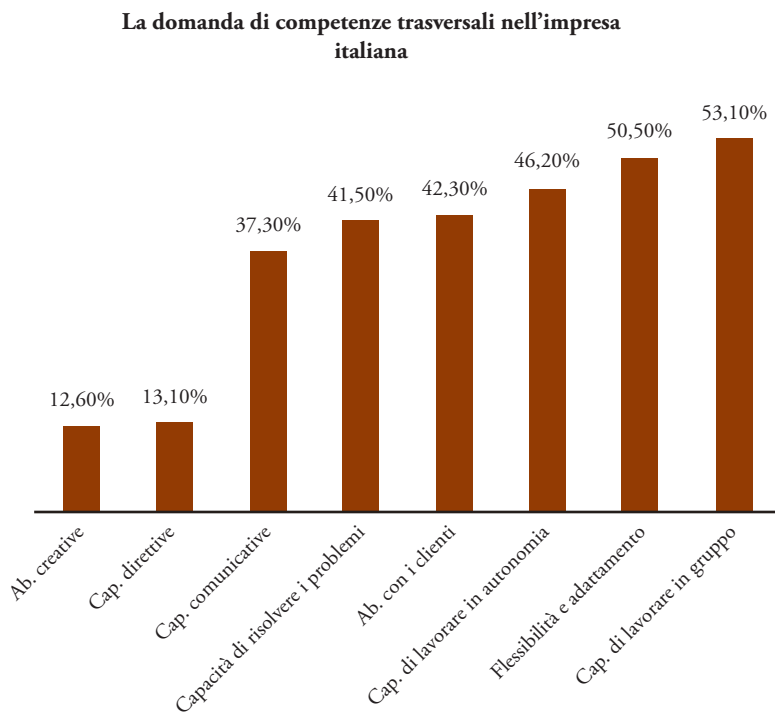
⁸⁹ Si veda a tal proposito il modello RIZA teorizzato da R. Trinchero, 2006 e 2012.

⁹⁰ Indagine di Unioncamere, Fondo Sociale Europeo e Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il report dell'indagine è consultabile su <http://excelsior.unioncamere.net/xt/flash.geoChooser/scegli-archivio.php>

⁹¹ Pur non essendo tenute all'iscrizione nel Registro Imprese, sono state considerate ai fini dell'indagine anche le attività professionali per le quali esiste l'obbligo di iscrizione in Albi tenuti da Ordini o Collegi professionali. In genere si tratta di "studi professionali", considerati nell'universo di riferimento solo se viene rilevata la presenza di almeno un dipendente dello "studio".

Il Rapporto Excelsior 2013, nel documento *La domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane*, focalizza il disallineamento tra domanda e offerta di lavoro. Le imprese, almeno nell'ultimo triennio, chiedono sempre più al lavoratore competenze "trasversali" (*soft skill*) non direttamente legate ad una mansione specifica (Fig.2). Sia nel Rapporto Excelsior 2011 che 2013, con riferimento alle assunzioni non stagionali, emerge, come competenza trasversale maggiormente richiesta, *la capacità di lavorare in gruppo*, ritenuta di grande importanza per stabilire le assunzioni non stagionali programmate. Al secondo posto tra le competenze più richieste vi è *la flessibilità e la capacità di adattamento*. Anche in questo caso si tratta di una tendenza trasversale, che coinvolge tutti i settori e tutte le aree territoriali, sempre con una prevalenza per coloro con più elevati livelli di istruzione⁹².

Fig. 6 – Grafico realizzato sulla base valori inseriti nella tavola 55, del Report Excelsior 2012, p. 141 e successive. Il grafico si riferisce alle competenze richieste per le 406.820 assunzioni non stagionali previste per il 2012



⁹² http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni/excelsior_2012_il_lavoro_dopo_gli_studi.pdf, p. 15

È interessante inoltre constatare che la percentuali delle imprese che ritengono le competenze *specifiche* legate alla professione siano più importanti di quelle *trasversali* oscilla tra il 10% e il 13% delle aziende intervistate. Nella maggior parte delle interviste è emerso invece come le competenze trasversali siano di importanza almeno paritaria rispetto ad altre competenze tecnico-specifiche.

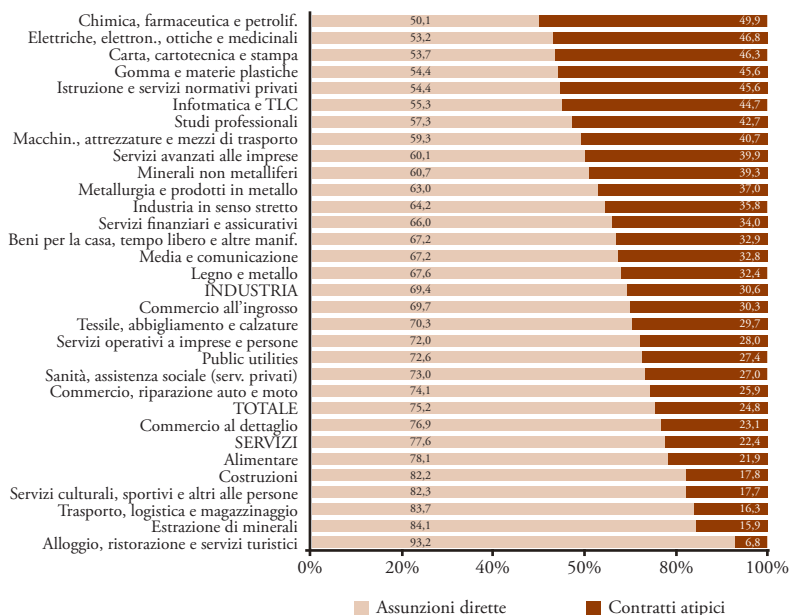
Sempre nell'indagine Excelsior 2013, si delinea, inoltre, il profilo contrattuale che le imprese possono offrire a nuove assunzioni.

Come si evince dalle Figure 7 e 8, a seconda del settore di riferimento, le assunzioni non dirette, ossia tramite contratti atipici, variano da un minimo del 7% circa (settore turistico) fino ad un massimo del 50% circa (settore chimico), con una media di circa il 30% delle assunzioni totali italiane. Il dato è linea anche con le rilevazioni ISTAT circa le tipologie contrattuali somministrate nel corso del 2012 (circa il 30%).

Anche nel caso di assunzioni dirette, inoltre, si prevedono per la maggior parte dei casi, *assunzioni a termine* (Fig. 8) che pongono il lavoratore in una situazione di ridiscussione del proprio contratto o del proprio lavoro, al termine di un periodo più o meno breve.

Fig. 7 – Previsioni di assunzioni nel 2013, divise per tipologia contrattuale (assunzioni dirette vs contratti atipici)

Entrate previste dalle imprese nel 2013, tra assunti diretti e contratti atipici*, per settore di attività (distribuzioni percentuali)

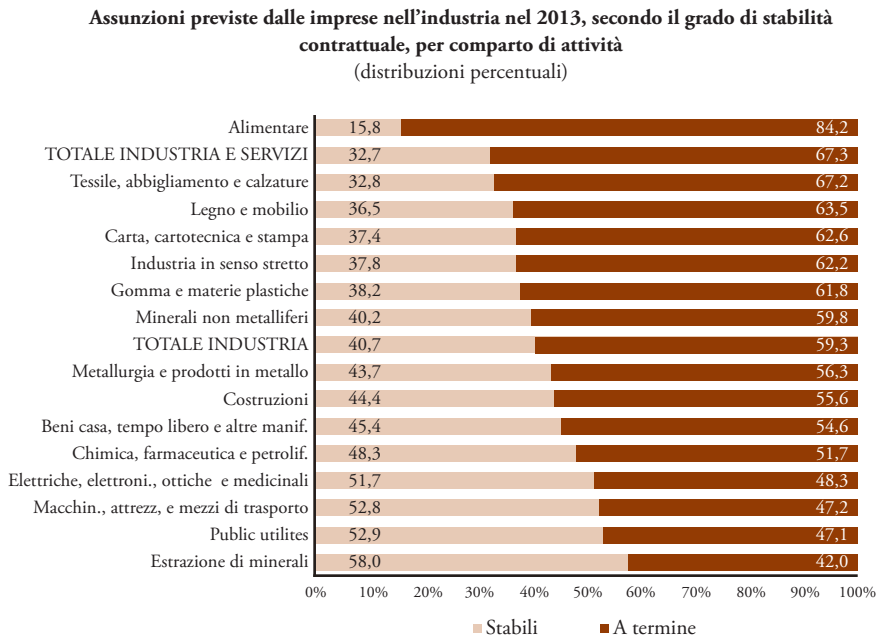


* Gli assunti "diretti" comprendono i dipendenti non stagionali e stagionali (esclusi gli interinali). I contratti atipici comprendono gli interinali e i non dipendenti (collaboratori a progetto e collaboratori a partita IVA e occasionali).

Fonte Excelsior 2013, p.19

Anche *contrattualmente*, quindi, a circa il 30% degli assunti si chiede di essere tendenzialmente autonomi, flessibili ed in grado di portare avanti un progetto con un buon grado di indipendenza.

Fig. 8 – Previsioni di assunzioni nel 2013. Settore industria, divise per assunzioni dirette stabili vs assunzioni dirette a termine



Fonte Excelsior 2013, p. 53

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, inoltre, le competenze trasversali non vengono dissegnate neppure per le figure operaie (assunzioni dirette) per le quali è richiesto, oltre a buone capacità manuali, anche autonomia, capacità di problem solving e creatività.

Tali risultati, evidenti sia nelle rilevazioni Excelsior sia in PIAAC, confutano pertanto la credenza per cui “conoscenza specifica”, per i livelli alti, o “saper fare”, per i livelli professionali più bassi, siano sufficienti per rendere un giovane appetibile per il mercato del lavoro. Non è infatti un caso che nonostante il 40% circa di disoccupazione giovanile (dato del primo trimestre 2014), le imprese italiane denuncino ancora un 10-12% circa di assunzioni *di difficile reperimento*, anche a causa di una formazione inadeguata.

Viene dunque da chiedersi come il mondo dell'istruzione e della formazione possano rispondere adeguatamente a questa richiesta. Anche il cambiamento rispetto alle tipologie contrattuali offerte dal mondo dell'impresa sottolinea la necessità di fare i conti, quanto prima possibile, con autonomia, flessibilità e capacità di problem solving di quello che sarà un futuro lavoratore.

6.3. Scuola e formazione continua. Nuove sfide per la crescita professionale dell'Italia.

Se la capacità maggiormente richiesta dall'impresa italiana è la capacità di *lavorare in gruppo* (Excelsior 2012 e 2013) e se la capacità maggiormente percepita come importante dal lavoratore stesso è quella del *problem solving* (PIAAC 2012, sezione JRA), la scuola e la formazione, come stanno rispondendo a tali richieste?

Dalla lettura dei più recenti documenti ministeriali, si nota un totale allineamento tra le finalità del sistema scolastico e le richieste del mondo professionale (italiano e mondiale). Le Indicazioni nazionali per il *curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, nella revisione del 2012, riportano, infatti, fin dalle prime righe asserti come questi

La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e “il saper stare al mondo”. E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. ... Ogni persona si trova nella ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate (Indicazioni 2012, pp. 5 - 6).

I dati presentati nei paragrafi precedenti, tuttavia, disilludono fortemente quest'attesa: è proprio nell'utilizzo di competenze non standardizzate, nel confronto tra più interpretazioni possibili rispetto ad un problema aperto a più soluzioni, che i ragazzi *si perdono* e mettono alla luce la loro “incompetenza” nell'affrontare le sfide quotidiane poste loro da problemi “non scolastici”, ma reali. E, forse, sono state in parte anche le indagini internazionali a sollecitare una “rivoluzione” nelle finalità di più ampio respiro del sistema educativo. Non a caso le Indicazioni Nazionali e le Indagini OCSE PISA avanzano entrambe l'istanza della *cittadinanza* e del ruolo *attivo* dei giovani nella società, per restituire ad essi una funzione che appartiene loro di diritto: quella di essere sorgente di innovazione e cambiamento.

Per raggiungere questo scopo è necessario che gli alunni, in primis, o i formandi (nel caso della formazione continua) siano *accompagnati* dal docente/formatore/educatore,

⁹³ Il riferimento qui è al ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer and Jones (1985).

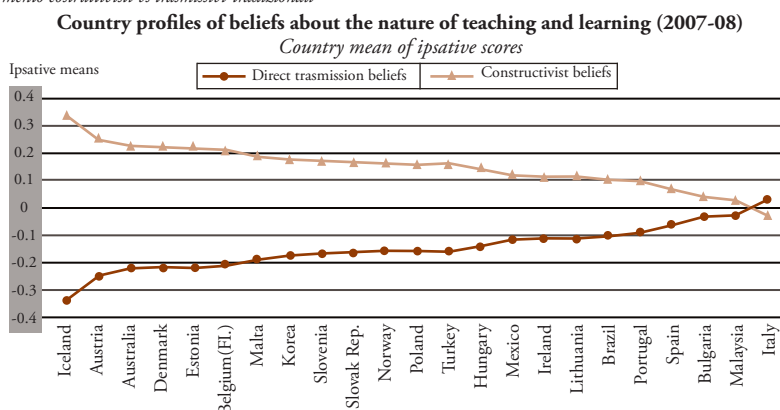
⁹⁴ Si legga a tal proposito l'articolo di N. Bottani, *Altri guai per la scuola italiana*. L'indagine TALIS dell'OCSE, <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques>

il quale avvia una didattica esperienziale⁹³ che consenta ai discenti di esprimere e mettere in campo le *loro* interpretazioni, confrontandole con quelle dei pari e analizzandone punti di forza e di debolezza, con la guida non *auto-centrica* dell'insegnante: colui che è in grado di aiutarli nella fase di generalizzazione dei concetti, anche (e soprattutto) proponendo, al termine di questo processo, modellizzazioni, teorie, contributi letterali che presentino “*altre buone interpretazioni*” del problema.

Attualmente questo non è ciò che avviene in buona parte della scuola italiana. Ad affermarlo, non sono solo pedagogisti e/o imprenditori esigenti: sono gli insegnanti stessi. In più indagini, si pensi ad esempio all'inchiesta OCSE-TALIS (*Teachers And Learning International Survey*), i docenti lamentano alcune difficoltà nel portare a termine il loro lavoro proficuamente. Ecco alcune problematiche, tratte dal Rapporto TALIS 2009: in Italia gli insegnanti perdono più tempo dei loro colleghi stranieri per riportare l'ordine e la calma in classe e usano meno tempo di lezione per l'istruzione: il 77% del tempo rispetto alla media TALIS del 79%; i professori italiani si distinguono dagli altri per la grande diffidenza nei confronti dei metodi d'insegnamento d'impronta costruttivista, favorevoli allo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali. Gli italiani, infatti, credono più degli altri nell'efficacia dei metodi tradizionali d'insegnamento contraddistinti dalle lezioni frontali e da un insegnamento prevalentemente verbale e poco sperimentale; quand'anche i docenti si lancino in approcci sperimentali, ammettono di farlo senza l'aiuto di esperti e senza un bagaglio di conoscenze adeguate circa i metodi sperimentali stessi. Le conquiste della scienze cognitive, inoltre, non fanno parte del patrimonio professionale dei docenti italiani⁹⁴.

Non pare dunque un caso che le competenze critiche evidenziate dalle indagini OCSE PIAAC, OCSE PISA e da quelle annuali e nazionali Excelsior, siano proprio quelle che il mondo docente trascura maggiormente. Il quindicenne italiano (delle rilevazioni PISA), il lavoratore adulto (delle indagini PIAAC) e il giovane italiano in cerca di assunzione (prospettato dalle indagini Excelsior) non potranno vivere appieno *una partecipazione europea* fino a quando non avranno la possibilità di poter beneficiare, in primis, di una reale *partecipazione italiana*.

Fig. 9 – Grafico raffigurante il profilo dei paesi partecipanti all'indagine TALIS circa l'utilizzo di approcci d'insegnamento costruttivisti vs trasmissivi-tradizionali



Countries are ranked by the strength of preference among teachers in each county between direct transmission beliefs about teaching and constructivist beliefs about teaching. So, teachers in Iceland shows the strongest preference for constructivist beliefs, over direct transmission beliefs. Source: OECD, Talis Database.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Alberici A. Serreri, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma.
- Ausubel D. (1998), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli.
- Benadusi L., Di Francesco G. (2002), *Formare, per competenze: un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, «Tecnodid».
- Bruner J. S. (1986), *Actual Minds, Possible Words*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J. S. (1957), *Going beyond the information given*, in Gruber (a cura di), *Contemporary approaches to cognition*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Edelman G. (1992), *Bright Air, Brilliant Fire. On the Matter of the Mind*, New York, Basic Books.
- Gardner H. (2005), *Cambiare idee. Arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli.
- Mazzoni G. (2000), *L'apprendimento: comportamento, processi cognitivi, neurobiologia*, Roma, Carocci.
- Miller G. A., Galanter E., Pribram K. H. (1973), *Piani e struttura del comportamento*, Milano, Franco Angeli.
- Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*, New York: Appleton-Century-Crofts
- Laudanna A., Voghera M. (2006), *Il linguaggio: strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma, Laterza.
- Parola A. (2008), *Territori Mediaeducativi*, Trento, Erickson.
- Rivoltella P. C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Robasto D. (2009), *Il consumo televisivo e la rappresentazione dei ruoli di genere negli adolescenti*, Roma, Aracne.
- (2011), *Il colloquio rogersiano per l'analisi dei bisogni formativi*, in (a cura di A. Arzuffi, I. Boragine, G. Capaldo, D. Pittèri), *Le formazioni possibili. Esperienze di blended training nelle piccole imprese*, Milano, Franco Angeli.
 - (2012), *I processi cognitivi indagati nelle Prove Oese Pisa*, Torino, SisForm Net Paper 2/2012.
 - (2012), *Un'esperienza di formazione sul luogo di lavoro in una PMI*, (con R. Trincherò, E. Crestani, F. Baptiste), in *Innovare Rivista dell'Organo Scientifico di ConFapi*, pp. 28-33.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze*, Milano, Franco Angeli.
- <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- <http://www.oecd.org/site/piaac/>
- http://www.sisform.piemonte.it/site/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=122
- http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_07
- <http://excelsior.unioncamere.net/>

7. Arte e scienza del valutare gli interventi formativi

di **Roberto Trincherò**

7.1. L'impatto socio-culturale della formazione professionale

Il Fondo Sociale Europeo rappresenta il principale strumento finanziario di cui l'Unione Europea dispone per sostenere l'occupazione e promuovere la coesione economica e sociale nei Paesi membri. Per costruire un'economia sostenibile basata sulla conoscenza, migliorando la qualità del lavoro e il valore aggiunto che esso è in grado di generare, è necessario investire sulle competenze e sulle disposizioni delle persone.

La formazione può essere una formidabile leva del cambiamento economico e sociale, a patto che sia progettata e condotta in modo da avere un impatto non superficiale, ma profondo e significativo, sui soggetti e sulle organizzazioni che ne dovrebbero beneficiare. Questo significa progettare percorsi tagliati sui reali bisogni formativi di persone, enti e territori, ma anche dotare gli interventi formativi degli opportuni strumenti di rendicontazione sociale in grado di rilevare, descrivere e valutare i cambiamenti nelle pratiche operative dei singoli, delle organizzazioni, della società, che la formazione ha contribuito a produrre.

L'esigenza di *accountability* impone una riflessione ad ampio spettro sulla valutazione degli interventi formativi. Quali sono stati i reali effetti dell'intervento? Quali erano previsti e quali non previsti? Quali sono i punti di vista dei differenti portatori di interesse coinvolti in merito all'efficacia della formazione? Quali elementi osservabili possono indicarne il successo o l'insuccesso? Chi deve rilevarli? Con quali metodi e tecniche? Com'è possibile interpretare i dati raccolti? Come possono essere utilizzati questi dati?

Rispondere a queste domande significa delineare un'azione valutativa che insiste su pluralità di metodi e modelli, in un'ottica di valutazione "multidimensionale" (che non si ferma solo agli aspetti immediati ma esplora più implicazioni della formazione) e "progressiva" (che non finisce con l'intervento ma continua nel medio-lungo termine, assumendo anche forme differenti). Obiettivo del presente capitolo è proprio quello di focalizzare alcuni elementi-chiave nella valutazione di interventi formativi e di utilizzarli per descrivere e classificare una pluralità di approcci che, se utilizzati in modo combinato, possono far emergere molteplici aspetti legati agli interventi stessi. In quanto attività umana, la valutazione non può prescindere da componenti soggettive di scelta e di giudizio, legate al valore che le persone attribuiscono agli elementi-chiave dell'intervento formativo e del processo di valutazione stesso. In una valutazione scientifica, però, la scelta e il giudizio non possono mai essere

arbitrari, ma vanno ancorati all'evidenza empirica raccolta, che ovviamente dipende dai metodi e dalle tecniche che l'hanno generata. Per questo, come vedremo, la valutazione è un connubio necessario ed ineludibile di soggettivismo ed oggettivismo, di *arte e scienza*.

7.2. Cosa vuol dire “valutare gli interventi formativi”?

La valutazione di un intervento formativo può essere considerata un processo in cui una *situazione osservata* viene messa a confronto con una situazione attesa, allo scopo di assegnare *significato e valore* alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse. Significati e valori assegnati guideranno poi la presa di opportune decisioni operative, collegate agli scopi più generali dell'azione valutativa.

La *situazione attesa* è descritta dagli intenti che l'intervento formativo si prefigge e che ne hanno guidato la progettazione, mentre la situazione osservata è descritta dall'evidenza empirica raccolta in un dato momento, prima, durante o dopo l'intervento formativo, sui soggetti coinvolti nell'intervento. Se tale evidenza viene raccolta prima dell'intervento si parla di valutazione *diagnostica* e i dati possono essere utilizzati per individuare livelli di partenza e/o potenziali difficoltà dei formandi allo scopo di calibrare meglio l'intervento sui loro specifici livelli e bisogni. Se viene raccolta durante l'intervento si parla di valutazione in itinere e i dati possono essere utilizzati a *scopo formativo* (per migliorare gli apprendimenti dei formandi), o a scopo di *monitoraggio* (per controllare l'evolversi dell'intervento e correggerlo se necessario).

Se viene raccolta subito dopo la fine dell'intervento si parla di valutazione *finale* e i dati possono essere utilizzati a scopo *sommativo e/o certificativo* (per attestare e certificare gli apprendimenti ottenuti dai formandi), o a scopo di valutazione complessiva dell'intervento. Se viene raccolta a distanza di tempo dalla fine dell'intervento si parla di valutazione di *impatto*.

Situazione osservata e situazione attesa fanno riferimento a specifiche proprietà che costituiscono l'*oggetto della valutazione*. Tali proprietà possono essere riferite a singoli soggetti (es. allievi), a gruppi (es. classi, gruppi di formazione), a specifici interventi formativi (es. un intervento di formazione di lavoratori in servizio), ad interi programmi di formazione (es. un curriculum di formazione professionale iniziale).

Come accennato, il confronto non prevede una semplice rilevazione di concordanze o discrepanze, ma un'*interpretazione* dell'evidenza empirica raccolta, finalizzata a stabilire gli *esiti* del confronto (se e in cosa la situazione osservata differisce dalla situazione attesa) e a ricostruire i *processi* che hanno portato a tali esiti. Tale interpretazione è unita ad un'*attribuzione di valore* alle due situazioni e agli esiti del confronto, la quale prevede la presenza di un insieme di *criteri di valutazione*, utili per focalizzare l'attenzione sugli aspetti ritenuti importanti da un punto di vista valutativo, e di un *sistema di discriminazione tra aspetti desiderabili e non desiderabili e/o di assegnazione di punteggi*, utili per stabilire il valore relativo dei vari elementi relativi all'intervento.

Il processo di valutazione non è un processo impersonale. Alla valutazione partecipano un insieme di attori, coinvolti nel processo secondo diversi ruoli e modalità. Questi soggetti vengono detti *stakeholder*, termine inglese che significa “soggetto che

ha una posta in gioco”, ossia portatori di specifici interessi in relazione all’intervento formativo e che sono a vario titolo toccati dalle scelte che in esso si compiono. Esempi di *stakeholder* possono essere: erogatori di formazione (progettisti di curricoli, docenti e formatori, tutor, personale di supporto), fruitori di formazione (formandi, studenti, famiglie), referenti territoriali (amministratori nazionali e locali, referenti di istituzioni, di centri di servizi educativi e formativi, di aziende).

Gli *stakeholder* sono la principale fonte di informazione di dati valutativi ma, proprio perché portatori di interessi specifici, possono introdurre distorsioni (bias) nel processo di rilevazione ed interpretazione di tali dati. Come gli *stakeholder* anche i *valutatori*, siano essi “interni” o “esterni” all’organizzazione in cui l’intervento è stato condotto, sono sempre portatori di interessi specifici, quindi anche loro sono potenzialmente in grado di introdurre distorsioni nel processo di rilevazione ed interpretazione dei dati valutativi.

La base di conoscenza costruita nel processo di rilevazione ed interpretazione di dati valutativi è utile per promuovere una specifica *acquisizione di consapevolezza* da parte degli *stakeholder* dei punti di forza e dei margini di miglioramento dell’intervento formativo. In aggiunta, essa può guidare l’assunzione di *decisioni operative* consapevoli e informate, volte ad incidere sulla situazione in oggetto, allo scopo ad esempio di venire incontro a nuovi bisogni dei soggetti o a ridurre la discrepanza tra situazione osservata e attesa, mettendo in atto delle opportune “correzioni di rotta” (per la valutazione in itinere) o pianificando azioni future che dipendono dal bilancio complessivo dell’intervento stesso (per la valutazione finale).

Il processo di valutazione stesso può essere poi sottoposto ad un’operazione di *meta-valutazione*, in modo da individuarne i punti di forza e le aree di miglioramento.

Le definizioni illustrate focalizzano gli elementi-chiave del processo valutativo. Rappresentando l’intervento formativo con la metafora del “cammino”, tali elementi del processo valutativo ad esso associato possono essere rappresentati secondo le metafore di Fig. 1.

Fig 1 – Elementi-chiave del processo valutativo e relative metafore

Elemento chiave	Metafora
Definizione della situazione attesa	Dove volevamo arrivare?
Rilevazione della situazione osservata	Dove siamo?
Confronto delle discrepanze tra situazione attesa e osservata	Siamo andati in direzione ... ci siamo mossi alla velocità di ... le difficoltà sono state ...
Descrizione e analisi dei processi che hanno portato agli esiti del confronto	Abbiamo comunque fatto un bel pezzo di strada ... Però abbiamo sbagliato a...
Interpretazione delle discrepanze e attribuzione di valore	Quindi ora dobbiamo ancora andare in quella direzione... andiamo!
Decisione conseguente all’attribuzione di valore	Perché ci siamo messi in viaggio? A cosa è servito il cammino che abbiamo fatto?
Acquisizione di consapevolezza dei punti di forza e dei margini di miglioramento	Avete visto che possiamo fare tanta strada? Cosa possiamo migliorare?
Meta-valutazione	Come avremmo potuto capire subito che stavamo sbagliando?

A partire dagli elementi illustrati è possibile descrivere numerosi approcci alla valutazione. Ciascun approccio enfatizza momenti differenti del processo valutativo ed è caratterizzato da propri scopi, principi e quadri concettuali. Tra gli innumerevoli approcci rintracciabili in letteratura (per una panoramica si vedano Plessi, 2004; Mathison, 2005; Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004), ne presenteremo alcuni che sembrano essere particolarmente promettenti nella valutazione di interventi formativi in diversi contesti, fornendo anche spunti operativi per la loro messa in atto. Gli approcci descritti non sono tra di loro indipendenti (alcuni richiamano principi e concetti tipici di altri) e men che meno mutuamente esclusivi.

7.3. La valutazione ex-ante

La valutazione *ex-ante* è una valutazione che viene condotta sul progetto formativo *prima* che questo venga messo in atto. Il focus è sulla *situazione attesa*, ossia sugli obiettivi dell'intervento e sulle azioni previste dal progetto per perseguirli, più che sugli esiti derivanti dalla sua effettiva messa in atto. I valutatori possono essere esterni oppure membri del gruppo di progetto e i criteri di valutazione possono essere dati da specifiche guide alla progettazione, oltre che da considerazioni più ampie sulla rilevanza degli obiettivi perseguiti per gli *stakeholder* dell'intervento formativo.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo in questa fase sono: "Il progetto è definito in tutte le sue parti?", "La sua stesura rispetta i requisiti di chiarezza e completezza?", "Tra i vari progetti possibili questo è effettivamente il migliore in relazione alle finalità, risorse disponibili e contesto di applicazione?", "Gli obiettivi del progetto sono effettivamente rilevanti per i soggetti a cui è rivolto?". La Fig. 2 schematizza esempi di bisogni conoscitivi, azioni valutative da intraprendere e tecniche/strumenti adeguati per raccogliere evidenza empirica a fini valutativi. Ovviamente le azioni indicate in tale guida (e in quelle che seguiranno) possono essere svolte solo in parte, a seconda delle esigenze e degli scopi del valutatore.

Fig. 2 - Guida alla valutazione ex-ante

Bisogni conoscitivi	Possibili azioni valutative	Tecniche/Strumenti
Il progetto è completo e chiaro per tutti gli attori coinvolti?	Revisione e controllo di coerenza da parte del gruppo di progetto.	Focus group con un sottoinsieme rappresentativo di destinatari e referenti.
Gli obiettivi del progetto sono effettivamente rilevanti per i soggetti a cui è rivolto?	Revisione da parte dei rappresentanti dei soggetti a cui l'intervento è rivolto e dei loro referenti (es. allievi, famiglie, insegnanti, dirigenti scolastici).	Focus group con un sottoinsieme rappresentativo di destinatari e referenti.
Tra i vari progetti possibili questo è effettivamente il migliore in relazione alle finalità, risorse disponibili e contesto di applicazione?	Analisi Swot (Strength, Weakness, Opportunity, Threat) per l'identificazione dei possibili punti di forza, punti di debolezza, opportunità e rischi relativi al progetto (ad esempio relativi a risorse, consenso, innovazione, competenza, sostenibilità).	Brainstorming con un sottoinsieme rappresentativo di destinatari e referenti. Analisi Swot.

7.4. La valutazione basata sugli obiettivi (*Goal-Based*)

Nell'approccio della valutazione basata sugli obiettivi (*Goal-Based Evaluation*, Tyler, 1942), il focus è sul confronto tra situazione osservata e situazione attesa e quest'ultima è descritta in termini di specifici obiettivi che i soggetti coinvolti nell'azione formativa devono raggiungere.

Quando la valutazione è riferita ad un singolo allievo gli obiettivi possono riguardare, ad esempio, i suoi *comportamenti*, le sue *scelte*, i suoi *atteggiamenti*, le sue *conoscenze*, *abilità* e *competenze*. Quando la valutazione è riferita ad un'azione formativa, gli obiettivi possono riguardare, ad esempio, le reazioni dei partecipanti all'intervento formativo (in termini di gradimento), gli *apprendimenti* ottenuti dai partecipanti, i *cambiamenti* nelle prassi dei soggetti in seguito all'azione formativa, *l'impatto* sul funzionamento dell'organizzazione a cui afferiscono i partecipanti all'azione formativa, secondo il noto modello di Kirkpatrick (1959). Questa forma di valutazione viene solitamente messa in atto da coloro che hanno progettato e/o attuato l'intervento per controllare che questo abbia raggiunto gli obiettivi che essi stessi si erano prefissati ed hanno perseguito nell'azione formativa. La rilevazione si basa principalmente su tecniche e strumenti strutturati e semi-strutturati, dato che la conoscenza a priori degli obiettivi indica esattamente al valutatore quali sono gli aspetti da osservare.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "L'azione formativa ha raggiunto gli obiettivi che si prefiggeva?", "Il soggetto in formazione ha raggiunto gli obiettivi per lui previsti dall'azione formativa? Se gli obiettivi non sono stati raggiunti vi è stato comunque un progresso del soggetto in relazione alla situazione iniziale per quanto riguarda quei dati obiettivi?" (Fig. 3).

Fig. 3 – Guida alla Goal-Based Evaluation

Bisogni conoscitivi	Possibili azioni valutative	Tecniche/Strumenti
L'intervento formativo ha ottenuto il gradimento dei partecipanti e degli altri stakeholder coinvolti?	Questionario di gradimento somministrato ai partecipanti ed eventualmente agli altri <i>stakeholder</i> .	Questionari autocompilati.
L'intervento formativo ha prodotto apprendimento nei partecipanti? Gli obiettivi di apprendimento che l'intervento si prefiggeva sono stati raggiunti?	Rilevazione di conoscenze, abilità, competenze obiettivo di intervento, <i>prima e dopo</i> l'intervento stesso. Determinazione dei progressi ottenuti.	Prove strutturate, semi-strutturate e a bassa strutturazione per rilevare conoscenze, abilità e competenze.
L'intervento formativo ha cambiato le pratiche correnti di lavoro dei partecipanti? Gli obiettivi di cambiamento personale che l'intervento si prefiggeva sono stati raggiunti?	Rilevazione di comportamenti, scelte, atteggiamenti relativi alle pratiche correnti dei partecipanti, prima e dopo l'intervento formativo e determinazione dei cambiamenti ottenuti. Rilevazione periodica delle stesse pratiche a distanza di tempo, per controllare il mantenimento delle nuove pratiche acquisite.	Questionari con domande relative a comportamenti, scelte, atteggiamenti. Osservazione strutturata o semi-strutturata dei comportamenti dei partecipanti nelle situazioni in cui dovrebbero emergere le pratiche correnti dei partecipanti. Diario di bordo ed analisi retrospettiva delle proprie pratiche.
L'intervento formativo ha prodotto effetti sull'organizzazione a cui i partecipanti afferiscono? Gli obiettivi che l'organizzazione si prefiggeva nell'iscrivere i propri membri all'intervento formativo sono stati raggiunti?	Intervista ai responsabili dell'organizzazione prima dell'intervento per rilevare le aspettative dell'organizzazione e intervista periodica svolta dopo l'intervento per rilevare se le aspettative sono state raggiunte.	Intervista semi-strutturata e intervista in profondità.

7.5. La valutazione *Goal-Free*

Nell'approccio della *Goal-Free Evaluation* (Scriven, 1972), il focus non è sul confronto tra la situazione attesa e la situazione osservata, ma sulla *situazione osservata* in se stessa, ossia sugli effettivi esiti che l'intervento ha prodotto, più che sul raggiungimento degli obiettivi programmati. L'assegnazione di valore tiene conto principalmente della situazione osservata, a prescindere dagli intenti che hanno guidato l'azione formativa. La logica che guida questo approccio risiede nel fatto che nella pratica gli interventi si svolgono spesso in modo anche molto diverso da quanto progettato *ex-ante* e valutando solo sulla base degli obiettivi prefissati verrebbero persi tutta una serie di elementi "inattesi" di giudizio, comunque importanti.

Il valutatore deve essere esterno ed indipendente rispetto al team di operatori che ha progettato e condotto l'intervento ed è opportuno che egli non ne conosca finalità ed obiettivi, in modo da evitare che la sua attenzione sia polarizzata – in modo consapevole o inconsapevole – solo su tali aspetti. Il giudizio viene formulato sulla base di come l'intervento formativo è venuto incontro agli effettivi bisogni dei partecipanti e della comunità di cui questi fanno parte. Per assolvere al suo compito il valutatore deve interagire il minimo possibile con gli operatori e il più possibile con i partecipanti all'intervento stesso. La rilevazione si basa principalmente su tecniche a bassa strutturazione (colloqui informali, interviste in profondità, storie di vita, osservazione esperienziale) e mira ad isolare tutti gli effetti possibili dell'intervento, positivi e negativi.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "Quali sono gli effetti che l'intervento ha prodotto? Quali di questi effetti erano attesi e quali inattesi?", "Cosa è cambiato nei partecipanti e nella comunità a cui essi appartengono durante e dopo l'intervento formativo?" (Fig. 4).

Fig 4 – Guida alla *Goal-Free Evaluation*

Bisogni conoscitivi	Possibili azioni valutative	Tecniche/ Strumenti
Quali sono gli effetti che l'intervento ha prodotto? Quali di questi effetti erano attesi e quali inattesi?	Rilevazione di dati valutativi inerenti conoscenze, abilità, competenze non strettamente corrispondenti agli obiettivi dell'intervento. Rilevazione di dati valutativi inerenti comportamenti, scelte, atteggiamenti con questionari autocompilati. Focus group con i partecipanti volto a stabilire gli effetti attesi (a livello personale e di gruppo) ed inattesi dell'intervento. I partecipanti devono mettere in relazione le proprie conoscenze, abilità, competenze, comportamenti, scelte, atteggiamenti con le azioni dell'intervento. Focus group con rappresentanti dell'organizzazione a cui i partecipanti appartengono (es. superiori, colleghi). I rappresentanti devono ricostruire l'impatto che l'intervento formativo ha avuto nel contesto. Intervista in profondità ai responsabili dell'organizzazione che ha gestito l'intervento, volta a stabilire gli effetti attesi ed inattesi dell'intervento. Osservazione e documentazione delle dinamiche, positive e negative, prodotte dall'intervento. Raccolta e analisi di documenti relativi all'intervento prodotti dai vari stakeholder.	Prove di conoscenza, abilità, competenza. Questionari autocompilati a domande chiuse o aperte. Focus group. Intervista in profondità. Osservazione esperienziale. Analisi dei documenti. Portfolio.
Cosa è cambiato nei partecipanti e nella comunità a cui essi appartengono durante e dopo l'intervento formativo?	Portfolio con i prodotti realizzati dai partecipanti nelle attività dell'intervento formativo, accompagnati da relativa autoriflessione.	Portfolio

7.6. La valutazione *Responsive*

Nell'approccio della valutazione "rispondente alle istanze dei soggetti coinvolti" (*Responsive Evaluation*, Stake, 1975) il focus non è centrato sulla situazione osservata o sulla situazione attesa, ma sulle istanze (*issues*, in termini di interessi, problemi, esigenze, necessità, domande) e sulle *rappresentazioni* dell'intervento che gli *stakeholder* avevano prima dell'intervento e/o che hanno costruito nel corso dello stesso. La rilevazione della situazione osservata mira a far emergere e a mettere in luce tali istanze e punti di vista, manifesti e latenti, fornendo a tutti gli *stakeholder* le informazioni di cui necessitano per formulare una loro personale attribuzione di valore all'intervento. Dato che essi vedono l'intervento da prospettive differenti, saranno differenti anche gli elementi da considerare come punti di forza o punti di debolezza.

Il valutatore deve essere esterno, dato che un valutatore interno sarebbe evidentemente "portatore di interessi" che potrebbero polarizzare la valutazione. Egli deve agire da un lato come il "giornalista" che dà voce ai vari soggetti e dall'altro come l'"antropologo" che li osserva, li studia e ne descrive le visioni del mondo sviluppate in relazione all'intervento. Le istanze e le visioni emerse in una prima sessione di rilevazione suggeriranno il "cosa osservare" nelle sessioni successive e definiranno gli elementi dell'intervento da considerare "successi" o "insuccessi". La "situazione attesa" è da considerarsi in questo approccio "ciò è desiderabile per i soggetti", ed emerge dalla molteplicità delle rappresentazioni di ciò che da considerarsi "positivo" per i vari *stakeholder*. Le istanze e le rappresentazioni date dagli attori coinvolti possono ovviamente essere contraddittorie. In questo approccio, la contraddizione non è un elemento da nascondere ma da portare alla luce, allo scopo di rendere i soggetti consapevoli di essa e, se necessario, aiutarli a superarla, anche lavorando per cambiare il loro punto di vista attraverso la negoziazione con gli altri *stakeholder*.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "Di quali istanze sono portatori i vari *stakeholder*?", "Quale rappresentazione dell'intervento formativo hanno sviluppato?", "Quale valore ha assunto l'intervento per i vari *stakeholder*?" (Fig.5).

Fig. 5 – Guida alla *Responsive Evaluation*

<i>Bisogni conoscitivi</i>	<i>Possibili azioni valutative</i>	<i>Tecniche/Strumenti</i>
Di quali istanze sono portatori i vari <i>stakeholder</i> ?	Rilevazione del maggior numero possibile di istanze significative di cui i soggetti sono portatori, attraverso interviste in profondità. Se il numero di soggetti da intervistare è eccessivo si può ricorrere al campionamento ad elementi rappresentativi, intervistando i soggetti che meglio rappresentano le varie categorie di istanze in gioco. Tali interviste vanno interrotte quando dalle nuove interviste non emergono istanze originali (punto di saturazione).	Intervista in profondità.

<i>Bisogni conoscitivi</i>	<i>Possibili azioni valutative</i>	<i>Tecniche/Strumenti</i>
Quale rappresentazione dell'intervento formativo hanno sviluppato i vari <i>stakeholder</i> ?	Riflessione retrospettiva sull'intervento e sui vissuti ad esso associati, attraverso l'intervista biografica ai soggetti coinvolti. Ricostruzione dei molteplici significati personali attribuiti a concetti, eventi, contesti e situazioni dell'intervento, attraverso l'intervista ermeneutica ai soggetti coinvolti. Costruzione di "profili tipici di Costruzione di "profili tipici di rappresentazioni" (es. "l'entusiasta", "l'accondiscendente", "il disinteressato", "il critico attivo", "il critico passivo", "l'insoddisfatto", "il sabotatore", ecc.) e successiva discussione di essi (<i>backtalk</i>) con un sottocampione di <i>stakeholder</i> , per stabilire aderenza a quanto dichiarato, riconoscibilità e condivisibilità delle rappresentazioni costruite.	Intervista biografica (narrazione riflessiva della propria esperienza di formazione). Intervista ermeneutica (focalizzata sui significati che i singoli soggetti coinvolti attribuiscono agli elementi chiave dell'intervento). Le interviste possono essere condotte singolarmente e in gruppo. <i>Backtalk</i> con gli <i>stakeholder</i> .
Quale valore ha assunto l'intervento per i vari <i>stakeholder</i> ?	Narrazione dell'intervento in un "rapporto di valutazione" (testo, presentazione o video), che sintetizza l'esperienza dei protagonisti, combinando dichiarazioni, episodi aneddotici, fotografie, spezzoni audio-video, lavori più significativi. Tale rapporto, rivolto agli <i>stakeholder</i> stessi, è finalizzato a generare esperienza vicaria, coinvolgimento ed immedesimazione empatica nel fruitore, in modo che egli abbia gli elementi per formulare il suo giudizio valutativo personale sull'intervento.	Documentazione dell'intervento in un testo, presentazione o video. Montaggio audio-video.

7.7. La valutazione orientata al giudizio

Nell'approccio della valutazione orientata al giudizio (*Judgment-oriented Evaluation*, Patton, 1997, pp. 65-68), il focus è sulla *formulazione del giudizio di valore* sull'intervento formativo e sui suoi esiti. L'azione valutativa è condotta da uno o più esperti esterni ed è fondata sull'applicazione della loro *expertise* professionale, unita alla saggezza e alla capacità di cogliere gli elementi peculiari dell'intervento. L'esperto esterno può osservare l'intervento formativo durante la sua conduzione, raccogliendo opportuna evidenza empirica (e in questo caso si parla di audit), oppure può giudicarne ex-post gli esiti e le azioni messe in atto (si pensi, ad esempio, ad un prodotto realizzato dai corsisti nella formazione, accompagnato dalla relativa descrizione del processo che lo ha originato).

Il giudizio dell'esperto esterno è ovviamente basato su un insieme di criteri di valutazione che egli deve rendere quanto più possibile espliciti. Quando i criteri sono fortemente strutturati, assumendo le caratteristiche di veri e propri *standard*, si è in presenza di forme di *accreditamento*, riferite sia all'intervento condotto sia all'organizzazione che lo ha promosso.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "L'intervento formativo è stato condotto secondo criteri che ne dimostrano la qualità?", "Ha portato i partecipanti a costruire prodotti di qualità?" (Fig. 6).

Fig. 6 – Guida alla valutazione orientata al giudizio

<i>Bisogni conoscitivi</i>	<i>Possibili azioni valutative</i>	<i>Tecniche/Strumenti</i>
L'intervento formativo è stato condotto secondo criteri che ne dimostrano la qualità?	Analisi dei protocolli dell'intervento e confronto con un insieme di criteri di qualità. Analisi dei documenti prodotti dagli <i>stakeholder</i> .	Analisi dei documenti.
L'intervento formativo ha portato i partecipanti a costruire prodotti di qualità?	Analisi dei prodotti dei partecipanti e formulazione di un giudizio valutativo, assoluto o comparativo.	Analisi di prodotti dei corsisti.

7.8. La valutazione antagonista

Nell'approccio della valutazione antagonista (*Adversary/Judicial Evaluation*, Wolf, 1979), il focus è sull'*attribuzione di valore* alla situazione osservata e agli esiti del confronto tra situazione osservata ed attesa. Due valutatori (o due gruppi di valutatori), interni o esterni, guidati da sistemi di riferimento che nascono da visioni differenti dell'intervento formativo (uno "pro" e uno "contro"), cercano di argomentare – proprio come farebbe un pool di avvocati in tribunale – sul valore da attribuire all'intervento e ai suoi esiti, facendo leva sull'evidenza empirica raccolta e basandosi sulle testimonianze dei soggetti coinvolti. Un giudice esterno, o una giuria, formula poi un giudizio complessivo tenendo conto delle argomentazioni delle due fazioni. Questo approccio non mira a ridurre la possibile distorsione introdotta dal valutatore (*bias*) ma a bilanciarla e ad utilizzarla per sviscerare tutti i possibili punti di forza e di debolezza dell'intervento.

Condotta con il gruppo di formazione, la valutazione antagonista può diventare una forma di valutazione *partecipata*, in cui sono gli allievi stessi, divisi in due fazioni, ad analizzare in profondità l'intervento e a cercare "prove" per i loro elogi e per le loro critiche. Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "Quali sono le buone ragioni che supportano una posizione 'pro' o 'contro' l'intervento formativo?", "Quale bilancio finale sull'intervento è possibile trarre da tale analisi?" (Fig.7).

Fig. 7 – Guida alla valutazione antagonista

Bisogni conoscitivi	Possibili azioni valutative	Tecniche/Strumenti
Quali sono le buone ragioni che supportano una posizione 'pro' o 'contro' l'intervento formativo?	Inchiesta tramite questionario per stabilire i "pro" e i "contro" relativi all'intervento. Focus group con gruppi di <i>stakeholder</i> per stabilire le buone ragioni alla base delle posizioni "pro" e "contro". Identificazione di testimoni significativi e loro intervista in profondità.	Questionari autocompilati a domande chiuse o aperte. Focus group. Intervista in profondità.
Quale bilancio finale sull'intervento è possibile trarre da tale analisi?	Analisi ed interpretazione delle evidenze empiriche che supportano gli elementi "pro" e gli elementi "contro". Formulazione di una sintesi riassuntiva.	Analisi di dati. Diagrammi di sintesi testuale.

7.9. La valutazione per l'empowerment

Nell'approccio dell'*Empowerment Evaluation* (Fetterman, 2001), il focus è sull'*acquisizione di consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti* che gli *stakeholder* possono sviluppare nel condurre l'azione valutativa. L'approccio mette l'accento sul fatto che gli oggetti della valutazione sono in perenne evoluzione e quindi anche la valutazione non può essere un'azione "statica" ma deve assumere un carattere "continuo" e permanente, ossia essere integrata nelle pratiche correnti di committenti, responsabili, formatori e soggetti in formazione, anziché essere ridotta ad un singolo momento finale. I risultati della valutazione possono essere così utilizzati per promuovere il miglioramento e la capacità di autodeterminazione di tutti gli *stakeholder*, attraverso forme di autoriflessione sistematica sul proprio operato.

Sono quindi gli stessi *stakeholder* ad autovalutarsi e ad autovalutare l'esito dell'intervento formativo, non focalizzandosi sulla formulazione di un giudizio ma sull'individuazione delle possibilità di miglioramento, personale ed organizzativo. La valutazione viene condotta in modo congiunto da committenti, responsabili, formatori e partecipanti e può essere presente la figura di un valutatore esterno nel ruolo di *coach*, ossia di consulente nel processo di autoriflessione messo in atto dai soggetti, oppure di *amico critico*, ossia portatore di un punto di vista esterno che stimola l'autoriflessione. L'aspetto "partecipato" e la funzione autoriflessiva e migliorativa di questo approccio valutativo possono diminuire eventuali diffidenze e resistenze verso la valutazione, che ovviamente potrebbero essere alte se la valutazione fosse vissuta dagli operatori come un qualcosa di "esterno", "giudicante" e distante dalla loro quotidianità. Il loro maggior

coinvolgimento rende maggiormente affidabili i risultati valutativi prodotti ed aumenta la probabilità che questi possano essere usati dagli *stakeholder* stessi come veicoli per il cambiamento e la crescita personale. Se condotta in parallelo con l'intervento *formativo*, tale valutazione può assumere una funzione formativa per gli allievi e di *monitoraggio* per l'intervento stesso, consentendo opportune "correzioni di rotta" in itinere. L'attività valutativa diventa a tutti gli effetti attività di apprendimento, personale ed organizzativo: la valutazione porta ad individuare le criticità ed orienta il cambiamento.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: "Quali sono le criticità emerse nell'intervento formativo? Come è possibile superarle?", "Quali sono i margini di miglioramento, personale ed organizzativo, emersi nell'intervento formativo? Come possiamo sfruttarli?" (Fig. 8).

Fig. 8 – Guida all'Empowerment Evaluation

<i>Bisogni conoscitivi</i>	<i>Possibili azioni valutative</i>	<i>Tecniche/Strumenti</i>
Quali sono le criticità emerse nell'intervento formativo? Come è possibile superarle?	Rilevazione di dati valutativi inerenti conoscenze, abilità, competenze, con prove generali oppure basate sugli obiettivi dell'intervento. Rilevazione di dati valutativi inerenti comportamenti, scelte, atteggiamenti dei partecipanti all'intervento formativo con questionari autocompilati. Rilevazione di dati valutativi inerenti l'impatto che l'intervento formativo ha avuto nel contesto più ampio (es. organizzazione) a cui appartengono i partecipanti (con questionari o focus group). Analisi approfondita delle criticità in appositi focus group con sottoinsiemi di <i>stakeholder</i> (es. allievi, formatori, insegnanti, ecc.). Costruzione di possibili strategie per superarle nel focus group stesso o mediante la tecnica del Gruppo Nominale.	Prove di conoscenza, abilità, competenza. Questionari autocompilati a domande chiuse o aperte. Focus group. Tecnica del Gruppo Nominale (raccolta di suggerimenti migliorativi scritti su foglietti anonimi, sintesi degli stessi e discussione di gruppo, pubblicizzazione dei risultati della discussione e nuova raccolta di suggerimenti).
Quali sono i margini di miglioramento, personale ed organizzativo, emersi nell'intervento formativo? Come possiamo sfruttarli?	Brainstorming con sottoinsiemi di <i>stakeholder</i> . Analisi Swot per identificare margini di miglioramento e potenzialità non pienamente sfruttate, relative ad allievi, formatori, strutture. Formulazione di scenari relativi a cosa potrebbe succedere se si attuassero gli interventi necessari a sfruttare i margini di miglioramento, attraverso la tecnica Delphi.	Brainstorming. Analisi Swot. Tecnica Delphi (raccolta di previsioni, scritte su foglietti anonimi, su come potrebbe evolvere un dato scenario, sintesi degli stessi e discussione di gruppo, pubblicizzazione dei risultati della discussione e nuova raccolta di previsioni di evoluzione di scenario).

7.10. La valutazione decision-based

Nell'approccio della valutazione orientata alla decisione (*Decision-Oriented Approach* o *Decision-Management Approach*, Stufflebeam, 1973), il focus è sulle *decisioni* che l'informazione ottenuta dall'azione valutativa consente di prendere, nell'ottica di risolvere specifici problemi legati al contesto in cui l'intervento formativo è stato messo in atto. Tali decisioni possono riguardare ad esempio ulteriori interventi formativi, azioni di sensibilizzazione verso il territorio e le organizzazioni, iniziative educative, formative e culturali.

Il decisore (in genere il finanziatore del progetto o il dirigente dell'organizzazione che lo concepisce e lo mette in atto) è quindi la figura più importante del processo valutativo, ed è lui a definire i criteri e a scegliere gli elementi da considerare rilevanti nella valutazione.

I valutatori, in genere esterni al team di formazione, svolgono la funzione di consulenti del decisore e vi lavorano a stretto contatto.

La valutazione consiste nel raccogliere evidenza empirica in relazione ai vantaggi e agli svantaggi di ognuna delle possibili alternative di decisione, in modo che il decisore possa stabilire l'alternativa migliore. L'evidenza empirica può far riferimento:

- a) alle *organizzazioni e strutture* coinvolte;
- b) agli *attori* coinvolti e alle loro aspettative, bisogni, scopi ed intenzioni;
- c) agli *obiettivi* dell'intervento e alla pertinenza di essi con le aspettative, bisogni, scopi ed intenzioni degli attori;
- d) alla *sostenibilità* dell'intervento, in termini economici e di impegno degli operatori;
- e) alla sua messa in atto, alle azioni effettivamente condotte, al coinvolgimento in esse dei vari attori;
- f) ai suoi *esiti*, attesi ed inattesi;
- g) alla sua *rilevanza*, ossia alla coerenza tra l'ipotesi di azione formativa e le reali esigenze di formazione manifestate dal contesto;
- h) alla sua *efficienza*, ossia alla capacità di ottimizzazione delle risorse;
- i) alla sua *efficacia*, ossia alla capacità dei mezzi utilizzati nell'azione formativa di portare all'effettivo conseguimento degli obiettivi prefissati;
- l) alla sua *utilità*, ossia all'impatto effettivo sulla realtà (ad esempio scolastica, territoriale, aziendale, etc.) in cui l'intervento formativo si inserisce;
- m) alla sua *coerenza* con gli obiettivi esplicitati a priori nel progetto formativo.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono:
“Quali sono le possibili alternative di decisione utili per risolvere determinati problemi relativi al contesto in cui l'intervento formativo è stato condotto?”, “Quale alternativa è la migliore in relazione al contesto e alla situazione specifica?” (Fig. 9).

Fig. 9 – Guida alla Decision-based Evaluation

<i>Bisogni conoscitivi</i>	<i>Possibili azioni valutative</i>	<i>Tecniche/ Strumenti</i>
Quali sono le possibili alternative di decisione utili per risolvere determinati problemi relativi al contesto in cui l'intervento formativo è stato condotto?	Rilevazione di dati valutativi inerenti conoscenze, abilità, competenze, con prove generali oppure basate sugli obiettivi dell'intervento. Rilevazione di dati valutativi inerenti comportamenti, scelte, atteggiamenti dei partecipanti all'intervento formativo con questionari auto-compilati. Rilevazione di dati valutativi inerenti l'impatto che l'intervento formativo ha avuto nel contesto più ampio (es. organizzazione) a cui appartengono i partecipanti (con questionari o focus group). Brainstorming o Gruppo Nominale tra <i>stakeholder</i> per individuare le possibili alternative decisionali sulla base di quanto emerso dai dati valutativi raccolti.	Prove di conoscenza, abilità, competenza. Questionari auto-compilati a domande chiuse o aperte. Focus group. Brainstorming. Tecnica del Gruppo Nominale.
Quale alternativa è la migliore in relazione al contesto e alla situazione specifica?	Focus group con rappresentanti di tutti gli stakeholder per la definizione di "costi" e "benefici" per ciascuna alternativa, in relazione a organizzazioni, strutture, attori. Analisi Swot di ciascuna alternativa. Gerarchizzazione delle alternative, dalla migliore alla peggiore. Formulazione di scenari possibili in caso di applicazione di ciascuna delle alternative che occupano le posizioni più alte in gerarchia, mediante tecnica Delphi.	Focus group. Analisi Swot. Tecnica Delphi.

7.11. La valutazione basata sui casi di successo

Nell'approccio della valutazione basata sui casi di successo (*Success Case Method*, Brinkerhoff, 2003), il focus viene posto sulle *esperienze dei soggetti che nell'intervento formativo hanno avuto particolare successo*, allo scopo di evidenziare i punti di forza e le possibilità connesse all'azione formativa.

Questo approccio parte dal presupposto che per tutta una serie di motivi (ad esempio formandi che possono avere interessi e attitudini differenti, problemi contingenti dei formandi che impediscono loro di impegnarsi a fondo nell'intervento) difficilmente un intervento può portare allo stesso livello di successo *tutti* i partecipanti. È realisticamente più probabile che solo chi sviluppa un maggior grado di coinvolgimento verso le tematiche e le attività dell'intervento raggiunga buoni risultati.

L'approccio suggerisce di focalizzarsi su questi soggetti per metterne in evidenza la crescita personale e porla in relazione con specifici elementi dell'intervento formativo. I valutatori, in genere interni al team di formazione, raccolgono il maggior numero di informazioni possibili sui casi di successo e li descrivono raccontandone le "storie di formazione", delineandone l'evoluzione e spiegandola sulla base delle azioni formative intraprese.

Esempi di interrogativi che possono guidare il processo valutativo sono: “Quali sono i soggetti che hanno tratto maggior beneficio dall’intervento formativo?”, “In cosa sono consistiti tali benefici?”, “In che modo le azioni formative proposte hanno promosso tali benefici?” (Fig.10).

Fig. 10 – Guida alla valutazione basata sui casi di successo

Bisogni conoscitivi	Possibili azioni valutative	Tecniche/Strumenti
Quali sono i soggetti che hanno tratto maggior beneficio dall’intervento formativo? In cosa sono consistiti tali benefici?	Rilevazione di dati valutativi inerenti conoscenze, abilità, competenze, con prove generali oppure basate sugli obiettivi dell’intervento. Rilevazione di dati valutativi inerenti comportamenti, scelte, atteggiamenti dei partecipanti all’intervento formativo con questionari autocompilati. Rilevazione di dati valutativi inerenti l’impatto che l’intervento formativo ha avuto nel contesto più ampio (es. organizzazione) a cui appartengono i partecipanti (con questionari o focus group). Focus group con i formatori per stabilire quali sono i soggetti che hanno tratto maggior beneficio dall’intervento e in cosa sono consistiti tali benefici.	Prove di conoscenza, abilità, competenza. Questionari autocompilati a domande chiuse o aperte. Focus group. Intervista biografica. Documentazione dell’esperienza di formazione in un testo, presentazione o video. Montaggio audio-video.
In che modo le azioni formative proposte hanno promosso tali benefici?	Intervista biografica ai soggetti prescelti, in cui essi narrano la loro esperienza di formazione e ne evidenziano quelli che secondo loro sono stati i punti di forza e le opportunità ancora da sfruttare. Narrazione della loro esperienza in un “rapporto di valutazione” (testo, presentazione o video), che ne riporti dichiarazioni, episodi aneddotici, fotografie, spezzoni audio-video, lavori più significativi.	Intervista biografica. Documentazione dell’esperienza di formazione in un testo, presentazione o video. Montaggio audio-video.

7.12. Conclusioni: una buona valutazione non si fa imprigionare da “steccati paradigmatici”

Come giustamente già sottolineato da Dewey (1976), l’atto del valutare è strettamente legato all’atto del conoscere. Così come una conoscenza solida, affidabile ed esaustiva si può raggiungere utilizzando metodicamente una pluralità di fonti e di strategie differenti, una buona valutazione deve superare gli steccati imposti dai paradigmi (si pensi alla contrapposizione tra approcci “quantitativi” e “qualitativi” alla valutazione, Plessi, 2004) per abbracciare ed utilizzare in modo sinergico una pluralità di strategie e di approcci.

Poco importa se questi siano nati in aperta polemica l'uno con l'altro, spesso per il solo fatto di essere stati originati da opposte visioni ontologiche ed epistemologiche. L'opposizione ontologica ed epistemologica tra approcci "quantitativi" e "qualitativi" diventa una grossa opportunità sul piano metodologico e pragmatico: la conflittualità lascia il posto alla complementarità (si veda Trincherò, 2014).

La Fig. 11 riporta un quadro riassuntivo degli approcci presentati, cercando appunto di evidenziarne la complementarità in relazione ai vari elementi-chiave del processo valutativo.

Fig. 11 – Quadro riassuntivo degli approcci valutativi presentati

Approccio	Scopo	Focus	Attori principali
Ex-ante	Stabilire la qualità del progetto	Situazione attesa	Gruppo di progettazione
Per obiettivi (Goal-based)	Stabilire il raggiungimento degli obiettivi che si prefiggeva l'intervento	Discrepanze tra situazione osservata e attesa	Gruppo di progettazione e Team di formazione
Goal-free	Descrivere quali sono stati i reali effetti dell'intervento	Situazione osservata	Valutatori esterni
Responsive	Far emergere istanze e rappresentazioni dei soggetti coinvolti	Istanze e rappresentazioni dei soggetti coinvolti	Tutti gli stakeholder
Orientato al giudizio (expert-based)	Avere un giudizio autorevole da parte di esperti esterni	Giudizio valutativo	Esperti esterni
Antagonista	Far emergere tutti i possibili "pro" e "contro" dell'intervento	Attribuzione di valore	Fazioni "pro" e "contro" l'intervento Giudici esterni
Empowerment	Far evolvere i soggetti, mediante l'azione valutativa ed emanciparli	Acquisizione di consapevolezza delle proprie potenzialità e limiti	Tutti gli stakeholder
Decision-based	Aiutare nella presa di decisioni	Decisioni che seguono l'azione valutativa	Committenti del progetto
Casi di successo	Mettere in evidenza le potenzialità dell'intervento	Esperienze dei soggetti che hanno avuto particolare successo	Team di formazione

Una buona valutazione deve quindi far riferimento a più approcci differenti, ovviamente nei limiti dei tempi e delle risorse disponibili, allo scopo di costruire una visione multiprospettica dell'intervento formativo.

È nella scelta e nella sapiente combinazione degli approcci valutativi che emerge il connubio tra *arte e scienza* della valutazione. Le teorie e le linee guida ne rappresentano la *scienza*, la loro scelta ed adattamento intelligente agli specifici contesti e situazioni ne rappresentano l'*arte*. Una buona valutazione non è né cieca applicazione di protocolli, né spontaneismo avulso dalla teoria. Arte e scienza devono procedere insieme.

Riferimenti bibliografici

- Alkin M. C. (2004) (ed.), *Evaluation roots. Tracing theorists' views and influences*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Brinkerhoff R. O. (2003), *The success case method. Find out quickly what's working and what's not*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Dewey J. (1976), *Teoria della valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fetterman D. M. (2001), *Foundations of Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Fetterman D., Kaftarian S., Wandersman A. (1996) (eds.), *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability*, Beverly Hills (CA), Sage.
- Fitzpatrick J. L., Sanders J. R., Worthen B. R. (2004), *Program evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York, Pearson.
- Fraccaroli F., Vergani A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Roma, Carocci.
- Kirkpatrick D. L. (1959), *Techniques for evaluating training programs*, Journal of ASTD, 11, pp. 1-13.
- (1994), *Evaluating Training Programs. The Four Levels*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, FrancoAngeli.
- Patton M. Q. (1997), *Utilization focused evaluation. The new century Text*, Beverly Hills (CA), Sage Publications.
- Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation*, in Tyler R. W., Gagne R. M., Scriven M. (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago (IL), Rand McNally.
- (1972), *Pros and cons about goal free evaluation*, Evaluation comments, 1972, 3, pp. 1-4.
- Stake R. E. (1975), *To Evaluate an Arts Program*, in Stake R. E. (1975) (ed.) *Evaluating the Arts in Education. A Responsive Approach*, Columbus (OH), Merrill.
- (2004), *Standards-based and responsive evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- Stake R. E., Abma T. A. (2005), *Responsive Evaluation*, in Mathison S. (2005) (ed.), *Encyclopaedia of Evaluation*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Stufflebeam D. L. (1973), *Toward a science of educational evaluation*, Englewood Cliffs (NJ), Educational Technology Publications.
- Tessaro F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando.
- Trinchero R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- (2014), *Five research principles to overcome the dualism quantitative-qualitative*, ESS – Education Science and Society, 5 (2014).
- Tyler R. W. (1942), *General statement on evaluation*, The Journal of Educational Research, Vol. 35, No. 7 (Mar. 1942), pp. 492-501.
- Wolf R. L. (1979), *The Use of Judicial Evaluation methods in the Formulation of Educational Policy*, Educational Evaluation and Policy Analysis, I, pp. 19-28.

Parte



IL FONDO
SOCIALE EUROPEO
IN PIEMONTE
Contributi istituzionali



8. Le politiche del FSE a favore di cittadini e famiglie in Piemonte

di Silvana Pilocane

8.1. Dispositivi per la formazione

Nel particolare momento storico che stiamo attraversando, in cui da alcune parti della nostra società vengono messe in discussione l'appartenenza del nostro Paese all'Unione Europea e la stessa idea di Europa unita, è importante diffondere tra i cittadini la consapevolezza di quanto, invece, l'Europa sia importante per la pace e per lo sviluppo non solo economico, ma anche sociale e culturale dei nostri territori.

Come ben evidenziato in altre parti di questo libro, è importante diffondere consapevolezza che dall'Unione Europea non giungono a noi solo vincoli economici e disposizioni che possono sembrare ostili, ma arrivano anche aiuti, soprattutto economici, rivolti ai cittadini, alle persone, alle famiglie, in particolare attraverso il Fondo Sociale Europeo, che tra i Fondi Strutturali è quello specificatamente dedicato alle persone.

Infatti, attraverso il FSE, vengono finanziati in Piemonte innumerevoli interventi di formazione, di inserimento al lavoro, servizi di incrocio domanda-offerta, servizi di accompagnamento alla creazione d'impresa, progetti volti ad incrementare l'occupazione femminile e a contrastare le discriminazioni e le disuguaglianze.

Vale quindi la pena ricordare, se pur velocemente e per sommi capi, quanto è stato possibile realizzare con l'utilizzo del Fondo Sociale Europeo nella nostra Regione nel corso degli anni, per dimostrare che attraverso questo fondo l'Europa è vicina ai cittadini, alle famiglie.

Nei primi due volumi della collana di cui la presente pubblicazione fa parte, intitolati *Storia della Formazione professionale in Piemonte e Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte*, si è già ampiamente trattato riguardo all'importanza che da oltre vent'anni a questa parte riveste il Fondo Sociale Europeo per la formazione professionale, permettendo di finanziare formazione rivolta a cittadini/e di tutte le età, che hanno così potuto accedere gratuitamente a corsi qualificanti, anche di alto livello. Dal punto di vista dei cittadini, la gratuità dei servizi ricevuti rappresenta l'elemento di forza degli interventi realizzati con il Fondo Sociale Europeo.

8.2. Servizi per sostenere nuove imprese

Oltre alla Formazione Professionale, di cui, come detto sopra, si è già ampiamente trattato in altre pubblicazioni, tramite il Fondo Sociale Europeo sono stati finanziati specifici servizi al cittadino riguardanti il lavoro. In primis sono stati sviluppati i Centri provinciali per l'Impiego che negli anni hanno incrementato il livello e la qualità dei servizi erogati, connotati da una sempre maggiore professionalità, competenza e sensibilità da parte degli operatori.

Accanto (anche fisicamente) ai Centri per l'impiego, sono stati poi costituiti gli Sportelli per la Creazione d'Impresa, altro fiore all'occhiello per la Regione Piemonte e per le Province piemontesi che li gestiscono, ed esempio di utilizzo del Fondo Sociale Europeo diretto ai cittadini, in attuazione di politiche del lavoro.

Gli Sportelli per la creazione d'Impresa costituiscono a tutti gli effetti dei servizi di accompagnamento sequenzialmente collegati ed integrati: si inizia con una prima "accoglienza" rappresentata dal primo contatto telefonico, si prosegue con una serie di colloqui, analisi ed approfondimenti che conduce, passo dopo passo, il futuro imprenditore dalla sua idea di impresa al progetto vero e proprio che si concretizza nel Business Plan, fino alla costituzione dell'impresa stessa.

Dopo la costituzione dell'impresa, il neo imprenditore non è lasciato solo, ma viene ancora "tutorato" per i primi tre anni di vita della sua impresa, quelli che per molti aspetti sono gli anni più difficili e delicati, in cui è molto alto il rischio di chiusura.

I servizi per la Creazione d'Impresa vengono erogati da personale esperto ed altamente qualificato e in modo totalmente gratuito per il cittadino, in quanto i costi sono sostenuti dal Fondo Sociale Europeo (a cui si aggiungono risorse economiche statali e regionali). Accanto ai servizi, ai neo imprenditori vengono inoltre elargiti piccoli, ma significativi contributi economici per sostenere ulteriormente le nuove imprese.

Nella programmazione dell'ultimo periodo 2007-2013, all'attività degli Sportelli provinciali si sono aggiunti servizi simili, ma rivolti specificatamente alla nascita di imprese innovative, spin off della ricerca pubblica. Per questa linea di interventi l'attività di accompagnamento e tutoraggio viene svolta dagli Incubatori delle Università Piemontesi e del Politecnico di Torino, con il coordinamento di Finpiemonte SpA.

Grazie a questo tipo di servizi, negli ultimi anni in Piemonte sono nate imprese di eccellenza – alcune delle quali hanno ricevuto riconoscimenti a livello nazionale – realmente avviate verso il successo e destinate ad ingrandirsi. In un periodo di crisi come quello attuale, tale realtà rappresenta certamente un risultato socialmente molto importante. In ultima analisi, si può quindi affermare che la nascita di nuove imprese nel panorama imprenditoriale piemontese è stata fortemente supportata dall'Unione Europea.

8.3. Interventi per la parità

Sul fronte del contrasto alla disoccupazione femminile e dell'incremento dell'occupabilità delle donne, sia durante il periodo di programmazione 2000-2006, sia nel periodo 2007-2013, sono state dedicate molte risorse al sostegno di interventi volti alla conciliazione tra lavoro e vita privata.

Per incrementare la partecipazione attiva delle donne al mercato del lavoro e per migliorarne l'occupabilità, sono stati attivati i "voucher di conciliazione": si tratta di rimborsi per spese di servizi di cura (asilo nido, o baby sitter, o scuola materna, o servizi per anziani, ecc.) sostenute da donne disoccupate inserite in percorsi formativi; in alternativa al rimborso dietro presentazione di fattura, è prevista la modalità "a catalogo", ossia il pagamento del servizio fruito dalla destinataria direttamente al soggetto erogatore.

Grazie ai voucher di conciliazione è stato possibile, per molte donne disoccupate con bambini piccoli (la maggioranza) o con anziani o malati o disabili a carico, partecipare a percorsi di inserimento al lavoro molto spesso conclusi positivamente con un'assunzione.

È importante incrementare la partecipazione femminile al mercato del lavoro, ma è altresì importante aiutare le donne già occupate a mantenere il loro posto di lavoro. È allarmante riscontrare il progressivo aumento del numero di donne che lasciano il lavoro entro il primo anno di età del bambino. Le cause sono molteplici: l'enorme difficoltà, da parte della donna, di far fronte agli impegni di lavoro ed alle incombenze familiari, le difficoltà del reinserimento nel posto di lavoro dopo un lungo periodo di assenza per maternità (spesso vengono patite vere e proprie emarginazioni), senza dimenticare il fenomeno delle cosiddette "dimissioni in bianco".

In Piemonte le donne che lasciano il lavoro entro il primo anno di età del bambino sono più di 1.300 l'anno, mentre arriva a più di 3.000 il numero delle donne che abbandonano il lavoro entro il terzo anno di età del bambino.

Ecco dunque che, tramite il Fondo Sociale Europeo, sono stati finanziati interventi finalizzati ad introdurre nei luoghi di lavoro forme flessibili di orario, come il part-time in varie modalità, nuove modalità organizzative come il job sharing o il job rotation, il telelavoro a distanza a domicilio oppure in telecentri, con rientri settimanali per non perdere il contatto con il proprio ambiente di lavoro; molte di queste soluzioni sono risultate particolarmente gradite a chi risiede lontano dal proprio luogo di lavoro e deve ogni giorno dedicare molto tempo agli spostamenti; inoltre l'istituzione dei telecentri permette alle lavoratrici di mantenere il contatto con i propri colleghi e con il proprio ambiente, evitando il senso di emarginazione e di esclusione che deriva da un telelavoro totalmente domiciliare.

Prima che la crisi scoppiasse in tutta la sua gravità, l'occupazione femminile in Piemonte stava aumentando, arrivando a livelli molto vicini a quelli previsti negli obiettivi di Lisbona, ben al di sopra della media italiana. Certamente la diffusione sul territorio degli interventi e dei servizi di conciliazione ha contribuito al raggiungimento di questi risultati.

L'introduzione nel mondo del lavoro di servizi di conciliazione ha determinato effetti importanti anche in ambito sociale e culturale: ha contribuito a divulgare, a livello sociale, l'idea che il lavoro femminile sia giusto e necessario, scardinando la gretta convinzione che il ruolo della donna sia relegato in casa, nel lavoro di cura domestico e familiare; inoltre ha contribuito a creare, all'interno del mondo del lavoro e delle attività economiche, una cultura dell'attenzione ai bisogni di lavoratrici e lavoratori che oggi si sta diffondendo come welfare aziendale, sempre più sovente attuato dalle imprese anche in modo volontaristico, a prescindere dalla spinta data da incentivi economici.

E questo costituisce un vantaggio ulteriore, in quanto contribuisce alla diffusione della responsabilità sociale d'impresa, che in molti Stati, specie del Nord Europa, è una realtà consolidata.

Le buone prassi e, intrinsecamente correlati ed esse, i principi di pari opportunità, devono essere traslati dai Paesi più virtuosi e devono diffondersi determinando una contaminazione a livello sociale che, pur nel rispetto delle differenze storiche e culturali, inglobi i principi migliori; è il processo che sta alla base dello sviluppo sociale. In molti Stati dell'Europa, quelli in cui le pari opportunità sono una realtà effettiva e non un risultato da raggiungere, è assodato il principio di condivisione del lavoro di cura all'interno della coppia, ed è ormai da molti anni superata la divisione dei ruoli nella conduzione quotidiana del lavoro domestico e familiare. Ben venga, dunque, l'unione europea di culture progressiste.

Proprio al fine di diffondere principi di pari opportunità, sono stati finanziati con il Fondo Sociale Europeo vari progetti in ambito culturale ed educativo. Si è già parlato in un'altra pubblicazione di questa collana (*La Formazione Professionale al femminile. Una lettura socio-pedagogica di esperienze e modelli innovativi in Piemonte*) del Progetto "Move up destinazioni alternative" dedicato ad alunni/e delle scuole di ogni ordine e grado e delle agenzie formative, per sensibilizzare i giovani relativamente ai temi della parità, del rispetto delle diversità, del contrasto alla violenza e alle discriminazioni e per renderli attenti ad un uso corretto e consapevole delle nuove tecnologie.

Il punto di forza di questo progetto è dato dal coinvolgimento non solo di ragazze e ragazzi, ma anche dei loro genitori, i quali sono stati invitati ad incontri organizzati anche con le forze dell'ordine per parlare di bullismo, di violenza e dei rischi potenzialmente gravi derivati da un uso superficiale degli attuali strumenti oggi a disposizione (ad ogni incontro la competente partecipazione della Polizia postale, fortemente ed egregiamente impegnata ad intercettare e contrastare i crimini sul web, cattura l'attenzione di tutti i presenti). Il progetto fornisce, inoltre, kit didattici e supporti metodologici per facilitare gli insegnanti nell'affrontare in classe tali argomenti.

Continuando l'elenco di quanto finanziato in ambito culturale attraverso il Fondo Sociale Europeo, è significativo citare un progetto regionale finalizzato alla sensibilizzazione verso i disturbi specifici dell'apprendimento in ambito educativo e formativo, un progetto di sensibilizzazione rispetto ai principi di pari opportunità in ambito turistico, nonché progetti realizzati attraverso l'utilizzo di metodologie e strumenti non tradizionali, come per esempio animazioni teatrali, audiovisivi, social network, prodotti di educational ed edutainment, per diffondere nel mondo del lavoro e nel sistema educativo principi di pari opportunità e di non discriminazione non solo per quanto riguarda il genere ma anche l'età, la nazionalità, il credo religioso, le convinzioni personali, l'orientamento sessuale, l'identità sessuale, la disabilità.

Sul piano sociale, considerando che l'incremento della popolazione anziana determina una necessità di assistenza destinata ad aumentare nel tempo, attraverso il Fondo Sociale Europeo si è potuto sperimentare e realizzare in Piemonte un modello di reti territoriali di servizi integrati, il cui scopo è molteplice:

- intervenire sull'occupabilità delle assistenti familiari, favorendo e facilitando l'incontro domanda-offerta con un intervento di politica attiva volto a incrementare l'occupazione femminile, in questo caso di donne per lo più straniere;

- creare la possibilità di aiutare le famiglie nella non facile ricerca di assistenti familiari (le cosiddette “badanti”) competenti e qualificate, a cui affidare la cura dei loro cari;
- valorizzare il ruolo delle assistenti familiari sia attraverso il riconoscimento di competenze acquisite in contesti non formali, sia attraverso percorsi formativi di rinforzo specifici e personalizzati in relazione alle conoscenze già possedute.

Fulcro della rete di tali servizi sono i Centri per l’Impiego, mentre i nodi della rete sono costituiti da agenzie per il lavoro, associazioni del privato sociale, enti gestori dei servizi socio-assistenziali: un sistema misto pubblico privato che, di fatto, già esisteva ed operava, ma non era organizzato e strutturato. In questo caso i datori di lavoro non sono imprese, ma famiglie che devono affrontare anche i problemi burocratici della contribuzione e della regolarizzazione (nel caso di straniere), in un momento delicato di preoccupazione per la cura di un anziano, mentre la controparte è rappresentata da donne con problemi di occupazione e di integrazione. È l’incontro di due fragilità ed occorrono delicatezza e sensibilità per trattarlo in modo adeguato. Il progetto ha pienamente raggiunto l’obiettivo; anche in questo caso grazie al Fondo Sociale Europeo viene fornito un aiuto concreto alle famiglie.

In ultimo è importante ricordare i numerosi progetti di inclusione sociale e lavorativa di donne vittime di tratta per prostituzione che hanno determinato il consolidarsi di una rete territoriale e di un modello di intervento per il quale la Regione Piemonte ha avuto riconoscimenti a livello nazionale ed europeo. Il grave problema è stato anche affrontato insieme a partner europei, in primis la Romania, nazione di provenienza di molte donne vittime di tratta, che ha firmato un Protocollo d’Intesa con l’Italia ancor prima di entrare a far parte dell’Unione Europea, la Germania, che si è fatta promotrice di un progetto di costituzione di una rete europea per contrastare il fenomeno, la Spagna, la Finlandia, la Svezia ed altri ancora.

Negli ultimi anni gli interventi di inclusione sociale sono stati ampliati per includere tra i destinatari donne vittime di violenza e persone vittime di discriminazione; in questo modo si è ampliato il numero di persone in situazione di disagio sociale aiutate tramite il Fondo Sociale Europeo, inglobando altri target oltre a quelli che già in passato hanno usufruito di interventi di inserimento lavorativo, come disabili, detenuti, tossicodipendenti. Anche rispetto agli aiuti alle fasce più deboli della popolazione, si può pertanto affermare che l’Europa è vicina ai cittadini.



9. Europa 2020: una strategia per crescere

di Paola Casagrande

9.1. Le finalità sociali generali

In questo momento di crisi planetaria, in cui l'Europa si trova a fronteggiare molteplici sfide, dovute principalmente alla globalizzazione, al mutamento del clima e all'invecchiamento della popolazione, l'UE delinea una nuova strategia politica a favore dell'occupazione e dell'inclusione sociale, con lo scopo prioritario di incentivare negli Stati membri la ripresa economica, all'interno di un processo di sviluppo sostenibile. Secondo tali premesse, la cosiddetta strategia "Europa 2020"

punta a rilanciare l'economia dell'UE nel prossimo decennio. In un mondo che cambia l'UE si propone di diventare un'economia intelligente, sostenibile e solidale. Queste tre priorità che si rafforzano a vicenda intendono aiutare l'UE e gli Stati membri a conseguire elevati livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. In pratica, l'Unione si è posta cinque ambiziosi obiettivi – in materia di occupazione, innovazione, istruzione, integrazione sociale e clima/energia – da raggiungere entro il 2020. Ogni Stato membro ha adottato per ciascuno di questi settori i propri obiettivi nazionali. Interventi concreti a livello europeo e nazionale vanno a consolidare la strategia.⁹⁵

In veste di Presidente della Commissione europea, José Manuel Barroso, nel Discorso sullo stato dell'Unione del 2013, invitava a "schierarsi per l'Europa", affermando che

la nostra idea dell'Europa non può limitarsi all'economia. Siamo molto più di un mercato. L'ideale europeo tocca le fondamenta stesse della società europea. È un ideale che si nutre di valori – e sottolineo "valori" – e di una fede incrollabile nelle norme politiche, sociali ed economiche che fondano la nostra economia di mercato sociale.⁹⁶

⁹⁵ J. M. Barroso, Strasburgo, 11 settembre 2013; ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

⁹⁶ Dal *Discorso sullo stato dell'Unione* 2013; http://ec.europa.eu/europe2020/documents/president-barroso-on-europe2020/index_it.htm

L'intento dell'Unione Europea, infatti, non si limita soltanto a prospettare indicazioni e sinergie per superare la crisi finanziaria, la quale provoca in molti Paesi condizioni di deficit che si ripercuotono su ogni livello della scala sociale, ma intende proporre un nuovo modello di sviluppo, che tenga conto delle caratteristiche peculiari del variegato e complesso contesto europeo, il quale

vanta molti punti di forza: possiamo contare sul talento e sulla creatività dei nostri cittadini, su una solida base industriale, su un terziario dinamico, su un settore agricolo prospero e di alta qualità, su una forte tradizione marittima, sul nostro mercato unico e sulla moneta comune, così come sulla nostra posizione come primo blocco commerciale del mondo e principale destinataria degli investimenti esteri diretti. Ma possiamo contare anche, ad esempio, sui nostri forti valori e sulle nostre solide istituzioni democratiche, sulla nostra considerazione per la coesione e la solidarietà economica, sociale e territoriale, sul nostro rispetto dell'ambiente, sulla nostra diversità culturale e sul rispetto della parità fra i sessi. Molti dei nostri Stati membri figurano tra le economie più innovative e sviluppate del mondo, ma per ottenere i migliori risultati l'Europa deve agire in modo collettivo, in quanto Unione.⁹⁷

In tale ottica si colloca la prospettiva della costruzione di “un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione economica, sociale e territoriale”, ovvero di una reale “crescita inclusiva”, che, secondo la sintesi della Commissione Europa 2020, consiste nel

afforzare la partecipazione delle persone mediante livelli di occupazione elevati, investire nelle competenze, combattere la povertà e modernizzare i mercati del lavoro, i metodi di formazione e i sistemi di protezione sociale per aiutare i cittadini a prepararsi ai cambiamenti e a gestirli e costruire una società coesa. È altrettanto fondamentale che i benefici della IT 20 IT crescita economica si estendano a tutte le parti dell'Unione, comprese le regioni ultraperiferiche, in modo da rafforzare la coesione territoriale. L'obiettivo è garantire a tutti accesso e opportunità durante l'intera esistenza. L'Europa deve sfruttare appieno le potenzialità della sua forza lavoro per far fronte all'invecchiamento della popolazione e all'aumento della concorrenza globale. Occorreranno politiche in favore della parità fra i sessi per aumentare la partecipazione al mercato del lavoro in modo da favorire la crescita e la coesione sociale.⁹⁸

Nella sopraccitata Comunicazione di sintesi, viene illustrato un quadro generale che da un lato presuppone e dall'altro consolida la condivisione da parte degli Stati membri di un piano complessivo d'azione, secondo cui l'Europa deve agire sui seguenti fronti:

– occupazione: il cambiamento demografico provocherà prossimamente una diminuzione della forza lavoro. Attualmente solo due terzi della popolazione in età lavorativa hanno un posto di lavoro, rispetto a oltre il 70% negli USA e in Giappone.

⁹⁷ *Comunicazione della Commissione Europa 2020*, Bruxelles, 3.3.2010; <http://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:52010DC2020>

⁹⁸ *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*; ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

Il tasso di occupazione delle donne e dei lavoratori più anziani è particolarmente basso. I giovani sono stati duramente colpiti dalla crisi (tasso di disoccupazione di oltre il 21%). Si rischia seriamente che le persone escluse dal mondo lavorativo o non fortemente legate ad esso vedano peggiorare la loro situazione occupazionale.

– competenze: circa 80 milioni di persone hanno scarse competenze o solo competenze di base, ma l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita avvantaggia soprattutto le persone più istruite. Da qui al 2020 saranno creati 16 milioni di posti altamente qualificati, mentre i posti scarsamente qualificati scenderanno di 12 milioni. L'allungamento della vita lavorativa presuppone anche la possibilità di acquisire e sviluppare nuove competenze durante tutto l'arco della vita.

– lotta alla povertà: prima della crisi erano a rischio di povertà 80 milioni di persone, tra cui 19 milioni di bambini. L'8% della popolazione attiva non guadagna abbastanza e vive al di sotto della soglia di povertà. I disoccupati sono particolarmente a rischio.⁹⁹

La Commissione Europa 2020 indica quindi, nello specifico, gli obiettivi da perseguire nelle varie aree di intervento, sottolineando la valenza sociale delle iniziative per la promozione della persona in ogni fase della vita:

le misure adottate nell'ambito di questa priorità consisteranno nel modernizzare e potenziare le nostre politiche in materia di occupazione, istruzione e formazione e i nostri sistemi di protezione sociale aumentando la partecipazione al mercato del lavoro e riducendo la disoccupazione strutturale, nonché rafforzando la responsabilità sociale delle imprese.

L'accesso alle strutture per l'infanzia e alle cure per le altre persone a carico sarà importante al riguardo. In tale contesto sarà fondamentale applicare i principi della flessicurezza e consentire alle persone di acquisire nuove competenze per adeguarsi alle mutate condizioni e all'eventuale riorientamento professionale.

Occorrerà un impegno considerevole per lottare contro la povertà e l'esclusione sociale e ridurre le disuguaglianze in termini di salute per far sì che la crescita risulti vantaggiosa per tutti. Sarà altrettanto importante per noi essere in grado di favorire un invecchiamento attivo e in buona salute onde garantire una coesione sociale e una produttività più elevata.¹⁰⁰

9.2. Gli orientamenti della Regione Piemonte

In ordine alla sopraccitata strategia generale "Europa 2020" e in sintonia con gli indirizzi nazionali e la politica regionale, il *Documento strategico unitario* esplicita gli interventi ritenuti prioritari dalla Regione Piemonte.¹⁰¹

⁹⁹ Comunicazione della Commissione Europa 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*; ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ Si tratta del *Documento strategico unitario per la programmazione 2014-2020 dei fondi europei a finalità strutturale* della Regione Piemonte (DSU), approvato dalla Giunta e dal Consiglio Regionale il 18 febbraio 2014, le cui linee programmatiche vengono stralciate e commentate in questo e nei successivi paragrafi.

Sulla base dell'analisi delle effettive necessità emergenti sul territorio regionale e delle indicazioni provenienti dai testimoni privilegiati, nonché delle valutazioni espresse relativamente agli esiti delle iniziative perseguite nel settennio appena concluso, la Regione Piemonte intende promuovere linee di sviluppo integrato e armonico attraverso l'azione sinergica di soggetti e istituzioni.

Nel tratteggiare gli orientamenti per il prossimo percorso operativo, viene dato particolare risalto alla partecipazione – intesa come istanza primaria per la costruzione del cambiamento sociale – e all'integrazione di procedure e finalità, nell'intento di perseguire una maggiore efficacia ed efficienza degli interventi previsti. Nello stesso DSU si precisa infatti che

le indicazioni europee prevedono che ciascun Stato membro rediga un Accordo di Partenariato, ossia un documento che definisca nel complesso la strategia nazionale volta al raggiungimento degli obiettivi di Europa 2020, attraverso l'azione congiunta dei diversi Fondi. La predisposizione dell'Accordo avviene attraverso un percorso partenariale che coinvolge le Regioni. Ciascun Programma Operativo (PO) regionale dovrà essere strutturato in sintonia con l'Accordo e diventerà parte integrante di esso.

La premessa illustra quindi la strategia complessiva “Europa 2020”, la quale propone

una serie di obiettivi quantitativi che si riconducono fondamentalmente a tre priorità, concepite per rafforzarsi a vicenda:

- crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Nell'intento di procedere secondo un'azione sinergica, la stessa strategia ritiene inoltre “opportuno declinare il concetto di integrazione in relazione alle sue tre dimensioni fondamentali: istituzionale (tra strutture/Enti), finanziaria e tematica (tra Fondi), territoriale (tra soggetti)”.

Insieme alle azioni demandate al settore Ricerca Sviluppo ed Innovazione (RSI), viene dato particolare rilievo al tema della competitività in rapporto [...] alle iniziative di formazione e rafforzamento delle competenze professionali e di sostegno all'occupazione.

Il DSU esprime quindi la necessità di dare impulso al consolidamento delle competenze in un quadro più generale di qualificazione e riqualificazione professionale, annoverata in senso lato tra “gli strumenti di inclusione sociale, che possono concorrere a migliorare l'efficacia delle politiche afferenti alla crescita intelligente e sostenibile”.

Per quanto riguarda gli obiettivi concreti da raggiungere entro il 2020 sul territorio dell'UE nell'ambito della formazione professionale, intesa come “opzione di apprendimento attrattiva”, la Commissione Europa 2020 si prefigge infatti di “portare al 75% il tasso di occupazione delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni; investire il 3% del prodotto interno lordo (PIL) in ricerca e sviluppo; [...] ridurre il tasso di abbandono

scolastico a meno del 10% e portare al 40% il tasso dei giovani laureati; ridurre di 20 milioni il numero delle persone a rischio di povertà”.

Nel recepire le direttive dell'UE e nell'allinearsi ai principi generali, la Regione Piemonte si impegna quindi a

individuare nei Programmi e nei dispositivi di attuazione le modalità più opportune per rendere effettivamente coordinate e sinergiche le misure sostenute dai diversi strumenti finanziari, se del caso anche attraverso un'opportuna pianificazione temporale dei bandi.

Il quadro degli obiettivi tematici per la programmazione 2014-2020

Priorità Europa 2020	Obiettivi tematici (art. 9 della proposta di RRDC)
Una crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione per migliorare la competitività internazionale	1. Rafforzare la ricerca, lo sviluppo tecnologico e l'innovazione
	2. Migliorare l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, nonché l'impiego e la qualità delle medesime
	3. promuovere le competitività delle piccole e medie imprese, il settore agricolo
Una crescita sostenibile: promuovere l'uso efficace delle risorse, delle fonti rinnovabili e delle tecnologie "verdi".	4. Sostenere la transizione verso un'economia a base di emissioni di carbonio in tutti i settori
	5. Promuovere l'adattamento al cambiamento climatico, la prevenzione e la gestione dei rischi
	6. Tutelare l'ambiente e promuovere l'uso efficiente delle risorse
	7. Promuovere sistemi di trasporto sostenibili ed eliminare le strozzature nelle principali infrastrutture di rete
Una crescita inclusiva: favorire la coesione sociale e territoriale attraverso alti tassi di occupazione, lotta contro la povertà e l'esclusione sociale	8. Promuovere l'occupazione e sostenere la mobilità dei lavoratori
	9. Promuovere l'inclusione sociale e combattere la povertà
	10. Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente
	11. Potenziare la capacità istituzionale e l'efficienza amministrativa

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

9.3. Uscire dalla crisi con il FSE: le prospettive per il sistema regionale piemontese

L'analisi di contesto in relazione alle priorità individuate nell'ambito della strategia Europa 2020 sottolinea come l'attuale stato di profonda e diffusa difficoltà di cittadini e aziende in Piemonte rappresenti un vero e proprio "evidenziatore delle criticità":

lo scenario economico generale in cui si collocano il Paese e il Piemonte è determinato da forze guida: la globalizzazione e la crescente liberalizzazione degli scambi; l'affacciarsi dei nuovi competitori [...]; la crescente volatilità dei mercati finanziari e dei prezzi delle materie prime; il mutamento dei modelli di consumo (maggiore segmentazione e polarizzazione della domanda), anche in relazione alle modalità di interazione offerte dal WEB 2.0; la flessione della domanda interna; il cambiamento climatico, che diventa conclamato e la necessità di non intaccare oltre i limiti della sostenibilità le risorse naturali.

La crisi si pone, in questo contesto, come un acceleratore delle tendenze, un evidenziatore delle debolezze, un potente stimolo al cambiamento. Il Piemonte si colloca nel novero delle regioni che più hanno risentito dell'impatto della recessione, soprattutto a causa della maggior esposizione dell'economia alle componenti più volatili della domanda.

Nel mettere a fuoco la situazione del Piemonte, in un'ottica di evoluzione di medio periodo, non si può fare a meno di considerare l'evoluzione congiunturale in corso [...], che accentua l'incertezza delle prospettive di ripresa a breve termine.

La congiuntura regionale, ovviamente, incide tanto sul versante economico quanto su quello sociale: insieme al crollo della produzione industriale e degli investimenti, si assiste infatti a quello dei consumi e al preoccupante aumento della disoccupazione, in particolare di quella giovanile e quindi a un'esponenziale estensione del disagio che dilaga dai singoli cittadini, a famiglie intere e alle comunità.

Le ormai decennali difficoltà strutturali che insistono sul nostro tessuto produttivo rischiano oggi di far implodere il sistema, esponendolo anche alla perdita del patrimonio di risorse umane, accumulato nel tempo in virtù di competenze acquisite con la pratica professionale e nei diversi livelli di specializzazione. Nel DSU si evidenzia infatti che

la crisi attuale [...] sottolinea debolezze, difficoltà e sfide in buona parte preesistenti. Il Piemonte si colloca nel contesto interregionale italiano, negli anni duemila, in posizione di coda per quanto attiene allo sviluppo del PIL (con una perdita di produzione particolarmente accentuata nel settore industriale). È l'esito di una lenta ristrutturazione non a caso ritenuta "incompiuta", che non è altro che l'impatto di una forte volatilità nei vantaggi comparati storicamente acquisiti, soprattutto in ambito manifatturiero, senza che questi siano stati controbilanciati da un'adeguata terziarizzazione. Il Piemonte, quindi, soffre oggi di una doppia vulnerabilità: dall' "alto", nei confronti delle regioni con dotazioni più qualificate, e dal "basso", nei confronti dei Paesi emergenti a basso costo di manodopera.

Il FSE, insieme agli altri strumenti finanziari della politica di coesione, assume quindi un particolare ruolo nel programma regionale delle misure prospettate per far fronte alla crisi e conseguire miglioramenti significativi della competitività e dei livelli di occupazione, in particolare attraverso strategie innovative. A tal proposito, la Commissione regionale dichiara che

dalle valutazioni effettuate relativamente al POR FSE, emerge che la grande maggioranza della spesa [...] è attualmente destinata al finanziamento di attività formative. La raccomandazione è di prendere in considerazione, per la nuova programmazione, anche altri ambiti di intervento, meno collaudati ma caratterizzati da maggiore innovatività. Più in generale rileva la necessità di conferire maggiori livelli di concentrazione e integrazione alle attività del FSE, così come di lavorare per avvicinare ancora di più l'offerta formativa alla domanda.

La condizione di declino e l'impoverimento generale, diffusamente percepiti, rendono ormai indilazionabile una pervasiva trasformazione del tessuto socio-economico piemontese, tale da scongiurare ulteriori negativi impatti, sia sulla sostenibilità ambientale, sia sul sistema di welfare, già gravati dalla riduzione delle risorse e dalle crescenti esigenze della popolazione. Il tema dell'innovazione quale prospettiva prioritaria ricorre tra le ipotesi di apertura di nuovi orizzonti di attività.

In tale contesto si colloca l'impulso comunitario alla smart specialization. Questo approccio prevede che i Paesi e le Regioni europee sviluppino un proprio percorso di innovazione nel quale si vadano a individuare selettivamente alcune specializzazioni particolarmente promettenti per il territorio e le imprese locali, anche in relazione alle specificità pregresse.

In sintesi, la declinazione degli obiettivi da perseguire nel prossimo settennio si articola in considerazione del fatto che

tenuto conto dei principi di concentrazione delle risorse e dell'integrazione tra fondi, dall'analisi di contesto emergono alcune aree prioritarie verso le quali sembra opportuno dispiegare la programmazione 2014-2020:

- controbilanciare le limitazioni strutturali del sistema delle imprese (dimensione, internazionalizzazione, credito);
- cogliere la forte spinta verso la sostenibilità e l'innovazione offerta dall'Unione Europea favorendo un orientamento del sistema produttivo regionale verso la green economy e la clean production sia nel settore industriale sia in quello agricolo;
- salvaguardare e tutelare il capitale naturale e gli ecosistemi fornitori di flussi di beni e servizi essenziali;
- valorizzare il ricco patrimonio ambientale e culturale quale elemento di opportunità di sviluppo;
- l'adeguamento delle politiche attive per il lavoro e del sistema di istruzione e di formazione;
- la ricerca di soluzioni innovative per rispondere al crescente squilibrio tra domanda di welfare e risorse disponibili, unitamente al comparire di nuove emergenze sociali;

– la sfida della rivitalizzazione delle aree montane e di alta collina.

I cambiamenti in corso nel quadro istituzionale, infine, rimandano all'opportunità di una riorganizzazione territoriale più funzionale all'erogazione dei servizi e alle esigenze dei cittadini, anche se occorrerà prestare attenzione ai soggetti e alle formule attraverso le quali affrontare il nodo delle politiche di sviluppo locale. Si potrà inoltre agire sul rafforzamento del ruolo del Piemonte all'interno delle macroregioni europee, con una particolare attenzione all'area alpina, valorizzando la sua collocazione funzionale rispetto alle regioni italiane contermini, tenuto conto che l'ambito di dispiegamento delle politiche molto spesso supera i confini regionali.

In tale programmazione appare quindi centrale il processo di integrazione, da perseguire, in particolare, attraverso obiettivi e opportunità.

9.4. Per una crescita inclusiva: valorizzare il capitale umano

In questo difficile momento, per migliorare le condizioni di lavoro e la qualità della vita, risulta tanto più necessario promuovere una formazione complessiva dei giovani e delle numerose persone che si trovano in situazione di precarietà socio-economica. A livello sociale, infatti, è sempre più avvertita la necessità di dotare i soggetti di strumenti per l'utilizzo di nuovi sistemi e di nuove competenze, sia per entrare o reinserirsi nel sistema produttivo, sia per interagire in modo soddisfacente con l'ambiente sociale:

la centralità delle risorse umane nella strategia Europa 2020 è testimoniata dalla individuazione di ben tre indicatori [...] associati alla partecipazione al mercato del lavoro e alla qualificazione della popolazione.

In un realistico bilancio tra vincoli e risorse, lo stesso DSU traccia il profilo della società piemontese attuale, travagliata da conflitti e difficoltà:

l'evoluzione del quadro demografico piemontese mostra, da un lato, il progressivo invecchiamento della popolazione, dall'altro la riduzione della componente giovane che, paradossalmente, mostra grandi difficoltà d'inserimento sul mercato del lavoro, al punto da configurare una vera e propria "emergenza giovani".L'aumento della popolazione delle fasce di età centrali è invece un aspetto non comunemente sottolineato: la fascia dei 40-60 anni diventa l'elemento pivot della società, sia come produttore di reddito sia per quanto concerne le attività di cura rivolte ai più giovani e ai più anziani.

Questa modalità di evoluzione demografica comporta sia un cambiamento nella qualità delle risorse umane più attive sia un cambiamento nella domanda di servizi e dunque una crescente necessità di ripensamento dell'organizzazione del lavoro e delle modalità di produzione-fruizione dei servizi alle persone, tanto più in un contesto di riduzione delle risorse pubbliche per il welfare.

A causa della crisi economica, il mercato del lavoro piemontese è bruscamente peggiorato, tanto da suggerire alla Regione Piemonte di varare un Piano straordinario per l'occupazione.

L'aumento del tasso di disoccupazione è particolarmente rilevante per i giovani e le donne. Per i primi, le difficoltà sembrano dipendere soprattutto dalla crescente polarizzazione tra opportunità lavorative a più alta e a più bassa qualificazione, entrambe in crescita, e occasioni lavorative in posizione intermedia, soprattutto di tipo impiegatizio, che si riducono notevolmente. Nel caso delle donne giovani oppure per quelle oltre i 45 anni, pesano inoltre le difficoltà legate al ruolo femminile nella società e la carenza di iniziative di conciliazione tra cura della famiglia e lavoro. Il prolungamento dell'età lavorativa, infine, oltre a frenare il ricambio generazionale, pone il problema del continuo adeguamento delle competenze.

CRESCITA INCLUSIVA

Minacce	Opportunità	Punti di forza	Punti di debolezza
Impoverimento generale delle famiglie e in particolare delle generazioni giovani. Crisi dei sistemi di protezione sociale tra aumento di richieste e riduzione risorse pubbliche. Perdita di risorse umane qualificate. Digital divide territoriale (aree rurali/montane).	Riconfigurazione dei servizi alla persona attraverso innovazione tecnologia e sociale. Adeguamento del sistema formativo ai mutati fabbisogni del mercato del lavoro. Rivitalizzazione delle aree rurali, diversificazione dell'economia agricola e rurale.	Partecipazione al lavoro relativamente elevata (ma soprattutto nelle fasce centrali di età) Piano straordinario occupazione. Presenza attiva di imprenditoria sociale/3° settore. Esperienze diffuse di innovazione sociale. Consolidate strutture nel campo delle politiche attive per il lavoro e della formazione.	Invecchiamento della popolazione. Sovraccarico fascia d'età 40-60 anni Dinamica negativa di reddito e risparmio delle famiglie. Disoccupazione in aumento e difficoltà di inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Limitato adeguamento dell'offerta formativa all'aumentata eterogeneità della domanda.

GOVERNANCE

Minacce	Opportunità	Punti di forza	Punti di debolezza
Transizione istituzionale complessa in termini di confini amministrativi, competenze, meccanismi di raccordo tra enti.	Riconfigurazione del sistema delle autonomie locali in forma più funzionale. Semplificazione amministrativa per famiglie e imprese. Valorizzazione delle reti di cooperazione locali.	Diffuse esperienze di cooperazione e di associazionismo tra enti locali. Esperienze di programmazione locale integrata, ad esempio approccio Leader nelle aree rurali. Nuovo sistema di pianificazione territoriale (PTR 2012).	Elevata frammentazione amministrativa e possibile conflittualità tra livelli di governo. Assenza di un modello prevalente di cooperazione.

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

Per quanto riguarda, in particolare, gli ambiti dell'Istruzione e Formazione Professionale, si osserva che

il panorama dell'istruzione, nell'ultimo decennio, appare in continua evoluzione sia dal punto di vista della composizione degli allievi (aumentano gli stranieri) che della partecipazione agli studi.

Numerose riforme hanno investito tutti i livelli di scuola e si è assistito ad un'incessante ristrutturazione della rete in cui viene erogato il servizio. Nonostante ciò, la quota dei giovani che hanno ottenuto il diploma continua a mantenersi in Italia, come in Piemonte, al di sotto di molti paesi occidentali. Le capacità degli studenti secondari piemontesi, tuttavia, valutate sulla base di recenti indagini internazionali, si collocano su buone posizioni, al di sopra della media italiana e di quella OCSE. Per contenere la dispersione scolastica, la Regione Piemonte sostiene un ampio sistema di formazione professionale, attualmente frequentato dall'11,6% dei sedicenni residenti in Piemonte. Il sistema formativo regionale e provinciale si rivolge inoltre ad altre tipologie di utenti, rispondendo sia ad istanze di inclusione sociale che di arricchimento delle competenze già acquisite [...].

Indicatore	Territorio	Target	Anno					
			2008	2009	2010	2011	2012	2013
Tasso di occupazione	Piemonte		69,2	68,0	67,5	68,4	67,9	66,5
	Nord Ovest		70,3	69,2	68,6	68,7	68,5	68,1
	Italia	67,0	63,0	61,7	61,1	61,2	61	59,8
	UE	75,0	70,3	69,0	68,5	68,6	68,5	68,3

Indicatore	Territorio	Target	Anno					
			2008	2009	2010	2011	2012	2013
Tasso di dispersione	Piemonte		18,4	19,8	17,6	16,0	16,3	15,8
	Nord Ovest		18,8	19,3	18,0	16,8	15,8	15,5
	Italia	15,0	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6	17,0
	UE	10,0	14,8	14,3	14,0	13,5	12,8	11,9
Quota laureati in età 20-34 anni 18-24 anni	Piemonte		18,1	17,9	20,1	20,4	22,2	23,3
	Nord Ovest		20,2	20,8	22,2	21,9	23,3	25,1
	Italia	26,0	19,2	19,0	19,8	20,3	21,7	22,4
	UE	40,0	31,0	32,2	33,5	34,6	35,8	36,8

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

Una larga fascia della popolazione piemontese, come si diceva, è attualmente esposta a condizioni di disagio, poiché

l'aggravarsi ed il perdurare della crisi economica ha messo sotto forte pressione il sistema di welfare e fa emergere nuove criticità. Fasce di popolazione generalmente considerate al riparo dal rischio di povertà sono oggi in condizioni di crescente vulnerabilità sociale.

I consumi delle famiglie mostrano una sensibile contrazione e aumentano il livello di indebitamento, gli sfratti per morosità e le sofferenze bancarie. La difficoltà di contemperare il taglio della spesa pubblica con il modificarsi e, talora, l'accrescersi delle esigenze in termini di servizi alla popolazione, spinge alla ricerca di soluzioni innovative.

Esse nascono in genere a scala locale, attraverso un approccio partenariale che coinvolge i vari soggetti presenti nei territori, spesso in modo informale.

L'innovazione sociale consente sperimentazione e iniziativa. Potrebbe configurare anche un metodo trasversale per ri-organizzare le risposte ai numerosi bisogni sociali: attivando nuovi soggetti privati che, in collaborazione con quelli pubblici, mettano in campo iniziative che stimolino la responsabilità degli stessi destinatari nel cooperare alla produzione dei servizi, con ciò creando anche nuove relazioni sociali, in grado di irrobustire le comunità e le loro capacità di fronteggiare i bisogni dei propri membri. Tra gli strumenti attivabili in questo ambito è anche opportuno ricordare l'agricoltura sociale, che può integrare le reti socio-assistenziali presenti sul territorio, proponendo forme innovative di inclusione sociale e fornendo servizi alla popolazione.

Il quadro generale presenta dati tali da indurre una profonda riflessione, soprattutto negli addetti ai lavori, quindi in dirigenti scolastici, insegnanti e formatori, insieme al ripensamento delle politiche attive riferite alla preparazione dei giovani:

Il tasso di occupazione riferito alla fascia di età 20-64 anni risulta già in Piemonte, come nel resto del Settecentro, allineato con l'obiettivo nazionale al 2020 e tuttavia a distanza ancora ragguardevole dal 75% che l'Unione Europea auspica quale dato medio comunitario.

Considerazioni non dissimili valgono per il tasso di dispersione, il quale nel 2012 si colloca in Piemonte al 16,3%, livello certamente ancora elevato (3,5 punti percentuali in più rispetto al dato medio comunitario) [...]

Contrastato infine il dato riferito alla quota di giovani laureati. Nel corso degli ultimi 5 anni, essa è cresciuta in Piemonte più che nel resto del Paese (+ 4 punti percentuali, dal 18 al 22% abbondante, a fronte di un rialzo di, rispettivamente, 2,5 e 3 punti nel Nord Ovest e in Italia) e tuttavia meno rispetto alla media dell'Unione Europea (più 5 punti circa). Per la prima volta, la nostra Regione si trova, sia pure di un'inezia, al di sopra del dato medio nazionale, il cui valore target si ritiene possa essere raggiunto anche per via spontanea. Considerevole permane tuttavia la distanza dal valore attuale comunitario (circa 36%) e, a maggior ragione, dal relativo target al 2020 (40%), chiaramente fuori portata per l'Italia tutta.

Nell'intento di "contribuire alla definizione delle condizioni di contesto necessarie a garantire un accesso tendenzialmente universale ai servizi di interesse generale afferenti alle politiche educative, del lavoro, dell'inclusione sociale", l'azione regionale pone la massima attenzione al

drammatico peggioramento della condizione giovanile, fenomeno dalle diverse sfaccettature, ma che trova nella dinamica del tasso di disoccupazione un punto di sintesi incontrovertibile: la quota di soggetti in età 15-24 anni alla ricerca attiva di lavoro è passata, nel corso di un lustro, dal 15 a quasi il 32%, ponendosi così ben al di sopra del tasso di occupazione nella stessa fascia di età: 23% nel 2012, a fronte del 30% abbondante di cinque anni prima.

La mancanza di lavoro, che pur senza raggiungere i livelli segnalati per i giovani investe la generalità della popolazione, riflettendosi direttamente sui redditi disponibili, ha altresì determinato un ampliamento del ricorso agli ammortizzatori sociali e, più in generale, intensificato e incrementato la domanda di welfare, il cui soddisfacimento risulta sempre più difficile da garantire nell'attuale situazione del bilancio pubblico [...].

Con la consapevolezza che per far fronte, nel medio e lungo termine, allo stato di disagio sociale, altrimenti destinato a espandersi, con conseguenze inimmaginabili, occorrono efficaci criteri metodologici, il DSU precisa quindi che

la nuova programmazione deve proporsi obiettivi ambiziosi e verificabili, semplificando e rafforzando la governance dei servizi e il modello di sviluppo e gestione delle politiche.

OBIETTIVO TEMATICO 8**Promuovere l'occupazione e sostenere la mobilità dei lavoratori**

Priorità di investimento	Risultati attesi
1. Accesso all'occupazione per le persone alla ricerca di un impiego e le persone inattive, comprese le iniziative locali per l'occupazione, e il sostegno alla mobilità professionale	Rafforzare l'occupabilità dei giovani attraverso misure attive e preventive sul mercato del lavoro
	Aumentare l'occupazione dei lavoratori anziani (over 50) e favorire l'invecchiamento attivo
2. Uguaglianza tra uomini e donne, e conciliazione tra vita professionale e vita privata/familiare	Aumentare la partecipazione e l'occupazione femminile
3. Adattamento dei lavoratori, delle imprese e degli imprenditori ai cambiamenti	Favorire la permanenza al lavoro e la ricollocazione dei lavoratori coinvolti in situazioni di crisi
4. Modernizzazione e rafforzamento delle istituzioni del mercato del lavoro, comprese azioni volte a migliorare le mobilità professionale transnazionale	Migliorare l'efficacia e la qualità dei servizi per il lavoro
	Migliorare le basi informative, statistiche e amministrative del mercato del lavoro garantendone l'interoperabilità
5. Adoperarsi per l'inclusione sociale, la riduzione della povertà e lo sviluppo economico nelle zone rurali.	Favorire la diversificazione, la creazione di nuove piccole imprese e l'occupazione

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

È necessario operare una discontinuità nei contenuti e nel metodo con la programmazione precedente in particolare in materia di politiche per il lavoro e lo sviluppo:

- nel merito perché siamo di fronte a scenari in continua trasformazione e a problemi che si sono mantenuti e aggravati nella loro dimensione e incidenza;
- nel metodo perché è necessario assumere fino in fondo una logica che colleghi azioni e obiettivi ad un quadro informativo certo e condiviso. In questo senso il partenariato diventa una risorsa necessaria allo sviluppo di un modello decisionale che nella varietà e ricchezza dei punti di vista è capace di crescere, ma, allo stesso tempo, di assumere decisioni in tempi brevi, soggette a continua verifica, realizzando una effettiva partecipazione attiva degli attori in tutte le fasi del processo dalla progettazione, all'implementazione e alla verifica, pur nel rispetto dei ruoli differenti.

9.5. Il ruolo della formazione: investire nelle competenze

Nell'ambito della complessiva offerta formativa, investimento in competenze, istruzione e apprendimento permanente costituiscono aree prioritarie di intervento:

la formazione, come testimoniano le analisi di valutazione prodotte, è uno strumento fondamentale nelle politiche del lavoro per rispondere alle scommesse della globalizzazione. Il Piemonte è in una posizione di avanguardia nel contesto nazionale per qualità e valore dell'offerta. Il prossimo periodo di programmazione deve conseguire risultati atti a rendere disponibile un sistema formativo sostenibile, efficiente, adatto a offrire percorsi sempre più modulari e personalizzati, immediatamente orientati alla variabilità del sistema produttivo e corrispondenti alle strategie di sviluppo. Rispetto alle priorità di medio periodo per l'azione delle politiche del lavoro si indica il tema dell'azione verso i Giovani come una delle linee di intervento da perseguire per abbattere i livelli di disoccupazione e valorizzare la forza innovativa di generazioni che rischiano di rimanere a lungo ai margini del mondo del lavoro. L'iniziativa verso i giovani si collega alle indicazioni contenute nelle raccomandazioni sulla youth guarantee, alle strategie di valorizzazione, attrattività e mobilità dei talenti nel mercato globale e alla diffusione di una cultura imprenditoriale nell'accesso e nella mobilità nel lavoro.

OBIETTIVO TEMATICO 10

Investire nelle competenze, nell'istruzione e nell'apprendimento permanente

Priorità di investimento	Risultati attesi
1. Riduzione dell'abbandono scolastico precoce e promozione dell'uguaglianza di accesso all'istruzione prescolare, primaria e secondaria di buona qualità	Ridurre il fallimento formativo precoce e la dispersione scolastica e formativa
2. Miglioramento della qualità, dell'efficacia e dell'apertura dell'istruzione superiore e di livello equivalente al fine di aumentare la partecipazione e i tassi di riuscita	Ridurre i tassi di abbandono precoce degli studi di livello terziario
	Accrescere la pertinenza dei programmi di istruzione superiore rispetto alle esigenze del mercato del lavoro Qualificazione dell'offerta di istruzione e formazione tecnica e professionale, attraverso l'intensificazione dei rapporti scuola-formazione-impresa e lo sviluppo di poli tecnico-professionali
3. Aumento delle possibilità di accesso alla formazione permanente, aggiornando le abilità e le competenze della manodopera e miglioramento dell'utilità dei sistemi d'insegnamento e di formazione per il mercato del lavoro	Miglioramento dell'offerta formativa ed educativa per agevolare la mobilità, l'inserimento e reinserimento lavorativo e accrescere le competenze della forza lavoro
	Diffusione della società della conoscenza nel mondo della scuola e della formazione e adozione di approcci didattici innovativi

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

Per quanto riguarda, in particolare, le aree della formazione iniziale e delle prospettive per i diplomati e laureati

emergono nel contempo segnali incoraggianti sul versante delle competenze reali degli allievi dei corsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), così come, nel complesso, sui risultati, occupazionali ed educativi, conseguiti. Occorre quindi confermare il sostegno pubblico ai percorsi di IeFP, prevedendo nel contempo iniziative a carattere complementare a titolarità delle scuole e in ottica preventiva della dispersione.

Nella prospettiva della qualificazione della popolazione piemontese, si ritiene prioritario sostenere un canale altamente professionalizzante di formazione tecnica che sappia meglio corrispondere alle esigenze del tessuto produttivo regionale. Si considera altresì necessario sostenere gli Atenei affinché l'offerta di formazione terziaria in favore dei giovani diplomati e laureati sia maggiormente indirizzata verso i fabbisogni di competenze espressi dal sistema delle imprese anche attraverso azioni di raccordo tra Atenei, Poli di Innovazione e Piattaforme e Parchi Tecnologici.

Le linee programmatiche del DSU si focalizzano anche “sui segmenti di popolazione che presentano le maggiori criticità”. In particolare

la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente rappresenta una terza linea di intervento strategica irrinunciabile, tanto più in un contesto nel quale la popolazione detiene livelli di istruzione relativamente bassi, specie tra i soggetti più anziani, destinati, per effetto delle riforme che hanno interessato il sistema previdenziale, a prolungare la vita lavorativa con conseguente aumento delle spese di ricollocazione nel mondo del lavoro ed adeguamento delle competenze soprattutto digitali [...]. In linea con le indicazioni comunitarie in materia e ad integrazione delle risorse assicurate dai fondi paritetici interprofessionali, potranno in quest'ambito essere promossi interventi di formazione continua dei lavoratori privilegiando le aree professionali strategiche per l'economia regionale. Risulta in questa prospettiva fondamentale la valorizzazione delle competenze non formali acquisite e procedere nel solco della riorganizzazione del sistema formativo indirizzandolo verso le linee direttrici tracciate dai più recenti orientamenti comunitari e nazionali in materia.

La Regione Piemonte, considerando “le problematiche comuni all'intero Paese e quelle specifiche che hanno caratterizzato l'evoluzione recente del proprio mercato del lavoro [...] intende perseguire la qualificazione delle politiche pubbliche a sostegno dell'occupazione in rapporto alle effettive condizioni di fabbisogno individuali [...] in funzione delle principali variabili che agiscono sul profilo di occupabilità dei lavoratori: età, genere, grado di istruzione, esperienze professionali pregresse e loro appetibilità per il MdL”. In tale prospettiva

sul fronte della promozione dell'occupazione e del sostegno alla mobilità dei lavoratori saranno attivati interventi calibrati in funzione del profilo di occupabilità delle persone nell'ambito dei settori che offrono maggiori prospettive di crescita. Da questo punto di vista una prima focalizzazione non può che riguardare i giovani, riservando un'attenzione specifica a coloro che non lavorano né studiano (cosiddetti NEET).

Irrinunciabile appare in generale un potenziamento e ampliamento delle occasioni di conoscenza del mondo del lavoro, privilegiando, nella misura del possibile, forme di alternanza e contribuendo alla diffusione del tirocinio, dell'apprendistato e di altri strumenti in grado di contribuire al loro inserimento nel MdL. Sul fronte delle politiche formative in senso stretto, occorrerà operare in funzione dell'evoluzione a medio termine dei fabbisogni di competenze professionali espressi dalle imprese.

Per favorire una effettiva parità di genere nella dimensione occupazionale, inoltre, secondo il DSU “occorre prevedere la promozione di forme di conciliazione, anche mediante supporto a una diversa organizzazione del lavoro”, poiché

la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, pur cresciuta in misura consistente nel lungo periodo e relativamente elevata nel contesto nazionale, permane insoddisfacente nel confronto con i principali competitori europei ed è ripiegata negli ultimi anni della crisi.

Si considera poi “necessario indirizzare risorse per creare occasioni di lavoro, in particolare nelle fasi di ciclo economico negativo, nell'ambito di interventi di utilità generale, basate sull'iniziativa imprenditoriale”. In tale prospettiva

si possono creare utili azioni sinergiche con le iniziative per lo sviluppo di modelli di welfare innovativi e sostenibili, per la valorizzazione del patrimonio territoriale e culturale, per la diffusione di modelli ed esperienze di sviluppo sostenibile. Il mercato del lavoro e le trasformazioni accennate richiedono si realizzi la disponibilità di un moderno sistema dei servizi per il lavoro, basato sulla cooperazione tra pubblico e privato in grado di valorizzare le specializzazioni, e che garantisca, attraverso un'offerta pubblica di eccellenza, universalità e diffusione nell'accesso ai servizi e alle politiche. Il sistema dei servizi deve essere in grado di operare in stretto raccordo con la domanda del sistema produttivo, anche ai fini di un efficace orientamento al lavoro, e di garantire l'accesso alle opportunità di lavoro del mercato locale e globale, in particolare in funzione della mobilità europea. [...]. Le iniziative a sostegno della mobilità professionale, da sostenere anche a livello transnazionale, rappresentano in proposito una linea strategica per la qualificazione dei servizi per l'impiego, nonché più in generale per favorire l'innovazione nel campo della formazione professionale e dell'istruzione.

Per agire “in favore dei diversi target”, si ritiene utile strutturare

servizi di accompagnamento alla nascita di nuove imprese in tutti i settori produttivi, nonché il sostegno all'avvio di imprese innovative. [...] Un occhio di riguardo sarà riservato a quelle esperienze imprenditoriali che si sviluppano in collaborazione con il sistema della ricerca pubblica (incubatori universitari), evidentemente privilegiando i settori che presentano le maggiori prospettive di crescita nel medio periodo.

Particolare attenzione sarà attribuita all'utilizzo di alcuni strumenti già sperimentati dalla Regione a sostegno della nascita di imprese (ad es. microcredito, misure di trasferimento di impresa extra famiglia, staffetta generazionale).

Rispetto “alla gestione attiva dell’allungamento della vita lavorativa e alla gestione di percorsi per il mantenimento nel lavoro di fasce di popolazione anagraficamente considerate a fine carriera”, si prospetta la necessità di intersecare tale azione

con la diffusione di modelli innovativi di transizione nell’uscita dalla vita attiva, con lo sviluppo di una visione nuova del welfare e la valorizzazione di una dimensione del lavoro non legato al solo ambito delle transazioni economiche.

La diffusione di un modello nuovo di rapporto fra welfare e lavoro, a partire dalla valorizzazione delle migliori esperienze già realizzate e che hanno dimostrato con i risultati la loro efficacia, deve permettere di dare effettivo contenuto e larga applicazione alle strategie di inclusione attiva, invece di azioni di natura sostanzialmente assistenziale, che hanno dimostrato la difficoltà nel medio periodo a garantire autonomia ai diversi soggetti e sostenibilità alle azioni stesse.

Poiché l’impegno nell’organizzazione del lavoro risulta “cruciale per promuovere, tra l’altro, forme di solidarietà tra generazioni e di responsabilizzazione sociale delle imprese”, il DSU focalizza la propria attenzione su “schemi di intervento che sappiano mettere proficuamente a sistema gli apporti pubblici e privati”, per “l’effettivo conseguimento dell’obiettivo dell’inclusione attiva”, facendo “ricorso a forme di innovazione sociale che possano garantire la sostenibilità nel medio periodo dei relativi servizi”. In tal senso

andrà conferita continuità agli interventi rivolti alle categorie svantaggiate in senso stretto (disabili, soggetti in carico ai servizi sociali, anziani non autosufficienti, minoranze etniche, vittime di violenza e tratta, detenuti ed ex detenuti, affetti da dipendenze, immigrati, soggetti senza dimora...), operando nei loro confronti sia con azioni formative sia con servizi al lavoro dedicati, rafforzandone ulteriormente l’integrazione con altre politiche, in primis quelle socio-assistenziali e, per i soggetti senza fissa dimora, con le politiche abitative.

Le politiche di inclusione attiva saranno inoltre oggetto di iniziative intese ad assicurare una maggiore diffusione e diversificazione dei servizi per la prima infanzia e la non autosufficienza in una prospettiva di innovazione sociale che ne favorisca la sostenibilità nel medio e lungo periodo.

Gli interventi di inclusione attiva potranno altresì contemplare azioni a sostegno dell’imprenditorialità, che potranno concretizzarsi tanto nella nascita/ rafforzamento delle imprese sociali impegnate nel campo dell’inserimento lavorativo degli svantaggiati quanto nella strutturazione di un comparto nel quale, come evidenziato, è avvertita l’esigenza di apertura al privato in una prospettiva di coresponsabilizzazione con il soggetto pubblico regolatore.

OBIETTIVO TEMATICO 9

Promuovere l'inclusione sociale e combattere la povertà

Priorità di investimento	Risultati attesi
1. Inclusione attiva	Incrementare la partecipazione al mercato del lavoro e/o della vita sociale delle persone con maggiori sintomi di disagio sociale, con particolari difficoltà individuali e familiari, con disabilità, oggetto di discriminazione, vittime, anche attraverso azioni tese all'emersione dei fenomeni
	Promuovere la domanda di servizi per la prima infanzia e la non autosufficienza in una prospettiva di innovazione sociale
	Riduzione della marginalità estrema (senza dimora)
2. Adoperarsi per l'inclusione sociale, la riduzione della povertà e lo sviluppo economico nelle zone rurali	Stimolare lo sviluppo nelle aree rurali, approccio integrato CLLD Leader

Fonte: DSU 2014-2020, Regione Piemonte

Nell'aderire alle Raccomandazioni specifiche del Consiglio europeo, che ha sollecitato l'Italia a "promuovere le politiche di inclusione sociale mediante il sostegno all'occupazione con specifico riferimento ai gruppi più vulnerabili", la Regione Piemonte recepisce la *mission* del FSE quale strumento a supporto dell'occupazione. In particolare, intende agire

attraverso iniziative di integrazione sostenibile nel mercato del lavoro dei soggetti a rischio di esclusione sociale, ivi compresi i disoccupati di lunga durata e i lavoratori a bassa qualifica, favorendone un più diffuso accesso ai servizi di interesse generale a ciò strumentali e dando seguito alle politiche recentemente messe a punto per l'ampliamento e la diversificazione dell'offerta di servizi per la prima infanzia e la non autosufficienza. Tutto ciò in una prospettiva di innovazione sociale, di rafforzamento dell'imprenditorialità nell'area dell'economia sociale, di qualificazione delle figure professionali che vi operano e di contrasto al lavoro sommerso.

Tra le proposte per l'innovazione viene ancora sottolineato che

la questione dello sviluppo rurale, declinato all'interno del tema dell'inclusione sociale, si pone in Piemonte soprattutto nei termini di una rivalizzazione delle aree montane e di parte di quelle collinari. Il presidio umano attivo di questi territori è essenziale per la qualità ambientale complessiva della regione e deve essere garantito sia attraverso un adeguato livello dei servizi essenziali, ivi compresi quelli legati alle ICT, sia tramite la creazione di opportunità occupazionali.

In conclusione, la prospettiva d'intervento del FSE “sul fronte delle politiche per il lavoro e l'inclusione sociale” per il settennio 2014-2020 si configura nell'applicazione del “principio di concentrazione tematica”, che

richiede l'identificazione di misure selettive e focalizzate rispetto all'aggravarsi delle problematiche occupazionali, all'adeguamento delle competenze della popolazione ed all'insorgere di nuovi fenomeni di povertà e marginalità.

In particolare, il mutare delle esigenze delle imprese richiede un adeguamento delle politiche attive per il lavoro e del sistema di istruzione e di formazione, focalizzando gli interventi sui temi della crescita dei tassi di occupazione, dell'emergenza della disoccupazione giovanile, dell'invecchiamento della popolazione. Sul versante dell'inclusione, il crescente squilibrio tra domanda di welfare e risorse disponibili, unitamente al comparire di nuove emergenze sociali, richiedono di prestare particolare attenzione a diffondere meccanismi ed esperienze di innovazione sociale, attraverso il ricorso alle nuove tecnologie, a una ridefinizione dei servizi offerti e a un maggiore coinvolgimento delle competenze e delle capacità imprenditoriali disponibili.

9.6. Il Programma Operativo Regionale del Fondo Sociale Europeo: POR FSE PIEMONTE 2014-2020¹⁰²

Per concretizzare gli obiettivi prioritari del Fondo Sociale Europeo che, in virtù della sua natura, “si concentra su operazioni di natura immateriale legate allo sviluppo delle risorse umane”, il nuovo piano operativo piemontese privilegia

una strategia regionale di crescita inclusiva, la quale non può tuttavia prescindere dalla considerazione di ulteriori elementi di criticità che sono venuti emergendo nel corso degli ultimi anni e che rappresentano aspetti altrettanto rilevanti per una programmazione del FSE in grado di effettivamente concorrere al conseguimento degli obiettivi Europa 2020.

Le linee prioritarie di intervento per il prossimo settennio presenti nella nuova programmazione non possono quindi prescindere dal fatto che

il “lavoro” è la principale politica attiva e che vanno ridefinite le modalità di soddisfacimento dei fabbisogni sociali. [Essa] deve inoltre considerare le opportunità per l'accesso al lavoro e per lo sviluppo dell'offerta di servizi derivanti dalla diffusione della rete, dalla nascita di nuove modalità di interfaccia, dal cambiamento del paradigma progettuale di utilizzo delle informazioni, dalla diffusione della logica degli open data. In relazione alla focalizzazione sui risultati caratterizzanti il pacchetto normativo relativo alla politica di coesione 2014-2020 e alle rilevanti innovazioni di metodo introdotte a livello nazionale, la nuova programmazione si propone obiettivi ambiziosi e verificabili, semplificando e rafforzando la governance dei servizi e il modello di definizione e gestione delle politiche.

¹⁰² La Giunta Regionale ha approvato la proposta di POR FSE 2014-2020 con DGR n.3-91 dell'11 luglio 2014 e l'ha inviata alla Commissione Europea per l'approvazione.

Ai fini dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione regionale, il piano prevede infatti che si debba

operare una discontinuità nei contenuti e nel metodo con la programmazione precedente. Nel merito perché siamo di fronte a scenari in continua trasformazione e a problemi che si sono mantenuti e aggravati nella loro dimensione e incidenza. Nel metodo perché è necessario assumere fino in fondo una logica che colleghi azioni e obiettivi a un quadro informativo certo e condiviso. In questo senso il partenariato diventa una risorsa necessaria allo sviluppo di un modello decisionale che nella varietà e ricchezza dei punti di vista è capace di crescere, ma, allo stesso tempo, di assumere decisioni in tempi brevi, soggette a continua verifica, realizzando una effettiva partecipazione attiva degli attori in tutte le fasi del processo dalla progettazione, all'implementazione e alla verifica, pur nel rispetto dei ruoli differenti.

Per quanto riguarda, in particolare, l'ambito socio-formativo, il POR precisa che

la Regione Piemonte sostiene un ampio sistema di formazione professionale, attualmente frequentato dall'11,6% dei sedicenni residenti in Piemonte. Il sistema formativo regionale e provinciale si rivolge inoltre ad altre tipologie di utenti, rispondendo sia a istanze di inclusione sociale che di arricchimento delle competenze già acquisite.

Dal punto di vista della crescente necessità di pianificare la gestione delle risorse umane e socio-cognitive, infatti

risulta strategico l'investimento sul sistema dell'education, chiamato a rendere effettivamente disponibili le competenze di cui abbisogna il tessuto produttivo così come quelle funzionali a un'evoluzione auspicabile di medio periodo del contesto socioeconomico regionale.

In particolare, la formazione professionale, come testimoniano le analisi di valutazione prodotte, è uno strumento fondamentale nelle politiche del lavoro per rispondere alle scommesse della globalizzazione. Il Piemonte è in una posizione di avanguardia nel contesto nazionale per qualità e valore dell'offerta. Il prossimo periodo di programmazione deve conseguire risultati atti a rendere disponibile un sistema formativo sostenibile, efficiente, adatto a offrire percorsi sempre più modulari e personalizzati, immediatamente orientati alla variabilità del sistema produttivo e corrispondenti alle strategie di sviluppo.

E poiché "le azioni di orientamento, di continuità e di sostegno alle scelte dei percorsi formativi sono da tempo oggetto di investimenti considerevoli da parte della Regione Piemonte"

appare necessario mettere in valore i predetti investimenti mediante il potenziamento delle iniziative che hanno dato prova di produrre esiti apprezzabili e rilanciandone le connessioni con i servizi per il lavoro, oltre che, evidentemente, con il sistema dell'education. Operando lungo tali linee evolutive, si ritiene l'orientamento possa effettivamente assurgere a sistema (oggi convivono diverse esperienze interessanti, che, tuttavia, difficilmente sono riconoscibili in termini di sistema) e concorrere in misura significativa a che ragazzi, adolescenti e giovani compiano scelte educative in linea, oltre che naturalmente con attitudini e interessi

individuali, con i fabbisogni di competenze espressi dal sistema produttivo e i profili professionali richiesti dal mercato del lavoro. Anche in riferimento a quest'ultimo aspetto, oltre che in quello di promozione dell'alternanza, va emergendo come fondamentale il raccordo con i servizi al lavoro, in esito al quale sarebbe auspicabile ricavare indicazioni anche di medio periodo, che, di norma, è l'orizzonte temporale di riferimento per questo tipo di iniziative. Dal momento che sono indirizzate in misura largamente prevalente a soggetti giovani, le azioni di orientamento saranno programmate, sviluppate e, soprattutto, comunicate anche attraverso il ricorso a canali non convenzionali e che tuttavia rappresentano ormai le modalità di gran lunga più diffuse con cui ragazzi, adolescenti e giovani acquisiscono e scambiano informazioni.

Per quanto attiene invece il “tema dell'investimento in competenze, istruzione, formazione professionale e apprendimento permanente”

una prima area di intervento prioritaria è rappresentata dalle iniziative a contrasto della dispersione scolastica. Andranno in quest'ambito perseguiti gli opportuni accordi con le iniziative più innovative relative all'apprendistato di primo livello (OT 8) e la diffusione/diversificazione di interventi di prossimità che vedono nell'orientamento uno strumento centrale e in grado di agire attivamente e preventivamente verso i giovani, le famiglie e gli operatori, in particolare nelle fasi di transizione tra sistemi. Il fenomeno della dispersione scolastica, al quale concorrono diversi fattori sia motivazionali che legati alla caratterizzazione del sistema produttivo regionale, si mantiene su livelli allarmanti nonostante gli ingenti investimenti di risorse pubbliche. Emergono nel contempo segnali incoraggianti sul versante delle competenze reali degli allievi dei corsi di IeFP, così come, nel complesso, sui risultati, occupazionali ed educativi, conseguiti. Occorre quindi confermare il sostegno pubblico ai percorsi di IeFP, prevedendo nel contempo iniziative a carattere complementare, a titolarità delle scuole e/o della FP, secondo un'ottica preventiva della dispersione.

Attraverso questo sostegno, oltre a un contributo al conseguimento dell'obiettivo di contenere la dispersione, si ritiene di poter agire efficacemente nell'ambito del contrasto alla disoccupazione giovanile, dell'innalzamento del tasso di scolarizzazione superiore (per via della quota, in media alquanto significativa, di qualificati che scelgono di proseguire il proprio investimento formativo nel sistema dell'istruzione o della IeFP), della promozione dell'occupazione (una persona qualificata ha certamente maggiori probabilità di un individuo in possesso del solo obbligo scolastico di permanere sul MdL anche in periodi di crisi), della diffusione del lifelong learning (in relazione alla nota correlazione positiva osservabile tra livello di istruzione e propensione all'apprendimento permanente).

Inoltre, in funzione del fatto che “le prospettive di crescita e sviluppo della competitività sono in modo significativo collegate all'innalzamento dei livelli di scolarizzazione e alla disponibilità di competenze specialistiche”

si ritengono prioritari il sostegno a un canale altamente professionalizzante di formazione tecnica che sappia meglio corrispondere alle esigenze del tessuto produttivo regionale e, in relazione al gap in termini di quota di giovani laureati precedentemente denunciato, il sostegno all'offerta di una formazione terziaria in favore dei giovani diplomati e laureati, da parte degli Atenei, maggiormente indirizzata verso i fabbisogni di competenza espressi dal sistema delle

imprese anche attraverso azioni di raccordo tra Atenei, Poli di Innovazione e Piattaforme e Parchi Tecnologici.

Nell'ottica di una maggiore integrazione degli adulti nell'attuale tessuto socio-economico regionale, la risorsa dell'apprendimento permanente

rappresenta una terza linea di intervento strategica irrinunciabile, tanto più in un contesto nel quale la popolazione detiene livelli di istruzione relativamente bassi, specie tra i soggetti più anziani, destinati, per effetto delle riforme che hanno interessato il sistema previdenziale, a prolungare la vita lavorativa con conseguente aumento degli oneri di ricollocazione nel mondo del lavoro e di adeguamento delle competenze, soprattutto digitali. In linea con le indicazioni comunitarie in materia e ad integrazione delle risorse assicurate dai fondi paritetici interprofessionali, potranno in quest'ambito essere promossi interventi di formazione continua dei lavoratori e degli imprenditori, privilegiando le aree professionali strategiche per l'economia regionale. Risulta in questa prospettiva fondamentale la valorizzazione delle competenze non formali acquisite e procedere nel solco della riorganizzazione del sistema formativo indirizzandolo verso le linee direttrici tracciate dai più recenti orientamenti comunitari e nazionali in materia.

In tal senso, la "riorganizzazione del sistema regionale di formazione continua e permanente", non si colloca tanto

nella prospettiva di strumento a supporto tanto della ricollocazione dei lavoratori a rischio di espulsione dal mercato del lavoro quanto della qualificazione degli occupati, promuovendone un'evoluzione da un'impostazione tradizionale di tipo reattivo (soddisfazione di fabbisogni di competenze consolidati) a una più innovativa e dinamica/proattiva (costruzione di competenze il cui fabbisogno è previsto) e promuovendone un impiego sinergico con le scelte di investimento delle imprese, con particolare riferimento a quelle inerenti alla ricerca e all'innovazione, ma anche con la domanda espressa direttamente dagli individui ai fini del rafforzamento del loro profilo professionale.

In sintesi, ispirandosi a intenti socio-educativi di ampio respiro, la Regione Piemonte intende perseguire gli obiettivi del POR 2014-2020

mediante una diffusione del modello duale nel raccordo fra formazione e lavoro, un generale innalzamento delle competenze, formali e reali, dei giovani e degli adulti, qualificando i percorsi di formazione iniziale e permanente nella prospettiva di una loro maggiore rispondenza ai fabbisogni del tessuto produttivo regionale e della diversificazione dell'offerta.

Assumono rilievo strategico a tal fine le azioni di orientamento, da sviluppare in una prospettiva ampia che contribuisca a indirizzare adolescenti, giovani e adulti verso percorsi educativi e professionali in linea con le effettive prospettive di sviluppo del sistema produttivo e che sappia assecondarne l'adozione di scelte consapevoli. Nei confronti dei giovani, vanno, più nello specifico, intensificate e ampliate le occasioni di contatto con il mondo del lavoro attraverso un diffuso utilizzo di strumenti di alternanza. Per la generalità della popolazione, ma con una rilevanza particolare per gli adulti, andrà infine promosso il riconoscimento delle competenze comunque acquisite nel solco dei provvedimenti recentemente adottati a livello nazionale.

Motivazione della scelta degli obiettivi tematici e delle priorità di investimento

Obiettivo tematico	Priorità di investimento	Motivazioni per la selezione (1.000 caratteri per priorità investimento)
8) Promuovere l'occupazione sostenibile e di qualità e sostenere la mobilità dei lavoratori	i) Accesso all'occupazione per le persone in cerca di lavoro e inattive, compresi i disoccupati di lunga durata e le persone che si trovano ai margini del mercato del lavoro, anche attraverso iniziative locali per l'occupazione e il sostegno alla mobilità professionale	Nel periodo 2008-2013 il numero di disoccupati è in Piemonte raddoppiato, passando da 100 mila a circa 213.000 individui; il corrispondente indicatore, il tasso di disoccupazione, ha conosciuto un rialzo ancora maggiore, raggiungendo nel 2013 il 10,6% a fronte del 4% del 2008. Drammatica in particolare la situazione dei giovani, il cui tasso di disoccupazione 2013 arriva a superare il 40% (contro il 15 del 2008); nello stesso periodo è cresciuta di molto anche la disoccupazione degli over 55
	iii) Attività autonoma, spirito imprenditoriale e creazione di imprese, comprese le micro, piccole e medie imprese innovative	Il lavoro autonomo e l'autoimprenditorialità rappresentano un importante strumento a sostegno dell'occupazione, specie in periodi di debolezza del mercato del lavoro e nei confronti dei soggetti caratterizzati da livelli di partecipazione sub-ottimali: giovani, donne, lavoratori over 50. Sussistono inoltre evidenze empiriche robuste circa l'efficacia di queste politiche in ordine a capacità di generare posti di lavoro addizionali, come anche di sopravvivenza.
	iv) Uguaglianza tra uomini e donne in tutti i settori, incluso l'accesso alla occupazione e alla progressione della carriera, la conciliazione della vita professionale con la vita privata e la promozione della parità di retribuzione per uno stesso lavoro o un lavoro di pari valore	I divari tra uomini e donne in termini di partecipazione al mercato del lavoro, nonostante una dinamica di lungo periodo che mostra una loro riduzione, rimangono significativi, in particolare in termini di occupazione. Sempre sul fronte dell'occupazione permangono inoltre notevoli margini di miglioramento, con il Piemonte a distanza ancora ragguardevole dalle regioni europee più avanzate anche in relazione alla persistente difficoltà di conciliazione tra vita professionale e privata e di condivisione di responsabilità tra uomo-donna. Persiste il problema della maternità, il fenomeno delle dimissioni a seguito della nascita di figli, la difficoltà ai percorsi di carriera, i differenziali salariali. Senza tener conto che una maggiore presenza femminile nel mercato del lavoro consentirebbe un innalzamento del PIL collocandosi come una importante politica attiva del lavoro, un volano per l'economia, una misura strategica per lo sviluppo competitivo della regione.
	v) Adattamento dei lavoratori, delle imprese e degli imprenditori ai cambiamenti	Il ricorso alla CIG, nonostante il leggero arretramento dell'ultimo biennio, si mantiene su livelli eccezionalmente elevati, il che rende indifferibile la strutturazione di un sistema di politiche attive, comprensivo anche di un'offerta di formazione sul lavoro da organizzare in stretta connessione con quella assicurata dai Fondi interprofessionali, in grado di rendere effettive politiche di adattabilità rese ancora più stringenti dalle recenti riforme del sistema previdenziale e del MdL.

Obiettivo tematico	Priorità di investimento	Motivazioni per la selezione (1.000 caratteri per priorità investimento)
8) Promuovere l'occupazione sostenibile e di qualità e sostenere la mobilità dei lavoratori (segue)	vii) Modernizzazione delle istituzioni del mercato del lavoro, come i servizi pubblici e privati di promozione dell'occupazione, migliorando il soddisfacimento delle esigenze del mercato del lavoro, anche attraverso azioni che migliorino la mobilità professionale transnazionale, nonché attraverso programmi di mobilità e una migliore cooperazione tra le istituzioni e i soggetti interessati	Nonostante i cospicui investimenti realizzati a partire dall'anno 2000, i servizi per l'impiego continuano a intercettare una quota marginale della domanda di lavoro. Occorre quindi sostenere ulteriormente tali servizi al fine di migliorarne l'efficacia attraverso la valorizzazione delle esperienze maturate negli ultimi anni, anche a scala transnazionale e la cooperazione tra istituzioni e operatori accreditati, assicurandone l'effettiva rispondenza agli standard regionali recentemente definiti. Si segnala inoltre l'esigenza di investire su servizi di orientamento di secondo livello, specifici o integrati all'interno dei servizi per il lavoro, o, ancora, attivabili a chiamata.
9) Promuovere l'inclusione sociale e combattere la povertà e ogni discriminazione	i) Inclusione attiva, anche per promuovere le pari opportunità e la partecipazione attiva, e migliorare l'occupabilità	La prolungata crisi che tuttora caratterizza l'economia e l'occupazione regionale ha determinato un ampliamento, in relazione tanto alle quantità quanto alle categorie, della popolazione a rischio di esclusione sociale, la quale esprime una domanda crescente di servizi che, in ragione anche delle difficoltà della finanza pubblica, stenta a essere soddisfatta con risorse ordinarie e alla quale va data risposta, anche sfruttando le opportunità connesse all'innovazione sociale. La crisi ha poi acuito il fenomeno della discriminazione e la conseguente esclusione di fette della popolazione dal contesto socio-economico, connesso, in particolare, ai fattori di rischio individuati dall'UE: genere, età, provenienza, religione e convinzioni personali, orientamento sessuale e disabilità. Occorre quindi prevedere misure di contrasto alle discriminazioni e di orientamento e di accompagnamento all'inserimento e reinserimento lavorativo in quanto fondamentale leva per l'acquisizione dell'autonomia.
	iv) Migliore accesso a servizi accessibili, sostenibili e di qualità, compresi i servizi sociali e cure sanitarie d'interesse generale	Le persone a rischio di povertà e di esclusione sociale, ma più in generale i cittadini meno abbienti, corrono rischi sempre maggiori di rimanere esclusi dai servizi sociali, il che, in relazione anche a quanto evidenziato per le iniziative di inclusione attiva, impone la ricerca di soluzioni alternative che, se del caso attraverso gli strumenti dell'innovazione sociale, permettano di ripristinare copertura adeguata a tali servizi in una prospettiva di sostenibilità.
	v) Promozione dell'imprenditorialità sociale e dell'integrazione professionale nelle imprese sociali e dell'economia sociale e solidale, al fine di facilitare l'accesso all'occupazione	La già segnalata crescita della domanda di servizi di interesse generale di competenza delle istituzioni locali rende necessario un intervento del FSE nell'ambito dell'economia sociale, promuovendo, per un verso, la sperimentazione di iniziative di innovazione sociale che, attraverso la cooperazione tra pubblico e privato, ne migliori l'organizzazione nei termini della sostenibilità nel medio-lungo periodo. Per l'altro verso, si esprime un'opportunità di potenziamento degli operatori dell'economia sociale, attraverso iniziative di sostegno intese a qualificarne l'attività da sviluppare in cooperazione con le istituzioni pubbliche territoriali.

Obiettivo tematico selezionato	Priorità di investimento selezionata	Motivazioni per la selezione (1.000 caratteri per priorità investimento)
10) Investire nell'istruzione, nella formazione e nella formazione professionale per le competenze e l'apprendimento permanente	i) Riduzione e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce e promozione dell'uguaglianza di accesso a un'istruzione prescolare, primaria e secondaria di buona qualità, inclusi i percorsi di apprendimento formale, non formale e informale, che consentano di riprendere l'istruzione e la formazione	Il Piemonte, in analogia ad alcune altre realtà regionali del settentrione del Paese, conosce tuttora livelli di abbandono scolastico piuttosto elevati. Risultati significativi sono tuttavia stati raggiunti grazie ai considerevoli investimenti operati sul segmento della formazione professionale iniziale, il quale va ulteriormente sostenuto, se del caso potenziando anche il sistema dell'alternanza, con l'obiettivo primario di contrastare la disoccupazione giovanile e contenere la dispersione.
	ii) Miglioramento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione superiore e di livello equivalente e dell'accesso alla stessa, al fine di aumentare la partecipazione e i tassi di riuscita specie per i gruppi svantaggiati	Il Piemonte, quantunque abbia conosciuto notevoli progressi, in specie nel corso dell'ultimo decennio, vanta ancora livelli di istruzione terziaria alquanto modesti e assai lontani dagli impegnativi traguardi di Europa 2020. Va pertanto ulteriormente promosso quel processo di potenziamento mediante diversificazione dell'offerta formativa, focalizzandolo sulle aree di specializzazione intelligente individuate dall'omonima strategia regionale così da sostenere l'innovazione in impresa.
	iv) Migliorare l'aderenza al mercato del lavoro dei sistemi d'insegnamento e di formazione, favorendo il passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro, e rafforzare e i sistemi di istruzione e formazione professionale e migliorandone la loro qualità, anche mediante meccanismi di anticipazione delle competenze, l'adeguamento dei curricula e l'introduzione e lo sviluppo di programmi di apprendimento basati sul lavoro, inclusi i sistemi di apprendimento duale e di apprendistato	Rimangono deludenti gli investimenti nell'apprendimento permanente. Le recenti riforme del sistema previdenziale e del mercato del lavoro rendono invece sempre più strategici tali investimenti, soprattutto nei confronti dei soggetti le cui competenze appaiono a maggiore rischio di obsolescenza professionale (basse qualifiche). Parimenti, occorre strutturare un'offerta formativa maggiormente rispondente alle esigenze del MdL, che sappia agire sul mismatch ancora osservabile tra domanda e offerta.
11) Rafforzare la capacità istituzionale delle autorità pubbliche e delle parti interessate e promuovere un'amministrazione pubblica efficiente	i) Investimento nella capacità istituzionale e nell'efficacia delle amministrazioni pubbliche e dei servizi pubblici a livello nazionale, regionale e locale nell'ottica delle riforme, di una migliore regolamentazione e di una buona governance	Le buone capacità istituzionali di cui il Piemonte ha dato prova nel corso delle diverse programmazioni del FSE vanno ulteriormente potenziate, al fine di assicurare appropriatezza e rispondenza alle effettive esigenze di lavoratori e imprese nell'organizzazione e attuazione delle politiche, come anche, più in generale, per l'adeguato presidio delle funzioni e compiti di competenza dei diversi organismi coinvolti nella politica di coesione, anche in relazione agli aspetti di natura trasversale.

Fonte: POR FSE Regione Piemonte, 2014-2020.



10. La comunicazione del Fondo Sociale tra cittadinanza europea e formazione professionale

di Riccardo Lombardo

Per molti di noi la costruzione dell'Unione Europea è avvenuta nel corso della vita, per cui potrebbe valere l'assioma che "cittadini europei non si nasce, si diventa".

Questa affermazione non è valida per le nuove generazioni, anche se il comune "sentirsi" europei è ancora lontano dall'essere nel DNA dei cittadini europei, ma è ancora molto veritiera per moltissimi dei quasi 400 milioni di cittadini appartenenti all'insieme di Stati che compongono l'Europa.

Nel processo di costruzione dell'identità europea, di per sé difficile in quanto frutto della necessaria mediazione tra culture e identità statali e regionali profondamente diverse e spesso antitetiche, è indubitabile che un ruolo fondamentale spetti alla comunicazione, proprio perché la comunicazione non può limitarsi ad una semplice diffusione di informazioni: deve produrre senso, far comprendere, mettere in prospettiva le strategie, far percepire la connessione tra le azioni, disegnare scenari di coerenza tra i principi e le politiche comunitarie e le scelte locali, stimolare il dialogo, la partecipazione e l'orgoglio all'interno della comunità e tra le comunità.

Uno degli obiettivi virtuosi della comunicazione sociale ed istituzionale è la condivisione dei territori concettuali, dei significati e delle informazioni necessarie per il potenziamento dei legami sociali. Con la comunicazione ci si può proporre di influenzare i comportamenti della gente o anche solo di evidenziare i passaggi comportamentali per il raggiungimento di un maggior benessere comune secondo una logica di condivisione degli interessi generali e collettivi.

Dunque, nel considerare la comunicazione istituzionale leva strategica di governo e di costruzione di valori e di obiettivi condivisi, l'Unione Europea e la Regione Piemonte si sono trovate assolutamente allineate nel valorizzare questa attività come determinante nell'affiancamento costante alle politiche di rafforzamento dello spirito europeo e nella diffusione delle opportunità, omogenee per tutti gli Stati, perseguibili con l'utilizzo dei Fondi Europei a valenza strutturale.

Mentre da un lato, quindi, si lavorava politicamente per determinare e rafforzare "l'idea di Europa", dall'altro la Commissione Europea, gli Stati membri e le Autorità di Gestione dei singoli programmi operativi regionali hanno lavorato per rafforzare il "ruolo" degli attori, nella costruzione della cittadinanza europea, utilizzando proprio l'erogazione, l'impiego, la gestione e la comunicazione dei Fondi strutturali, in particolare del Fondo Sociale Europeo, quello tra i Fondi Strutturali maggiormente connesso con le "persone".

E sono sempre le persone a fare, consolidare, animare le istituzioni e gli ambiti apparente astratti che le aggregano e le rappresentano.

Va detto che non trattiamo qui della comunicazione della cittadinanza europea nella dimensione “normativa”, quella sancita dall’art. 20 TFUE che dice che “è cittadino dell’Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro”, riferendosi a quell’insieme dei diritti che sono riconosciuti alle persone che vivono nell’Unione Europea, anche codificati nella *Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea*, e nemmeno dell’interconnessione tra democrazia e cittadinanza che il Trattato di Lisbona pone a base della democrazia rappresentativa europea rafforzando gli strumenti di democrazia partecipativa (art. 10 e 11 TUE).

Quello di cui il Piemonte si è fatto carico è la valorizzazione del concetto di cittadinanza intesa nella sua accezione più ampia di riconoscimento di se stessi, e perché no, della propria “regione” entro una grande “community” di cui si condividono diritti e doveri, opportunità e indirizzi, obiettivi di sviluppo e innovazione sociale.

Possiamo affermare con ragionevole certezza che fin dai primi Programmi Operativi, la strategia regionale per la comunicazione del Fondo Sociale Europeo sia discesa in linea diretta da questa concezione, per altro condivisa, a livello di aspettativa e di indirizzo, dalla comunicazione dei POR da parte della Commissione, in perfetta coerenza storica e culturale con il ruolo sociale ed economico che il Piemonte ha sempre esercitato come regione europea d’avanguardia.

Permeati dall’assunto che “nessuna comunicazione è efficace se non è credibilmente caricata di energie e valori”, come struttura specializzata dell’ente abbiamo interpretato questo compito con grande entusiasmo, partendo dal presupposto che occorreva portare l’“Europa” più vicino ai propri cittadini, consentendo al contempo agli stessi cittadini di contribuire a partecipare attivamente alla costruzione dell’Europa e al rafforzamento “in itinere” della cittadinanza europea.

Uno dei primi strumenti è stato quello di associare, a metà degli anni ’90, al marchio della Regione Piemonte, massima espressione istituzionale, la dicitura “**spirito europeo**”, quale immediata assunzione di posizionamento rispetto all’allora appena nata Unione Europea.

Due concetti più di altri sono stati utilizzati nella comunicazione istituzionale della Regione Piemonte in ambito Fondo Sociale Europeo: quello di **crecita** e quello di **futuro**, a sottolineare il contributo fondamentale che l’intervento comunitario riveste per la crescita del territorio piemontese. Non dimentichiamo che si tratta di una restituzione “organizzata” di risorse con cui lo Stato Italiano contribuisce al Bilancio europeo e che “armonizzano” gli obiettivi di sviluppo di tutta la comunità secondo priorità strategiche.

Ecco quindi susseguirsi, nello sviluppo strategico della comunicazione della Regione Piemonte, claim come “**crecere in Europa: la forza alle persone**” (2006), “**l’Europa sostiene i progetti del Piemonte: accendiamo lo sviluppo**” (2007), “**FSE per il futuro**” (2011), “**FSE: liberi di crescere**” (2012), “**con il Fondo Sociale Europeo il Piemonte sostiene il futuro dei giovani**” (2013).

Per quanto riguarda lo specifico della Formazione in generale e della Formazione professionale in particolare, a questi elementi si sono associati di volta in volta: la sottolineatura dell’**importanza delle risorse umane nelle nuove sfide di competitività**,

il valore della “**formazione lungo tutto l’arco della vita**”, l’abbinamento “**crece l’individuo cresce la società**”, l’evocativo “**diamo forma al futuro**”, il pragmatico “**pari lavoro, pari futuro**”.

Per concludere, vale la pena citare un programma transfrontaliero legato alla formazione e al lavoro che in questi anni è diventato un punto di riferimento internazionale per l’incontro domanda-offerta di lavoro. Si tratta del programma Italia-Francia “IOlavoro”, promosso con il claim “*travail sans frontieres*”, come si vede in modo perfettamente coerente proprio con lo spirito della cittadinanza europea, che garantisce la libera circolazione dei lavoratori e favorisce l’integrazione tra i cittadini.

Come si può quindi evincere, il contributo della comunicazione istituzionale è stato indirizzato alla diffusione di una nuova cultura, positiva ed inclusiva, in cui l’essere cittadini europei ha assunto un valore fortemente legato allo sviluppo della comunità, sia a livello locale sia a livello internazionale, anticipando, per quanto riguarda il Piemonte, l’elemento cardine della nuova programmazione 2014-2020: quella “**crescita**”, nelle sue varianti di “**inclusiva, sostenibile e intelligente**” che sarà il *leit motiv* comunicativo per i prossimi sette anni. Non ci resta dunque che continuare a comunicare in quel solco concettuale che ci ha visto protagonisti fino ad ora.



Parte

3

PERCORSI FORMATIVI
E APPARTENENZA
EUROPEA
Esperienze e
ricerche empiriche



II. Tra modelli formativi e buone pratiche: costruire la cittadinanza europea

di **Gabriella Boeri**

11.1. Dagli scambi culturali al partenariato¹⁰³

Se dovessi identificare un momento preciso in cui l'Europa si è affacciata alla mia vita professionale non ho dubbi nel ricordare il primo Seminario Europa, organizzato dal CIOFS-FP nazionale a Roma nel 1989, "anno del crollo del muro di Berlino", un anno "caratterizzato da accesi dibattiti sull'Europa Unita e sulla moneta unica".

Una riflessione a tutto campo su La Formazione in prospettiva del '92, anno di passaggio dalla Comunità Europea all'Unione Europea, anno del Trattato di Maastricht, un confronto con esperti e sistemi formativi di altri Paesi europei favorito in quel primo approccio dall'appartenenza ad un'associazione collegata all'Istituto Salesiano di ampio respiro internazionale con sedi e reti transnazionali comprovate.

In quegli anni poi si sono moltiplicate le occasioni di convegni e seminari in cui si sono fatte dichiarazioni di principi e azioni di reciproca conoscenza dei sistemi di istruzione e formazione iniziando proprio in questo ambito una riflessione sulla cittadinanza, sulla cultura di questa nuova Unione e non solo più Comunità Economica Europea.

In particolare, considerate le grandi differenze nell'organizzazione e nella gestione dei sistemi di ogni Paese, è emersa la necessità di approfondire nel proprio contesto socio economico le diverse realtà e i modelli presenti, di promuovere a livello comunitario viaggi di studio e scambio culturale tra gli operatori delle diverse filiere formative.

Ho partecipato nel maggio 1991 ad uno scambio tra operatori della Formazione Professionale organizzato da CEDEFOP¹⁰⁴ sulla formazione dei giovani, sull'esperienza inglese delle National Vocational Qualification (NVQ)¹⁰⁵.

¹⁰³ I Edizione *La formazione professionale in prospettiva del '92*, Sacrofano (Roma) 1-4 settembre 1989.

¹⁰⁴ Il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), fondato nel 1975 e con sede in Grecia dal 1995, sostiene lo sviluppo di politiche per l'Istruzione e la Formazione in Europa (leFP) e contribuisce alla loro attuazione.

¹⁰⁵ Sistema di qualifiche di tipo professionale che certificano la capacità di svolgere un lavoro per il quale è stato definito uno standard nazionale, costituite da unità che descrivono le abilità (skill) e le conoscenze necessarie per svolgere una determinata mansione (job).

Quella prima “uscita” sul campo mi ha immediatamente consentito di misurare la distanza tra il mio mondo, molto circoscritto all’esperienza di un sistema di formazione professionale troppo parcellizzato, a macchia di leopardo non solo sul territorio nazionale ma allora anche a livello regionale (ante L.R. n.63 del 1995) e il contesto europeo. Un confronto difficile, penalizzato in primis da una scarsa padronanza della lingua inglese parlata, provenivo da anni di studio della lingua ma con la finalità di leggere, tradurre documenti scritti con grande attenzione alla correttezza grammaticale, ma discreta incapacità a comunicare verbalmente anche per una scarsa conoscenza di un vocabolario tecnico di settore e in secondo luogo l’assenza di un sistema nazionale di qualifiche per altro un problema che come paese Italia non abbiamo risolto, perdendo molto tempo, solo nel 2010 infatti sono state approvate, a livello nazionale le figure professionali a banda larga (FBL)¹⁰⁶ e si sta attualmente lavorando, a cura dell’ISFOL, all’armonizzazione di un repertorio nazionale di profili professionali con il contributo dei diversi repertori regionali e alla referenziazione italiana all’EQF¹⁰⁷ (European Qualification Framework).

Ovviamente, nel corso degli anni, con lo sviluppo di vere e proprie attività, con la costruzione di reti e partenariati, di progettazioni previste dai molteplici programmi di finanziamento europei, si è transitati da un ruolo di partecipanti ad eventi di carattere transnazionale ad un ruolo di attori del cambiamento mediante la presa in carico di problematiche e di nodi critici condivisi in realtà “simili” all’interno dei diversi paesi.

Abbiamo lavorato per progettare, sperimentare e mettere in comune “buone pratiche” analizzando strategie e metodologie, e scegliendo le migliori risorse e gli strumenti più adeguati nel perseguire quegli obiettivi indicati dai Libri bianchi di Jacques Delors del 1985, *Crescita, competitività, occupazione*, e di Édith Cresson del 1995, *Insegnare e apprendere verso la società cognitiva, pietre miliari del processo educativo europeista*.

Dai livelli iniziali molto formali dello “scambio culturale” e di rete geografica si è passati a livelli molto più relazionali, di rapporti anche interpersonali oltre che inter-istituzionali, in un’ottica di partenariato di settore. Negli anni, si è verificato un cambio di indirizzo proprio nelle modalità di partecipazione ai programmi europei: da una richiesta di adesione e partecipazione al progetto, modalità che ha caratterizzato la programmazione europea di fine anni Novanta (NOW, Youthstart, ADAPT etc.), si è giunti a una condivisione dell’idea progettuale e alla co-progettazione con il partenariato costruito ad hoc sulla tematica (EQUAL, INTERREG, etc.) FSE 2000-06.

Si è trattato di un passaggio obbligato verso la cooperazione transnazionale e le partnership di sviluppo (PDD), al fine di creare reti permanenti ed efficaci come vero valore aggiunto ai progetti e per promuovere l’aggregazione degli operatori interessati e competenti: le autorità pubbliche a livello nazionale, regionale o locale, le collettività territoriali, i servizi pubblici per l’occupazione, le organizzazioni non governative (ONG), le imprese e, in particolare, le piccole e medie imprese (PMI), le parti sociali.

¹⁰⁶ Le Figure a Banda Larga (FBL), definite con accordo in Conferenza unificata Stato-Regioni del 29 aprile 2010, costituiscono i livelli essenziali delle prestazioni (LEP) dei percorsi triennali e quadriennali di qualifica o diploma professionale conseguiti in obbligo di istruzione.

¹⁰⁷ Si tratta della Raccomandazione EQF del 23 aprile 2008, ratificata con l’“Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”, approvato dalla Conferenza Stato-Regioni il 20 dicembre 2012.

Tutti questi operatori hanno collaborato per stabilire una strategia d'intervento in ciascuno dei settori tematici e/o i gruppi destinatari delle azioni finalizzate all'occupazione. Insieme, essi hanno definito e deciso (secondo il principio dell'empowerment) obiettivi comuni e ricercato soluzioni innovatrici per la lotta contro le disuguaglianze e le discriminazioni.

La sfida emergente da queste reti nazionali e transnazionali è proprio quella di essere strutture "leggere" e quindi "sostenibili" nella prospettiva di permanere su un territorio e/o in uno specifico ambito anche al termine dell'attuazione del progetto, creando così nuovi servizi. La diffusione e la conoscenza di buone prassi favorisce la trasferibilità di "modelli" di presa in carico dei territori e delle persone che sicuramente hanno problematiche "simili" nel welfare, nel lavoro, nell'istruzione e formazione, nell'immigrazione, a livello sia nazionale, sia europeo.

11.2. La realtà europea come opportunità formativa

La dialettica fra Paesi fa emergere un panorama complesso e multiforme, caratterizzato da significative differenze: la realtà europea, dal punto di vista delle opportunità di istruzione, formazione e lavoro, è ancora solo virtualmente fruibile in senso globale, a causa della mancanza di trasparenza di titoli e qualifiche e della carenza di disposizioni che permettano ai cittadini di trasferire le proprie competenze da un sistema all'altro. Per far fronte a questa situazione e con l'idea guida di realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (lifelong learning), le linee di principio definite a Lisbona¹⁰⁸ sono state progressivamente tradotte in obiettivi concreti:

- incoraggiare la mobilità e l'apprendimento permanente attraverso la messa in trasparenza di titoli, qualifiche e competenze;
- migliorare la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione Professionale;
- favorire l'accesso personalizzato di tutti i cittadini ai percorsi di istruzione e formazione superiore attraverso il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- facilitare il trasferimento dei risultati dell'apprendimento da un sistema all'altro;
- definire un codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione basato sui risultati dell'apprendimento.

Posso pertanto testimoniare come un lungo percorso sia stato fatto proprio nella percezione dell'Europa anche nel mio lavoro di progettista in ambito IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) da quella prima esperienza di "scambio culturale" ad oggi.

¹⁰⁸ Consiglio europeo di Lisbona, 23, 24 marzo 2000 – Strategia di Lisbona.

Allora ci si affacciava su un mondo percepito molto “esterno”, elemento di confronto poco competitivo perché “altro”, troppo “diverso” per immaginare un progetto con risorse e obiettivi comuni, oggi invece prevale la consapevolezza di essere “dentro”, inseriti cioè in un “sistema Europa”, non sempre “friendly”, ma che ci consegna obiettivi importanti, condivisibili anche se non sempre condivisi e supportati dall’asset socio-economico e politico del nostro Paese.

In questa discrasia tra ciò che dovrebbe essere e ciò che è la nostra realtà, che ci colloca quasi sempre in fondo alle graduatorie degli Stati europei virtuosi, che ci restituisce numeri spesso lontani dalla “media europea”, si concentra lo sforzo, l’impegno, il lavoro per recepire le stesse Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio, per ratificare le Convenzioni e quindi attuare riforme, introdurre nuovi dispositivi legislativi, assumere decisioni che man mano ci avvicinino agli obiettivi e soprattutto permettano di tracciare percorsi per migliorare la qualità della vita delle persone. Solo questo risultato concreto e facilmente riconoscibile può evitare di dare spazio ai facili sfoghi antieuropeisti che si sviluppano in modo esponenziale nella crisi, nel momento in cui nulla cambia o meglio tutto viene percepito come vincolo, come “riduzione” e non come opportunità e occasione di ripensamento dei modelli di sviluppo adottati, in sintesi come un pesante aggravio senza compensazioni.

Investire in Europa vuole anche dire saper comunicare l’Europa, ovvero con l’Unione Europea, rendere più “prossimi”, più vicini i cittadini europei, formare una cittadinanza europea che proprio oggi in un risveglio di nazionalismi e populismi stenta a decollare o meglio rischia di naufragare prima di aver iniziato la navigazione in mare aperto.

L’importanza di raccogliere questa sfida cominciando dalle nuove generazioni, promuovere percorsi di istruzione e formazione di respiro europeo, in cui fin dal primo ciclo di istruzione venga curata la lingua straniera come veicolo di comunicazione e la pratica di una cittadinanza senza barriere per favorire un cambio culturale che faciliti l’inclusione sociale del “diverso” da noi, il riconoscimento dell’alterità nella sua dimensione di ricchezza e non di sottrazione. La possibilità di alternanza di periodi di studio e di stage, di tirocini orientativi e formativi, di apprendistato in un territorio più ampio, nell’Unione europea, non solo per le eccellenze universitarie, ma anche nelle professioni e nell’ambito delle qualifiche per rendere meno “occasionale” il viaggio/scambio, la partecipazione a un progetto FSE può davvero permettere il consolidamento dell’esperienza formativa e l’acquisizione di nuove competenze, il potenziamento del curriculum e del bagaglio culturale del giovane attraverso l’assorbimento di modelli sociali diversi dai propri.

In particolare, per quei NEET (*Not in education, employment or training*), giovani che non studiano e non lavorano, in Italia risultano in questa condizione oltre il 27% delle persone tra i 15 ei 34 anni, secondo l’ultima rilevazione Istat: si tratta di una vera e propria emergenza sociale che ci interroga come sistema di istruzione e formazione soprattutto per quanto riguarda la prevenzione degli abbandoni precoci. È chiaro che non si può addossare tutta la responsabilità della dispersione solo al sistema educativo, trattandosi di un problema sociale di più vasta portata. Per rendersene conto basta dare un’occhiata alla recente ricerca dell’OCSE (2013) sulla correlazione tra abbandono scolastico, bassa scolarizzazione e condizioni sociali sfavorevoli.

Ricordiamo che la mission della scuola per Don Milani era in sintesi dare di più a chi ha di meno, poiché “se si perdono loro (i ragazzi difficili), la scuola non è più scuola, è come un ospedale che cura i sani e respinge gli ammalati”. La formazione professionale piemontese in questi anni ha cercato di fare la sua parte anche allargando i “confini” con le risorse del FSE, partecipando attivamente ai programmi europei, come testimoniano le esperienze raccolte in questa sezione, nella convinzione di dover offrire ai propri destinatari il meglio dal punto di vista dell’innovazione metodologica nella didattica, dell’aggiornamento dei docenti-formatori e dell’innovazione tecnologica nei laboratori professionalizzanti. Ridurre il numero di coloro che abbandonano precocemente gli studi significa sostenere e rinforzare lo sviluppo economico e sociale e dunque avere più vicini gli obiettivi chiave della strategia Europa 2020: crescita intelligente, sostenibile, inclusiva.

Per tutti credo che il riconoscimento del proprio ruolo di cittadini europei comunque debba passare da una seria riconsiderazione del bene “comune”, parola molto abusata e privata del suo intrinseco valore in un Paese attraversato da una profonda crisi di quelle istituzioni politiche che avrebbero dovuto in primis occuparsi della gestione di questo “bene” e non di altri interessi. Recuperare e sviluppare strategie per fronteggiare i crescenti “individualismi”, ricostruire la comunità civile: oggi abbiamo molte community, molte aggregazioni virtuali, ma poche comunità autentiche in cui la persona sia al centro. Protagonista e non oggetto, rispettata per quello che è, non per quello che vale e produce. E una comunità è fatta di cura per l’altro, solidarietà, rispetto e senso delle regole, ripristino della legalità: è dunque urgente riscoprire l’orizzonte della “polis” e frenare la corsa verso l’imbarbarimento delle relazioni interpersonali per ritrovare il senso di una cittadinanza attiva.



12. Profilo di allievi/e italiani e stranieri in formazione in Europa

di **Simona Maria Cavagnero**

12.1. Allievi/e italiani in formazione all'estero: una ricerca

Le trasformazioni culturali, politiche ed economiche degli ultimi decenni hanno ridefinito i confini del mondo dell'istruzione e della formazione e il sistema apprendimento-formazione rappresenta oggi un sistema complesso. Mentre in passato era possibile individuare tempi differenti per apprendere, per fare e per lavorare, oggi questi tre momenti del processo formativo sono concepiti in maniera continuativa.

La formazione oggi accoglie nuove sfide provenienti da una realtà in cui i processi di trasformazione si ridefiniscono con una velocità sempre maggiore e in cui il concetto di mobilità è diventato una realtà imprescindibile per i cittadini europei, in particolare proprio per gli studenti in formazione.

Percorsi di mobilità supportano e arricchiscono l'esperienza educativa e lavorativa dei soggetti che vi partecipano, a migliorare le esperienze e le competenze di settore e trasversali, e a contribuire a incentivare le capacità di adattamento e di gestione della quotidianità delle nuove generazioni. Tali risorse hanno contribuito a promuovere all'interno della Comunità Europea progetti di scambi, cooperazione e mobilità tra sistemi di istruzione e formazione.

Possiamo individuare le azioni di mobilità in tre misure specifiche: mobilità rivolta a persone in formazione professionale iniziale, tirocini transnazionali in imprese o organismi di formazione per persone disponibili sul mercato del lavoro, mobilità per professionisti nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale. In questa sede ci occuperemo della prima tipologia di azioni di mobilità, quella appunto rivolta agli studenti in formazione nel settore della Formazione Professionale: il Progetto Leonardo. Il programma nasce nel 1995, imperniato sulle esigenze delle persone attive nel campo dell'insegnamento e della formazione professionali, sia come docenti, sia come allievi, nell'intento di favorire l'acquisizione di nuove capacità, conoscenze e qualifiche da parte dei cittadini europei.

Migliorare i processi di mobilità è una delle priorità del prossimo periodo di programmazione 2014-2020 per il sistema della formazione, che prevede l'investimento in esperienze di mobilità il più possibile attrattive.

A tal proposito, in riferimento al Progetto Leonardo, è interessante sottolineare l'esistenza di tre programmi che mirano a promuovere la mobilità e a conciliare l'offerta e la domanda degli enti e dei soggetti partecipanti:

- *Progetto Premo (Prepara alla mobilità)*: si occupa di come preparare la mobilità e come inviare le persone all'estero. Obiettivo del progetto è il trasferimento ed innovazione di strumenti, dispositivi e metodi da utilizzare nella fase dell'organizzazione (preparazione) e gestione della mobilità transnazionale. Migliorare la capacità di sostenere la mobilità attraverso il trasferimento di modelli e strumenti di supporto alle attività preparatorie della mobilità per target giovane e il trasferimento di strumenti e modelli per scambi reciproci di stagisti e tirocinanti.

- *Progetto Go and Learn*: si occupa di come organizzare visite in azienda e esperienze all'estero, modelli, contratti, procedure amministrative, programmi di formazione e orientamento per la mobilità; di promuovere uno scambio di conoscenze fra 13 partner di 6 diversi Paesi per sostenere la mobilità internazionale e il ruolo formativo delle imprese attraverso la creazione di un catalogo europeo di visite di studio e seminari in azienda;

- *Progetto Track (Transnational acknowledgement of experience in foreign companies)*: ha il fine di valorizzare la fase ex post dell'esperienza di mobilità internazionale; si occupa di come riconoscere e certificare le competenze acquisite durante l'esperienza all'estero e di aumentare il valore dell'uso delle competenze certificate nel mercato del lavoro locale.

In questa dimensione di riflessione assume dunque un'importanza strutturale la dimensione della soggettività, sia degli individui in formazione, sia dei committenti istituzionali, sociali ed economici, come anche le figure di competenza esperta. Tali progetti mirano a svilupparsi come processo/agire formativo volto a promuovere ed agevolare l'apprendimento attraverso percorsi di vita ed esperienze in un contesto caratterizzato da un agire partecipato del "soggetto in formazione pratico" (Grimaldi, 2004).¹⁰⁹

In questa sede si intende ragionare sulle esperienze formative di mobilità, soffermandosi sul punto di vista degli allievi stessi che vi partecipano. A tal fine si è predisposta una traccia di intervista¹¹⁰ che andasse ad individuare un profilo degli studenti e dei progetti a cui hanno partecipato, le motivazioni che li hanno spinti a partecipare, il vissuto pratico della loro esperienza, le competenze acquisite, professionali ma anche in riferimento alla propria persona, i consigli e i punti di forza ricavati da tale esperienza, e infine si è voluto andare ad indagare quale fosse la percezione degli allievi in merito alla Comunità Europea. Tale traccia è stata somministrata on-line, in modo da raggiungere un numero più elevato di intervistati e poter creare una matrice dati per l'analisi sia di tipo statistico, sia di tipo qualitativo (per le domande a risposta aperta). Il periodo di raccolta dati è stato da gennaio a marzo 2014.

¹⁰⁹ Del Cimmuto A, De Rossi G., Grimaldi A., Quaglino G., Reynaudo M., (2004), ISFOL. Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione, ISFOL Editore, http://www.labeleuropeolingue.it/guida/biblioteca/tes_sr5_tra_orientamento.pdf

¹¹⁰ In allegato A si può trovare la traccia completa dell'intervista. Tale traccia è stata utilizzata per gli allievi italiani, e tradotta per gli allievi stranieri.

La nostra popolazione è composta dagli studenti che dal 2010 al 2014 sono partiti per un soggiorno esperienza formativa in Europa; a questi si aggiungono sette studenti spagnoli venuti in Italia, di cui parleremo in seguito.

Il campione è composto da 106 studenti italiani, di cui 10 di origine straniera: 4 di origine albanese, 1 di origine marocchina, 1 di origine moldava, 1 di origine olandese, 2 di origine rumena.

Al momento dell'intervista, 52 casi erano ancora in formazione, mentre 54 casi l'avevano già conclusa.

Vediamo ora nel dettaglio come si compone il profilo degli studenti. I corsi frequentati variano da Operatore della ristorazione (28%), Operatore elettrico (12%), Acconciatore (10%), a Trattamenti estetici (8%); si sottolinea inoltre un 14% di soggetti laureati che partecipano a progetti di mobilità (Tab. 1).

Tab. 1 - Tipo di corsi frequentati

Corsi Frequentati	Frequency	Percent
acconciatore	11	10,4
carpentiere	1	0,9
istituto alberghiero	9	8,5
istituto tecnico	1	0,9
itis fotografia	1	0,9
laurea	15	14,2
operatore ai servizi di vendita	3	2,8
operatore dell'abbigliamento	3	2,8
operatore della ristorazione	30	28,3
operatore elettrico	13	12,3
operatore meccanico	6	5,7
panettiere	1	0,9
praticante avvocato	1	0,9
qualifica professionale	1	0,9
tecnico di progetti di cooperazione internazionale	1	0,9
trattamenti estetici	9	8,5
Total	106	100,0

La durata dei corsi a cui sono iscritti nelle agenzie formative, o università, di riferimento varia da sei mesi a cinque anni, con una prevalenza di tre anni, 69%, e un 20% di due anni. Gli enti di formazione coinvolti nelle interviste sono di diverso tipo, in prevalenza appartengono al settore alberghiero, ad esempio 30,6% AFP Colline Astigiane, CIAC alberghiera 15,3%. Come abbiamo detto, alcuni allievi stanno partecipando a un progetto di mobilità europea anche avendo già finito il loro percorso di studio, che può essere anche di tipo universitario (9,2%) (Tab. 2).

Tab. 2 - Enti di formazione

Enti di formazione	Frequency	Valid Percent
AFP Colline Astigiane	30	30,6
Apro formazione professionale	19	19,4
Azienda formazione professionale	11	11,2
CIAC alberghiera	15	15,3
CNOS FAP	1	1,0
Enaip Piemonte	5	5,1
For.Al	6	6,1
Politecnico di Torino	1	1,0
Studio legale	1	1,0
Università di Torino	9	9,2
Total	98	100,0
Missing Total	8	

Sono state coinvolte agenzie dislocate su tutte le province del territorio piemontese (Tab. 3).

Tab. 3 - Provincia degli enti di formazione

Provincia	Frequency	Valid Percent
AL	6	5,8
AT	35	34,0
BI	1	1,0
CN	31	30,1
NO	1	1,0
TO	27	26,2
VC	2	1,9
Total	103	100,0
Missing	3	

Il Progetto Leonardo da Vinci è dunque il progetto cardine da cui partono i vari percorsi di mobilità; ne esistono diverse specifiche, ognuna con caratteristiche sue proprie, delle quali non entreremo in merito, ma che è interessante tenere in considerazione per avere un profilo dettagliato degli studenti che partecipano a tali percorsi di mobilità transnazionale (Tab.4).

Tab. 4 - I progetti di formazione

Progetti	Frequency	Valid Percent
Progetto Erasmus, Progetto Leonardo da Vinci	2	2,0
Progetto Europass "Vision of the future"	2	2,0
Progetto Leonardo "Passport for work"	1	1,0
Progetto Leonardo da Vinci	48	48,5
Progetto Leonardo da Vinci "Brace yourself"	28	28,3
Progetto Leonardo da Vinci "Polar Star"	14	14,1
Progetto Leonardo da Vinci "Vision of the future"	1	1,0
Progetto Leonardo Da Vinci "Vision of the future"	1	1,0
Progetto Nureler	1	1,0
Youth in Action	1	1,0
Total	99	100,0
Missing	7	
Total	106	

Tra gli Stati ospitanti, i principali sono la Spagna, con 59 allievi italiani, Malta con 17 allievi italiani, la Francia con 9 allievi italiani e la Germania con 7. L'anno di partecipazione ai progetti di mobilità varia dal 2010 al 2014, con una maggioranza, nel 2013, di 46 casi, di 36 casi a inizio 2013 e di 12 casi nel 2012. La durata della permanenza è variabile: nel 74% ha visto un mese di permanenza, nel 12% tre mesi. Inoltre si sottolinea che la quasi totalità degli intervistati ha partecipato una volta sola al progetto (85%), mentre l'11% ha partecipato due volte e il 4% più di tre volte.

12.2. Giovani europei in trasformazione: il vissuto delle esperienze

Una sezione della traccia di intervista è volta a indagare il vissuto dei soggetti partecipanti. In primis si è voluto comprendere quali sono gli attori presenti nel loro contesto di vita che possono influenzare la scelta di partecipare a un progetto di mobilità (Tab. 5)

Tab. 5 - *Influenza nella motivazione a partire*

Motivazione	Frequenza	%
famiglia	10	9,4
amici	1	0,9
insegnanti	11	0,9
scelta personale	84	79,3
Total	106	100,0

Dai dati si nota come sia una scelta principalmente di tipo personale (79%), seppure l'influenza di famiglia e insegnanti, rispettivamente 9% e 10%, risulti essere una prospettiva di motivazione comunque presente. Appare invece praticamente assente l'influenza da parte del gruppo dei pari, a riprova del fatto la carriera scolastica e lavorativa siano prioritariamente indirizzate dall'influenza delle principali istituzioni educative familiari e scolastiche.

Vediamo ora qual è l'atteggiamento della famiglia nei confronti della scelta di partire (Tab. 6).

Tab. 6 - *Atteggiamento della famiglia nei confronti della scelta di partire*

Atteggiamento	Frequency	Percent
sostegno alla scelta	78	73,3
forte incentivazione	15	14,2
preoccupazione per la lontananza	8	7,5
preoccupazione economica	3	2,8
indifferenza	2	1,9
Total	106	100,0

I dati confermano come la famiglia abbia un ruolo importante nella decisione di partire dei ragazzi, non solo come istituzione educativa che tende a influenzare le scelte dei ragazzi, come abbiamo visto prima, ma anche come istituzione formativa che si pone con un notevole sostegno alla scelta del ragazzo (73%), dimostrando una forte incentivazione (14%) e solo nel 7,5% si evidenzia una preoccupazione per la lontananza da casa.

Ma cosa fanno concretamente i ragazzi durante questa esperienza? Una sezione dell'intervista mira a individuare quali siano le attività concrete compiute dagli allievi: abbiamo infatti chiesto loro di descriverle.

Analizzando le risposte pervenute è innanzitutto interessante sottolineare come gli allievi abbiano risposto in maniera molto precisa e puntuale, descrivendo accuratamente orari, tragitti da compiere per arrivare sul luogo del lavoro, specifiche mansioni e compiti extra. Dai loro resoconti emerge chiaramente come le conoscenze, fino a quel momento rimaste a livello teorico e formale, diventino improvvisamente concrete e reali, di fronte alla necessità di gestirle nella complessità dell'organizzazione quotidiana. Si può supporre un allargamento di visioni e di orizzonti in questi ragazzi, che si possono sintetizzare in tre filoni ricorrenti nelle narrazioni:

- responsabilità lavorativa: rispetto della contrattualità, orari di lavoro, saper organizzare i trasferimenti, responsabilità nelle mansioni di ruolo;
- sviluppo dell'autonomia nella vita quotidiana, dovuto all'allontanamento da casa e alle nuove necessità per una funzionale gestione della vita ordinaria;
- sviluppo dell'aspetto comunitario: allargamento delle conoscenze, apertura verso chi non si conosce, conoscenza di nuove culture, confronto con culture diverse dalla propria.

Questi filoni di interpretazione si possono individuare nelle parole stesse dei ragazzi. Di seguito si riportano alcuni stralci. La responsabilità lavorativa si può leggere nelle descrizioni dettagliate che sono state rilasciate, oltre che dall'entusiasmo che traspare.

Al mattino mi svegliavo alle 5.00 per prendere il bus alle 6.00 e arrivavo al lavoro per le 7.00 poi facevo il servizio delle colazioni e alle 11.00 facevo una piccola pausa e, se svolgevo anche il servizio del pranzo, continuavo fino alle 14.00 e poi tornavo a casa. Invece se facevo il servizio della cena andavo a casa alle 11.00 e tornavo all'hotel per le 17.00 per poi tornare a casa alle 21.00. I giorni liberi variavano a secondo delle settimane. Nel tempo libero stavo un po' con la famiglia ospite per ampliare le mie conoscenze della lingua inglese, andavo a visitare nuovi posti o andavo a fare spese con le mie coinquiline.

La mia giornata tipo incominciava alle 10:30 quando mi svegliavo, facevo colazione e per le 12:00 andavo a lavoro stavo lì fino alle 17:00, andavo a casa e per le 20:00 tornavo di nuovo al ristorante a lavorare. Finivo verso le 23:00 e tornavo a casa. Nei giorni liberi con i miei compagni siamo andati a visitare la città e con la nostra tutor siamo andati a visitare numerosi musei.

Prime tre settimane: al mattino corso di lingua, pomeriggio e sera giro turistico per la città e attività promosse dalla scuola di lingue. Durante le successive 13 settimane: stage presso

agenzia immobiliare per il turismo, visita della città e scambi linguistici con studenti stranieri.

Cominciavo a lavorare alle 11 fino alle ore 16. Se serviva aiuto, mi fermavo ulteriormente. Una volta uscita dal ristorante tornavo all'hotel. Alle ore 20:00 tornavo al lavoro e uscivo alle 23:00, se serviva aiuto, mi fermavo volentieri a dare una mano col servizio e con le pulizie.

Responsabilità lavorativa, ma non solo: risulta evidente un aspetto comunitario, l'opportunità di conoscenza di altre persone, sia originarie del luogo di tirocinio, sia di altri ragazzi in formazione.

Andavo al lavoro alle 12 tutti i giorni dal mercoledì alla domenica effettuavo il servizio di Ristorazione o al Ristorante o al Bar. Ho appreso nuove conoscenze in ambito lavorativo e in ambito professionale poi, cosa più importante, ho appreso una nuova lingua che, avendola studiata lì sul posto, l'ho imparata meglio. I primi giorni effettuavo i servizi di Ristorazione di base come servizio delle bevande e sbarazzo del tavolo per poi ampliare il mio lavoro fino a prendere le comande come nelle ultime due settimane. Il martedì era il giorno libero di tutti i ragazzi e tutti assieme abbiamo effettuato delle escursioni: la prima in giro per il centro storico della città di Cáceres, visitando anche alcuni musei, nella seconda invece abbiamo visitato la città di Guadalupe per poi terminare con l'ultima in una Queseria e poi abbiamo visitato il museo Vostell con tutta la sua vista attorno.

Nei giorni lavorativi andavo la mattina presto a lavorare per il servizio delle colazioni: pulivo i tavoli, prendevo ordinazioni, servivo bevande e vivande. Stavo spesso dietro al bancone del bar a fare preparazioni di caffetteria e servizio di birre e calici di vino. Se stavo al ristorante, mi occupavo del servizio continuato e controllato di acqua, pane e vino. Servivo le portate, sbarazzavo i piatti e rimpiazzavo le posate. Infine mi occupavo della pulizia del tavolo e del servizio dei caffè. Nelle due giornate di chiusura dell'azienda ospite, io e i miei compagni, guidati dall'accompagnatrice, andavamo a fare delle escursioni come ad esempio visitare la città di Cáceres, Guadalupe o Mérida, visitare musei e centri storici o semplicemente visitare un caseificio famoso per il formaggio esportato in tutto il mondo. Nel tempo libero andavo a fare un giro nel centro e due volte a settimana, tre ore al giorno facevamo lezione di Spagnolo all'IES Universidad Laboral.

Durante il giorno andavamo a lavorare nell'accademia, tornavamo a casa per il pranzo e poi rientravamo terminato il tempo; alla sera ci ritrovavamo al bar per raccontare la giornata ai nostri compagni di viaggio. Al sabato e alla domenica che non andavamo al lavoro, stavamo tutti assieme e andavamo a visitare Siviglia.

Durante il giorno andavo a lavorare, facevamo molte escursioni durante il soggiorno e abbiamo conosciuto i corrispondenti spagnoli che verranno in Italia ad aprile. Poi, quando non si lavorava, si aveva un po' di tempo libero in cui fare ciò che si voleva.

Interessante a tal proposito riportare le parole stesse dei ragazzi, che sottolineano con trasparente entusiasmo gli aspetti positivi dell'esperienza vissuta, ciò che hanno di più apprezzato e che ha dato loro la possibilità di conoscere e confrontarsi con realtà prima sconosciute, consentendo una opportunità di crescita a livello sia personale, sia professionale (Tab. 7).

Tab. 7 - Gli aspetti positivi dell'esperienza di formazione all'estero

Quali sono gli aspetti positivi emersi durante la tua esperienza?
A me è piaciuto relazionarmi con le persone del luogo utilizzando una lingua straniera.
Abitare con tanti ragazzi/e; fare tante nuove amicizie.
Acquisire un modo di guardare alle cose più ampio, internazionale, non limitato al sistema italiano.
Aver conosciuto persone di Paesi e culture diverse.
Aver passato un mese in una nuova città di uno stato diverso e a imparare la nuova lingua; e sono molto contenta, perché ho conosciuto nuovi ragazzi e ragazze molto simpatici.
Aver potuto partecipare ed essere stata accolta a braccia aperte.
Aver viaggiato per la prima volta da sola e aver imparato a gestirmi la giornata, il lavoro, i soldi. Essere adulta e indipendente. Inoltre, aver potuto apprendere e migliorare una lingua straniera in loco e avere la possibilità di essere inserita nel mondo lavorativo.
Aver viaggiato per la prima volta da sola e aver imparato a gestirmi la giornata, il lavoro, i soldi. Essere adulta e indipendente. Inoltre, aver potuto apprendere e migliorare una lingua straniera in loco e avere la possibilità di essere inserita nel mondo lavorativo.
Avere aumentato le mie conoscenze.
Ho apprezzato che ci hanno lasciato svolgere i nostri compiti in totale autonomia.
Confrontarmi con punti di vista diversi dal mio.
Conoscere nuove persone e imparare a relazionarmi con esse.
Conoscere realtà differenti da quelle in cui vivo, visitare Paese ospitante.
Conoscere un altro tipo di insegnamento all'interno di una scuola (accademia), conoscere una società che nella crisi vive molto meglio di noi.
Della mia esperienza mi è piaciuto il modo in cui ho legato con il gruppo di italiani e con la tutor che ci ha accompagnato. Inoltre, mi ha lasciato molti ricordi e molta nostalgia di alcune piccole cose, per esempio: la famiglia ospitante, le compagne dell'accademia, le gite nei weekend e l'ospitalità della Spagna.
Della mia esperienza mi sono piaciute molto le visite che abbiamo fatto nelle altre città per conoscere il territorio circostante.
Di quest'esperienza mi è piaciuto tutto!
Di quest'esperienza la cosa che mi è piaciuta è stato il ristorante dove ho svolto il mio stage, perché ho trovato delle persone che mi hanno aiutato nei primi giorni per il motivo della lingua.

Essere cresciuto professionalmente e aver acquisito maggior indipendenza
Ho stretto nuove amicizie e ho conosciuto nuove usanze.
Il cambiamento radicale nel modo di vivere, nuove abitudini, alimentazione diversa, insomma un cambiamento totale.
Il confronto di metodi diversi nell'ambito lavorativo.
Il conoscere nuove lingue, culture e persone.
Il contatto con persone di culture molto diverse e variegata conosciute durante il periodo di frequentazione del corso di lingua, il vivere in prima persona la realtà di un Paese diverso in una condizione quasi identica ad un residente.
Il fatto che ci lasciassero in totale autonomia.
Il fatto di aver potuto conoscere nuovi stili di vita. Oltre al mio carattere ho arricchito anche il mio ricettario e ho migliorato la lingua.
Il fatto di essere diventata più autonoma, aver imparato cose nuove nell'ambito lavorativo.
Il gruppo con cui sono andata e le nuove tecniche apprese.
Il lavorare in un'azienda molto disponibile e di qualità.
Il mettersi alla prova in contesto differente dal mio.
Il rapporto che si è creato con i compagni di viaggio.
Il respiro internazionale di ciò che mi circondava.
Imparare a vivere con una cultura diversa dalla nostra e imparare ad organizzarsi da soli.
Imparare la lingua, conoscere nuove persone, creare nuove amicizie e conoscere i monumenti, gli aspetti storici e culturali e le tradizioni.
Imparare la lingua e visitare la città.
Imparare nuovi metodi di cucina, nuove ricette, conoscere nuove persone e poter visitare luoghi sconosciuti.
Indipendenza; voglia di aprirmi e affrontare ogni tipo di situazione.
Innanzitutto la compagnia e poi i posti meravigliosi della città.
Imparare nuovi piatti perché era il mio obiettivo, e stare in compagnia per lungo tempo con dei ragazzi.
Affrontare situazioni, la città e quello che ho imparato in quel lasso di tempo.
Aver conosciuto moltissima gente, ed aver imparato discretamente una nuova lingua.
Essere stato via di casa per così tanto tempo e aver cercato di relazionarmi con le persone del posto.
L'opportunità di apprendere e lavorare. Cooperazione Internazionale nella vendita, distribuzione e sviluppo di gioielli in argento 925 e della moda Made in Italy.
La cosa che mi è piaciuta di più è aver stretto amicizia con persone che non conoscevo e aver rafforzato il rapporto di amicizia con i miei amici e compagni di scuola.

La cosa che mi è piaciuta di più è stata imparare una nuova lingua che al giorno d'oggi è un dettaglio molto importante da inserire nel proprio curriculum, ma anche l'adattamento a nuovi stili di vita.
La cosa che più mi ha colpito è stata quella di incontrare persone stupende e accoglienti, mi hanno fatto sentire a casa anche se a casa io non ero. Inoltre ho imparato una nuova lingua, che non avevo mai studiato, in poco tempo e anche bene, grazie ai corsi intensivi di lingua spagnola.
La lontananza da casa, il lavoro, le amicizie che si sono create e il paese in cui mi trovo.
La mia esperienza mi è piaciuta perché ho migliorato la lingua inglese e sono più sicura di me stessa.
La nuova lingua che ho imparato e una nuova mentalità di cucina.
La possibilità di conoscere e confrontarmi con persone provenienti da tutto il mondo; di svolgere uno stage in un ufficio internazionale migliorando la mia conoscenza linguistica ed acquisendo nuove competenze.
La possibilità di essere inserito in un posto di lavoro a me sconosciuto.
La possibilità di relazionarmi con altre persone in ambito lavorativo, in una lingua diversa e con conoscenze diverse.
La possibilità di sentirsi completamente aperti a nuove occasioni, all'incontro con il "diverso" e l'ignoto, il relazionarsi con persone nuove. È stato fondamentale per testare le mie capacità di adattamento e quindi migliorare la mia autostima. Ho imparato a relazionarmi in un contesto culturale, lavorativo e linguistico sconosciuto, e questo mi ha dato un'enorme gratificazione.
Le cose che mi sono piaciute di più dell'esperienza sono il lavoro, la compagnia e il luogo.
Le persone che ho incontrato sul posto di lavoro, che sono sempre state molto pazienti e disposte a insegnarmi il più possibile, ma anche la cucina spagnola di cui ho imparato molti piatti e preparazioni tipiche.
Lo stare in autonomia lontano dalla famiglia.
Lo stare in un ambiente in cui potevo essere me stessa.
Maggiormente mi è piaciuto lavorare con delle persone straniere ed essere responsabile di me stessa.
Mi è piaciuta la mia crescita personale.
Mi è piaciuto il fatto di aver imparato nuove cose che non avrei imparato stando qui in Italia.
Mi è piaciuto imparare una nuova lingua e un nuovo tipo di cucina, inoltre questa esperienza mi ha reso molto più indipendente.
Mi è piaciuta la comunicazione con altre persone straniere.
Mi è piaciuto maggiormente lavorare con persone nuove in un posto nuovo, mi è piaciuta moltissimo la città e mi sono trovato davvero bene con gli alunni delle altre scuole.
Mi è piaciuto molto imparare una nuova lingua, poter conoscere nuove persone e lavorare in un'azienda così accogliente e disponibile.

Mi ha colpito particolarmente l'unione che si è creata tra le ragazze/i che sono venuti con me e il rapporto che ho avuto con la mia famiglia spagnola.
Mi piacciono le esperienze all'estero, perché ti ritrovi in un paese straniero di cui non sai nulla e in cui ti devi ambientare, sia in ambito lavorativo che sociale.
Più di tutto mi è piaciuto vedere come il modo di pensare era diverso dal nostro.
Relazionarmi con nuove persone.
Sinceramente la cosa che mi è piaciuta di più è stata la visita e la scoperta di una città per me nuova.

Aspetti positivi che si integrano con il bagaglio culturale e professionale che viene acquisito, in particolare lo sviluppo delle competenze linguistiche (86%), ma anche il miglioramento delle capacità di adattamento alle situazioni (83%) e delle capacità di relazionarsi (62%) si dimostrano notevolmente importanti per la crescita personale e professionale di chi partecipa a tali esperienze di mobilità (Tab. 8).

Tab. 8 - Le competenze acquisite durante l'esperienza

Competenze acquisite	%
Competenze linguistiche	86,8
Competenze specifiche lavorative	45,3
Adattamento alle situazioni	83
Capacità di relazionarsi	62,3
Competenze organizzative	58,5

Il dato sulle competenze linguistiche è confermato anche dagli esiti alla domanda se l'esperienza ha aiutato a migliorare la conoscenza della lingua straniera (Tab. 9).

Tab. 9 - L'esperienza ha aiutato a migliorare la conoscenza della lingua straniera?

Conoscenza	Frequency	Percent
molto	69	65,1
abbastanza	36	34,0
poco	1	0,9
total	106	100,0

Vediamo ora quali sono le capacità personali che i ragazzi dichiarano di percepire come migliorate in seguito all'esperienza (Tab. 10)

Tab. 10 - Capacità personali acquisite

Crescita personale	%
autostima	50
capacità di adattamento	77,4
capacità di relazionarsi	67
atteggiamento positivo nelle situazioni	54,7

Emerge nuovamente, a conferma dei dati di cui sopra, una forte capacità di adattamento (77%) e di relazione (67%), come anche di aumento di autostima (50%). Dalle interviste emerge inoltre un aumento di sicurezza dei ragazzi; di forza caratteriale, indipendenza, tolleranza e pazienza.

Il 40% degli intervistati dichiara di aver vissuto anche dei momenti di difficoltà durante l'esperienza all'estero: lo confermano i resoconti stessi dei ragazzi, che hanno accolto la possibilità di partecipare al lavoro di ricerca con apertura ed evidente voglia di raccontarsi.

Sicuramente la lingua straniera, i disagi della vita in comune, la convivenza con i coinquilini di tirocinio, il disorientamento in città straniere, la lontananza dalle persone care hanno contribuito a complicare il loro soggiorno all'estero.

È stato un po' difficile imparare a far emergere le proprie idee e il proprio carattere a causa delle difficoltà iniziali con la lingua; inoltre, non è stato immediato riuscire a comunicare con i colleghi usando termini e argomenti specifici del mio settore.

La mancanza del fidanzato e la difficoltà di condividere l'appartamento con altri ragazzi/le che non pulivano la casa e non erano rispettosi delle altre persone che vivevano con loro, per esempio fumare in ogni luogo della casa.

Nei primi giorni è stato un problema non riuscire a comunicare con gli abitanti del posto, ma dopo pochi giorni è migliorato tutto.

Non avendo mai studiato prima la lingua, ho avuto difficoltà a relazionarmi o semplicemente a farmi capire al lavoro, ma dalla seconda settimana non ho più avuto questi problemi.

Alla domanda se l'esperienza è stata utile, la risposta è positiva: nel 43% molto e nel 43% abbastanza (Tab. 11).

Tab. 11 - L'esperienza è stata utile?

Esperienza	Frequency	Percent
molto	46	43,4
abbastanza	46	43,4
poco	11	10,4
per nulla	3	2,8
Total	106	100,0

Infine, come ultima domanda per indagare l'esperienza svolta e il bagaglio culturale acquisito, abbiamo chiesto di evidenziare le differenze culturali percepite, o meno, nel paese ospitante. Fondamentalmente non emergono grosse differenze, se non sul piano delle abitudini relative alla quotidianità, degli orari, dei caratteri (in genere ritenuti più aperti), o viceversa, del rapporto con il lavoro o con gli stranieri. È comunque interessante leggere le parole stesse dei ragazzi, riportate di seguito.

Gli orari

Gli orari di pranzo e cena e lo spirito più tranquillo nell'affrontare la quotidianità. Niente stress!!!

Praticamente due culture diverse, nel cibo, nelle persone, anche nell'ambito sociale, anche negli orari di colazione, pranzo e cena. Come cultura devo dire che mi è piaciuta moltissimo. Gli abitanti sono molto aperti come persone e molto calorosi nei confronti di stranieri. Il cibo in pratica era tutto fritto, però le specialità della casa devo dire che soddisfano l'appetito... come dicevo gli orari, praticamente loro colazione la facevano alle 9 del mattino invece il pranzo dalle 2-3 del pomeriggio e la cena poteva arrivare dalle 9-10 di sera. È stato difficile solo all'inizio però, con l'abitudine faceva anche piacere, e poi, secondo uno studio, gli orari dei spagnoli sono i migliori per mangiare, in effetti non hanno tutti i torti.

Il carattere

Gli abitanti sono molto ospitali e i ragazzi della mia età sono più indipendenti dalle loro famiglie, che sono meno soffocanti.

Gli spagnoli sono molto socievoli rispetto agli italiani e soprattutto sono molto gentili. Già vedendo che è tradizione salutarsi con due baci sulla guancia fa capire molte cose.

Che sono meno tolleranti verso gli stranieri rispetto al popolo italiano, al contrario di come molti ci dipingono.

Il modo diverso di relazionarsi delle persone locali, i metodi di adattamento e di integrazione di un turista. Sono molto accoglienti in Germania con turisti italiani.

Il sistema italiano è molto chiuso, come conseguenza di un trentennio di “saturazione”. All'estero ho trovato maggiore considerazione, meritocrazia, la sensazione che dandosi da fare c'è una strada da percorrere. Ma solo chi si sa adattare con umiltà e costanza a mentalità e approcci diversi da quelli di origine vede le proprie speranze e fatiche realizzarsi.

Le abitudini

In confronto all'Italia, gli spagnoli sono molto più aperti alla società, hanno un'organizzazione superiore alla nostra riguardo i servizi. Il cibo e gli orari di vita sono molto diversi.

La vita in Spagna si basa maggiormente sul fare festa e pensano molto meno al lavoro e alla vita reale, cosa che noi mettiamo al primo posto.

Il modo di vivere la giornata, il modo di mangiare, il modo di pensare, il concetto di lavoro e la diversità nella realtà scolastica.

Il rapporto con stranieri

Non c'è pregiudizio verso gli stranieri, nel fidarsi a dare incarichi lavorativi, che vengono affidati in base a un principio di meritocrazia.

L'interazione fra le persone, una diversa organizzazione del mondo del lavoro, una società molto più multietnica ed integrata della nostra.

La disponibilità delle persone, la diversa concezione della famiglia e il maggior distacco (almeno iniziale) nell'accogliere gli stranieri come me.

C'è una maggiore accoglienza e disponibilità verso gli altri. Sono molto più gentili e ospitali e, spesso, se possono ti aiutano in qualsiasi modo.

Il rapporto con il lavoro

Vi è una maggiore capacità di indirizzare i percorsi formativi e lavorativi, maggiore rigore nello studio e superamento degli anni universitari. Al contempo maggiore flessibilità nelle scelte lavorative, maggiore valorizzazione delle persone e delle loro competenze.

Molto più ospitanti e meno diffidenti, molto meno frenetici, ma riuscendo a lavorare ugualmente, molta meno burocrazia e con uno spirito sempre positivo nonostante la forte crisi.

Sia in ambito di studio che di lavoro, viene data molta più fiducia e autonomia di scelta. Vieni spinto verso l'alto, sempre. In Italia il contrario.

12.3. Quale idea hai dell'Europa?

Una apposita sezione della traccia di intervista è stata dedicata alla percezione dell'Unione Europea da parte degli allievi che partecipano a progetti di mobilità.

Emergono riflessioni interessanti: molti ragazzi sottolineano gli aspetti comuni caratterizzanti la cultura europea, altri evidenziano gli aspetti più legati all'economia e all'attuale crisi economica, spesso si evidenziano le differenze dei Paesi europei rispetto all'Italia, ma in generale compare una fotografia di giudizio positivo. Di seguito si riportano le parole testuali rilevate (Tab. 12).

Tab. 12 - Che idea hai dell'Europa?

Che alcuni Paesi europei danno maggiori opportunità rispetto all'Italia perché governati meglio. Altri Paesi invece hanno difficoltà da molto tempo come stiamo imparando a conoscere anche nel Bel Paese.
Che dovrebbe diventare un'unione politica e non economica.
Che è bella ed accogliente.
Che è da esplorare e da conoscere in tutte le sue forme, dalla cucina alle tradizioni.
Che è sicuramente una fonte di lavoro per noi giovani, molto bella da girare e farsi culture nuove.
Che in questo momento ci sono Paesi che non hanno particolari problemi, altri invece stanno passando un momento difficile.
Che merita di essere visitata e conosciuta nelle sue grandi differenze e nei diversi punti di vista su noi italiani.
Che se migliori puoi offrire molte opportunità ai giovani.
Che si dovrebbe lavorare meglio sull'integrazione, sulla riduzione dei pregiudizi e dei razzismi tra Nord e Sud Europa.
Credo che ogni Paese d'Europa meriti di essere visitato e abbia qualcosa di positivo.
Credo sia l'entità più funzionante al mondo.
Da nord a sud, da est a ovest ci sono grandi differenze culturali e paesaggistiche, tutte uniche e inimitabili.
È un'unione di Paesi che si aiutano nei momenti difficili, anche se la crisi è un problema attuale, comunque si rovina l'economia non solo di un Paese ma anche delle altre che sono benestanti, quindi ha anche dei lati negativi. Del resto per noi giovani è una struttura utile perché possiamo viaggiare senza difficoltà per fare degli studi o trovare un lavoro.
È ancora poco considerata "Europa", dovrebbe esserci una visione più comune che ancora manca.
Ente in crescita e cambiamento.

<p>Europa = Stati Uniti dei poveri. Da quando l'hanno inventata, hanno cercato di copiare il capitalismo degli Stati Uniti. È per quel capitalismo che oggi siamo in questa situazione, da questo possiamo dedurre che manco il capitalismo sia il massimo per andare avanti. Le stanno provando tutte, ma non riescono a trovare un modo in cui tutti fili liscio. Basta pensare alla Cina, che ha raggiunto gli Stati Uniti come PIL una politica che loro hanno bocciato dalla creazione che è il comunismo, io vorrei solo dire che ci deve essere un compromesso tra gli Stati di tutto il mondo, se no la vedo dura per tutti!</p>
<p>Gli Stati dell'Europa non hanno niente in comune.</p>
<p>Ha bisogno di miglioramenti.</p>
<p>Ha grandi potenzialità che non vengono sfruttate.</p>
<p>L'Europa è un continente che possiede territori stupendi che rappresentano varie culture.</p>
<p>L'Europa è un organismo che a parer mio non funziona affatto perché ci sono molte diversità di pensiero tra i diversi stati ed ognuno pensa a se stesso e non agli altri.</p>
<p>L'Europa è una realtà che va costruita insieme, con la partecipazione di tutti. A tratti il sistema mi piace, soprattutto quando si condividono le esperienze e le buone prassi di ogni realtà. Economicamente come è strutturata è fallimentare. Mi piace molto l'idea dell'euro, ma non della politica finanziaria.</p>
<p>L'Europa fa sentire come a casa. Ho avuto la possibilità di visitare alcuni stati dell'UE e mi sono sentita a mio agio in tutti.</p>
<p>L'Europa per me è un'istituzione che deve ancora formarsi bene ed è ancora giovane.</p>
<p>L'Europa può essere sicuramente uno strumento di enorme potenza, capace di creare sinergia tra i popoli europei, e capace di offrire reali possibilità di rimettere in discussione le idee sulla propria cultura.</p>
<p>L'Europa sarebbe perfetta se fosse più unita, anziché avere Stati che decidono per gli altri.</p>
<p>L'Europa secondo me è molto aperta come pensiero e come esperienze.</p>
<p>L'Europa sta attraversando un periodo di difficoltà economica non indifferente. Dovrebbe essere più coalizzata per affrontare questa difficoltà.</p>
<p>La possibilità di vivere e lavorare in altri Paesi europei ed avere una moneta unica ci permette di confrontarci con altre culture e di migliorarci.</p>
<p>Non ho ancora un'idea precisa, prima vorrei visitare più posti e saperne di più, ma sono molto grata a questo progetto europeo perché è stata un'esperienza bellissima.</p>
<p>Penso che l'Europa faccia bene a organizzare questi progetti per i ragazzi e spero che continuerà a farli.</p>
<p>Penso che l'Europa sia un bel posto in cui vivere, anche perché tutti i Paesi dell'Unione Europea vanno abbastanza d'accordo.</p>
<p>Penso che l'Europa sia un'organizzazione nata mirando a formare una sorta di Stato, prendendo quasi esempio dagli USA. Purtroppo però ci vorrà ancora un po' di tempo, dato che il rapporto tra gli Stati membri non è ancora così saldo e alcune volte è anche in competizione tra loro.</p>

Penso che non funzioni perché ogni Stato pensa per se stesso e non ad aiutarsi a vicenda.
Penso che si potrebbe vivere meglio eliminando la burocrazia.
Penso che sia una buona cosa, tuttavia i singoli Stati dovrebbero rinunciare a parte della propria esclusività per creare una federazione più forte, diminuire gli squilibri interni ed essere più competitivi a livello mondiale sul quadro politico ed economico.
Penso sia un Paese molto simile in tutti i suoi territori.
Penso sia una delle potenze più importanti, anche solo pensando alla cultura e ai modi di agire.
Probabilmente a livello politico mi sembra una bella idea, ma io come cittadino ho l'impressione che non funzioni molto.
Prima di svolgere questo progetto e capire quante persone ci vogliono per preparare questo progetto, pensavo fosse inutile.
Probabilmente il livello politico è molto bello, ma da cittadina ho l'impressione che non funzioni.
Secondo me è comoda per viaggiare, perché c'è sempre la stessa moneta e perché non c'è bisogno di passare alla frontiera.
Secondo me l'Europa è un organismo utile perché i Paesi sono più uniti e perché aiutano i cittadini ad avere dei vantaggi.
Un continente ricchissimo di storia e di arte.
Un insieme di differenze.
Un insieme di Stati che "dovrebbero" aiutarsi uno con l'altro.
Un sistema in evoluzione, con pro e contro, ma che sul mio piano individuale è stato solo positivo: ho potuto liberamente andare a cercare una strada che nel mio Paese era sbarrata, senza limiti di permesso di soggiorno e avendo dei diritti (sistema sanitario, prestito studentesco, etc.).
Una unione divisa.
Una grossa e potente macchina inceppata dalla crisi.

Entrando più nel dettaglio, abbiamo chiesto di esplicitare gli aspetti comuni del senso di cittadinanza europea (Tab. 13).

Tab 13 - Aspetti comuni di cittadinanza europea

Nel 2014, secondo il mio ideale, bisogna creare un unico Stato in tutto il mondo, ma pensando ancora di più sarebbe una catastrofe, troppa ignoranza in questo mondo. Finché continueranno a investire miliardi e miliardi in armi al posto di dare da mangiare alle persone del mondo che muoiono di fame, da questa conclusione non ci accomuna nulla niente di niente!
Abbiamo delle tradizioni e una storia che ci accumuna, anche se siamo lontani penso che ogni stato sia vicino all'altro.

Condivisione di competenze in ambito tecnico, culturale e artistico
I cittadini dell'UE possono recarsi in qualunque stato membro ed essere perfettamente integrati senza alcuna difficoltà.
I giovani italiani che vanno all'estero in cerca di un futuro migliore incontrano spagnoli, greci, portoghesi, polacchi, ragazzi dell'Est Europa, i quali capiscono bene le nostre angosce, poiché sono anche le loro. Per quanto concerne la mia esperienza, i ragazzi del Nord Europa che ho conosciuto (dalla Svizzera alla Svezia) sono benestanti e sembrano vivere su un altro pianeta rispetto a noi. Direi che c'è DIVARIO SOCIALE.
Il desiderio di giustizia, il bisogno di essere protetti dai governi come cittadini in luogo di essere soggetti a leggi che difendono sempre e solo le aziende produttrici di PIL a scapito della felicità dei cittadini giovani e volenterosi. Il bisogno di veder finire lo sfruttamento dei giovani con l'uso di contratti di apprendistato, tirocinio e formazione che sembrano favorire solo le aziende.
Il fatto che burocraticamente appartengono a questa unione, ma in realtà non riscontro una vera unione, prima di tutto ideologica, nei cittadini.
Il fatto che tutti i cittadini hanno il difetto di sminuire il loro Paese, facendolo apparire meno bello di quanto possa essere.
Il modo molto simile di vivere e l'idea di pensiero.
Il motore legislativo ed economico.
In questo momento sicuramente la volontà di superare la crisi.
L'esigenza di difendere gli interessi comuni degli europei rispetto alla concorrenza di India, Cina, etc.
L'euro.
L'idea e l'interesse comune di unirsi per essere più competitivi a livello mondiale.
L'obiettivo di realizzarsi sul lavoro. La volontà di impegnarsi per migliorare qualità di vita ed economica. La consapevolezza di un passato storico e culturale comune. Il senso di appartenenza al sistema "Europa", parallelamente a quello, orgoglioso, di appartenenza allo stato di origine.
L'umanità.
La cittadinanza europea si crea principalmente su due cose: condivisione di obiettivi comuni con la formazione formale, non formale e informale e un'economia reale, adeguata alle proprie situazioni.
La consapevolezza che ormai non è più possibile ragionare in termini esclusivamente nazionalistici, ma il mercato è, e sarà sempre più, senza confini di Stato e in continuo movimento ed evoluzione.
La cosa che può accumunare i cittadini europei è la cultura alquanto simile, l'economia che può solo migliorare e soprattutto lo scambio intellettuale (università, ricerche...).
La crisi economica.
La grande cultura e umanità.

La moneta e lo spirito di iniziativa.
La possibilità di muoversi liberamente al suo interno.
La storia e le diverse culture e popoli che hanno una volta vissuto qui, ognuno ha la sua cultura che, anche se diversa, ci accomuna.
La voglia di collaborare per migliorare il proprio tenore di vita in tutti i campi: lavoro, famiglia, istruzione, cultura.
Lo stile di vita è quello che accomuna i cittadini degli Stati che fanno parte dell'Unione Europea.
Ogni cittadino ha le proprie usanze e il proprio modo di vivere. Solo la moneta ci accomuna.
Penso che il bello siano proprio le differenze, le cose in comune sono molte, forse più di tutto proprio il "sentirsi parte dell'UE".
Secondo me i cittadini degli altri Paesi sono diversi da noi perché in ogni Paese ognuno può avere abitudini diverse e anche lingue diverse, costumi diversi. L'unica cosa che ci accomuna è che facciamo tutti parte dell'Europa e che siamo tutti degli esseri umani.
Secondo me non c'è niente che accomuna l'Italia con gli altri Stati dell'Unione Europea.
Siamo tutti cittadini europei. La cultura dovrebbe diventare europea.
Sicuramente la voglia di riprendersi! Chi si sostiene può raggiungere obiettivi importanti.
Sinceramente non ho trovato niente in comune perché ci sono molte mentalità diverse, culture diverse.
Tutti i Paesi che si affacciano sul Mediterraneo hanno una cultura mediterranea simile. Dal mio punto di vista una cosa che abbiamo in comune è lo stile di vita.
Un sentimento di comunità che purtroppo ancora non è ben definito.
Una cosa che può essere comune per i cittadini europei è il mercato europeo visto che tutti i paesi europei hanno l'euro. Un'altra cosa che li accomuna sono alcuni aspetti della cultura, perché lo stile di vita europeo è diverso da quello asiatico, ad esempio.
Una storia abbastanza simile, con un passato in comune.

Le parole riportate evidenziano quindi da un lato un sentimento positivo di appartenenza, che riconosce il valore sociale, culturale ed economico dell'Unione Europea e gli aspetti comuni che vengono riconosciuti, dall'altro però spesso viene sottolineato che non è un sentimento di appartenenza ancora ben definito, e che l'attuale crisi economica tende a evidenziarne gli aspetti deboli.

12.4. Un'esperienza da ripetere

In conclusione, abbiamo cercato di comprendere quale sia, al termine dell'esperienza di tirocinio all'estero, il bagaglio che l'allievo in formazione si porta a casa. In primis abbiamo chiesto ai partecipanti se è una esperienza che essi intendono ripetere e/o consigliare.

Poiché nel 92,5% dei casi la risposta è affermativa, possiamo quindi dedurre che la quasi totalità del nostro campione sia soddisfatto di tale esperienza, al punto di volerla ripetere, spesso desiderando consigliarla addirittura in ogni caso, a prescindere dal progetto o dalla meta (Tab. 14).

Tab. 14 - Esperienza di formazione da consigliare

Consigli	Frequenza	%
sì, in ogni caso	75	70,5
sì, ma dipende dalle mete	18	17,1
non saprei, è una scelta personale	13	12,4
Total	106	100,0

Abbiamo quindi chiesto di specificare il motivo di tale indicazione, e la risposta, pressoché unanime, evidenzia come motivazione il fatto che sia un'esperienza di crescita prima di tutto personale e poi professionale. Risulta interessante leggere al proposito le espressioni spontanee degli intervistati (Tab. 15).

Tab. 15 - Per quale motivo consiglieresti questa esperienza?

Approfondisci le tue conoscenze sul mondo del lavoro e impari una lingua.
Confrontarsi con un ambiente diverso permette di autovalutarsi in maniera più oggettiva ed assoluta. Un ambiente diverso chiede qualità e competenze diverse!
Consiglierei di lavorare all'estero per imparare le lingue e per conoscere gente molto diversa, farsi un po' di esperienze.
Consiglierei quest'esperienza perché ti fa crescere come persona, devi imparare a farcela da sola, non ci sono i genitori che posso aiutarti.
Consiglierei un'esperienza all'estero per ampliare le conoscenze sia lavorative che caratteriali personali.
Devono decidere i ragazzi o le persone coinvolte pensando molto attentamente se lo vogliono fare.
È un'esperienza nuova da provare anche perché ti apre le porte su molte cose, ad esempio il lavoro.
Il motivo è molto semplice, questa esperienza ti aiuta a razionarti con le persone di tutto il mondo, in poche parole ti apre la mente. Capisci la situazione di un altro Stato, capisci le difficoltà che ha un altro Stato, capisci gli effetti positivi di un altro Stato a differenza del tuo. Questa esperienza a parere mio ti aiuta molto ad avvicinarti con nuove persone e, diciamo la verità, quando si esce dal proprio Paese dove si abita, capisci come sono fatte in realtà le persone perché uscendo da lì ti senti libero, non ti senti oppresso, sei te stesso e nessuno ti condiziona.
Lo consiglieri perché è un'esperienza che segna la vita.

Lo consiglierei perché è una cosa irripetibile e ti aiuta a crescere.
Non è un'esperienza facile e devi avere molta forza di volontà.
Penso che è una decisione che ognuno deve prendere per conto suo, senza sentire gli altri. Ora che ho vissuto un'esperienza come questa e, a distanza di un anno, personalmente non so se ripeterei la scelta, non potrei stare meglio come qua, nel mio Paese, con la mia vita.
Per il valore formativo che può dare. Conoscere realtà differenti amplifica la conoscenza dei propri limiti.
Per imparare, perfezionare la lingua e per migliorare le proprie competenze.
Per incoraggiare a pensare in maniera meno italiana e più europea.
Per migliorare le conoscenze linguistiche e confrontarsi con una nuova cultura.
Per poter avere un'apertura mentale, per poter conoscere altri modi di vivere, per potersi confrontare con coetanei stranieri.
Per vedere nuovi modi di vita e lavoro.
Perché aiuta a crescere a 360 gradi.
Perché aiuta a crescere sotto ogni aspetto; dalla vita quotidiana a quella lavorativa.
Perché andando all'estero bisogna imparare a cavarsela da soli e si conoscono nuove persone che da certi aspetti sono diverse da noi.
Perché apre la mente, permette di conoscere altre usanze, aiuta ad aumentare la capacità di adattamento e lascia un ricordo indelebile (nonostante le difficoltà).
Perché credo che serva un po' di stacco da tutto, per l'esperienza personale.
Perché è fondamentale, non solo dal punto di vista lavorativo, ma soprattutto da quello personale: vivere un'esperienza come questa aiuta a plasmare un lato di sé in un modo che è difficile fare attraverso altre circostanze; aiuta a crescere, a confrontarsi, a rafforzarsi e a conoscere un piccolo pezzo di mondo in più.
Perché è giusto prendere la cultura degli altri e arricchire la propria, il lavoro è un'esperienza importante che ti insegna a cavartela in ogni caso e le lingue sono importanti, senza la conoscenza non si va da nessuna parte!
Perché è un'esperienza formativa importante; per conoscere nuove realtà; per avere opportunità che qui non ci sono più.
Perché è un'esperienza unica per confrontarsi con una cultura diversa dalla propria e per accrescere l'autostima e l'autonomia. È un'esperienza unica.
Perché è un'ottima esperienza per "darsi una svegliata" e per imparare molto di un altro Paese.
Perché impari una lingua nuova, fai nuove esperienze, vedi abitudini e modi di fare nuovi e ti diverti molto.
Perché in una sola esperienza hai la possibilità di acquisire i seguenti valori aggiunti: imparare una lingua, fare un'esperienza lavorativa, conoscere nuove persone, conoscere meglio se stessi, crescere mentalmente.
Perché nella vita, almeno una volta, bisogna provare il lavoro in un Paese che non è il proprio, per capire le varie differenze e metodi lavorativi dei diversi Paesi.

Perché noto che tutte le persone che vivono intorno a me sono molto viziate, credo gli farebbero bene ad aprire un po' gli occhi.
Perché si possono conoscere nuove abitudini ed aumentare il bagaglio di conoscenza personale. Viaggiare è stupendo. È la cosa più bella perché il mondo è vario e troviamo tante cose che non si possono perdere alla vista.
Perché sono delle esperienze che ti cambiano, e penso che chiunque avesse la possibilità di partecipare non dovrebbe perderla.
Perché sono esperienze utili e interessanti che ti aiutano a capire se questo è il lavoro che vuoi veramente fare.
Perché ti danno la possibilità di imparare nuove lingue, migliorare il rapporto con le persone e imparare nuove tecniche del tuo mestiere.
Perché ti insegna a vivere, a relazionarti, a gestire un budget, a svegliarti e vedere una realtà diversa dalla nostra, e imparare ad adeguarsi.
Un'esperienza all'estero fortifica e aiuta ad adattarsi soprattutto noi italiani, che abbiamo un forte legame con la nostra famiglia, ci aiuta a capire che all'estero i giovani sono più indipendenti e capaci di pensare più in grande.

I ragazzi si sono dimostrati tanto entusiasti dell'esperienza svolta, a tale punto da spingersi a consigliare ai propri coetanei e colleghi di decidere di partecipare a progetti di mobilità europea, offrendo consigli su come affrontare l'esperienza a cui andranno incontro (Tab. 16).

Tab. 16 - Consigli per le future esperienze

Avere fiducia in se stessi ed essere ottimisti.
Cercare di apprendere il più possibile in tutte le sfaccettature.
Consiglierei di partire subito perché un'occasione del genere non capita tutti i giorni.
Di andare e pensare sempre positivo.
Di armarsi di pazienza e voglia di imparare e dare il meglio.
Di avere voglia di ambientarsi in un posto diverso dal nostro.
Di cercare di non pensare troppo a come sono diversi da noi ma di imparare cose nuove anche se diverse
Di essere sicuri di sé e di non avere paura di confrontare delle nuove esperienze.
Di essere sicuri di se stessi, ma non arroganti.
Di fare molta attenzione a non scambiarla per una vacanza e di sfruttare bene l'occasione per poi in un futuro rimanere lì.
Di godersi al massimo questa esperienza e che, anche se si troverà di fronte a qualche difficoltà, di non abbattersi, perché in qualche modo si trova sempre una soluzione!

Di liberare la propria mente da ogni pensiero e partire pronto ad assorbire quanto di più buono c'è nel mondo.
Di non aver paura, di non chiudersi in casa. Di respirare ed iniziare a vivere.
Di non aver paura dell'ignoto, perché alcune volte bisogna anche buttarsi non sapendo cosa ti aspetterà.
Di non partire con pregiudizi e con la voglia di limitarsi a puro svago.
Di non pensare al tempo e alla distanza, ma di vivere ogni attimo.
Di partire con dei risparmi. Di avere umiltà e spirito di adattamento. Di scardinare con piacere le vecchie abitudini, far posto a nuove amicizie. Di evitare gli italiani se non si vuole finire a parlare italiano tutto il tempo. Di non lasciarsi influenzare dallo scetticismo di parenti/amici. Di pianificare con attenzione verso cosa indirizzare il proprio impegno.
Di partire e lanciarsi senza paure o dubbi e di sfruttare al massimo tale esperienza sotto tutti gli aspetti possibili.
Fare attenzione alle associazioni coinvolte, far attenzione che i fondi destinati al beneficiario vengano veramente spesi nel suo interesse e gestiti con cura e passione. Prepararsi, perché il rientro in Italia potrebbe essere più difficile che la permanenza all'estero.
Non essere influenzato in nessun modo dagli altri, ma decidere sempre con la propria testa e godersi ogni giorno cercando di portare con sé tutti gli insegnamenti che può ricavarne.
Non farsi condizionare dai legami che ci circondano, perché sono occasioni rare che non si ripetono spesso, e si vivrebbe male l'esperienza.
Partire pieni di energia, propensi ad assorbire tutto quello che quest'esperienza porterà con sé, essere aperti alla conoscenza nel senso più ampio del termine, essere preparati a mettere nel proprio bagaglio personale tutto quello che arriverà, sia nel bene che nel male.
Provatevi, non rimanete chiusi in hotel, uscite e comunicate con le persone.
Ragazzi, partecipate a questi progetti perché vi faranno crescere e vi faranno capire tante di quelle cose che non pensate.

Da queste parole emerge un grado di maturazione degli allievi, che dimostrano di aver percepito e fatte proprie le potenzialità di crescita offerte da tali progetti: aprire la mente e vivere pienamente l'esperienza.

In conclusione, abbiamo infine chiesto se dopo tale esperienza ci sia la volontà per i partecipanti di cercare lavoro fuori dall'Italia. Emerge una fotografia attuale, in linea con le problematiche di disoccupazione connesse con la crisi economica di questi anni (Tab. 17).

Tab. 17 - Volontà di cercare lavoro fuori dall'Italia al termine dell'esperienza

Volontà ricerca lavoro	Frequenza	%
sì, sicuramente	65	60,9
sì, ma se possibile preferirei rimanere in Italia	32	30,5
non saprei	7	6,7
no	2	1,9
Total	106	100,0

La maggioranza degli intervistati dichiara di voler cercare sicuramente un lavoro all'estero (60,9%); il 30,5%, però, sottolinea che preferirebbe rimanere in Italia. Tale dato conferma l'impressione positiva che al termine del percorso di tirocinio e di lavoro il ragazzo ha acquisito, denotando però anche una punta di amara consapevolezza rispetto alle reali opportunità loro offerte sul territorio di origine.

12.5. Allievi/allieve stranieri in Piemonte

I progetti di mobilità europea coinvolgono le agenzie formative del territorio piemontese in due direzioni: da un lato garantire esperienze all'estero ai propri allievi come abbiamo appena visto, dall'altro offrirsi come enti ospitanti, presentando la possibilità di stage ed esperienze lavorative a studenti europei. In tale ottica si è deciso di intervistare un gruppo di ragazzi spagnoli, al momento dell'intervista in stage presso l'ente accogliente AFP Colline Astigiane, non per avere un gruppo di controllo rispetto alle interviste condotte con gli allievi italiani, ma per andare ad approfondire una realtà specifica composta da sei studenti di origine spagnola arrivati in Piemonte grazie appunto a un progetto di mobilità. La traccia di intervista è stata la stessa, opportunamente tradotta in lingua e somministrata in presenza.¹¹¹

Tali allievi, arrivati in Piemonte partecipando al progetto Professional learning Exchange for catering students, provengono da un Centro di formazione professionale dell'Universidad Laboral dell'Extremadura, presso cui sono iscritti a un corso biennale di operatore della ristorazione (Tab. 1).

¹¹¹ Si ringrazia Matteo Gazzarata per aver somministrato il questionario in spagnolo e tradotto in italiano le risposte.

Tab. 18 - Profilo degli allievi/allieve stranieri in Piemonte

Tipo di scuola professionale scelta (o qualifica ottenuta):	CENTRO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE TURISTICO ALBERGHIERO
Indirizzo del corso:	OPERATORE DELLA RISTORAZIONE - CUCINA
Durata del corso:	DUE ANNI
Centro/Ente di Formazione:	I.E.S. UNIVERSIDAD LABORAL
Località del Centro/Ente di formazione:	CACERES
Provincia :	EXTREMADURA
Progetto di mobilità:	PROFESSIONAL LEARNING EXCHANGE FOR CATERING STUDENTS

Per quanto riguarda l'influenza sulla "motivazione a partire", anche per gli studenti spagnoli, come per quelli italiani, si evidenzia chiaramente la decisione personale, mentre nessun caso riporta una influenza da parte di familiari, o amici. I familiari si dimostrano però anche in questo caso pienamente consapevoli dell'importanza dell'iniziativa e i ragazzi riconoscono il sostegno in tale senso da parte delle famiglie.

Quando viene richiesto di descrivere le attività svolte e le competenze acquisite durante il percorso di tirocinio, anche in questo caso i ragazzi sono molto attenti nel rispondere, descrivendo dettagliatamente ciò che Quando viene richiesto di descrivere le attività svolte e le competenze acquisite durante il percorso di tirocinio, anche in questo caso i ragazzi sono molto attenti nel rispondere, descrivendo dettagliatamente ciò che hanno appreso e le modalità di organizzazione della giornata, rivelando quindi il grande interesse e l'attenzione con cui hanno partecipato all'esperienza (Tab. 19).

Tab. 19 - Attività svolte durante l'esperienza in Italia

Ho effettuato molto servizio in cucina, ho appreso le ricette della cucina tipica italiana e piemontese e, soprattutto, ho imparato molto delle tecniche di cucina che si utilizzano in Italia.
Inizialmente sono stata di aiuto in cucina guardando come lavoravano e svolgendo mansioni semplici poi sono stata spostata sulle preparazioni vere e proprie alla carta.
Ho cucinato tutte le proposte della carta del locale, prima solo come preparazione, poi dopo qualche giorno mi hanno chiesto di partecipare materialmente alla preparazione dei piatti.
Ho iniziato con cose molto semplici come la preparazione delle materie prime, poi ho iniziato a cucinare i piatti della carte del ristorante ma solo quelli semplici.
Ho imparato a lavorare la pasta fresca all'uovo, ma soprattutto ho imparato il funzionamento generale del ristorante attraverso il servizio alla carta. Ho imparato anche la preparazione dei sughi e condimenti per la pasta fresca.
Ho iniziato con le cose molto semplici e poi sono stata spostata sulla preparazione dei piatti più complessi con il servizio alla carta, compresa la pizza.

Ho imparato i piatti tipici del ristorante come ad esempio la pasta fresca e soprattutto ho imparato molto della tradizione enogastronomica locale come i prodotti tipici locali.

Ho lavorato molto sia nel salone ristorante con il servizio ai tavoli, sia dietro il bancone del bar, anche se mi piace di più il servizio di sala.

I ragazzi sottolineano inoltre l'aspetto positivo di aver avuto l'occasione di confrontarsi con la cucina italiana, imparando alcuni piatti tipici della tradizione enogastronomica locale.

Per quanto riguarda le competenze acquisite, si può rilevare come anche gli studenti spagnoli dichiarino, grazie all'esperienza all'estero, di aver migliorato le proprie capacità linguistiche, le competenze specifiche in ambito professionale, ma anche lo spirito di adattamento a nuove situazioni che porta a sapersi organizzare, oltre che a sapersi relazionare sia in ambito professionale, sia personale, in virtù anche delle nuove conoscenze e delle necessità legate alla vita quotidiana.

Riguardo alle differenze e alle difficoltà incontrate durante il soggiorno sembra di leggere "allo specchio" ciò che precedentemente abbiamo rilevato dalle interviste agli allievi italiani in Spagna: gli orari dei pasti diversi, il carattere più o meno diffidente, ma sostanzialmente non emergono differenze significative.

In merito invece all'idea e alla conoscenza che questi ragazzi hanno dell'Unione Europea, emerge un'idea meno definita rispetto agli allievi italiani, e viene sottolineata l'importanza di poter partecipare a tali progetti di mobilità, ma allo stesso tempo si sottolinea come non se ne conosca il funzionamento vero e proprio. Infine, una prospettiva comune, anche in questo caso, è quella di voler provare a cercare lavoro in Paesi europei, quali Germania, Francia, Regno Unito.

In conclusione anche gli allievi spagnoli consigliano con entusiasmo di partecipare a tali progetti, visti come opportunità unica per migliorare la conoscenza delle lingue straniere, conoscere altre tradizioni culturali, migliorare le proprie competenze professionali e relazionali.



J'aime l'

Allegato

Traccia per interviste ad allievi ed ex allievi italiani e stranieri¹¹²

Formazione professionale allievi/ex-allievi italiani e stranieri in Italia

Progetto di ricerca: “Formazione professionale e cittadinanza europea. Le risorse socio-pedagogiche nell’azione del FSE in Piemonte”, indetto dall’Assessorato alla Formazione e al Lavoro della Regione Piemonte. I dati, raccolti in forma anonima, saranno usati esclusivamente a fini di ricerca e inseriti in una pubblicazione a cura della Regione Piemonte e dell’Università degli Studi di Torino. Al termine della compilazione cliccare su “INVIA I DATI”. Si ringrazia per la collaborazione.

1. Anno di nascita (Es. 1990)

2. Genere

1. <input type="radio"/> maschio	2. <input type="radio"/> femmina
----------------------------------	----------------------------------

3. Nazionalità

1. <input type="radio"/> italiana	2. <input type="radio"/> non italiana
-----------------------------------	---------------------------------------

4. Se non italiana, indicare la nazionalità:

5. In questo momento

1. <input type="radio"/> sono in formazione	2. <input type="radio"/> ho concluso il mio percorso formativo
---	--

6. Tipo di scuola professionale scelta (o qualifica ottenuta)

7. Indirizzo del corso

3

8. Durata del corso

9. Centro/Ente di Formazione

10. Località del Centro/Ente di formazione

11. Provincia (Es. TO)

12. Quante volte hai partecipato a progetti che ti hanno consentito di andare all'estero?

1. <input type="radio"/> una volta	2. <input type="radio"/> da due a tre volte	3. <input type="radio"/> oltre tre volte
------------------------------------	---	--

13. Con quale progetto/i sei stato/a all'estero?

14. In quale Stato/i si è svolta la tua esperienza?

15. In quale anno/i hai partecipato al progetto/i?

16. Per quanto tempo sei stato/a all'estero? (Es. 14 mesi) (Se più volte indicare i mesi di ogni esperienza)

17. In quale struttura/e sei stato/a?

18. Chi ti ha motivato/a principalmente nella scelta di andare all'estero?

1. <input type="radio"/> la famiglia	2. <input type="radio"/> gli amici	3. <input type="radio"/> i compagni di studio
--------------------------------------	------------------------------------	---

4. <input type="radio"/> gli insegnanti	5. <input type="radio"/> è stata una mia scelta personale
---	---

19. Qual è stato l'atteggiamento principale della tua famiglia nei confronti di questa decisione?

1. <input type="radio"/> di sostegno alla mia scelta	2. <input type="radio"/> di forte incentivazione	3. <input type="radio"/> di opposizione
4. <input type="radio"/> di preoccupazione per la lontananza	5. <input type="radio"/> di preoccupazione economica	
6. <input type="radio"/> indifferenza	7. <input type="radio"/> altro	

20. Se altro, specificare

21. Descrivi brevemente la tua giornata e le attività svolte durante il tuo soggiorno all'estero

22. Durante la tua esperienza all'estero, quali competenze pensi di aver acquisito maggiormente? (È possibile dare più risposte)

1. <input type="radio"/> conoscenza lingua straniera	2. <input type="radio"/> competenze specifiche in ambito lavorativo	3. <input type="radio"/> capacità di adattamento a nuove situazioni
4. <input type="radio"/> capacità di relazionarsi con nuove figure lavorative	5. <input type="radio"/> capacità di mettere in pratica lo studio teorico	
6. <input type="radio"/> Capacità organizzative	7. <input type="radio"/> altro	

23. Se altro, specificare

24. Quali aspetti del tuo carattere hai migliorato? (È possibile dare più risposte)

1. <input type="radio"/> autostima	2. <input type="radio"/> capacità di adattamento a nuove situazioni di vita	3. <input type="radio"/> capacità di relazionarmi con nuove conoscenze
4. <input type="radio"/> sapere affrontare le situazioni con spirito positivo	5. <input type="radio"/> altro	

3

25. Se altro, specificare

26. Che cosa ti è piaciuto di più della tua esperienza?

27. Durante la tua esperienza all'estero, hai incontrato momenti di difficoltà?

1. <input type="radio"/> sì	2. <input type="radio"/> no
-----------------------------	-----------------------------

28. Se sì, quali difficoltà o momenti critici hai incontrato?

29. Ciò che hai imparato durante la tua esperienza all'estero è utile nel lavoro quotidiano?

1. <input type="radio"/> molto	2. <input type="radio"/> abbastanza
--------------------------------	-------------------------------------

3. <input type="radio"/> poco	4. <input type="radio"/> per nulla
-------------------------------	------------------------------------

30. Pensi che la tua esperienza all'estero sia stata utile per imparare le lingue straniere?

1. <input type="radio"/> molto	2. <input type="radio"/> abbastanza
--------------------------------	-------------------------------------

3. <input type="radio"/> poco	4. <input type="radio"/> per nulla
-------------------------------	------------------------------------

31. Che cosa hai trovato di diverso nella cultura del Paese ospitante rispetto alla cultura italiana?

32. Che idea hai dell'Europa?

33. Come vedi il rapporto tra Italia e Unione Europea?

34. Secondo te, che cosa può accomunare i cittadini degli Stati che fanno parte dell'Unione Europea?

35. La tua esperienza all'estero ti ha invogliato a cercare lavoro fuori dall'Italia?

1. sì, sicuramente

2. sì, ma se possibile preferirei rimanere in Italia

3. non saprei

4. no

36. Vorresti ripetere un'esperienza di stage/lavoro all'estero?

1. sì

2. no

37. Se sì, dove e perché?

38. Consigliaresti un'esperienza di stage/lavoro all'estero ai tuoi amici?

1. sì, in ogni caso

2. sì, ma dipende dalle mete

3. non saprei, è una scelta personale

4. no

39. Per quale motivo consiglieresti o meno un'esperienza di stage/lavoro all'estero ai tuoi amici?

40. Quali consigli daresti a una persona che volesse partire come hai fatto tu?

41. Commenti e suggerimenti



13. Allargare i confini: formatori-tutor piemontesi in viaggi/studio internazionali

di **Sandro Brignone**

13.1. Premessa

L'integrazione del percorso lavorativo con un'esperienza di viaggio/studio in un Paese estero è un'opportunità che ha coinvolto, negli ultimi anni, un numero crescente di operatori all'interno delle agenzie di formazione piemontesi. Diversi studi a livello europeo mettono in rilievo che le iniziative di mobilità transnazionale hanno un impatto significativo sullo sviluppo personale, sociale e professionale degli individui (Cimo, 2013; Fellingner J. e al., 2013; Riboldi, 2012; Doyle, 2011). In particolare, secondo un'indagine ISFOL del 2010 nell'ambito della Formazione Professionale, tali azioni rappresentano una "opportunità di accrescimento e di miglioramento delle competenze personali e interpersonali", nonché un'occasione di "sviluppo della capacità di comunicare in modo costruttivo in contesti e ambienti diversi da quelli di provenienza", oltre che, naturalmente, favorire l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze linguistiche e competenze tecnico-specifiche (Vitali, 2011). In questo senso, vivere un'esperienza all'estero offre la possibilità di migliorare la conoscenza dell'altro, oltre che di se stessi. La dimensione del viaggio, contribuisce, dunque, anche al raggiungimento di una "meta-finalità": quella del rafforzamento di un'identità europea che è seriamente minacciata – specie in questi anni di crisi economica – da spinte nazionalistiche (Battifora, 2013; Morin, Cerutti, 2013; Beck, 2013 e 2012).

Nonostante vi sia disponibilità di dati sulla mobilità transnazionale temporanea¹¹³ e si sia dato nuovo impulso – con il rilancio del programma Erasmus+ (2014-2020) – al tema dell'istruzione e formazione in un'ottica europea, "non è vasta la letteratura in materia di analisi degli effetti sugli individui che hanno acquisito tali esperienze nei contesti di formazione professionale, laddove migliore risulta la situazione per la mobilità in ambito universitario" (Vitali, 2011, p. 145).

Sulla traccia del contesto brevemente delineato, si è svolta la presente ricerca qualitativa sugli operatori della formazione professionale con l'intento di fornire un contributo di riflessione circa l'impatto delle iniziative dei viaggi/studio internazionali finanziati dal Fondo Sociale Europeo.

¹¹³ Molti dati derivano da studi di tipo quantitativo.

Lo scopo dell'indagine è stato quello di dar voce alle esperienze dei formatori piemontesi – e di tracciare i punti salienti e comuni delle testimonianze – al fine di meglio comprendere la dimensione sociale e pedagogica insita nelle azioni di mobilità.

Agli operatori è stato chiesto di rispondere a un questionario on-line che è stato predisposto utilizzando il sistema QGen, un software ideato dall'Università degli Studi di Torino¹¹⁴ e fruibile attraverso un comune browser di rete. Le domande hanno inteso raccogliere informazioni sui seguenti aspetti¹¹⁵ relativi ai viaggi/studio internazionali o a iniziative del Fondo Sociale Europeo (FSE):

elementi esperienziali

- punti di forza dei progetti;
- difficoltà e criticità riscontrate;
- differenze organizzative, lavorative e culturali tra l'Italia i Paesi dell'Unione Europea;
- buone prassi lavorative e/o competenze socio-pedagogiche acquisite, migliorate o aggiornate;

elementi di cittadinanza europea

- senso di appartenenza all'UE dei formatori;
- incidenza del FSE su individui, famiglie e comunità;
- coinvolgimento e contributo degli operatori al processo di cittadinanza comunitario;
- stereotipi e pregiudizi presenti negli allievi e nella società;
- valori e modelli di riferimento per accrescere il senso di appartenenza europea;
- iniziative per incrementare la conoscenza delle azioni del FSE.

All'indagine hanno partecipato le seguenti agenzie formative:

- AFP COLLINE ASTIGIANE
(*Agenzia di Formazione Professionale delle Colline Astigiane - AT*)
- AFP
(*Azienda Formazione Professionale di Cuneo, Dronero e Verzuolo - CN*)
- APRO FORMAZIONE PROFESSIONALE
(*Agenzia Professionale - Formazione Professionale - CN*)
- ASSOCIAZIONE SCUOLE TECNICHE SAN CARLO (TO)
- CFP CEBANO MONREGALESE
(*Centro Formazione Professionale Cebano Monregalese - CN*)
- CIAC (*Consorzio Interaziendale Canavesano - TO*)
- CNOS - FAP - PIEMONTE
(*Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale - CN*)
- ENAIP - PIEMONTE
(*Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale - TO*)
- FORAL FORMAZIONE PROFESSIONALE
(*Consorzio per la Formazione Professionale nell'Alessandrino - AL*)

¹¹⁴ Il software è disponibile all'indirizzo <http://www.farnt.unito.it/trincher/qgen/elenco.asp>. Alcuni formatori si sono resi disponibili a rispondere alle domande del questionario direttamente all'intervistatore.

¹¹⁵ V. questionario allegato in calce al capitolo.

In particolare, sono stati intervistati 19 formatori: 12 maschi e 7 femmine, la cui età media si attesta intorno ai 44-45 anni e coinvolge docenti più giovani tra i 28 e i 35 anni, fino ad arrivare ad alcuni formatori con esperienze di più lungo corso, nati nella seconda metà degli anni '50.

La maggior parte delle persone che ha risposto al questionario svolge l'incarico di docente all'interno delle agenzie di Formazione Professionale; quasi tutti – in formula esclusiva o in affiancamento al ruolo di insegnante o altre mansioni – si occupano (o si sono occupati) di attività di tutoraggio dei corsi (tutor) o di progettazione, coordinamento, realizzazione e monitoraggio dei progetti, a livello di singola agenzia o come responsabile/referente per l'ente di formazione.

Infine, la quasi totalità degli operatori possiede una laurea¹¹⁶, mentre alcuni hanno conseguito una qualifica professionale o un diploma inerente alle attività di docenza in laboratorio o agli incarichi ricoperti nella propria agenzia.

13.2. Esperienze di viaggi/studio in Europa

I formatori intervistati hanno partecipato a progetti di mobilità strutturati all'interno dell'ampio quadro del *Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente*, o *Lifelong Learning Programme* (LLP), che riunisce tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e formazione negli anni 2007-2013¹¹⁷.

Tale Programma raggruppa le azioni concrete messe in atto dall'Unione Europea per realizzare gli obiettivi strategici di Lisbona (2000) e dal processo di Copenhagen avviato nel 2002 (Allulli, 2010), fino ad arrivare al lancio del *Programma Istruzione e Formazione 2020* (sigla: ET2020) (ISFOL, 2012). Le iniziative non si rivolgono solamente a studenti e allievi, ma anche a insegnanti, formatori e a tutti coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nel settore dell'istruzione e della formazione. L'obiettivo generale dichiarato è "quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale" (G.U.U.E. n. 327 del 24/11/2006, art. 1, co. 2).

In particolare, il programma LLP ha messo in opera quattro sotto-programmi¹¹⁸ che finanziano progetti rivolti ai diversi livelli di istruzione e formazione:

- *Comenius*, rivolto a tutte le persone coinvolte nell'istruzione pre-scolastica e scolastica (fino al termine degli studi secondari superiori);
- *Leonardo da Vinci*, destinato a tutte le persone coinvolte nell'istruzione e formazione professionale (non di terzo livello);
- *Erasmus*, indirizzato all'ambito dell'istruzione superiore (terzo livello);
- *Grundtvig*, che contiene iniziative per promuovere l'educazione degli adulti.

¹¹⁶ Tra gli operatori, 15 hanno conseguito lauree triennali, magistrali o quadriennali vecchio ordinamento. Da segnalare che qualche formatore (4 su 19) possiede titoli/studi ulteriori: una seconda laurea, un master universitario o percorsi di specializzazione successivi.

¹¹⁷ Un formatore estende le sue testimonianze anche a esperienze di mobilità antecedenti a quel periodo. Nel caso specifico, i riferimenti alle prime iniziative risalgono già intorno alla metà degli anni Novanta. Per maggiori informazioni sul Programma europeo LLP e sul successivo programma "Erasmus+" (programmazione 2014-2020) si può consultare il sito: http://www.programmallp.it/llp_home.php?id_cnt=1; o le pagine del Programma dell'Unione Europea per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport all'indirizzo indice: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_it.htm, o ancora il sito italiano: <http://www.erasmusplus.it/>.

La quasi totalità dei formatori¹¹⁹ coinvolti nel questionario ha partecipato a una o più iniziative di mobilità transnazionale inserite all'interno delle tre misure previste dal programma *Leonardo da Vinci*, e, nello specifico, a:

- tirocini in impresa o in istituti di formazione per persone in formazione professionale iniziale (IVT)¹²⁰;
- tirocini transnazionali in imprese o organismi di formazione per persone disponibili sul mercato del lavoro (PLM);
- mobilità per professionisti nell'ambito dell'istruzione e della formazione professionale (VETPRO).

I progetti realizzati hanno consentito a quanti operano nel settore della formazione professionale di muoversi, studiare e sperimentare nuove realtà lavorative entro i confini dello spazio europeo.

In particolare, le mete di destinazione dei viaggi/studio transnazionale hanno visto coinvolti i seguenti Stati: Spagna, Francia, Irlanda, Regno Unito, Belgio, Germania, Finlandia, Polonia, Romania, Turchia¹²¹.

In termini generali, gli effetti attesi dallo strumento della mobilità temporanea sono correlati alla qualità delle azioni di progettazione e la durata dell'esperienza all'estero (Vitali, 2011).

L'impatto sugli insegnanti e sui membri delle agenzie è solitamente rilevante, poiché gli operatori sono generalmente partecipativi nei progetti europei, sia che si tratti di progettare i percorsi, sia di partecipare a sessioni formative con altri docenti/tutor o di accompagnare i ragazzi nei tirocini (Cimo, 2013).

Dai racconti dei formatori affiorano elementi significativi sugli aspetti socio-pedagogici insiti nelle iniziative di viaggio/studio in un Paese straniero: gli operatori descrivono le esperienze vissute in prima persona, ma anche le percezioni raccolte dagli allievi durante gli stage all'estero.

13.2.1. Punti di forza e criticità riscontrati nei progetti

L'impatto su coloro che hanno partecipato ai progetti di mobilità transnazionale sembra essere significativo e rilevante lungo le diverse sezioni dei sottoprogrammi LLP a cui i formatori hanno aderito.

¹¹⁸ Ad essi si devono aggiungere *Il programma trasversale* volto, in termini generali, ad assicurare un maggiore coordinamento tra i diversi settori e l'azione *Jean Monet*, il cui scopo è quello di favorire la riflessione e il dibattito sull'integrazione europea. Cfr. la G.U.U.E. n. 327 del 24/11/2006.

¹¹⁹ Un formatore ha partecipato ad iniziative all'interno del sotto-programma *Grundtvig*; alcuni docenti/tutor hanno anche partecipato a iniziative di viaggi-studio promossi da enti o fondazioni private. Nel caso dei formatori intervistati, i periodi di permanenza all'estero variano mediamente da una a quattro settimane.

¹²⁰ In questo caso, i tutor hanno accompagnato gli allievi durante l'esperienza di stage all'estero.

¹²¹ Paese riconosciuto come candidato all'Unione Europea da ormai diversi anni. La Turchia ha presentato domanda di adesione nel 1987 ed è stata riconosciuta come Paese candidato nel 1999. L'UE ha avviato i negoziati di adesione con la Turchia nel 2005.

Dalle testimonianze, emergono fattori positivi sia per quanto riguarda le esperienze di formazione degli insegnanti-tutor, sia per i ragazzi che hanno accompagnato e affiancato lungo i tirocini. Di seguito, viene proposto un breve spaccato su quanto emerge dalle testimonianze, a partire proprio dai riscontri degli operatori nel ruolo di accompagnatori durante gli stage fuori dai confini nazionali.

Secondo le opinioni degli educatori, i risultati conseguiti dagli allievi a seguito di un'esperienza di viaggio-studio si collocano su almeno due dimensioni principali: innanzitutto quella educativa e formativa, rivolta alla crescita globale della persona, attraverso il potenziale sviluppo di nuove competenze individuali, relazionali e di problem solving; e, in seconda battuta e in misura parzialmente minore, quella professionale, dello *sviluppo delle competenze tecnico specifiche derivante dal confronto con realtà e prassi lavorative differenti*.

Molti formatori sottolineano che *andare a fare un'esperienza all'estero è arricchente dal punto di vista umano: incontrare nuove persone, [...] affrontare nuove situazioni, conoscere altre culture, [...] aiuta a conoscersi meglio [...] e ad aprire la mente. Inoltre, contribuisce a far accrescere negli studenti la consapevolezza delle proprie capacità e ad aumentare la sicurezza in se stessi*.

In riferimento all'apertura mentale, un tutor che ha accompagnato gli studenti in Spagna, afferma che *anche quelli che erano i più timidi e più "chiusi", che non erano mai stati all'estero, sono cambiati nel giro di un mese: anche loro hanno imparato a cavarsela maggiormente da soli, ad essere più indipendenti e a guardare la realtà in modo diverso. E sottolinea l'aspetto unico del progetto*.

La possibilità di un soggiorno prolungato in un mondo che è diverso dal proprio e, in molti casi, l'opportunità di alloggiare e di vivere, come ospiti, in altre famiglie, ha aiutato alcuni a rivedere il modo di gestire il proprio tempo [...] e il modo di relazionarsi. Un formatore riferisce, in proposito, che alcuni ragazzi hanno dovuto imparare "come ci si comporta" in un contesto differente e han dovuto adattarsi. Secondo la sua testimonianza, *specie le prime settimane han faticato un po' ad abituarsi [...], hanno dovuto "prendere le misure" ai diversi ambienti di vita e, talvolta, anche correggere certi atteggiamenti un po' troppo "spavaldi", come, ad esempio, il fatto di tenere [e non togliersi, come, in certi Stati, buon costume chiederebbe] il cappellino in testa quando si entra in un pub o in un locale, [...] ma alla fine hanno capito come funzionano realtà differenti e si sono adeguati*.

La dimensione transnazionale risulta essere utile, poi, anche dal punto di vista lavorativo, per la conoscenza di realtà occupazionali differenti da quelle italiane.

I formatori attestano che i ragazzi hanno avuto l'opportunità di fare un confronto tra le realtà produttive viste e sperimentate durante gli stage in Italia e le aziende presenti sul mercato del lavoro di un Paese estero. Gli allievi si sono trovati di fronte a *mentalità, modi di lavorare e ritmi di lavoro*, che sono differenti rispetto a quelli italiani e *si sono dovuti adeguare*. La testimonianza di un tutor riporta un esempio in tal senso:

Le allieve dei corsi per parrucchiere e le estetiste trovavano incredibile il fatto che, pur avendo poca esperienza pratica, le titolari dei saloni le mettesero già a lavorare direttamente con i clienti. In Italia non succede. [...] Prima che ti mettano a lavorare sulle clienti, anche se fai lo stage, passa del tempo. Loro in Spagna venivano messe direttamente a contatto con le clienti. Arrivata una cliente, il titolare diceva loro "Bene, adesso fate la piega" [...] e c'era

sempre la titolare presente che [...] le seguiva. Questo alle ragazze è piaciuto moltissimo. Le estetiste mi dicevano che in Italia loro lavoravano sempre su loro stesse e sulle compagne. Lì ti fanno lavorare direttamente sulle clienti. [Sono state sorprese anche dalle] mance. In Italia praticamente non esistono, mentre in Spagna sì e questo ha gratificato le ragazze.

Molti dei punti di forza espressi in queste testimonianze sembrano nascere proprio dal *valore del confronto* e dallo *scambio di buone prassi*:

vedere, toccare con mano, nonché riflettere su modelli e realtà differenti, aiuta ad allargare gli orizzonti del proprio modo di pensare e procedere. In questo senso, anche per i formatori stessi si è trattato di un momento unico e molto utile che ha permesso di “rimettere in gioco” un po’ di se stessi e di quanto si è appreso negli anni. Un docente racconta, al riguardo, il suo ruolo di mediatore tra diverse istanze:

Era la prima volta che accompagnavo i ragazzi all'estero con la scuola professionale. Ero anche un po'... "spaventato".[...] È stato interessante per me dal punto di vista della lingua, ma anche per il confronto con la situazione sociale e culturale diversa: [...] il fatto di essere in famiglia, di stare con la gente del posto (eravamo sistemati in case, con famiglie diverse), pienamente immersi nella vita quotidiana, nelle abitudini alimentari¹²², nei ritmi, costumi, etc.. Ho imparato molto. [...] anche per il contatto coi titolari delle aziende: parlare con loro, confrontarmi. [...] è stato anche un po' più complesso per la lingua, fare da mediazione, capire i problemi dei ragazzi, etc.[...] Interessante anche gestire la parte della valutazione: [...] capire che cosa mi dicevano i titolari, [...] raccogliere i loro feed-back sui ragazzi e la loro preparazione, al di là della scheda di valutazione. [...] Le aziende sono state molto disponibili¹²³.

Stare all'estero per un certo periodo di tempo, inoltre, costituisce occasione per visitare realtà istituzionali nuove e per affrontare, da altri punti di vista, tematiche e questioni inerenti la formazione professionale. Molti operatori sottolineano il valore aggiunto dello scambio fra culture diverse:

I punti di forza risiedono nella possibilità offerta ai formatori, progettisti, addetti ai servizi per il lavoro e direttori di confrontarsi con realtà estere che rappresentano buone prassi nell'erogazione dei singoli servizi quali corsi di formazione, trasparenza delle certificazioni e delle qualifiche professionali, compresi gli aspetti gestionali. L'opportunità di scambio e di studio offerta consente di individuare possibili strumenti di armonizzazione dei sistemi formativi e di coordinamento di attività formative transnazionali supportate sia dal FSE, sia da altri programmi comunitari.

[Ho avuto] l'opportunità di visitare realtà istituzionali che si occupano di pari opportunità in Spagna. Abbiamo incontrato i sindacati, un'azienda che ci ha presentato le sue iniziative in rapporto alle pari opportunità.

¹²² Alcuni formatori parlano di qualche “difficoltà” di adattamento al cibo.

¹²³ Nelle risposte, diversi formatori elogiano la disponibilità delle aziende e, soprattutto, delle agenzie formative partner all'estero.

Abbiamo anche visitato due associazioni: il Centro Culturale Islamico e il Valencia Acoge, un'associazione laica che dà assistenza legale e di mediazione linguistica agli immigrati. [...] Inoltre, abbiamo visitato il Centro municipale della donna [...]

La settimana di scambio ha favorito la comprensione dei differenti sistemi giuridici e sociali che caratterizzano i due paesi. [...]

Un valore aggiunto, sicuramente, è stato quello di conoscere come le pari opportunità sono state sviluppate in un paese che è "più avanti" da un punto di vista normativo rispetto all'Italia.

Un altro valore aggiunto è stata la possibilità di scambio all'interno del gruppo. Eramo 10 operatori di agenzie formative piemontesi. C'è stato un bel confronto fra realtà lavorative sui temi delle pari opportunità.

È stato arricchente per gli accompagnatori perché hanno avuto la possibilità di andare a vedere come si opera in una situazione scolastica nuova. [...]

Nel corso degli anni [...] ho sempre portato l'"accompagnatore tecnico" con noi, [...] ossia gli insegnanti professionali di laboratorio. [...] in questo modo c'è stato un confronto tra chi ha "le mani in pasta". [...] l'insegnante "parla la stessa lingua" con i titolari delle aziende [...] ed è utile [...] sia per i docenti [...] sia per gli allievi in stage.

[È stato] interessante anche per lo cambio di culture: ad esempio ci sono stati una serie di scambi impressionanti dal punto di vista delle ricette dei dolci polacchi... noi abbiamo ottenuto molte ricette da loro e, viceversa, i nostri studenti di arte bianca hanno portato nel Paese ospitante un sacco di ricette (non sapevano cos'erano i grissini, stavano iniziando a fare i panettoni e ci hanno chiesto molti consigli). Hanno proposto a quattro dei nostri allievi se volevano andare d'estate a lavorare da loro.

Per quanto riguarda le difficoltà e gli elementi di criticità che i formatori hanno riscontrato durante la progettazione e lo svolgimento delle esperienze transnazionali, alcuni aspetti risultano essere ricorrenti nelle testimonianze. In termini generali, si evidenziano alcuni nodi problematici ascrivibili alla diversa lingua del Paese estero, all'organizzazione e al coordinamento del viaggio-studio e a questioni di ordine economico.

Problemi di comunicazione legati alla conoscenza della lingua straniera emergono sia da parte di alcuni docenti, sia da parte dei ragazzi.

Le testimonianze dei formatori riportate di seguito riflettono alcune sfaccettature di tale questione e, non di meno, accennano anche all'impegno profuso e ad alcune strategie adottate per affrontarle.

Io non avevo mai parlato spagnolo. Quando ho saputo che la destinazione era la Spagna, mi sono messa a studiarlo. Ho studiato tutti i giorni, la sera, quando tornavo a casa dal lavoro. Da ottobre fino a febbraio. Ho studiato la grammatica, guardavo i film, i programmi in lingua. [...] Però avevo paura che quando fossi arrivata in Spagna, non avrei capito che cosa mi diceva la gente quando mi parlava. [...] Un conto è studiare sui libri, le parole e la grammatica, un conto è la vita reale vissuta in un posto e riuscire ad esprimersi. Il problema è stato mio, come formatore, ma lo è stato anche per i ragazzi. A scuola studiano inglese e non conoscono lo spagnolo.

Prima di partire hanno fatto un corso di spagnolo di trenta ore. [...] Trenta ore sono poche e servono ad imbastire una prima conoscenza della lingua. In Spagna quando dovevano parlare era un po' un problema. Quando dovevano capire invece era più facile, essendo lo spagnolo simile all'italiano. Quando dovevano parlare facevano un mix fra italiano e spagnolo. [...] Per certi versi è stato un limite.

I ragazzi hanno avuto difficoltà con la lingua. In Italia gli allievi studiano l'inglese in classe e in più, prima di partire, è stato fatto ancora un corso di circa 20/30 ore. [Una volta in Irlanda] i ragazzi [...] andavano su Google Translate quando non sapevano qualcosa; ben venga lo strumento e la capacità di arrangiarsi, [...] ma è necessario che si sforzino maggiormente per parlare. Due ragazzi non parlavano bene inglese e hanno avuto difficoltà. Per fortuna nella famiglia dove erano ospitati c'erano dei figli più piccoli, [...] e sono riusciti a parlare un po' con loro, [a fare] discorsi anche più semplici, [...] ma utili per loro.

La lingua per gli allievi è un problema. È vero che hanno fatto un po' di lezioni di lingua inglese la prima settimana, [...] un po' di full immersion, ma avevano difficoltà. Una volta in Inghilterra ho cercato sempre di metterli in situazioni dove erano "costretti" a "tirare fuori qualcosa" dal punto di vista linguistico. [...] Non so, a lungo termine, quanto sia "rimasto" dal punto di vista della lingua straniera, perché, una volta in Italia, se non hai l'opportunità di usarla [nel quotidiano], piano piano dimentichi.

Una grossa difficoltà è la lingua: qui si studia l'inglese ma, ad esempio, se vai in Polonia in ditta, [...] chi è che sa l'inglese? Per vent'anni quel popolo ha studiato il russo e noi non lo sappiamo. La lingua "economica" in Polonia, inoltre, è il tedesco, perché la maggior parte dei loro scambi commerciali avviene con la Germania. [...] Per diversi anni di fila ho mandato nelle aziende polacche i ragazzi delle arti bianche, perché lavoravano fianco a fianco con lavoratori polacchi (e gli artigiani e gli operai sapevano solo il polacco), però era ancora fattibile, perché il lavoro è manuale e anche comprensibile se viene fatto vedere con gli esempi. In altri paesi è più facile (lo spagnolo più o meno si capisce per le assonanze; in altri paesi si parla l'inglese, che bene o male qui i ragazzi studiano [...]) e si riesce a farsi capire, ma coi Paesi dell'Est? La lingua diventa una difficoltà notevole da superare, perché all'interno delle realtà lavorative locali, si sa la lingua del Paese e basta.

Inoltre, ci sono percorsi professionali più colloquiali e altri più pratici. Per esempio, in Polonia i meccanici industriali hanno maggiore facilità a capirsi durante lo stage, perché lavorano su dei disegni comuni, mentre certamente [...] il mestiere del parrucchiere sarebbe più difficile perché servono maggiori competenze linguistiche per capire le richieste della clientela. Dipende dal tipo di lavoro. Nei Paesi dell'Est è necessario un interprete.

Un secondo elemento di criticità è legato all'organizzazione dell'esperienza e al coordinamento tra le diverse agenzie formative partner che si occupano del progetto europeo. Si segnala, infatti, che il modo di lavorare e l'habitus operativo dei differenti enti, sia a livello nazionale sia internazionale, può essere differente e creare, a volte delle difficoltà nella gestione del viaggio/studio. Inoltre, il carico di lavoro per i formatori – soprattutto per quelli che hanno accompagnato i propri allievi all'estero o che hanno accolto studenti stranieri nella propria scuola – può essere notevole e, anche, gravoso.

Ci sono stati problemi a livello di comunicazione e di scambio di informazioni tra le aziende formative o di ritardi nell'avvio delle pratiche che, almeno in un paio di casi, hanno portato alla necessità di posticipare le partenze di alcuni ragazzi, perché sprovvisti dei documenti necessari.

Alcuni formatori avrebbero desiderato avere maggiori informazioni e una visione più globale sullo svolgimento dell'intero progetto, già prima di partire per il viaggio-studio, mentre si sono dovuti adattare a ricevere informazioni a mano a mano che l'esperienza progrediva.

Per me sarebbe stato utile avere un'idea più chiara [...] e con maggiore anticipo [...] di come si sarebbero svolti i vari passaggi del progetto. [...] La prima settimana, al mattino, abbiamo avuto lezioni in una scuola di lingua, mentre al pomeriggio abbiamo fatto delle gite culturali [...]. Le settimane successive ci sono stati gli stage degli allievi. Per certi versi, sono andata un po' alla cieca, non sapendo bene cosa aspettarmi. Se io dovessi farlo un'altra volta, preferirei sapere meglio come si svolge l'intero progetto e, per così dire, la "scaletta" dell'organizzazione. [...] Avere più informazioni sul luogo dove si fa il progetto e [...] conoscere bene il posto di destinazione, prima di andarci, in modo da poter preparare alcune attività.

Nell'organizzazione dello stage e definizione delle aziende c'è stata molta "tranquillità" [...] da parte del partner locale. Quando noi siamo arrivati in Spagna, i ragazzi hanno avuto la prima settimana il corso di spagnolo (30 ore). Durante questa settimana, io mi aspettavo che il lunedì o il martedì ci dicessero già le aziende dove i ragazzi avrebbero svolto il tirocinio, [...] anche perché mi sarebbe piaciuto accompagnare i ragazzi a vedere dove si trovavano le aziende; invece, fino al venerdì non è stato detto nulla. [...] siamo partiti di corsa a vedere tutte le aziende: i meccanici d'auto nelle officine e [...] l'estetista e il parrucchiere per le ragazze. Io mi son ritrovata il sabato e la domenica a prendere gli allievi e portarli a vedere il percorso, col pullman e a piedi, per arrivare alle aziende.

[Il fatto di avere l'opportunità di ospitare gli allievi francesi] qui in Italia, è stato bello, ma anche faticoso, perché mi son dovuto occupare dell'organizzazione del tutto. Riuscire a dare un'esperienza completa, ossia un insieme di "soggiorno didattico", e – allo stesso tempo – un "soggiorno culturale", dove non si apprendono solo le cose inerenti al lavoro vero e proprio, ma si conosce la vita intorno alla scuola, il Paese, etc., risulta impegnativo. L'organizzazione delle visite culturali ha un peso. [...] Per fortuna abbiamo la possibilità di inserire i ragazzi nelle aziende [...] e realtà locali [...] e questo è un bel valore aggiunto.

Sull'organizzazione del progetto, inoltre, molti rilevano una richiesta di documentazione davvero onerosa che, talvolta, appare poco chiara. Secondo le parole di un formatore, nel suo ruolo di progettista dei progetti europei, risulta esserci un'impalcatura burocratica sovradimensionata rispetto alle necessità di registrazione dei partecipanti e di rendicontazione finanziaria.

Infine, da ultimo in questa trattazione, ma sicuramente non in ordine di importanza, emergono alcuni nodi problematici riguardo agli aspetti economici. Molti formatori evidenziano il momento di crisi economica che, in tempi recenti, ha investito l'Europa.

Le difficoltà dei mercati hanno avuto effetti diversi sugli Stati membri dell'Unione e, in alcuni Paesi, la crisi è stata più stringente che in altri. Questa situazione ha avuto delle ricadute sull'organizzazione delle esperienze. Un docente riferisce, al proposito, che

ci sono stati dei problemi a trovare le aziende dove far fare lo stage ai ragazzi. [...] alcune sono cambiate in corso d'opera. Diverse aziende che avrebbero dovuto ospitare i ragazzi avevano chiuso o avevano forti problemi ad accogliere stagisti per mancanza di lavoro per i dipendenti stessi.

Un formatore – pur non notando ricadute sull'organizzazione delle proprie attività durante l'esperienza di viaggio-studio del FSE – ha assistito alle *rivolte della popolazione*, dovute alla situazione di forte crisi in cui si trovava il Paese straniero.

Siamo arrivati in un momento di piena crisi economica. Era il 2012 e, durante le nostre attività di formazione, ci è capitato di essere in mezzo alle proteste degli "indignados". [...] Si percepiva un forte movimento di rivolta, anche perché qualche mese prima era stata emanata la riforma del lavoro. [...] quando siamo arrivati diverse città erano in fermento. La situazione mi ha colpito molto.

Da un altro angolo prospettico, emergono ulteriori aspetti rilevanti sul problema. Un responsabile di progettazione indica chiaramente che, negli ultimi anni, uno dei vincoli più grandi nella scelta del Paese straniero – in cui svolgere le esperienze di stage – è proprio la *questione economica*: in particolare quella legata ai finanziamenti e al costo della vita nel Paese di destinazione. *In anni passati – afferma l'intervistato – i finanziamenti erano decisamente maggiori e, per certe destinazioni, ci si poteva permettere addirittura l'interprete al seguito; nella situazione attuale il finanziamento è "ridotto all'osso" e, per certi Paesi, potrebbe non essere sufficiente a coprire tutte le spese.*

Il problema economico sembra, dunque, avere un peso tale da fungere da discriminante per la scelta della meta dello stage. E ci si troverebbe di fronte a Stati europei in cui è possibile organizzare stage per gli allievi ed altri in cui ciò non è possibile, se non integrando con fondi propri. Di seguito la testimonianza del formatore:

Ci sono Paesi in cui l'integrazione a livello economico ci deve essere per forza. Ad esempio, attualmente, dovessi mandare dei ragazzi in Germania, con il sussidio europeo, saremmo fuori di almeno di 500 euro [...]. E dovrei chiedere questi soldi ai ragazzi. [...] Se dovessi chiedere agli allievi, io non selezionerei più sulla base delle motivazioni a partire, ma selezionerei sul "chi ha i soldi [...]" e se lo può permettere [...] o chi non se lo può permettere", cosa che non ho mai voluto fare, perché educativamente parlando non è corretta. A mio avviso invece è importante fare la selezione sulla motivazione dei ragazzi. [Sulla base di questi ragionamenti] ho dovuto abbandonare certi Paesi: ho escluso alcuni Stati come destinazione del progetto Leonardo. Ad esempio, in questi anni, ho dovuto escludere la Germania, perché costa troppo, [...] anche se sarebbe sicuramente interessante.

Sulla base delle riflessioni portate avanti dai formatori, appare dunque importante accrescere la quota di risorse finanziarie dedicate alla mobilità transnazionale; questo per non correre il rischio di introdurre elementi discriminatori alla partecipazione democratica ai progetti europei.

13.2.2. Mondi allo specchio: la ricchezza del confronto, tra aspetti organizzativi, lavorativi e culturali

Passare un periodo di tempo in uno Stato straniero per studiare, lavorare o, semplicemente, visitare altre realtà, fornisce l'opportunità di immergersi totalmente in un'altra lingua e in un'altra cultura.

In questo senso il viaggio/studio transnazionale è, sicuramente un'esperienza di azione concreta, fattuale, in cui un soggetto si sposta da un posto all'altro, ma è anche un'"occasione di pensiero" (Toscano, 1996) e di confronto, che reca con sé l'opportunità di percepire le differenze tra la propria cultura e quella del Paese ospitante.

Una domanda posta ai formatori ha inteso focalizzare l'attenzione proprio sulle differenze organizzative, lavorative e culturali riscontrate tra l'Italia e lo Stato di accoglienza.

Le testimonianze dei formatori, pur constatando, in un'ottica di reciproco riconoscimento, la comune appartenenza europea dei diversi Stati, hanno delineato differenze tutt'altro che marginali. Ci si trova, dunque, dinnanzi a realtà europee che esprimono – con maggiore o minore vicinanza – aspetti culturali diversi.

Molti tutor hanno rilevato differenze organizzative nei sistemi di trasmissione della cultura, con un focus specifico su quelli legati alla formazione professionale e al lavoro: *l'aspetto prevalente è legato alla diversità persistente nei sistemi di Formazione Professionale dei vari Paesi europei e tale diversità può costituire un limite all'organizzazione di attività formative transnazionali, ma anche consentire l'individuazione di punti di forza di sistemi diversi dal proprio e suggerire, in prospettiva futura, eventuali adeguamenti per una progressiva maggior condivisione degli obiettivi formativi comunitari [...].*

Nelle risposte al questionario, vengono citati molteplici percorsi di istruzione: *il sistema duale tedesco, la formazione superiore in Belgio, il sistema formativo finlandese, etc.* A titolo esemplificativo, sulle differenze di organizzazione della Formazione Professionale, un tutor ritiene che una delle motivazioni per le quali si è scelta la Polonia come meta di scambio culturale sia quella

[...] che la scuola polacca ha la possibilità di fare impresa; mentre qui da noi non è permesso. I nostri allievi erano a scuola, ma quella scuola aveva preso appalti dalla Fiat per fare particolari meccanici e i nostri allievi hanno visto il loro modo di fare formazione [...] legato al lavoro [...] e hanno anche contribuito in quel circolo produttivo. [...] Si tratta di un "ambiente scuola", ma anche di un "ambiente di produzione". [...] Loro possono realizzare e, successivamente, vendere i prodotti che hanno fatto.

Alcuni centri di formazione, poi, hanno a disposizione importanti sovvenzioni da parte sia di istituzioni pubbliche, sia di aziende/fondazioni private. L'abbondanza di finanziamenti offre l'opportunità di operare in modo più incisivo sulla preparazione professionale degli allievi. In un caso francese, ad esempio, *la scuola metteva a disposizione degli allievi una gran quantità di attrezzature e di laboratori all'avanguardia, che – nota malinconicamente il docente italiano – noi non potremmo permetterci e, inoltre, il centro francese offriva anche la possibilità di alloggio per gli studenti, che provenivano da tutta la Francia.*

Un formatore che ha partecipato a progetti Vetpro estende il discorso delle differenze organizzative anche al tipo di strutture che sono presenti in certi Paesi, ma che mancano nello Stato italiano. Approfondendo il discorso delle pari opportunità in un'ottica transnazionale, una docente rileva come in Spagna ci siano alcuni centri che si occupano specificatamente della diffusione della parità di genere, come ad esempio, *il Centro Municipale della Donna*¹²⁴, *la Direzione Generale della Famiglia e della Donna* e come, anche dal punto di vista legislativo, quella nazione si sia dotata di una normativa più completa per contrastare la violenza di genere¹²⁵.

Proseguendo la discussione sulle diversità organizzative e lavorative, la quasi totalità dei formatori ha sottolineato, in più passaggi, il *minor peso della burocrazia* negli altri Stati. Una *maggiore semplificazione della parte documentale e di rendicontazione, una maggiore autonomia nella gestione del processo formativo da parte degli enti erogatori, unitamente a risorse più adeguate* a supporto dell'*offerta formativa*, agevolano notevolmente il lavoro. Si riporta, di seguito, il caso di uno stage realizzato in Irlanda, ma la cui prassi non sembra così difforme da altre testimonianze di tirocini svoltisi in Spagna, Francia, Inghilterra, Finlandia, Polonia, etc.

[Fare un'esperienza di stage in Irlanda] *significa che un ragazzo va in un'azienda e chiede di fare lo stage. Se l'azienda ha la possibilità, [...] lo accoglie e il ragazzo inizia a fare il tirocinio. Non viene compilato alcun foglio, non ci sono fogli presenze da firmare, nessuna convenzione, etc. Si basa sulla parola (a voce) e sulla fiducia tra datore di lavoro e tirocinante. [...] Forse non è nemmeno la scuola che fa da tramite, ma è direttamente il ragazzo che se ne deve occupare. Quando noi portavamo i fogli da firmare (presenze giornaliere, valutazioni, etc.) l'azienda ci guardava in modo "strano". Noi siamo uno Stato molto burocratico, là invece quasi per niente. Il partner locale, per fortuna, ci aveva avvisato della cosa e anche del rapporto che si doveva tenere con le aziende. [...] Anche l'insegnante non era visto "di buon occhio" dalle aziende (per loro cultura le ditte non hanno molto a che fare con l'insegnante): non dovevamo accompagnare i ragazzi in azienda e vedere che cosa facevano, perché era vista quasi come un'intrusione o un'ingerenza nei loro confronti, come se uno venisse a controllare il lavoro che fanno [...] è nella loro cultura. [...] Noi siamo abituati così, loro no.*

Dal punto di vista lavorativo vengono segnalate differenze rispetto ai *dispositivi di sicurezza* obbligatori sui posti di lavoro, agli *orari* o, ancora, alla *mentalità che si ha sul posto di lavoro*. Si evidenziano di volta in volta – con connotazioni a tratti positive e, in altri, più critiche – la *precisione nel modo di lavorare*, la *serietà/rigorosità da parte dei datori di lavoro*, il *ritmo* più o meno veloce che viene richiesto nello svolgere le mansioni, la *maggiore* o *minore pulizia/igiene* sul posto di lavoro, la *diversità* nelle metodologie/tecniche di lavorazione, nonché la *disponibilità* e la *collaborazione* anche verso allievi in difficoltà.

¹²⁴ Il Centro Municipale della Donna ha un *filo diretto con le forze dell'ordine in caso di violenza subita da una donna*.

¹²⁵ Il formatore riscontra che *il reato di violenza di genere è stato riconosciuto prima ancora che in Italia. [...] L'aspetto interessante è che le donne vengono tutelate in modo maggiore: esiste la possibilità di denuncia non solo da parte di chi subisce violenza, ma anche da parte di chiunque ne sia testimone o ne venga a conoscenza. [...] Anche in Italia, in anni recenti, ci sono stati dei passaggi legislativi in questa direzione. Inoltre, sempre in tema di parità, risulta importante anche la normativa spagnola che prevede la parità di trattamento per le coppie omosessuali, che vengono riconosciute con gli stessi diritti delle coppie eterosessuali.*

Un formatore, oltre a evidenziare le *minori difficoltà nel trovare un lavoro in Inghilterra e le differenze nel tipo di contratti che si possono avere*, sottolinea anche alcune diversità nel modo di relazionarsi tra persone sul posto di lavoro:

i rapporti tra lavoratori e i capi tendono ad essere molto più rilassati in Inghilterra. La gerarchia è meno rigida, con organizzazione più orizzontale e meno verticale. [...] Si è anche un po' più rilassati sul posto di lavoro. L'orario tende ad essere molto più flessibile: basta mettersi d'accordo col capo. [Ad esempio] l'ora di pausa pranzo: [...] ti prendi la tua pausa pranzo; [...] non è che devi timbrare l'uscita e l'entrata. Oggi fai un'ora e mezza e domani fai solo mezz'ora. Quando devi lavorare, lavori [...] e lavori bene [...] e se c'è da andare via, vai via [...] non è che ti devi sentire in colpa. Generalmente in Italia c'è molta più rigidità nell'approccio col lavoro nei rapporti con il datore di lavoro: tutto deve essere ben messo in chiaro e deve essere rispettato alla lettera, tipo l'orario, quando lavori, quali sono le tue mansioni. [...] Un altro esempio: in Inghilterra non è scritto nel tuo contratto che devi anche di tanto in tanto fare pulizie, però lo fai lo stesso. È meno "fiscale".

Infine, qualche formatore evidenzia differenze culturali peculiari, che colpiscono per la loro semplicità, genuinità e per il senso profondo di condivisione nei rapporti tra le persone, tutti aspetti di un mondo che (forse) si sta perdendo. Alcuni passaggi delle interviste riportano la percezione avuta da docenti e allievi durante lo stage riguardo al valore dato al tempo e all'importanza dello *stare con gli altri*, due elementi presenti in modo significativo nel clima sociale di alcune Nazioni.

In termini generali, alcuni Paesi hanno una *concezione del tempo, sia lavorativo sia libero, decisamente più calmo e "rilassato" del nostro*. Significativo, in questo senso, il motto che un tutor ha appreso da un'agenzia durante la sua permanenza in uno Stato estero: *"Non viviamo per lavorare, ma lavoriamo per vivere"*, che denota la maggiore rilevanza data agli aspetti della socializzazione su quelli di carattere economico.

Paesi, poi, come la Romania o la Polonia che hanno alle spalle (e, in parte, stanno ancora affrontando) problemi di ordine politico ed economico¹²⁶, sembrano dare molta importanza alle relazioni umane. Dalla testimonianza di alcune esperienze di accompagnamento durante il tirocinio nei Paesi dell'Est europeo, emergono aspetti legati alla semplicità e alla ricerca di relazioni umane significative:

passati i primi tre-quattro giorni, i nostri ragazzi hanno socializzato tantissimo coi ragazzi della scuola locale o coi lavoratori più giovani della ditta ospitante [...] e si va poi oltre il semplice rapporto di stagista o di studente nella scuola o nella ditta [...]. Ci si trova ad uscire la sera e normalmente i ragazzi si interfacciano moltissimo e vedono anche le differenze. I nostri allievi che sono andati in Paesi dell'Est europeo, diciamo fino al 2004-2006, hanno visto situazioni molto differenti dalle nostre. [All'epoca,] i ragazzi dell'Est e le loro famiglie quasi "non avevano una lira sulla pelle" e quindi per loro [...], il tempo tra i giovani, si passava chiacchierando. I nostri ragazzi hanno visto il valore di questo, della relazione e non del telefonino o dei videogames.

¹²⁶ Nel caso della Romania, un formatore afferma: *per ora i problemi [...] di ordine politico-economico non sono stati [...] risolti. Rispetto all'Italia, ad esempio, permangono arretratezze di tipo tecnologico, nei trasporti, e anche nel campo medico-sanitario [...]. La Romania ha però un grosso credito con la storia e, potendola visitare con calma, si possono scoprire posti e bellezze mozzafiato.*

ma il valore dello scambio, del chiacchierare. E si vedevano poi i giovani come si industriavano: ho visto "saltar fuori" vocabolari di 50 anni fa, pur di poter condividere e chiacchierare, collaborare. È stato bellissimo. [...] Attualmente le differenze con la nostra società si stanno riducendo. Mano a mano che il livello economico tra i Paesi cambia, meno le differenze sono presenti. [Un'armonizzazione verso l'alto] a livello economico, [...] pur avendo vantaggi evidenti, [...] tende a far crescere i bisogni, secondo le regole del mercato [...] e si perde il valore dello scambio interpersonale.

Per tutti i formatori (e gli allievi) che hanno partecipato a esperienze di viaggi/studio transnazionali – in misura maggiore o minore a seconda dei livelli di sensibilità (e maturità) personali – la condivisione delle esperienze, lo sforzo di comprensione reciproca, nonché la possibilità di un confronto costruttivo con realtà lavorative e modi differenti di affrontare le problematiche sociali, pone le basi per un potenziale accrescimento del proprio bagaglio di competenze.

Risulta dunque utile, come afferma Bauman¹²⁷, “calarsi il più possibile in un'altra cultura”, andare a “scoprire le assonanze e le differenze” tra di esse, “per scoprire ciò che vi è di ricco e di peculiare”, ma anche i punti in ombra, il tutto per portare a casa un “ricco bottino” (Bauman, 2012, p. 69).

Questo “ricco bottino” è fatto di crescita umana e professionale e, nel caso specifico dei formatori – in quanto esperti di processi formativi ed educativi – anche di conoscenze di buone prassi lavorative e di competente socio-pedagogiche.

I tutor riferiscono infatti di aver ampliato o migliorato la propria preparazione professionale sotto diversi punti di vista; a titolo esemplificativo, in questa trattazione, sono riportate alcune delle tematiche approfondite:

- aspetti relativi all'ECVET (il quadro metodologico europeo che facilita l'accumulo e il trasferimento dei crediti di apprendimento da un sistema di certificazione all'altro), in particolare *tra Italia e Germania*;
- questioni che riguardano la *quotidianità dell'attività lavorativa*, come il rapporto con colleghi e allievi, la *risoluzione dei conflitti e la mediazione* e, in generale, il *benessere sul posto di lavoro*;
- il tema della *parità di genere all'interno di alcune istituzioni* e nella società;
- conoscenza (*maggiore consapevolezza*) *nelle dinamiche di approccio ai beneficiari di azioni di mobilità transnazionale e di presentazione delle opportunità offerte*;
- modalità *più snelle* di gestione del lavoro;
- conoscenza di *sistemi di formazione diversi* da quello italiano e di *gestione dei processi di apprendimento*;
- *aspetti formativi e modalità didattiche* visti e sperimentati in alcune scuole straniere, quali *metodologie legate a un maggior uso della tecnologia*, nonché *tecniche di lavorazione*¹²⁸ *diverse, etc.*

¹²⁷ Nel passaggio, Bauman fa riferimento al pensiero di Kurt Wolff (in particolare allo “stratagemma di resa e presa”).

¹²⁸ Ad esempio, un formatore spiega che, in una scuola francese, ha avuto l'opportunità di apprendere tecniche di lavorazione del legno diverse da quelle che, abitualmente, si usano in Italia. In particolare sull'intaglio, afferma: *noi lavoriamo con uno stile che si chiama "boul" e loro con uno stile che chiamano "pezzo su pezzo". È stato interessante sperimentare anche questo tipo di approccio nel quale i tagli vengono fatti su un pezzo solo. [...] Ogni pezzo viene eseguito singolarmente e posto successivamente, [...] mentre la "nostra" tecnica prevede di costruire una apposita struttura composta dal disegno, [...] del compensato e dei fogli di interlacciatura [...] e tagliamo tutto in un colpo solo.*

Riguardo a questi ultimi aspetti, confrontando il sistema finlandese con quello italiano, un docente sviluppa alcuni spunti di riflessione:

I finlandesi lavorano molto per competenze applicate, spendibili. Le scuole sono fortemente inserite all'interno della società [...] per cui se arriva la richiesta di un potenziale cliente, i ragazzi sono chiamati a trovare gli strumenti per soddisfare la richiesta. [Si lavora su un approccio e una costruzione di conoscenze per problemi], ad esempio: arriva la richiesta di abbattere un albero in giardino; il docente chiede ai ragazzi di fare un preventivo, identificare i problemi e dare la soluzione. [...] L'insegnante lo dà come compito ai ragazzi; i ragazzi mettono le difficoltà in rete, le condividono con la classe, arrivano le diverse soluzioni dai compagni, etc. [...] Là si lavora per competenze, qui per conoscenze: questo è il grosso problema. Anche gli insegnanti non sono abituati qui a lavorare per competenze [...]. [Lavorando per competenze] si risponde alla classica domanda dei ragazzi: "a cosa mi serve questo?"

[Inoltre, in questi ultimi anni] in Italia stiamo puntando tanto sull'uso del tablet: si sta cercando di sostituire i libri cartacei, col libro elettronico. [...] Le innovazioni tecnologiche devono essere usate. Quando di recente sono stato in Finlandia, mi sono chiesto se anche loro si stavano muovendo in questa direzione. E loro non stavano facendo così. [...] [I finlandesi] usano come strumento didattico gli smartphone, [...] nel senso che creano dei forum di studenti [...] e il docente manda le richieste di esercitazione, i materiali, etc. su questo strumento. Noi stiamo pensando che l'allievo [...] dopo il libro deve portarsi dietro il tablet, quindi appositamente; loro dicono "tanto l'i-phone ce l'hanno tutti" [...] Il concetto è lo stesso, lo strumento è diverso.

Inoltre, diversi formatori si sono sentiti arricchiti umanamente dall'esperienza, *in quanto persone*, e hanno consolidato la consapevolezza nelle proprie capacità, in termini di *self-efficacy*, perdendo *alcune paure*, specie in *contesti nuovi e non famigliari*. Avvertono sviluppate le loro competenze relazionali *nei confronti degli allievi, nei rapporti con le agenzie partner italiane ed estere, nonché coi datori di lavoro stranieri, e le famiglie ospitanti*.

Infine, per alcuni docenti l'esperienza di viaggio studio internazionale è stata occasione per *acrescere la consapevolezza della cittadinanza europea e dei diritti garantiti dall'appartenenza all'Unione Europea*.

13.3. Cittadinanza europea in divenire

Negli ultimi anni una vasta letteratura internazionale si è occupata della complessa relazione tra il progetto politico comunitario e i processi sociali e culturali interni al continente, nel tentativo di comprendere la portata e le conseguenze che questa grande trasformazione – data dal *dissolvimento dei confini interni e dalla creazione di uno spazio comune* – in atto in Europa può avere sulla vita dei cittadini (Leonardi, 2013; Immerfall, Therborn, 2010; Roche, 2010; Outhwait, 2008). All'interno della riflessione

sui processi di europeizzazione, uno dei temi più presenti e significativi che è emerso è quello dell'identità europea (Scalise, 2012).

Nell'ambito del processo di integrazione europea, molti sforzi sono stati profusi per la regolamentazione della materia economico-finanziaria e gli assetti istituzionali. Il divenire dell'Unione Europea "si è concretizzato nella creazione di nuovi organismi di governo e di rappresentanza, di spazi comuni di libero mercato e di misure di sostegno per lo sviluppo delle aree e dei settori più sensibili", ma – specie in anni passati – "pare aver trascurato lo spazio vitale della sfera pubblica" (Baglioni, 2009).

È solo a partire dagli anni '90 che si è avviata una decisa accelerazione del processo di integrazione europea. Con il *Trattato di Maastricht* del 1992 è stata istituita la *cittadinanza europea* e, con il successivo *Trattato di Amsterdam* del 1997, lo status di cittadino dell'Unione Europea è stato rafforzato, fino ad arrivare nel 2000, con la *Carta di Nizza*, a una definizione più precisa dei suoi diritti (Gargiulo, 2006). Sulla base di tali trattati, nella direzione dell'*appartenenza* e della *partecipazione*, vengono così ad istituirsi due tipi di cittadinanza (Azzariti, 2011), che "coesistono e quella europea, ben lungi dal depotenziare quella nazionale, si pone come uno status aggiuntivo e complementare" (Baglioni, 2009, p. 71).

In un contesto in cui il discorso sulla cittadinanza europea è stato avviato in modo più incisivo solo in questi ultimi 10-20 anni – ed è, dunque, piuttosto recente – e in cui l'attuale crisi della zona euro (di ordine economico, politico e sociale) suscita una serie di reazioni, che rischiano di rimettere in discussione il processo di unificazione (Battifora, 2013), appare quasi lapalissiano affermare che la percezione delle misure adottate a livello comunitario giunga offuscata agli occhi di una parte dei cittadini (Baglioni, 2009) e che lo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità più ampia rallenti il passo, offrendo la spalla allo sviluppo di stereotipi e pregiudizi di stampo nazionalistico di varia natura.

Le priorità-cardine lanciate dalla strategia politica "Europa 2020" risultano perciò estremamente importanti, poiché mirano a fondare le basi per un diverso tipo di sviluppo economico, più sostenibile e inclusivo. E lungo tali sfide, i contributi che i programmi di mobilità del Fondo Sociale Europeo possono offrire appaiono rilevanti, non solo per sviluppare le competenze tecnico-specifiche e le capacità personali dei singoli individui, ma anche per sviluppare un più ampio senso di cittadinanza europea e di coesione all'interno della società.

13.3.1. Formatori-tutor ed esperienze di cittadinanza europea

Qual è, dunque, percezione della cittadinanza europea da parte dei formatori? Una domanda del questionario ha posto attenzione particolare su questo aspetto¹²⁹.

¹²⁹ Un'indagine Eurobarometro (2013) evidenzia la diffusione di un sentimento di appartenenza all'Europa all'interno della società (59% nell'autunno 2013; -3% rispetto alla primavera dello stesso anno), ma l'identificazione con l'Europa da parte dei cittadini comunitari è sempre meno intensa rispetto a quella nazionale-regionale. Va rilevato come il sentimento di appartenenza comunitario sia un fenomeno diffuso particolarmente a livello elitario, tra gruppi che sono socializzati in un contesto transnazionale o che hanno vissuto esperienze di mobilità (come nel caso dei formatori intervistati) e che, nella maggior parte dei casi, provengono da strati socio-economici medio-alti o da famiglie in qualche modo "internazionali" (Scalise, 2012).

Le risposte ottenute sono piuttosto variegata, ma potrebbero essere riassunte nel seguente modo: alcuni docenti-tutor (5 su 19) si sentono *sempre o quasi sempre* inseriti nel sistema Europa; la maggioranza di loro (12 su 19) avverte se stesso come cittadino dell'Unione – si potrebbe dire – in modo “condizionato” e “in relazione” al fatto di trovarsi in certi contesti o situazioni, laddove, in altre circostanze, tale sentimento sfuma o non viene percepito. Infine, qualche formatore (2 su 19) immagina che il senso di appartenenza europea sia ancora una realtà in costruzione, ma, attualmente, di là da venire.

Coloro che si sentono pienamente parte di una comunità transnazionale affermano che ciò deriva dall'aver (quasi) *quotidianamente* o, comunque *regolarmente*, a che fare con aspetti legati al contesto europeo: nel loro lavoro o nelle loro attività di formatori, si trovano in contatto con tematiche e questioni di carattere comunitario.

Tutti gli aspetti della mia professione, in particolare le fasi di progettazione e di realizzazione ed implementazione delle attività progettuali, sono strumenti di integrazione nel sistema Europa sia per me stesso, sia per i destinatari finali dei progetti realizzati.

Mi sento ben inserito nel sistema Europa perché, oltre ad aver partecipato ad alcune iniziative del FSE, partecipo attualmente anche ad altri progetti di alcune fondazioni private [...], nelle quali sono previsti periodicamente (una volta al mese) degli incontri di formazione sulla cittadinanza europea [...] e anche dei viaggi-studio all'interno dei Paesi europei (es. Marsiglia e Bruxelles) [...]

Molti formatori avvertono particolare vicinanza alla realtà dell'Europa tutte le volte che sono fuori dai confini nazionali e/o partecipano ad *iniziative di carattere europeo, sia quelle finanziate dal FSE (come i progetti Leonardo da Vinci o Grundtvig), sia quelle finanziate da fondazioni o enti privati (es. Fondazione CRC o CRT, San Paolo, etc.).*

Ti senti cittadina europea [...] tutte le volte che esci dal territorio italiano. Quando sei in un altro Stato, senti che sei parte di un'organizzazione più ampia. [...] Essendo stata a Bruxelles ti accorgi che sei parte di un sistema ben più ampio; [...] anche a Marsiglia, quando siamo stati nelle scuole abbiamo visto come loro hanno sviluppato dei progetti di integrazione per alunni stranieri. Ti accorgi che l'integrazione è un obiettivo comune [...] agli Stati europei: ognuno cerca di raggiungere quell'obiettivo con gli strumenti e le risorse che ha all'interno della propria realtà.

[...] vedere che diverse realtà stanno vivendo situazioni molto simili tra di loro, [...] ad esempio l'incremento della popolazione straniera [...] e ognuno risponde avendo chiaro un obiettivo che è quello di integrare, di accogliere, di creare una società multiculturale, multi-etnica.

[...] Ecco, il fatto di vedere esperienze comuni all'interno dei propri ambiti educativi, formativi: questo ti fa sentire parte di qualcosa di più grande.

La percezione della dimensione europea viene, invece, a stemperarsi nel momento in cui si è *all'interno dei propri confini nazionali* e si è *immersi nella propria routine quotidiana*, alle prese con aspetti di carattere contingente.

Alcuni docenti informano che, a quel punto, l'Europa *diventa una "cosa" abbastanza distaccata, quasi teorica*, poiché non si hanno tante occasioni di *esperienza diretta in termini pratici*. Così, l'Unione Europea appare lontana dal *sistema scolastico italiano* e, in termini più ampi, anche *lontana dalla società*¹³⁰.

Qualche formatore controbilancia tale senso di distacco quando insegna diritto nella propria agenzia professionale e, in tal ruolo, ha *opportunità di affrontare* argomenti relativi alla *cittadinanza europea*. Su questo fronte, altri docenti indicano la necessità che – in tutte le scuole – tali tematiche vengano estese, e *trattate in modo trasversale* ad altre materie, quali, ad esempio, *economia e storia*, etc.

Due tutor, inoltre, hanno occasione di sentirsi parte di una realtà più vasta di quella nazionale, quanto – nel proprio centro di formazione professionale, in certi periodi dell'anno – sono presenti *delegazioni di studenti di altri paesi esteri*, le quali *obbligano a mettere a confronto le situazioni tra gli Stati e le culture*.

Una docente madrelingua inglese, ponendo proprio l'attenzione sulla ricchezza derivante dallo scambio di idee tra popolazioni diverse, auspica una maggiore estensione degli *scambi scolastici a livello europeo*:

[...] *ci vorrebbe molto di più per sentirsi europei; non solo effettuare degli stage all'estero, ma anche possibilità maggiori di scambi scolastici: ciò renderebbe l'Europa una "cosa" reale per i ragazzi. Nella mia scuola inglese, ogni anno c'erano sempre dei ragazzi (due, tre, etc.) provenienti da altri Paesi europei e si fermavano un anno. Era uno scambio: alcuni inglesi andavano in Francia o Germania o altri Paesi e loro venivano da noi. Si scambiavano il posto. [...] era una cosa veramente utile. [...] I ragazzi in Inghilterra potevano fare tutte le domande che volevano su com'era la Germania, etc.[...] e così conosci in modo concreto, a livello dei propri pari, gli altri Paesi. Secondo me dovrebbe essere un fatto automatico che in ogni scuola ci debbano essere alcuni allievi che passano un anno intero all'estero. E così [...] conosci gli altri Paesi europei.*

Le testimonianze, infine, fanno emergere alcuni nodi problematici relativi alla cittadinanza europea e al senso di appartenenza comunitario. Nonostante gli sforzi portati avanti in questi anni dall'Unione, diversi elementi di ordine politico, economico e sociale connotano ancora l'Europa come una realtà in fase di realizzazione. Alcuni resoconti riferiscono il modo di sentire e le perplessità che parrebbero essere presenti anche in parte della popolazione italiana. Un formatore afferma a malincuore che

noi non siamo ancora un'Europa pienamente unita; noi siamo ancora una somma di singoli Paesi e quando noi andiamo all' "estero", in Europa, non veniamo ancora visti come europei, ma veniamo classificati con il paese di provenienza. Quando eravamo a fare lo stage all'estero eravamo "gli italiani". C'era un ragazzo di origini rumene nel nostro gruppo e lui, con noi, era "l'italiano". È arrivato un gruppo di ragazzi dalla Turchia dopo di noi e loro erano "i turchi". Mi sembra che non solamente in Italia manchi un po' il concetto di Europa, ma il concetto di Europa non è ancora ben radicato nella società europea. Ci si sente inseriti in uno Stato... che è formalmente inserito con altri Stati.

¹³⁰ Un formatore, riflettendo sulla percezione dell'Europa a livello locale, constata: *se io vado a parlare a qualche artigiano o lavoratore, e gli chiedo: «Che cosa pensi dell'Europa?», loro mi dicono: «Siamo subordinati ai Paesi forti, [...] che ci impongono delle leggi e dei vincoli». [...] Questa è un po' l'idea che si ha dell'Europa.*

Su questo punto, un docente correla la situazione europea con l'esperienza di coesione degli Stati Uniti d'America, ma anche con le recenti problematiche legate alla crisi economica:

[...] fossimo un unico macro-Stato all'americana, sarebbe più facile. Gli Stati Uniti hanno una storia più recente della nostra e sono nati in modo differente. Noi non ci riconosciamo ancora in un punto unico (valori, credenze, etc.).

[...] Noi continuiamo a vivere come insieme di più Stati diversi... con una coesione scarsa. [...] Forse se l'unità tra gli Stati fosse stata maggiore, probabilmente, non ci sarebbero state delle situazioni così gravi come è successo, in questi anni, in Spagna, in Grecia e, in parte, in Italia.

Alcuni formatori constatano che a “remare contro” il senso di appartenenza sono, poi, le differenze tra i vari Stati, legate alla disparità di legislazioni in materia di lavoro, retribuzioni e tasse.

Proseguendo, un docente ammette di essere più legato all'Italia che all'Europa e di essere particolarmente radicato nelle proprie valli e montagne. Esponendo le proprie ragioni, fa riferimento a un passato di guerra che ha fortemente connotato la storia del '900 e alla necessità che debba ancora trascorrere del tempo (*un tempo che costruisce*) e che si configuri un sistema legislativo sempre più comune perché il senso di unità sedimenti e venga ben assimilato nella coscienza dei cittadini.

[...] Noi apparteniamo ancora a una generazione più vecchia. Bisogna tener presente che le mie generazioni – che sono nate 10-15 anni dopo che la guerra è finita – portano con sé ancora dei ricordi [...]. Mi ricordo ancora che, nell'orto di casa, trovavamo i bossoli delle mitragliatrici. [...] Su in montagna, vicino a casa mia c'era un'altra casa, [...] che è [...] diroccata, [...] perché distrutta dai bombardamenti. Lì vicino i tedeschi avevano ucciso una decina di persone. Ora, ricordo che i vecchi, quando vedevano un tedesco che faceva il turista in Italia, pensavano: “i loro padri sparavano nella schiena ai nostri”. È ancora come se ci fosse un retaggio [...].

Abbiamo una storia diversa. Costruire l'Europa è un processo, un'evoluzione, che va per le lunghe. È naturale. Se fosse una cosa fatta “a suon di leggi”, sarebbe troppo “tranchant”. [...] abbiamo “messo insieme una moneta”; adesso cercheremo di sviluppare il resto. Dalla moneta, si cercheranno di costruire sempre più legislazioni comuni. [...] Al momento, mi sembra, siamo ancora lontani da quello che vorremmo.

13.3.2. L'incidenza del Fondo Sociale Europeo su individui, famiglie e comunità

Secondo le testimonianze dei formatori-tutor, l'azione del Fondo Sociale Europeo ha un'incidenza variabile – in termini generali – in relazione all'estensione del “target sociale” preso come riferimento. Focalizzando l'attenzione sulla mobilità transnazionale, molti docenti ritengono, infatti, che le iniziative abbiano un'influenza significativa

per quanto riguarda la crescita personale e professionale dei singoli individui, ma che tale efficacia sfumi a mano a mano che si passa ad analizzare unità sociali più ampie, partendo dalla famiglia, fino ad arrivare alle comunità locali.

Per la totalità delle persone che hanno partecipato ai viaggi/studio internazionali, tali esperienze sono state significative e preziose. Come spiega un tutor, i progetti di mobilità finanziati dall'Unione Europea *hanno dato un'opportunità unica sia agli allievi sia agli stessi formatori*¹³¹; *un'occasione che diversamente, forse, non avrebbero avuto la possibilità di vivere*. Molti degli effetti positivi sugli individui, delineati dai docenti, sono legati ai punti di forza dei progetti già descritti in precedenza.

Stabilire nuovi contatti con altri Stati e con realtà differenti *offre la possibilità di allargare gli orizzonti* e, pertanto, di mettersi nella condizione di apprendere nuove conoscenze e nuove competenze. Come ricorda un operatore della formazione:

[...] nel momento in cui usufruisci dell'opportunità di uscire dal contesto in cui vivi – già di per sé – hai la possibilità di rientrare e di vedere la realtà in cui lavori con occhi diversi, in termini di ruolo e di potenzialità. [...] Se fai delle esperienze che ti mettono in contatto con realtà diverse hai la possibilità di vedere meglio quali aspetti puoi sviluppare nel tuo contesto. Dopo che ho fatto questa esperienza, mi sono resa conto che, fin quando uno fa le attività nel proprio "orticello di casa", è in una condizione diametralmente opposta ai segnali di apertura che dovrebbe dare nella propria professionalità.

Non solo; per alcuni docenti e allievi, il confronto con una dimensione più ampia ha stimolato il desiderio di ripetere l'esperienza utilizzando ulteriori forme di intercambio europeo. Dai racconti emerge, altresì, che a qualche ragazzo è stata offerta anche *la possibilità di lavorare presso le aziende nelle quali hanno svolto il tirocinio e, dunque, di cambiare completamente la loro vita*, proseguendola in un altro posto (oppure di tornare a distanza di un po' di tempo con competenze maggiori), qualora avessero accolto le proposte¹³². Si tratterebbe, a livello potenziale, di un impatto notevole sulla vita degli individui.

Allargando lo sguardo e considerando i singoli soggetti come un'unità inserite all'interno di un contesto più ampio, le azioni di mobilità del Fondo Sociale, nella percezione dei formatori, sembrano avere ricadute minori, quantomeno per l'ancora limitato numero di persone coinvolte nei progetti.

Secondo una contributo esperienziale, che estende lo sguardo a tutte le iniziative dello strumento finanziario europeo, l'impatto

¹³¹ Un docente riferisce in modo significativo: *incide moltissimo. [...] Sento personalmente l'azione del FSE. Ho fatto diversi corsi finanziati dal FSE [...] in Italia e all'estero; [...] senza di essi, forse, non avrei avuto la possibilità di essere educatore e formatore oggi.*

¹³² Secondo l'opinione di alcuni formatori, le ragioni per le quali gli allievi non hanno accettato un'offerta di lavoro o una nuova opportunità di stage estero sono legate a motivazioni di carattere personale e al fattore età, come ad esempio: *il ragazzo ha già il lavoro in casa e deve dare una mano alla famiglia; non se la sente di andare via da solo così giovane; se fossero stati assunti in due, forse lo avrebbe fatto, etc.* Un ulteriore vincolo a ripetere l'esperienza, *per questi ragazzi e queste ragazze è il fatto di avere il proprio partner qua. Per loro è un vincolo serio. Il ragazzo o la ragazza dall'altra parte spingono per non andare. Sembrano sentire un po' meno il vincolo con la famiglia, ma molto più quello del proprio amore del momento. Questo naturalmente se lo stage è breve; se lo stage è lungo manca, in misura maggiore, la famiglia.*

insiste prevalentemente nella strutturazione di un bacino di professionisti in vari settori basati su reali ricerche di mercato (analisi fabbisogni formativi). Tale azione individua le reali necessità del territorio fornendo migliori possibilità occupazionali ai cittadini, giovani ed adulti e di riqualificazione.

Almeno in un caso, esemplare ed indicativo per le possibili ricadute sul territorio, le azioni di mobilità internazionale hanno mosso una serie di iniziative anche a livello locale. La testimonianza riporta il coinvolgimento della comunità cittadina a seguito dei viaggi-studio all'estero:

Interessante vedere come fanno muovere le “cose” i progetti internazionali [...]: abbiamo iniziato il progetto internazionale con gli scambi con la Polonia; dopo di che la città di Fossano ha deciso di gemellarsi con la città polacca. [...] Dagli scambi di gemellaggio, due industriali han deciso di investire in Polonia [...] e quindi sono iniziati gli scambi economici. [...] Inoltre, un imprenditore ha poi considerato per le assunzioni [...] alcuni nostri ex allievi che avevano partecipato a progetti di scambio laggiù.

Infine, un cenno alle famiglie degli allievi coinvolti nelle azioni di mobilità. Dai racconti dei formatori, esse sembrano rimanere un po' sullo sfondo ed esserne interessate soltanto in maniera marginale e temporanea. Nel momento in cui i figli sono all'estero, i genitori *si sentono coinvolti e stabiliscono anche un buon rapporto col docente accompagnatore*. Tuttavia, una volta terminato il progetto, *alcune famiglie si rendono conto che si è trattata di una buona opportunità per i propri ragazzi, ma che probabilmente sarà un evento che non si ripeterà*. A distanza di qualche tempo, dunque, per la famiglia, *si torna alla realtà quotidiana e locale*¹³³.

13.3.3. Il coinvolgimento dei formatori-tutor

La totalità dei formatori si sente coinvolta *in prima persona* nel raggiungimento degli obiettivi e nel supporto dei processi derivanti dalle iniziative europee. Gli operatori, come si evince dalle testimonianze, partecipano direttamente alle attività promosse dal Fondo Sociale, ciascuno agendo nel contesto del proprio ruolo all'interno delle agenzie formative.

Alcuni tutor, ad esempio, *avvertono di aver dato ai ragazzi l'appoggio e il riferimento di cui avevano bisogno quando si era all'estero e, anche nella quotidianità delle relazioni, di esser stati un sostegno alla loro crescita, che è avvenuta in modo autonomo; in tutto ciò, si sentono fieri di essere stati utili alla crescita umana e professionale degli studenti, come individui e futuri lavoratori nella società.*

¹³³ Un formatore annota anche che risulta difficile coinvolgere le famiglie italiane nel ruolo di *host family* in situazioni di scambio internazionale, adducendo come spiegazione il fatto che questo tipo di esperienza non sia ancora molto comune in Italia. Sarebbero, dunque, fattori culturali e anche linguistici a rallentarne la partecipazione.

¹³⁴ In altri termini: “il tutor è per definizione colui che media, il suo stesso fatto di “esserci” è mediazione. [...] Egli è un garante della mediazione, è il vigile custode di quel processo di facilitazione dell'apprendimento che si nutre costantemente di mediazione” tra il soggetto in formazione, i diversi saperi e la realtà (Trevisiol, 2002, p. 101).

In questa direzione, quindi, i docenti rimarkano il loro ruolo di “facilitatori” dell’apprendimento e “mediatori” delle esperienze didattiche¹³⁴ (Trevisiol, 2002; Ascenzi, Corsi, 2005; La Marca, 2005).

Inoltre, nel suo incarico di progettista, un tutor si sente partecipe del processo in quanto, *attraverso la realizzazione delle azioni di mobilità transnazionale ha avuto la possibilità di contribuire al completamento delle competenze professionali necessarie sia nel territorio di origine dei partecipanti sia all'estero.*

Come formatori, poi, molti degli intervistati ritengono importante la funzione della testimonianza: raccontare le esperienze vissute all'estero gioca un ruolo incisivo nella trasmissione e nel sostegno alle azioni del Fondo Sociale Europeo. Attraverso la condivisione delle esperienze, ma anche con la circolazione dei materiali raccolti durante i viaggi transnazionali – sia con i ragazzi sia con i colleghi – si può *diffondere la conoscenza delle opportunità che l'Europa offre.* Due racconti degli intervistati riflettono l'energia profusa e, a volte, anche le difficoltà incontrate, nel ruolo di testimoni e di sostenitori¹³⁵ delle iniziative:

Quando sono tornata dall'estero, ho trasmesso ciò che io ho vissuto a tutti quelli che mi chiedevano come fosse andata l'esperienza. [...] Ero così entusiasta dell'esperienza che, penso – in quel periodo lì – ne “parlassi persino con le pietre”. Anche oggi, a distanza di tempo, io non posso che spingere tutti, veramente tutti, a fare un'esperienza del genere. Io la metterei addirittura obbligatoria, perché dà veramente tanto.

Riesco a condividere le esperienze direttamente [...] con alcuni referenti di centro. [...] Si fanno delle giornate di scambio. [...] Con gli altri colleghi meno: purtroppo molte delle comunicazioni sono legate alla gestione quotidiana delle questioni pratiche e urgenti.

Alcuni formatori reputano di avere *un ruolo attivo nel favorire la partecipazione a una società multiculturale.* Ad esempio, un referente manifesta soddisfazione nell'essere riuscito a coinvolgere nelle attività transnazionali molti formatori del centro e di *aver mandato nel corso degli anni insegnanti di tutti i percorsi professionali, soprattutto i più giovani.* Una docente di origini inglesi riflette così sul suo contributo, teso a coltivare la dimensione interculturale:

essendo [di origine] inglese, io posso servire da punto di confronto tra un Paese e l'altro. Tante volte mi chiedono la mia opinione, oppure rimangono incuriositi da una mia reazione [...] diversa rispetto a come potrebbe reagire un italiano rispetto a certe idee, situazioni. Semplicemente la mia presenza come “straniera”, può essere qualcosa che favorisce il senso di appartenenza all'Unione Europea.

Da ultimo, avendo conosciuto direttamente alcune delle istituzioni europee, qualche docente ritiene di essere più incisivo e concreto nel trasmettere i significati della cittadinanza europea durante le ore di lezione.

¹³⁵ Un formatore parla di se stesso come di un “caldeggiatore” delle iniziative.

13.3.4. Stereotipi e pregiudizi relativi alla cittadinanza europea

Nel corso del dibattito pubblico e politico di questi ultimi anni, la questione dell'identità europea è diventata uno dei temi più presenti e significativi della riflessione sul processo di europeizzazione ed è emersa "soprattutto in rapporto al problema di un deficit democratico e identitario dell'Unione Europea, che designa la carenza di un senso di appartenenza condiviso da parte dei cittadini europei" (Leonardi 2012, p. 97). La questione di come i "cittadini europei" si sentano e facciano riferimento a se stessi comincia ad essere sempre più cruciale.

In questo senso, risulta interessante riflettere sugli elementi che fanno, ancora, da freno a una partecipazione sociale più ampia e più attiva. Una domanda del questionario, in particolare, ha posto l'attenzione su quelle idee – presenti negli allievi in formazione e, più in generale, nella società – che ostacolano la formazione di un'"identità europea" nella direzione di una cittadinanza condivisa.

Le risposte dei formatori restituiscono sostanzialmente due immagini sugli stereotipi e sui pregiudizi che limitano il senso di appartenenza alla comunità europea, e che, di rimando, possono diminuire la partecipazione a iniziative di respiro transnazionale. Sintetizzando, si potrebbe dire che, da un canto, un orizzonte socio-culturale più o meno limitato fornisce cornici¹³⁶ interpretative e orienta l'azione su interessi per lo più legati alla realtà locale; dall'altro un orizzonte europeo, percepito apparentemente troppo lontano, limita la partecipazione attiva a una cittadinanza comunitaria. Nel mezzo, rimane uno spazio "da conquistare" anche attraverso le attività dei viaggi/studio, che si costituiscono come vere e proprie "esperienze ponte" tra realtà nazionali.

Analizzando i resoconti dei formatori, si apprende come diversi ragazzi – ma anche molte loro famiglie – si sentano particolarmente¹³⁷ legati al territorio: vogliono trovare (o mantenere) un lavoro e costruirsi le proprie esperienze nel posto in cui vivono. Di seguito alcune testimonianze rilevano le sfaccettature di tale prospettiva:

si è ancora troppo legati a volere il lavoro "sotto casa" [...] e per "sotto casa" intendo non a 20 km, ma proprio nello stesso paese. [...] Non solo gli allievi, ma anche le famiglie stesse. [...] Se non sono disposte a muoversi per trovarsi un lavoro, è quasi inconcepibile per loro il discorso di dire "andiamo all'estero".

¹³⁶ "Quando si presenta la necessità di attribuire con rapidità un senso, capace di orientare l'azione in modo adeguato ai propri interessi, a un evento comunque percepito, nonché agli eventi che lo hanno preceduto o che potrebbero seguirlo, individui e gruppi impiegano comunemente «quadri» o «cornici» (l'originale inglese frames, vuol dire appunto questo) di significati pre-strutturati, cioè interpretazioni standardizzate della situazione che li confronta, traendoli da un repertorio memorizzato, individuale e sociale, talora apportandovi modifiche contingenti". Ogni subcultura fornisce repertori inesauribili di schemi interpretativi (Gallino, 2009, p. 569).

¹³⁷ In qualche caso, si potrebbe dire "eccessivamente".

¹³⁸ Un formatore usa l'espressione "rimanere chiusi nel proprio guscio" e, al riguardo, un altro afferma: *Forse non tutti gli allievi che sono stati all'estero hanno colto la grande opportunità che è stata loro data. Ad esempio, alcuni allievi sono tornati un po' delusi, perché non avevano avuto, secondo il loro giudizio, grandi possibilità di sperimentare le attività pratico-professionali. [...] Si perdevano tutto il resto: l'esperienza di contatto con cultura diversa, lingua, etc.*

Riferendosi a una “*mentalità poco aperta*”¹³⁸, un docente afferma che

molte famiglie sono state entusiaste di mandare i propri figli a fare un'esperienza all'estero, altre meno, perché per loro c'è sempre la paura di andare “fuori”. [...] In generale, [...] nei paesi non c'è la mentalità aperta che potrebbe avere la gente di una città più grande [...] e, nemmeno tutte le opportunità che può avere una persona che vive in una città come Milano, Torino, etc. [...] C'è la tendenza a pensare al proprio “orticello sotto casa” e non si amplia l'orizzonte. Non dovrebbe essere così, altrimenti non si sapranno mai cogliere le possibilità che ci sono fuori.

Il radicamento alla propria terra sembra essere sentito in modo maggiore dagli studenti italiani; meno forte, invece, appare per gli allievi di origine straniera. Ciò, secondo qualche formatore, potrebbe essere dovuto al fatto che per alcuni di questi ragazzi è venuta a formarsi una sorta di “abitudine allo spostamento”, per cui *se ci sono delle difficoltà a trovare lavoro in Italia, ci si sposta in un altro Paese: essendosi già spostati altre volte, non ci sarebbero particolari vincoli nel farlo un'altra volta.*

Un'altra immagine distorta è quella che diversi allievi riferiscono a se stessi: non si sentono capaci e all'altezza dal punto di vista professionale. Un docente, infatti, informa che i ragazzi, prima di partire per l'estero, *pensano di essere l'ultima ruota del carro*, lavorativamente parlando, e che *gli altri* (fuori dall'Italia) *siano più abili*; solo dopo aver fatto l'esperienza dello stage in una dimensione europea, si accorgono *di avere delle competenze spendibili e valide.*

Stereotipi e pregiudizi agiscono, poi, su un secondo versante: è, ancora presente in alcuni ragazzi, ma anche diffusa in una parte della società, l'idea che l'Europa sia una realtà lontana, quasi astratta e che non abbia nulla a che vedere con la vita delle persone. L'Unione, secondo questa visione, sarebbe distante sia da un punto di vista fisico (territoriale), sia dal punto di vista della percezione: *un grosso apparato burocratico, di cui si sente parlare, ma che non si conosce bene e che, quasi, prende delle decisioni (e impone delle leggi) a nostra insaputa.*

In qualche caso, la cornice interpretativa si spinge oltre, fino a rappresentare l'Europa come con-causa dei mali italiani. La percezione di un crescente divario tra i Paesi europei rafforza ulteriormente il sentimento di *critica verso le istituzioni europee.* Questa visione, che si estende alla percezione di parte della popolazione italiana – riferisce un formatore – può ostacolare la progettazione delle attività transnazionali:

la forte differenza culturale tra Paesi nordici e mediterranei, il multilinguismo e le profonde disparità economiche ancora presenti costituiscono spesso un limite all'individuazione dei propri partner esteri e soprattutto risultano poco invoglianti per i destinatari. [Il suggerimento è che] occorra, pertanto, un'azione di maggior sostegno all'integrazione e di armonizzazione dei profili culturali nel rispetto delle specificità di ciascun Paese membro.

Concludendo, ancora un cenno alla dimensione culturale. Differenze negli usi e nei costumi, più o meno ampie tra le nazioni europee, appaiono ancora come tratti fortemente connotanti le identità dei singoli individui, rendendo conseguentemente più difficile la percezione e lo sviluppo di una cittadinanza più ampia e condivisa:

I ragazzi considerano se stessi ancora secondo le loro nazionalità. Nessuno dice: “Sono europeo”, ma “Io sono italiano, tu sei greco, spagnolo”, etc.

Riguardo all'identità delle singole nazioni europee, vengono ad annodarsi stereotipi e pregiudizi di vario genere tra i diversi Stati: i tedeschi sarebbero *freddi e precisi*; i francesi *non vedrebbero di buon occhio gli inglesi e viceversa*; gli italiani non sarebbero *in grado di mantenere la puntualità e gli obiettivi*, ossia non sarebbero *in grado di intraprendere qualcosa e portarlo avanti seriamente*.

13.3.5. Costruire e diffondere il senso di appartenenza all'Unione Europea

I valori e i modelli di pensiero a cui i docenti e i tutor fanno riferimento per accrescere il senso di appartenenza europea all'interno del mondo della Formazione Professionale – nonché per contrastare gli stereotipi e i pregiudizi evidenziati nel paragrafo precedente – sono ascrivibili a una serie di elementi riassunti e presentati di seguito.

Innanzitutto, viene dato notevole valore alla conoscenza delle lingue straniere: secondo i formatori intervistati, esse sono *lo strumento principe di avvicinamento a culture differenti*. In particolare, l'inglese risulta il veicolo comunicativo più importante, poiché rappresenta una lingua franca non solo per l'Europa, ma anche nel resto del mondo. Una maggiore preparazione linguistica risulterebbe importante anche per i formatori stessi: molte delle informazioni “tecniche” relative a piani o bandi europei vengono date in una delle lingue ufficiali dell'UE e la stessa stesura dei progetti da parte delle agenzie formative deve avvenire in lingua inglese.

Il secondo aspetto concerne il valore delle differenze e della disponibilità al confronto. Le parole di un formatore sono particolarmente significative al riguardo:

Ritengo veramente importante il valore della disponibilità al confronto: si tratta di [...] una sorta di apertura nei confronti di chi puoi incontrare sul tuo percorso. Sono profondamente convinta che [...] tutto questo sia [...] la base per un modello di società multi-etnica, multiculturale, “multi... tutto”. Questi saranno i valori sui quali si giocheranno le sfide del futuro. Nel momento in cui non si hanno chiari questi valori nessuna sfida è affrontabile. [...] Penso che sia importante trasferire questi valori [...] e l'importanza dell'inclusione [...] alle nuove generazioni. Ogni operatore, educatore, formatore che ha in carico le nuove generazioni ha queste responsabilità. A ognuno spetta la propria parte nel trasferire il valore delle differenze e del confronto attraverso tutti i canali possibili immaginabili. [...] Sono una sorta di occhiali che ti devi mettere per vedere chi ti sta di fronte!

In tale scenario, la scuola, ma anche le famiglie, come fonte di socializzazione secondaria e primaria¹³⁹, giocano un ruolo estremamente importante, sul quale è *necessario continuare ad investire*.

¹³⁹ Cfr. *Identità e socializzazione* in Bagnasco e al. (2007).

In particolare, riguardo alla scuola, alcuni formatori evidenziano due strategie importanti: in primis, la necessità di puntare maggiormente sull'*educazione alla cittadinanza*. Con l'intento di favorire il senso di appartenenza a una comunità transnazionale, un progettista propone di *costituire un apposito "modulo di cittadinanza europea"*¹⁴⁰, mentre altri docenti sostengono che tali temi devono essere *trattati in maniera il più possibile trasversale*. Il tutto, riporta un tutor, anche per cercare di "smuovere" quell'idea, in parte presente e un po' stereotipata, del piemontese "*bugia nen*" nella direzione di una maggiore partecipazione alle iniziative del Fondo Sociale Europeo:

*A scuola nelle ore di educazione alla cittadinanza e, più in generale trasversalmente in tutte le materie, forse, [...] si potrebbe cercare di fare uno sforzo maggiore verso una direzione più allargata di cittadinanza: non più solo puntando su una visione di cittadinanza italiana... e di scuola italiana, ma guardare alla scuola in un contesto internazionale. È necessario che passino sempre di più il concetto di Europa [...] e di possibilità lavorative all'estero. [...] Tutto ciò richiederebbe tempo e potrebbe essere difficile: si dice che l'Italia sia un Paese di "mammoni" [...] e poi qui è capitato di sentirsi dire in piemontese "mi sun 'd sì, mi istu sì"*¹⁴¹. Forse, quindi, a tanti allievi entra da un orecchio e poi esce dall'altro, però intanto sarebbe utile far passare ai ragazzi questo concetto [...] lo si dice [...] e col tempo le cose cambiano.

Un secondo elemento, altrettanto rilevante tra le iniziative che diversi docenti auspicano, è dato dalla costruzione "solida" e, al contempo, "dinamica" di una rete di scuole all'interno del contesto europeo: tale interscambio di conoscenza dovrebbe comprendere centri con gli stessi indirizzi di studio o di tipo diverso, includendo anche aziende locali. Grazie al supporto del Fondo Sociale Europeo, il collegamento tra scuole appartenenti a Paesi diversi aiuterebbe la costruzione di progetti condivisi, la condivisione di competenze (sia per allievi, sia per formatori) e favorirebbe scambi più frequenti.

Altro aspetto importante, evidenziato tra i valori e i modelli di pensiero, è il ruolo della testimonianza, a tutti i livelli. Secondo i formatori è *importantissimo valorizzare le esperienze che sono già state compiute in ambito internazionale*, perché ciò contribuisce a diffondere il senso di appartenenza all'Europa e incentiva altre persone a prendere parte a nuove iniziative.

Nel settore della Formazione Professionale, alcuni formatori propongono iniziative per coinvolgere i ragazzi e per favorire la consapevolezza e la conoscenza dell'azione del Fondo Sociale Europeo. La testimonianza di un referente riporta al riguardo:

Per me dovrebbe essere quasi un obbligo che al ritorno dallo stage all'estero si renda partecipe l'intera scuola di quello che è successo. Invece non si fa molto. Noi realizziamo un dud delle esperienze fatte. In generale, però, non c'è grossa diffusione delle esperienze, non c'è la valorizzazione di queste iniziative.

¹⁴⁰ Vorrei che ci fosse un modulo in cui ci siano un certo numero di ore da dedicare alla cittadinanza europea. Questo potrebbe essere un fattore che potrebbe far avanzare un po' di più la conoscenza dell'Europa fra gli studenti.

¹⁴¹ Letteralmente: "Io sono di qui (vengo da questo posto) e rimango in questo posto".

L'esperienza che viene raccontata [...] e condivisa, viene un po' rivissuta da tutti i compagni. I ragazzi si fidano molto di più di quello che dice un loro coetaneo di quello che dice un adulto. Se un loro coetaneo dice che l'esperienza all'estero è stata valida, arricchente e che gli è piaciuta, loro la prendono subito per buona. Se glielo dice un adulto, c'è sempre un po' di timore che l'efficacia sia minore. [...] L'efficacia della testimonianza fatta da un allievo è molto più forte di quella che potrei dare io. Se lo faccio io va anche bene, ma se lo fanno quattro o cinque ragazzi, loro sono molto più incisivi¹⁴².

Molti contributi vanno nella direzione di trovare maggiori occasioni e spazi per le testimonianze, ma, al contempo, anche di offrire l'opportunità di un continuo confronto tra formatori e specialisti della Formazione Professionale, in modo da migliorare la diffusione delle informazioni tra agenzie italiane ed europee.

È importante avere contatti con le persone che hanno già partecipato ad iniziative di partenariato internazionale. Da loro può arrivare informazione concreta e utile [...]. Ciò è importante anche per le agenzie più piccole per conoscere "le strade per"¹⁴³. [...] Spesso le grandi organizzazioni ce la fanno ad avere accesso ai fondi, hanno disponibilità di personale e di tempo da dedicare alla progettazione, [...] mentre gli enti più piccoli hanno maggiori difficoltà a partecipare. [...] Sentire le testimonianze aiuta a capire l'importanza di queste opportunità [...] e di associarsi per costruire esperienze di più ampio respiro.

Altre risposte rilevano: ci sarebbe bisogno di organizzare incontri – nelle e tra le scuole – e convegni per favorire lo scambio di idee ed esperienze, ma anche per aumentare la conoscenza e la consapevolezza dell'azione del Fondo Sociale Europeo¹⁴⁴. Su questo versante, qualche formatore riferisce che gli stessi cittadini, anche quelli che partecipano a corsi ed iniziative finanziate dal Fondo Sociale Europeo, non hanno ben presente di che cosa si tratti:

gli allievi (giovani e adulti) non sono spesso consapevoli di frequentare corsi finanziati attraverso iniziative comunitarie e programmi di supporto. Può essere utile inserire moduli formativi relativi al trasferimento delle conoscenze relative alla strutturazione dell'Unione Europea e dei suoi meccanismi di controllo, gestione e finanziamento, con specifico rilievo sulle azioni che investono direttamente la vita dei cittadini e forniscono loro opportunità dirette di fruizione.

Da ultimo, allargando lo sguardo, molti operatori evidenziano l'importanza della pubblicità, utile per una diffusione ampia e capillare delle azioni del Fondo Sociale Europeo e, in particolare, per le iniziative di mobilità transnazionale.

¹⁴² Un altro formatore afferma: *la testimonianza del gruppo dei pari funziona molto bene.*

¹⁴³ In un altro passaggio il formatore riporta: *se ci fosse qualche esperto di progettazione europea che ha lavorato in Europa e venisse a raccontare, in modo concreto, come si costruisce un buon progetto e poi come si svolge, sarebbe bello. [Bisognerebbe] che si presentassero i siti europei, le linee guida. Servirebbero, penso, persone fisiche che ti parlino non dei grandi principi, ma di cose concrete e di strade per costruire buoni progetti.*

¹⁴⁴ Tra gli intervistati, 7 formatori su 19 hanno partecipato di recente a incontri di aggiornamento in ordine agli orientamenti del FSE.

Servirebbe un po' di "tradizionale" marketing, della pubblicità. Rendere la gente più consapevole di cos'è e cosa fa il FSE¹⁴⁵... anche attraverso dibattiti televisivi o alla radio. Sarebbe utile parlarne un po' su tutti i media, i giornali, la televisione, etc. [...] in modo che diventi un argomento che viene affrontato in tanti ambienti diversi, riuscendo così a raggiungere più persone possibili.

E ancora:

queste esperienze non sono sufficientemente pubblicizzate, non ne viene sufficientemente data notizia; i media ne parlano pochissimo (la forza di certi media è enorme). [...] Attualmente sono iniziative di nicchia e rimangono di nicchia dal punto di vista del favorire l'allargamento a una partecipazione [...] attiva di mobilità e di cittadinanza.

[Occorrono perciò] campagne di informazione più mirate. Per quanto riguarda il nostro settore, abbiamo dei vincoli: ad esempio i materiali che usiamo devono avere il logo del Fondo Sociale Europeo. [...] La domanda che mi pongo, però, è: chi ha in mano questo logo sa interpretare che cosa c'è "a monte"; che l'iniziativa a cui partecipa è possibile grazie ai finanziamenti che l'Europa fornisce; [...] etc.? Noi lo facciamo nelle azioni di orientamento. Però le agenzie formative presidiano un'area, ma su altre iniziative? [...] Campagne mirate: informazione rimane molto all'interno dei contesti di riferimento Erasmus per la formazione.

Non ci sono molti spot sull'Europa: se si divulgassero maggiormente le iniziative del Fondo Sociale, forse sarebbero più facile da cogliere.

13. 4. Alcune considerazioni conclusive e nodi aperti

Sulla scia dei percorsi delineati nei paragrafi precedenti sono esposte di seguito ancora alcune riflessioni connesse al tema del viaggio/studio all'estero, al ruolo della Formazione Professionale e al senso di cittadinanza europea e tese a trovare alcuni nodi (potenziali e critici) che legano tra loro le tre dimensioni. Dalle testimonianze dei formatori-tutor emergono diversi spunti sui quali soffermarsi.

Il viaggio all'estero è sicuramente un'esperienza educativa che forma l'individuo e che lo riguarda completamente. La persona che si mette in viaggio, infatti, "è coinvolta nella sua interezza, perché si tratta di una esperienza che si compie per "immersione", in un'interazione dinamica tra ragione e passioni. Ci si mette in viaggio per un motivo, nel senso che ci vuole una spinta, una molla, che si pensa con la mente, ma che fa leva sul cuore: anche il viaggio di istruzione¹⁴⁶, che poggia su basi razionali, si compie se tali motivazioni sono tali da entusiasmare, da toccare le corde emotive al punto da spingerci a mollare gli ormeggi e partire" (Porcarelli, 2013, p. 16).

¹⁴⁵ L'indagine Eurobarometro (2013) sembra confermare che i cittadini europei stiano lentamente iniziando a conoscere il FSE: il 44% degli intervistati ha, infatti, risposto di aver già sentito parlare del FSE, contro una media del 33% del 2006.

¹⁴⁶ Il viaggio/studio e lo stage all'estero possono essere considerati, in senso lato, viaggi di istruzione.

Come ben conosce chi deve partire per uno Stato estero (specie le prime volte), il viaggio richiede una certa predisposizione d'animo e, anche, una certa necessità di lasciarsi andare. In tal senso un formatore afferma che

occorre partire da casa con una buona dose di curiosità e aver voglia di vivere in realtà culturali diverse. La gente, poi, ha piacere di condividere le conoscenze con chi va con l'intento di accrescere la propria esperienza.

Come testimoniano i docenti, anche diversi ragazzi che hanno partecipato ai viaggi/studio

si sono proprio "lanciati", "buttati anima e corpo" nell'esperienza. Non si sono tirati indietro e si sono lasciati immergere nella situazione e nella cultura del Paese straniero. Vedevo le differenze; prendevano tutto quello che veniva come un'opportunità (più o meno positiva): la osservavano, la accettavano [...] e, dunque, la assimilavano.

Muovendo da questo senso di entusiasmo e di apertura al nuovo – seppur, anche, con un certo grado di paura per ciò che non si conosce – l'esperienza di mobilità apre le porte alle sue funzioni educative, peraltro già previste da una vasta letteratura sui viaggi¹⁴⁷, ossia l'apprendimento delle lingue straniere e il confronto con uomini di luoghi e culture differenti per maturare le proprie capacità (Porcarelli, 2013). Spostarsi in un Paese estero diventa, così, un momento privilegiato di rottura, di spaesamento e di contatto con la differenza, uno strumento (ma anche una metafora) importante di formazione (Cambi, 2011).

In quanto esperienza di viaggio, le azioni di mobilità del Fondo Sociale Europeo sviluppano, in chi vi partecipa, un'opportunità di formazione personale e di accrescimento delle competenze.

I docenti sono concordi nel ricordare che si tratta di un'esperienza *bella, arricchente* e – sul versante degli allievi – forse anche *unica* per alcuni, sia nel senso della *ricchezza dei vissuti*, sia come *unicità dell'evento*: senza il supporto dell'azione progettuale del FSE e il sostegno dei tutor, per ragioni economiche o per fattori sociali/culturali, probabilmente diversi ragazzi, se lasciati alla propria iniziativa, non avrebbero avuto o colto tale importante opportunità.

Per tutti, formatori e allievi, viaggi/studio e stage rappresentano un'occasione per arricchire le proprie conoscenze e abilità, sia personali, sia tecniche. I formatori sentono di aver incrementato e acquisito nuove competenze nei settori e ruoli di appartenenza specifica. Di conseguenza, a livello potenziale, tale accresciuto bagaglio si manifesterà in un vantaggio progettuale e nell'agire formativo all'interno delle proprie agenzie: a cascata, su altri individui in formazione e, più in generale, sul territorio (ISFOL, 2012).

Anche i risultati conseguiti dagli allievi a seguito dell'esperienza di stage in un Paese estero, come ricordato nei paragrafi precedenti, si collocano sulle due dimensioni principali della crescita globale della persona e dello sviluppo di abilità tecnico-specifiche.

¹⁴⁷ Con particolare riferimento al *Grand Tour*, nella cultura dei secoli XVII e XVIII.

Su questo fronte si segnalano, tuttavia, alcuni nodi problematici. Se è vero che la preparazione generale degli allievi appare buona anche in un contesto transnazionale di lavoro e molti formatori sono concordi nell'affermare che le competenze professionali risultano adeguate allo standard europeo¹⁴⁸, tuttavia rimangono molte difficoltà sul piano delle conoscenze linguistiche. I ragazzi dimostrano di avere ancora poca dimestichezza con le lingue (in particolare con l'inglese come lingua franca), cosa che limita, in parte, l'acquisizione di nuove conoscenze¹⁴⁹, pur non inficiando la percezione globale dell'esperienza, che rimane comunque *positiva o molto positiva*.

Affinché si possa concretamente sviluppare il potenziale del dispositivo di mobilità occorre, inoltre, riflettere sulla *durata* delle iniziative dei viaggi/studio in un Paese europeo, che dovrebbe essere più lunga. Per quanto riguarda lo stage, un formatore ricorda che

le competenze tecnico-specifiche non si acquisiscono in maniera significativa nel lasso di tempo, breve, di un mese. Se si facesse uno stage di tre-sei mesi, è ovvio che si imparerebbe di più dal punto di vista professionale.

Il fatto di avere maggior tempo a disposizione, favorirebbe, inoltre, un'acquisizione più stabile della lingua straniera e le conoscenze sarebbero distribuite in modo più equilibrato sui piani dell'apprendimento e della socializzazione. La testimonianza di un formatore segue le due linee appena demarcate:

è necessario individuare periodi di work placement più lunghi sia per soddisfare le esigenze delle aziende ospiti, che trovano spesso difficile trasferire le competenze necessarie in breve tempo, sia per implementare le conoscenze linguistiche, che costituiscono spesso un limite alla libera circolazione ex-post degli allievi. La scioltezza in lingua straniera si acquisisce, infatti, solo attraverso un periodo di soggiorno adeguato.

L'aspetto economico¹⁵⁰ appare un altro importante elemento su cui riflettere. Come ricordato nei paragrafi precedenti, un maggiore adeguamento dei finanziamenti stanziati al livello del costo della vita presente in ciascun Paese europeo appare importante: la perdita di tale requisito è percepita, infatti, come un ostacolo al pieno accesso alle opportunità¹⁵¹.

¹⁴⁸ Un progettista afferma al riguardo: *chi è andato all'estero sa che le sue competenze sono adeguate [...] e sente di poter dare il suo contributo operativo, pratico, in un qualsiasi contesto europeo.*

¹⁴⁹ E influisce sul vivere appieno l'esperienza di contatto con un'altra cultura.

¹⁵⁰ Unitamente ad alcuni aspetti di carattere burocratico, legati, in parte, anche alle richieste di rendicontazione.

¹⁵¹ Nel 2009, il *Libro verde* sulla mobilità per l'apprendimento (per tutti i programmi LLP) estendeva il discorso anche alla portabilità dei sistemi economici e dei trattamenti previsti dai propri ordinamenti legislativi nei Paesi che ospitano coloro che svolgono periodi di apprendimento all'estero (Vitali, 2011). In particolare: "un soggiorno all'estero richiede anche una preparazione finanziaria. Oltre alla borsa di studio, altre fonti importanti di finanziamento possono essere costituite da prestazioni sociali e prestiti erogati dal Paese di origine. Tuttavia, questi ed altri sussidi diretti e indiretti spesso non sono portabili, in taluni casi in contrasto con la legislazione comunitaria, e tale situazione scoraggia i giovani dal recarsi all'estero" (Commissione delle comunità europee, 2009, p. 10).

Molti formatori sono concordi nell'auspicare che le iniziative di scambio transnazionale da parte di allievi e docenti si ripetano e aumentino nel corso degli anni. Esse devono diventare, per dirla con le parole di un tutor, *una cosa normale* e – nei termini di una proposta – *inserirle all'interno dei curricula scolastici*¹⁵².

È lo stesso Consiglio, nella strategia Europa 2020, a porre l'accento sulla mobilità di discenti e formatori, la quale “dovrebbe essere gradualmente estesa affinché i periodi di apprendimento all'estero, sia in Europa che nel resto del mondo, costituiscano la regola piuttosto che l'eccezione” (Consiglio dell'Unione Europea, 2009, p. 6).

Segue, a ruota, la necessità del riconoscimento delle esperienze transnazionali attraverso il ricorso a sistemi di certificazioni e crediti formativi, nonché un'auspicabile *equipollenza dei titoli e delle qualifiche, spendibili allo stato attuale in Europa, se non attraverso varie difficoltà*.

Due considerazioni conclusive, infine, sono rivolte al *ruolo della testimonianza* e, in generale, della pubblicizzazione delle iniziative europee e alla percezione dell'appartenenza all'Europa a seguito delle azioni di mobilità.

Strategie di comunicazione efficaci a tutti i livelli della società assumono una funzione importante nell'incentivare l'esperienza del viaggio/studio all'estero, nonché nel contribuire alla costruzione dell'identità comunitaria in uno spazio, quello europeo, dove le relazioni sociali sono più indirette e mediate (Leonardi, 2012).

Insegnanti e allievi, in primo luogo, devono dunque essere “mediatori di cultura” delle esperienze transnazionali e “moltiplicatori”¹⁵³ della partecipazione. In particolare, con il loro entusiasmo, docenti¹⁵⁴ e allievi possono coinvolgere e motivare altre persone a sperimentare l'utile strumento della mobilità.

I mass-media, dal canto proprio, giocano un ruolo altrettanto significativo – se non maggiore grazie alla pervasività degli strumenti – nell'allargare gli orizzonti della società verso una più ampia prospettiva europea e internazionale.

Come sostengono Morin e Cerutti, tutti sono coinvolti nel processo:

l'Unione Europea non può che essere un plebiscito di tutti i giorni. Questo plebiscito deve essere tenuto vivo dalla creazione di partiti politici e sindacati transeuropei, capaci di far risaltare gli interessi comuni; dall'informazione e dalla riflessione dei media, oggi appiattiti entro la cronaca spicciola entro le singole nazioni; da una rivitalizzazione dei sistemi educativi¹⁵⁵; da movimenti di cittadini europeisti, volti a stimolare, sostenere e incalzare le visioni dei politici europeisti (Morin, Cerutti, 2013, p. 74).

¹⁵² In questi anni, solo alcuni centri hanno aderito ad esperienze transnazionali. Inoltre, al momento, solo un certo numero di allievi viene selezionato per partecipare. Sulla base delle testimonianze, nella maggior parte dei casi, i criteri della scelta sono: le motivazioni dei ragazzi, la loro “affidabilità” e, almeno parzialmente, il rendimento scolastico.

¹⁵³ Efficace espressione è qui presa in prestito dal *Libro verde* sulla mobilità (Commissione delle comunità europee, 2009, p. 21)

¹⁵⁴ Un tutor dichiara che *dovrebbe esserci quasi un obbligo morale di testimonianza verso le nuove generazioni*.

¹⁵⁵ Su questo punto alcuni tutor sostengono la necessità della costruzione di una rete di scuole per favorire la transnazionalità delle iniziative formative.

Da ultimo, una riflessione sul viaggio/studio: come influisce sulla percezione che i ragazzi hanno dell'Europa? Dalle interviste risulta che molti allievi sono ancora piuttosto chiusi nel loro mondo nazionale e locale e sentono *l'Europa come una realtà lontana*. In tal senso, un docente esprime efficacemente *l'esperienza di cambiamento* che gli studenti manifestano una volta sperimentata nel concreto la mobilità:

[...] non credo che i ragazzi avessero bene in testa che noi facciamo parte dell'Europa. Ho la sensazione che molti ragazzi abbiano una visione un po' ristretta e poca apertura in generale. Quando però toccano con mano l'esperienza europea, che il mondo è fatto "anche" di altre persone, oltre a quelle della propria regione o Paese, allora dicono "Che bello!" Però devono toccare con mano. A livello "teorico" [...] guardano solo al loro orticello, se però, con gli scambi culturali, conoscono persone di altre nazionalità, allora si appassionano e aprono gli orizzonti.

In conclusione, si potrebbe parafrasare il vecchio motto del "se faccio, capisco" – caro alla cultura dell'istruzione professionale – con l'espressione "imparo l'Europa, se la sperimento". Le azioni di mobilità, dunque, consentono a studenti e docenti di fare esperienza pratica della vita sociale europea.

"Le persone sperimentano cambiamenti quando sono all'estero. Gli individui si sviluppano e crescono come persone, diventano più mature e allargano i loro orizzonti. Solo sperimentando l'Europa di prima mano, i cittadini possono sviluppare un senso di identità europea e un senso di appartenenza all'Europa" (Fellinger e al., 2013, p. 6).

Nei loro soggiorni all'estero, gli individui si inseriscono, almeno provvisoriamente, nella vita quotidiana dei Paesi che li ospitano e possono farne un'esperienza dall'interno, apprendendo il senso di appartenenza grazie al valore costruttivo dell'incontro con l'"Altro". Un'alterità di cui l'Europa è particolarmente ricca (Bauman, 2006; 2008).

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Allulli G. (2010), *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Politiche europee della formazione e delle risorse umane;
<http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf>.
- Baglioni L. G. (2009), *Sociologia della cittadinanza. Prospettive teoriche e percorsi inclusivi nello spazio sociale europeo*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore.
- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A. (2007), *Corso di sociologia*, Bologna, Il Mulino.
- Battifora P. (a cura di) (2013), *Patria cittadinanza Europa. Un percorso nella storia italiana del Novecento*, Genova, De Ferrari.
- Bauman Z. (2006), *L'Europa è un'avventura*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza.
 – (2008), *Bauman sull'Europa: quell'arte tutta nostra di saper parlare all'Altro*,
<http://www.caffeeuropa.it/pensareeuropa/313bauman.html>.
- (2012), *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson.
- Beck U. (2012), *La crisi dell'Europa*, Bologna, Il Mulino.
 – (2013), *Europa tedesca. La nuova geografia del potere*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza.
- Cambi F. (2011), *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, in “Studi sulla formazione”, Firenze, Firenze University Press, n. 2/2011, pp. 149-171.
- Cimo, Centre for International Mobility (2013), *Study of the impact of Leonardo da Vinci partnerships. Partnerships 2008-2010*, Finland;
http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/28248_5_4_en_LdV_raporti-VALMIS.pdf.
- Commissione delle comunità europee (2009), *Libro verde. Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*, Bruxelles, COM(2009)329/3;
http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP/erasmus/DOCUMENTI%20UTILI/LIBRO_VERDE_it.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (13 maggio 2009), Doc. 9845/09, *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e formazione* (“ET 2020”), Bruxelles.
- Doyle G. M. (2011), *Making a Difference. Study of the Impact of Learning Mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007-09*, Leargas, Dublin;
http://www.leargas.ie/media/Mobility%20Impact%20Study%20Final%20v7_web.pdf.
- ET 2020 (2009), *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020), UE, Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009.
- Eurobarometro (2013), *Public opinion in the European union. First results*, Standard Eurobarometer, 80 /Autumn 2013 – TNS opinion & social;
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb80/eb80_first_en.pdf.
- Fellinger J., Escrivá J, Kalantzi E., Oborune K., Stasiukaityte J. (2013), *Creating Ideas, Opportunities and Identity. Research Report of the ESN Survey 2013*, Brussels, ESN - Erasmus Student Network AISBL.
- Gallino L., (2007), *Dizionario di Sociologia*, Torino, Utet.
- Gargiulo E. (2006), *L'inclusione esclusiva: storia, teoria e pratica della cittadinanza sociale*, Tesi di Dottorato di ricerca in Sociologia e ricerca sociale, XIX Ciclo Dottorato di Ricerca, Napoli.
- Gazzariti G. (2011), *La cittadinanza. Appartenenza, partecipazione, diritti delle persone*, in “Diritto pubblico”, Bologna, Il Mulino, n. 2/2011, pp. 425-450.
- Habermas J. (1992), *Morale, diritto e politica*, Einaudi, Torino.
- Immerfall S., Therborn G. (2010), *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21th Century*, London, Springer.

- ISFOL (2012), *Il programma Leonardo da Vinci 2000-2010. 10 anni di sperimentazioni a sostegno delle politiche comunitarie di istruzione e formazione professionale*, Roma, ISFOL.
- La Marca A. (2005), *La funzione educativa dell'insegnante-tutor*, in "Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione", Trento, Edizioni Erickson, n. 5/2005, pp. 835-857.
- Leonardi L. (2012), *La società europea in costruzione. Trasformazioni sociali e integrazione europea*, Firenze, Firenze University Press.
- Morin E., Cerutti M., (2013), *La nostra Europa*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Outhwaite W. (2008), *European Society*, Cambridge, Polity Press.
- Porcarelli A. (2013), *La funzione pedagogica del viaggio del "Grand Tour" come iniziazione alla vita adulta nell'Emilio di Rousseau*, in "Nuova Secondaria Ricerca", n. 2/2013, Brescia, Editrice La scuola, pp. 16-26.
- Riboldi V. (a cura di) (2012), *La mobilità europea per l'istruzione e la formazione. Indagine sull'impatto di LLP dal 2007 al 2012*, I quaderni del LongLife Learning n. 20, Agenzia nazionale LLP – Indire.
- Roche M. (2010), *Exploring the Sociology of Europe: an analysis of the European social complex*, London, Sage.
- Scalise G. (2012), *Esplorando l'identità europea, tra approcci teorici e ricerca empirica. Riflessioni sul dibattito in corso*, in "Cambio. Rivista sulle Trasformazioni Sociali", Firenze, Università degli Studi di Firenze, n. 4/2012, pp. 45-56.
- Toscano M. A. (1996), *Per una sociologia del viaggio*, in Nocifora E. (a cura di) (1996), *Il viaggio. Dal Grand Tour al turismo post-industriale. Atti del Convegno Internazionale – Roma 5-6 dicembre 1996*, Napoli, Edizioni Magma – FLM.
- Trevisiol G. (2002), *Il tutor dei processi formativi. Ruoli, competenze, formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Vitali C. M. (2011), *I tirocini all'estero dei giovani italiani. Borsisti Leonardo in mobilità transnazionale temporanea*, in "Osservatorio ISFOL", Roma, Edizioni Guerini e Associati n. 1/2011, pp. 139-155.

Allegato

Traccia per interviste a formatori-tutor

Progetto di ricerca: “Formazione professionale e cittadinanza europea. Le risorse socio-pedagogiche nell’azione del FSE in Piemonte”, indetto dall’Assessorato alla Formazione e al Lavoro della Regione Piemonte. I dati, raccolti in forma anonima, saranno usati esclusivamente a fini di ricerca e inseriti in una pubblicazione a cura della Regione Piemonte e dell’Università degli Studi di Torino. Al termine della compilazione cliccare su “INVIA I DATI”. Si ringrazia per la collaborazione.

1. Anno di nascita (Es. 1990)

2. Genere

1. <input type="radio"/> maschio	2. <input type="radio"/> femmina
----------------------------------	----------------------------------

3. Centro/Ente di formazione

4. Località del Centro/Ente di formazione

5. Provincia (Es. TO)

6. Ruolo professionale ricoperto

7. Titolo di studio

8. Viaggi/studio internazionali o iniziative del Fondo Sociale Europeo a cui ha partecipato

3

9. Quali sono stati i punti di forza del progetto/i del Fondo Sociale Europeo?

10. Ha riscontrato difficoltà/criticità durante l'organizzazione e lo svolgimento del progetto/i?

1. <input type="radio"/> sì	2. <input type="radio"/> no
-----------------------------	-----------------------------

11. Se sì, quali?

12. Durante la Sua permanenza all'estero, quali differenze organizzative, lavorative e, più in generale, culturali, ha potuto constatare tra l'Italia e il Paese ospitante?

13. Quali conoscenze di buone prassi lavorative o competenze socio-pedagogiche pensa di aver acquisito, migliorato o aggiornato?

14. In quanto formatore/tutor, in quali occasioni si sente inserito nel "sistema Europa"?

15. Secondo la Sua esperienza, come e quanto incide l'azione del FSE sulla crescita professionale e sociale di individui, famiglie e comunità nel territorio della nostra Regione?

16. Si sente partecipe di tale processo? In che modo?

17. Quale contributo ritiene di poter offrire a colleghi/e e allievi/e per favorire il senso di appartenenza all'UE?

18. Secondo Lei, quali sono i maggiori pregiudizi e stereotipi relativi alla cittadinanza europea che limitano gli orizzonti sociali e culturali di allievi/e in formazione?

19. Per modificare atteggiamenti e comportamenti nei confronti delle risorse e dei vincoli che derivano dall'appartenenza all'UE, a quali valori e modelli di pensiero fa riferimento?

20. Secondo Lei, la competenza professionale e la preparazione socio-culturale acquisite dai suoi allievi/e durante il percorso formativo sono adeguate allo standard europeo?

21. Ha partecipato di recente a incontri di aggiornamento in ordine agli orientamenti del Fondo Sociale Europeo?

1. <input type="radio"/> sì	2. <input type="radio"/> no
-----------------------------	-----------------------------

22. Se sì, a quali?

23. Quali iniziative proporrebbe nel settore della formazione professionale per incrementare la consapevolezza e la conoscenza dell'azione del Fondo Sociale Europeo?

24. Suggerimenti e commenti



14. Organizzare la formazione in un'ottica europea. Il punto di vista dei dirigenti

di Maria Adelaide Gallina

14.1. Formazione postmoderna e inclusione sociale

I processi formativi che riguardano le nuove generazioni, ma anche i dirigenti e i formatori che organizzano e gestiscono i percorsi finalizzati a formare *professionalità*, sono influenzati e determinati dai cambiamenti che riguardano il contesto postmoderno. Tale contesto ci pone di fronte a una *civiltà-mondo* caratterizzata da diversi elementi chiave che riguardano la mancanza di confini e, nello stesso tempo, l'interconnessione creata tra le economie, il mercato del lavoro e la cultura di quasi tutte le società del mondo (Gallino, 2011).

Nel considerare tali aspetti, è necessario interrogarsi su quanto e come questi cambiamenti si riflettano sui giovani e sulle scelte di vita. Occorre infatti tener conto che il soggetto oggi sembra illudersi di poter vivere la propria esistenza senza modelli storici di riferimento, e la vicenda biografica individuale diviene perciò un *work in progress* all'interno del quale le relazioni sociali si configurano sempre di più come rapporti legati alla necessità di raggiungere un obiettivo. Paradossalmente l'individuo appare però più fragile e deve confrontarsi con nuove povertà e ricchezze, nei diversi ambiti della vita.

I critici moderni e postmoderni della società e della cultura sono convinti che la crisi del nostro tempo sia fondamentalmente differente da quelle del passato e che si sia determinata una nuova modalità di costituzione sociale del senso della vita. Interessanti riflessioni emergono da un testo di Franco Ferrarotti (2011), in cui l'autore affronta la questione giovanile prendendo in esame i processi sociali e produttivi che sempre meno coinvolgono i giovani: in Italia si calcola che un giovane su tre sia senza lavoro, ma il dato più preoccupante è che un numero crescente di giovani rinuncia a cercarlo, non continua a studiare, quindi vive o sopravvive "alla giornata". Attualmente sono infatti 2.242.000 i giovani tra i 15 e i 34 anni che non studiano, non lavorano e non ne sono in cerca, rischiando di cadere in un disinteresse esistenziale destinato a contagiare altre sfere della vita. Non dimentichiamo che l'Italia detiene il primato a livello europeo (23,9%) per la percentuale di giovani Neet (*Not in Education, Employment or Training*) e che la quota 15-29 anni è aumentata nel solo 2012 di 95.000 unità (4,4%), mentre dal 2008 l'incremento è stato del 21,1% (+391.000 giovani).

Inoltre il rapporto del 2012 di Almalaurea, relativo alla condizione occupazionale dei laureati calcolata su 400mila individui, mette in risalto che uno su cinque di essi risulta senza lavoro, considerato anche che i nostri giovani preferiscono percorsi universitari umanistici e trascurano spesso le lauree scientifico-tecnologiche. È sicuramente necessario avanzare l'ipotesi che sia fondamentale attribuire maggiore importanza alla formazione professionale e quindi al lavoro manuale, come afferma anche Richard Senet nel testo *Luomo artigiano* (2008), in cui descrive la persona che crea con le mani come colui che svolge bene il proprio mestiere, con un forte impegno personale, ed è appagato da ciò che produce. Inoltre, viene evidenziata la differenza tra chi sa fare una cosa e si accontenta di saperla fare, e colui che è dotato invece dell'abilità artigianale che lo spinge a un continuo miglioramento, anche nel confronto con contesti organizzativi diversi dalla nazione di appartenenza. Risulta però necessario modificare la percezione che socialmente si ha del lavoro manuale, spesso considerato come qualcosa che non può rivendicare la propria dignità culturale, né le potenzialità formative della conoscenza acquisita sul campo.

Bertagna (2011), a questo proposito, afferma che tale scelta è spesso vista come segno di una sconfitta personale, destinata a coloro che non hanno proseguito nei percorsi di studi superiori o universitari.

Quanti giovani si vedono proiettati a svolgere lavori manuali? In Italia solo il 5% di chi ha superato i 15 anni dichiara di vedersi occupato, in futuro, in un lavoro manuale. In tutti gli altri Paesi OCSE la percentuale è ben superiore. In Svezia, ad esempio, la percentuale supera il 40% (Palma, 2012). Dal punto di vista politico-istituzionale, ma anche attraverso la modifica delle rappresentazioni sociali, è sicuramente determinante investire in interventi per agevolare il passaggio dalla scuola al lavoro, diminuendo il *gap* che si registra tra la dimensione teorica della formazione e il mondo del lavoro.

Non bisogna dimenticare che, comunque nel contesto postmoderno i cambiamenti di natura non solo socio-economica, ma anche mediatica, politica, culturale e umana, trasformano anche le fasi di sviluppo, in particolare l'adolescenza, in un percorso molto meno sicuro rispetto a quello delle generazioni passate. La Formazione Professionale riveste perciò un ruolo importante nell'orientare le generazioni nella scelta dei percorsi professionali e, soprattutto, contribuisce a promuovere l'inclusione e la coesione sociale anche in un'ottica europea.

La strategia Europa 2020 porta infatti l'attenzione *sull'inclusione sociale attiva* intesa come la coniugazione di misure passive e attive di inserimento e/o reinserimento socio lavorativo.

Il sistema di formazione professionale assume infatti particolare rilevanza per i percorsi educativi rivolti a giovani immigrati, configurandosi spesso come un vero e proprio laboratorio di integrazione (Colombo; Besozzi, Santagati, 2010), all'interno del quale gli adolescenti assolvono l'obbligo formativo e, al contempo, sono protetti dal rischio sociale in senso ampio. Inoltre, i soggetti che hanno partecipato a corsi di formazione professionale e conseguito una qualifica costituiscono poi un osservatorio privilegiato circa il tipo di percorso formativo scelto e dell'esperienza relazionale ed educativa, ma anche sulla spendibilità del titolo acquisito nel mercato del lavoro.

Si tratta dunque di una popolazione sulla quale è possibile riflettere tenendo sotto

controllo diversi momenti che riguardano la crescita della persona in formazione, quindi l'esperienza scolastica pregressa, possibili abbandoni e la progettualità per il futuro, la quale, a sua volta, è sensibile agli investimenti in istruzione compiuti e alle chance occupazionali (Barbera, Cavaletto, Dagnes, Molino, Romanò, 2012).

Un ruolo strategico è svolto sicuramente dai dirigenti della formazione che devono considerare più aspetti che riguardano lo sviluppo organizzativo, in particolare la progettazione, tenendo conto del processo formativo in cui si tenta un legame effettivo tra gli aspetti normativi, i metodi di conversione teorico-pratica e gli aspetti relazionali e comunicazionali che stanno acquistando un peso visibilmente determinante.

Inoltre, compito del dirigente è sicuramente quello di confrontarsi sull'introduzione di nuove pratiche di lavoro e di adozione di coerenti modelli di gestione, soprattutto a livello europeo. Per questo è molto importante che i diversi centri di formazione investano sui temi della cittadinanza europea, dell'interculturalità e dell'imprenditorialità, favorendo quindi un processo di interiorizzazione dei valori e della cultura europea e stimolando il dibattito attraverso stage o altre attività di formazione e istruzione in un contesto diverso da quello di appartenenza.

Ciò implica però l'opportunità di una formazione europea per il dirigente stesso e quindi la necessità di promuovere l'internazionalizzazione anche attraverso lo svolgimento di periodi di attività con finalità formative presso altri enti di formazione operanti in sede comunitaria e internazionale. Per educare alla cittadinanza europea è quindi indispensabile offrire a dirigenti e formatori la possibilità di confrontarsi con esempi di buone pratiche e di eventuali progetti ed esperienze svolte in merito alla cittadinanza europea.

14.2. Intervista ai dirigenti su aspetti socio-pedagogici dell'educazione alla cittadinanza europea

Nell'anno scolastico 2013-2014 è stata condotta una ricerca finalizzata a indagare il punto di vista dei dirigenti di alcuni centri di formazione del Piemonte. In particolare, la ricerca intende indagare attraverso l'uso dell'intervista esperienze all'estero che hanno coinvolto il centro di formazione e soprattutto la "percezione di sentirsi europei". Viene perciò portata l'attenzione sui pregiudizi, sugli stereotipi che possono emergere e su quali siano le iniziative per promuovere la cultura della cittadinanza europea.

Durante l'intervista online si è cercato anche di comprendere quanto le esperienze all'estero possano incidere sugli allievi/e in formazione rispetto alla consapevolezza di essere "cittadini europei". Inoltre è stato chiesto ai dirigenti di descrivere i modelli teorici di riferimento, oltre che le fonti di informazione e i principi organizzativi a cui il centro si ispira per promuovere la cittadinanza europea in Piemonte.

Sono stati coinvolti 8 dirigenti di cui 5 di genere maschile e 3 di genere femminile, con un'età media di 55 anni e con una laurea come titolo di studio. Tutti i dirigenti affermano di aver investito e di aver organizzato, sia come partner di progetti, sia per esperienze di conoscenza e scambio, soggiorni/stage per gli allievi all'estero in particolare nel Regno Unito, in Germania, in Spagna e in Portogallo, in Francia, in Germania. Un direttore afferma che dal 1994 al 2008 ha organizzato scambi con Grenoble e con Barcellona.

In particolare, tra i programmi per giovani diplomati/laureati vengono indicati il progetto Leonardo Euromobility e il progetto Leonardo Comenius/ple. Un dirigente descrive in modo dettagliato la progettazione e la gestione di progetti europei: *Life learning Programme (3 progetti di mobilità: 314 studenti in formazione professionale iniziale e 114 adulti; 10 progetti di accoglienza di studenti e formatori stranieri; 3 trasferimenti di innovazione e 2 partenariati strategici; alcotra italia/francia (scambi di studenti e di buone prassi).*

Viene anche indicata la partecipazione a corsi di aggiornamento piuttosto che a conferenze, seminari, visite preparatorie, workshop e meeting internazionali in diversi Stati, quali Francia, Islanda, Finlandia, Svezia, Romania, Grecia, Turchia, Polonia, Germania, Irlanda, Regno Unito, Spagna, Portogallo, Olanda e Belgio. Non manca anche un riferimento per la mobilità per direttori in Spagna, per conto della Regione Piemonte.

Buona parte dei dirigenti coglie queste possibilità di scambi all'estero come un arricchimento personale e professionale che favorisce *l'integrazione europea* e rafforza il sistema di istruzione e formazione professionale comunitario.

Da un punto di vista didattico si evince che vi sono azioni di promozione e attività di orientamento per sentirsi cittadini europei. Un dirigente descrive un'iniziativa che ha coinvolto tutti gli allievi per ricordare il *giorno della Memoria e di conseguenza il valore che l'unità europea ha saputo trarre dalla tragica esperienza della II guerra mondiale individuando un modello di coesistenza civile e di unità di azione che ha portato alla costituzione dell'ue e di quasi 70 anni di pace.*

La cittadinanza europea è vista proprio come un asset fondamentale per i giovani, che dovranno sempre più confrontarsi con un mercato del lavoro e con un sistema di educazione e formazione europei per favorire la cultura della cittadinanza.

L'interculturalità e il multilinguismo degli studenti viene visto come un'opportunità per favorire *il dialogo tra le culture, la loro scoperta e il rispetto dei valori fondamentali* dei cittadini di diversi Paesi.

A questo proposito viene sottolineata la necessità di investire nella padronanza delle lingue straniere, infatti la mancanza di tale conoscenza viene vista come un limite e una difficoltà *per aprire la formazione ad ambiti europei: conoscere la lingua significa poter approfondire la cultura europea, capire e vivere il significato di cittadinanza europea.*

Come incidono, secondo i dirigenti, le esperienze all'estero di allievi/e in formazione rispetto alla consapevolezza di essere "cittadini europei"?

Emergono riflessioni che valorizzano la socializzazione con studenti stranieri: *attraverso il contatto/confronto con coetanei di altri paesi, con aziende e realtà produttive gli allievi possono personalmente sperimentare la "praticabilità" della loro vita in contesti sociali diversi.*

La maggior parte di essi sottolinea che tali esperienze migliorano *la multiculturalità, la consapevolezza della diversità intesa come valore aggiunto perché aprono agli allievi molteplici vedute sulle differenti esperienze formative e lavorative. Emerge che tali esperienze favoriscono un rafforzamento dell'ideale comunitario e della dimensione europea della mobilità delle idee e del lavoro, con lo sviluppo di una maggior consapevolezza e responsabilizzazione degli Enti di Formazione Professionale, anche mediante un loro più diffuso intervento nella promozione delle esperienze.*

Un'attenzione particolare viene portata alla crescita personale e umana dei giovani in formazione: *la mobilità dei giovani in formazione professionale iniziale è un importante strumento per favorire la crescita personale, sociale e professionale degli studenti. Le esperienze di mobilità rappresentano delle opportunità fondamentali per favorire l'acquisizione del senso di cittadinanza europea e per l'integrazione in contesti sociali e lavorativi sempre più multiculturali e dinamici, in Italia e all'estero. Esse consentono di acquisire conoscenza e rispetto per le altre culture, promuovono l'autonomia e la responsabilità individuale, sviluppano competenze linguistiche, trasversali e tecnico-professionali. Concordano tutti nell'affermare che l'unico modo per acquisire la consapevolezza di essere cittadini europei si interiorizza viaggiando nei Paesi, vivendo in modo diretto le esperienze, confrontandosi con culture, abitudini e prassi professionali.*

Come afferma la direttrice di un istituto alberghiero: *in questo modo gli studenti vivono, anche se per quattro settimane o tre mesi, una realtà di cui hanno sentito parlare durante le fasi preparatorie alla partenza.* Successivamente è stato chiesto di indicare quali aspetti di carattere socio-pedagogico devono essere privilegiati per favorire negli allievi/e la coscienza dell'appartenenza all'Europa.

Dalle risposte esaminate emerge l'importanza di potenziare la conoscenza di altre culture, in particolare attraverso lo studio della storia e della geografia, oltre che della lingua straniera. Inoltre si evince dal racconto di un dirigente che *la diffusione di un approccio formativo multiculturale rende più omogenei i sistemi formativi in Italia e nei Paesi europei oltre che sviluppare una maggiore cooperazione tra organismi di formazione e aziende a livello sia nazionale che europeo, favorendo lo scambio di esperienze fra docenti dei Paesi dell'Unione Europea.*

Un altro elemento riguarda la necessità di *destinare ore del programma alla cultura del sistema Europa con le sue regole, per consentire a tutti gli allievi di partecipare a esperienze di tirocini europei sia durante la formazione, sia successivamente.* In particolare, alcuni dirigenti si soffermano sul fatto che, dal punto di vista didattico, spesso non si lavora in gruppo, mentre la capacità di collaborare è invece una competenza indispensabile per i ragazzi, perché consente di *integrarsi tra diverse culture già tra i banchi di scuola.*

Per quanto concerne le ricadute della funzione del FSE vengono individuati soprattutto gli aspetti sociali, ossia le iniziative nei confronti di soggetti deboli/svantaggiati (dai disabili agli stranieri, fino ai soggetti adulti espulsi dal sistema produttivo) che a vario titolo sono inseriti in percorsi formativi con finalità non solo occupazionali ma anche relazionali, di sostegno psicologico, di integrazione, etc.: *soprattutto azioni rivolte ai giovani allievi meno "brillanti" negli studi, ai drop-out, ai neet, fino ai giovani diplomati/laureati che hanno bisogno di specializzarsi o di riqualificarsi verso professioni più tecniche o nuove. Il FSE ha una forte ricaduta sugli studenti, sulle loro famiglie e sulla comunità in generale: grazie ai corsi e alle attività finanziate gli studenti – giovani e adulti – imparano un mestiere e lo migliorano le proprie conoscenze, abilità e competenze in un'ottica europea.*

Infine, i modelli teorici a cui i dirigenti si ispirano per la progettualità riguardano le indagini europee e nazionali, le raccomandazioni europee e gli atti di indirizzo. Viene indicato come riferimento il sistema duale tedesco e gli approfondimenti teorici e di metodologia didattica sulla formazione e apprendistato inerenti la riforma del mercato del lavoro intrapresa in Germania. Tra i modelli teorici, un dirigente propone la figura di Altiero Spinelli con il Manifesto di Ventotene che ha tracciato le linee-guida della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.*

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Gallino L. (2011), *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Torino, Einaudi.
- Ferrarotti F. (2011), *La strage degli innocenti*, Roma, Armando Editore.
- Sennet R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
- Bertagna G. (2011), *I giovani tra formazione e lavoro – Analisi e proposte*, in «Quaderni di ricerca sull'artigianato», n. 58, pp. 171-185.
- Palma G. (2012), *Crisi giovanile e lavoro manuale*, <http://sviluppo felice.files.wordpress.com/2012/10/crisi-giovani-e-lavoro-manuale-di-gianluca-palma2.pdf>, ultima consultazione 8 aprile 2014.
- Colombo M., Besozzi E., Santagati M. (2010), *Formazione come integrazione. Strumenti per osservare e capire i contesti educativi multietnici*, Milano, Fondazione Ismu.
- Barbera F., Cavaletto G.M., Dagnes J., Molino D., Romanò S. (2012), *La formazione professionale tra inclusione sociale e inclusione nel mercato del lavoro, rapporto di ricerca Forma Piemonte*, http://www.formapiemonte.it/wp-content/uploads/2010/12/Progetto-forma_finale-2.0-new.pdf, ultima consultazione 6 aprile 2014.
- Almalaurea (2012), *XIV indagine Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*, <http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione10/>, ultima consultazione 8 aprile 2014.

Allegato

Traccia per interviste a dirigenti di agenzie formative

Progetto di ricerca: “Formazione professionale e cittadinanza europea. Le risorse socio-pedagogiche nell’azione del FSE in Piemonte”, indetto dall’Assessorato alla Formazione e al Lavoro della Regione Piemonte. I dati, raccolti in forma anonima, saranno usati esclusivamente a fini di ricerca e inseriti in una pubblicazione a cura della Regione Piemonte e dell’Università degli Studi di Torino. Al termine della compilazione cliccare su “INVIA I DATI”. Si ringrazia per la collaborazione.

1. Anno di nascita (Es. 1990)

2. Genere

1. <input type="radio"/> maschio	2. <input type="radio"/> femmina
----------------------------------	----------------------------------

3. Centro/Ente di formazione

4. Località del Centro/Ente di formazione

5. Provincia (Es. TO)

6. Titolo di studio

7. Viaggi/studio internazionali e/o iniziative organizzate tramite il Fondo Sociale Europeo

8. Quali idee, pregiudizi e stereotipi emergono, secondo Lei, nel Suo contesto professionale circa la partecipazione all'UE?

3

9. Quali iniziative ha realizzato e ritiene utile promuovere per coltivare la cultura della cittadinanza europea nel Suo ambito di intervento?

10. Pensa che le esperienze all'estero possano incidere sugli allievi/e in formazione rispetto alla consapevolezza di essere "cittadini europei"?

Se sì, in quale misura e secondo quali criteri?

11. Secondo Lei, quali aspetti di carattere socio-pedagogico devono essere privilegiati e incentivati nell'ambito della formazione professionale per favorire negli allievi/e la coscienza dell'appartenenza all'Europa?

12. Come valuta la ricaduta della funzione del FSE nell'ambito della formazione professionale in Piemonte su individui, famiglie e comunità?

13. A quali modelli teorici di riferimento, fonti di informazione e principi organizzativi si ispira per aderire all'impianto valoriale della progettualità del Fondo Sociale Europeo rispetto alla promozione della cittadinanza europea in Piemonte?

14. Commenti e suggerimenti

15. Piemonte/Europa. Esperienze dal territorio

15.1. Premessa

In questo capitolo s'intende dare visibilità ad alcune iniziative emblematiche di formazione professionale in ottica europea, progettate e realizzate grazie al finanziamento del Fondo Sociale Europeo sul territorio piemontese. I resoconti degli artefici – progettisti, formatori o dirigenti – e le immagini che li corredano esprimono una complessiva soddisfazione di natura socio-pedagogica per l'esito di una ormai consolidata cultura dello scambio con realtà formative straniere.

I vari contributi – qualificati indicatori di un'attiva e diversificata partecipazione all'azione di coesione sociale auspicata e programmata dall'Unione Europea – colgono sfaccettature differenti e talvolta complementari nell'ampio ventaglio di opportunità offerte ai giovani in formazione. Riflessioni, testimonianze e rilievi critici nell'elaborazione e divulgazione dell'esperienza possono costituire il valore aggiunto della dimensione socio-formativa nella misura in cui sollecitano al confronto e aprono a nuove prospettive.

L'avventurosa impresa della costruzione dell'identità collettiva europea, fattivo processo in divenire, si attualizza qui in vissuti concreti, che mostrano tutta l'efficacia di un'appartenenza solidale e arricchente, fondata sulla valorizzazione della persona e delle differenze socio-culturali e perseguita attraverso l'intento di armonizzare le prospettive motivazionali ed educative dei soggetti con le più vaste dimensioni normative e istituzionali.

15.2. La mobilità transnazionale come strumento di cittadinanza

*Matteo Gazzarata*¹⁵⁶

15.2.1. Dati tecnici

Negli ultimi 25 anni, l'Unione Europea ha finanziato la mobilità transnazionale degli studenti e dei cittadini europei attraverso svariati programmi pluriennali, l'ultimo dei quali, in linea temporale, è il Programma di Apprendimento Permanente LLP,

¹⁵⁶ Europrogettista e tutor nei progetti di mobilità transnazionale presso AFP Colline Astigiane, Agliano Terme e Asti (At).

conclusosi il 31 dicembre 2013. Nel settennato di operatività del Programma LLP, attraverso interventi declinati su vari programmi settoriali quali Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Trasversale e Jean Monnet, decine di migliaia di studenti, giovani, adulti, anziani e specialisti della istruzione e formazione professionale hanno avuto modo di ampliare le proprie competenze professionali o di acquisirne di nuove, attraverso un periodo di soggiorno estero breve, medio o lungo.

L'intervento su cui la Formazione Professionale ha investito di più è il Programma Settoriale Leonardo da Vinci, che ha finanziato un numero elevato di mobilità transnazionali sia per i giovani in formazione professionale iniziale IVT, sia per le "persone disponibili sul mercato del lavoro", PLM. I progetti finanziati dal 2007 al 2012 sono stati 487, per un investimento complessivo di oltre 90 milioni di Euro erogati dalla Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci, presso l'ISFOL.

Pur essendo il programma Leonardo da Vinci dedicato alle mobilità "formative", i principali promotori/attuatori di progetti di mobilità sono stati gli Istituti Scolastici (pari al 29% dei soggetti promotori) immediatamente seguiti dai Centri di Formazione Professionale presenti sul territorio nazionale (pari al 21% dei soggetti attuatori), seguiti da Associazioni no profit, Università e imprese/parti sociali.

Nel periodo di riferimento hanno complessivamente fruito di una borsa di mobilità Leonardo da Vinci 33.200 soggetti con una leggera prevalenza di soggetti IVT (17.400) sui soggetti PLM (15.800).

Nel Dicembre 2013 è stato approvato in via definitiva il nuovo Programma Erasmus Plus, operativo dal Gennaio 2014 e fino al 2020. Con una dotazione di quasi 15 miliardi di euro il nuovo programma finanzia mobilità transnazionali per circa 4 milioni di cittadini europei. La Formazione Professionale fruirà delle opportunità offerte dalla Key Action n. 1 del programma.

15.2.2. L'esperienza dell'Agenzia di Formazione Professionale delle Colline Astigiane

L'Agenzia di Formazione Professionale delle Colline Astigiane (AFP) è un centro operativo dal 1972 sul territorio della Provincia di Asti per la somministrazione di corsi di formazione professionale iniziale nel settore turistico alberghiero per "operatore dei servizi ristorativi – preparazione pasti e servizi di sala e bar" e dei corsi Mercato del Lavoro – MDL. Di recente l'Agenzia si è dotata di una terza sede accreditata in Alessandria per l'erogazione dei servizi al lavoro.

Nel corso della programmazione comunitaria 2007-2013, l'AFP si è resa promotrice di svariati progetti di mobilità, finanziati attraverso il programma settoriale Leonardo da Vinci, su entrambe le categorie di utenti (IVT e PLM) rilasciando validi risultati sia relativamente ai risultati dell'apprendimento sia per la sperimentazione dei dispositivi di trasparenza delle qualifiche professionali e delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali.

Complessivamente, 311 allievi di categoria IVT, selezionati tra gli studenti propri e dei Centri di formazione e Istituti Scolastici partner, hanno fruito di un tirocinio

curricolare estero di 4 settimane attraverso i progetti ETRAP, ETRAP 2, FANTE e BRACE YOURSELF, mentre 60 giovani di categoria PLM hanno avuto l'opportunità di perfezionare le competenze acquisite nel percorso formale attraverso un tirocinio di 3 mesi finanziato attraverso il progetto VISION OF THE FUTURE.

La recente iniziativa Regionale per la mobilità transnazionale ha inoltre finanziato due ulteriori progetti per l'organizzazione di tirocini esteri extracurricolari, finanziati attraverso il Fondo Sociale Europeo nell'ambito del progetto STOCK YOUR SKILLS destinato a circa 120 giovani di categoria PLM.

15.2.3. I dispositivi di trasparenza

Tra i target prioritari degli interventi di mobilità, la “cittadinanza europea consapevole” riveste carattere trasversale, investendo tutti gli interventi che, in quanto finanziati a livello comunitario, vengono recepiti come uno strumento di dialogo con il “governo” dell'Unione e di supporto alla libera circolazione dei cittadini come studenti e lavoratori.

I dispositivi comunitari per la trasparenza, il trasferimento ed il riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi sono numerosi, pur essendo in buona parte in via di implementazione (Europass) o di sperimentazione (ECVET) e costituiscono lo strumento principale attraverso il quale la libera circolazione e il concetto di cittadinanza europea vengono stimolati.

Da un lato, il mercato del lavoro locale e comunitario ha imparato a riconoscere la strumentazione Europass come dispositivo di attestazione delle competenze acquisite e legge i curricula dei candidati con interesse ove recanti esperienze estere, agevolando pertanto la circolazione degli allievi in uscita dai percorsi formativi e dei lavoratori disponibili, specie nei settori che insistono maggiormente sullo sviluppo economico dell'Unione tra i quali l'industria turistica, considerato che l'intero indotto rappresenta il 12 % del PIL comunitario con oltre 20 milioni di posti di lavoro.

Dall'altro, la dotazione Europass consente agli allievi fruitori delle borse di mobilità una più agevole collocazione lavorativa nel territorio dell'Unione, grazie all'immediato riconoscimento del libretto e dei suoi contenuti – in duplice lingua – da parte dei datori di lavoro e snellisce le procedure di selezione.

Più complesso è invece il dispositivo per il trasferimento e riconoscimento dei crediti formativi (ECVET) il cui obiettivo finale, purtroppo ancora lontano da una concreto raggiungimento e messa a regime, consiste nell'immediato riconoscimento delle qualifiche professionali, agevolando la circolazione dei professionisti che attraverso la costruzione di percorsi formativi “modulari” basati su “unità di risultati dell'apprendimento” possono completare la propria formazione spostandosi di Stato in Stato, accumulare crediti formativi anche acquisiti in contesti non formali ed informali per tutto l'arco della vita e vedersi riconosciute le proprie qualifiche professionali senza ulteriori step formativi o previo superamento di esami integrativi, come talvolta accade in virtù della corrente disomogeneità dei sistemi formativi nei singoli Stati membri.

Il dispositivo è attualmente in sperimentazione e, se gli interventi pilota finanziati centralmente dalla Commissione Europea tendono ad individuare una metodologia di lavoro, la strumentazione materiale, quale l'individuazione dei risultati dell'apprendimento, il raggruppamento in unità ECVET e la stipula degli accordi transnazionali (MoU) per il riconoscimento dei crediti formativi conseguiti, è lasciata alla volontà dei promotori di progetti di mobilità.

Se da un lato la sperimentazione ha finora rilasciato risultati modesti, seppur incoraggianti, è innegabile che il dispositivo, facilitando la libera circolazione, agisca come propulsore per una più consapevole sedimentazione del concetto di "cittadinanza europea" e dei diritti che tale principio garantisce ai cittadini dell'Unione.

15. 2. 4. Casi di successo

La Newsletter LLP prodotta dall'ISFOL per il "Festival d'Europa 2013" di Firenze reca, a seguito di specifiche indagini che

l'esperienza Leonardo ha consentito ai partecipanti di sentirsi protagonisti di un processo di integrazione europea, nonché di sviluppare competenze che sono assolutamente strategiche per il mercato del lavoro di oggi e del futuro, indipendentemente dalla professione scelta. Non sono rari i casi in cui i partecipanti ricevono, al termine del loro tirocinio, delle offerte di lavoro dalle aziende straniere ospitanti; numerosi sono i partecipanti che dichiarano di aver trovato lavoro, al rientro in Italia, anche grazie alle conoscenze e competenze linguistiche e professionali acquisite nel corso dell'esperienza di mobilità transnazionale. Molti affermano, inoltre, che le conoscenze e le competenze acquisite all'estero difficilmente sarebbero state ottenute nei contesti formativi di provenienza (ISFOL, 2013).

Indagando le aspettative e i risultati formativi degli allievi e delle "persone disponibili sul mercato del lavoro" come definiti dal Programma LLP emerge una positiva ansia di mobilità, a fronte di una situazione economico finanziaria nel Paese di origine piuttosto incerta. Se da un lato, infatti, la mobilità è vissuta come fuga di cervelli, dall'altro è considerata come un'esperienza imprescindibile, da parte sia degli allievi, sia dai datori di lavoro. Questi ultimi preferiscono infatti giovani dinamici e abituati a situazioni lavorative diversificate, in cui il rapporto con i colleghi di lavoro e con la clientela può essere mediato attraverso lingue veicolari e competenze specifiche, che incontrano le esigenze di una clientela internazionale.

Riporto qui di seguito un paio di casi di successo. Si tratta di allievi beneficiari di mobilità transnazionale erogata attraverso i progetti dell'AFP:

Roberto Bazzano è un ex allievo che ha fruito di una borsa di mobilità nella primavera del 2013 nell'ambito del progetto Vision of the Future e ha trascorso 3 mesi a Valencia come tirocinante presso un ristorante locale. Il curriculum di Roberto oggi include non solo l'Europass Mobility, ma anche il Libretto Personale ECVET che certifica le competenze acquisite nel contesto informale rappresentato dall'azienda ospite e dichiara con piacere che la sua attuale posizione lavorativa è stata raggiunta in virtù delle certificazioni conseguite

a seguito del tirocinio estero post qualifica, che attestano un atteggiamento dinamico e propenso alla flessibilità del lavoro, oltre alle abilità professionali acquisite.

Paolo Altomonte ha fruito di una borsa di mobilità nell'ambito dello stesso progetto e ha trascorso 2 mesi in Germania, a Bochum, nella regione della Ruhrgebiet. Oggi Paolo lavora ad Amburgo, dove si è trasferito dopo un breve rientro in Italia, grazie al programma finanziato dal Ministero del Lavoro Tedesco The job of my life che promuove l'ingresso nel mercato del lavoro di giovani altamente specializzati in settori ove viene riconosciuta una strutturale carenza di personale qualificato, tra i quali figura appunto la ristorazione.

Roberto e Paolo sono due esempi concreti dell'incisione fattiva della mobilità transnazionale e dell'effetto moltiplicatore che questa può esercitare sui soggetti più motivati e dinamici.

Il principio di cittadinanza europea nei progetti cui hanno partecipato entrambi non è stato un tema portante né nelle fasi di preparazione né durante il tirocinio medesimo, ma era collocato tra gli obiettivi di lungo termine del progetto come componente trasversale che non necessita di un intervento formativo specifico, ma si "metabolizza" automaticamente attraverso la presa di coscienza della provenienza delle risorse finanziarie e della loro gestione, vissuta direttamente come utenti finali di un intervento comunitario.

L'effetto gratitudine non è quindi indirizzato ai gestori dei progetti, ma direttamente ai meccanismi di supporto elaborati centralmente dall'Unione che, favorendo un contatto mediato con le proprie strutture organizzative e le dotazioni finanziarie disponibili, influiscono sulla percezione stessa di cittadinanza dei beneficiari, i quali si dimostrano più inclini al dinamismo e alla ricerca del lavoro non solo fuori dai confini nazionali, ma oltre la territorialità stessa dell'Unione.

Va pertanto da sé che un lavoratore che percepisce la propria libertà di circolazione e di risposta all'offerta di lavoro su un territorio che supera le dimensioni geografiche delle proprie origini ha pienamente inteso e valorizzato la propria cittadinanza, fruendo di opportunità formative e occupazionali considerate impraticabili fino a prima dell'esperienza di mobilità.

Su questa specifica componente, tuttavia, la barriera linguistica insiste come fattore a detrimento della libera circolazione. Rimando la discussione sul tema alle sedi appropriate, ma ritengo utile sottolineare che, per la mia esperienza, la tradizionale formazione linguistica verticale si dimostra talvolta inadeguata per il raggiungimento di standard minimi necessari e sufficienti.

Per agevolare la mobilità territoriale dei lavoratori e degli studenti si avverte l'esigenza di una sostanziale revisione con un adeguamento alle nuove tecnologie, fortemente utilizzate dai partecipanti a scopo ludico, al fine di raggiungere livelli minimi quantitativi, in termini di ampiezza del vocabolario disponibile e qualitativi, in termini di produzione orale e scritta, indispensabili per perfezionare le pratiche burocratico-amministrative e cercare lavoro oltre i confini nazionali.

15.2.5. Gli obiettivi futuri

L'investimento che l'Unione Europea compie per l'Istruzione e la Formazione Professionale, agevolando la mobilità transnazionale degli allievi, si prefigge obiettivi molteplici, che vengono periodicamente rivisti in base ai target generali e specifici dell'Unione stessa e dei singoli Stati membri secondo le dinamiche strategiche concordate a livello unitario e che rivestono carattere di priorità generale o locale.

Nello specifico, la mobilità transnazionale – anche attraverso il programma varato a gennaio 2014 e denominato ERASMUS PLUS –, intende sviluppare competenze, conoscenze, abilità e innovazioni strutturali dei singoli sistemi dell'Istruzione e della Formazione Professionale in prospettiva futura. Gli obiettivi specifici della mobilità transnazionale sono quindi:

- mobilità geografica dei discenti e dei professionisti;
- implementazione delle competenze, conoscenze e abilità dei partecipanti;
- stimolo delle competenze e della creatività imprenditoriale;
- trasparenza delle certificazioni.

Quali sono pertanto i risultati che le future azioni di mobilità restituiranno ai singoli partecipanti, ai promotori, agli Stati membri e all'Unione stessa? Da un lato, l'internazionalizzazione della formazione contribuisce a rendere più efficaci ed attraenti i percorsi formativi stessi, arricchendo i profili professionali basati sugli standard locali con esperienze maturate in contesti lavorativi reali. Dall'altro, la pratica professionale curricolare in un Paese estero funge da stimolo importante per il completamento del percorso, limitando l'abbandono e favorendo la presa di coscienza delle proprie abilità, che possono essere spese sia nel territorio di origine, sia all'estero.

La recente comunicazione della Commissione Europea al Parlamento ed al Comitato delle Regioni denominata *Reigniting Entrepreneurial Spirit in Europe* segnala la necessità di investire maggiormente sull'accesso agli strumenti di supporto alla creazione di impresa, nello snellimento delle pratiche burocratiche e soprattutto sulla Formazione Professionale. Tale comunicazione individua infatti, quale primo pilastro per il rinnovamento della creatività imprenditoriale in Europa, proprio la formazione, che deve includere non solo competenze imprenditoriali teoriche, ma sempre più pratiche.

Tale documento dimostra come nei Paesi ove la pratica imprenditoriale è sperimentata dagli allievi in modo reale, non solo attraverso la simulazione di impresa, né attraverso la semplice alternanza scuola/lavoro, ma tramite la gestione di mini-aziende, a corredo dei centri di formazione con capacità commerciale, restituisce discenti più suscettibili di puntare su scelte imprenditoriali personali, piuttosto che sulla ricerca attiva del lavoro.

Occorre considerare però che le qualifiche professionali non hanno a tutt'oggi lo stesso peso, valore e spendibilità sul territorio dell'Unione. È spesso richiesto un percorso integrativo, la ripetizione di esami, il completamento di un modulo formativo o pratiche burocratiche complesse.

Dal 2009 è tuttavia disponibile un nuovo strumento, ancora in fase sperimentale, denominato ECVET che, nelle intenzioni della Commissione Europea, intende



L'allievo Samuele Schiavinato con il Commissario Europeo Androulla Vassiliou durante la cerimonia di lancio del Programma Erasmus PLUS.



Al rientro dall'esperienza di tirocinio estero nell'ambito del progetto Brace Yourself, gli allievi/e di Cucina e Sala-bar sono impegnati nella preparazione e nel servizio della cena a base di piatti maltesi, tedeschi, spagnoli e italiani.

agevolare il trasferimento e il riconoscimento dei crediti formativi muovendosi da uno Stato membro a un altro, oltre a permettere l'accumulo dei crediti e il raggiungimento delle qualifiche professionali su base modulare, costruita attraverso il completamento di unità di risultati in Paesi differenti.

È infatti attraverso la completa consapevolezza del valore della propria formazione e delle sue potenzialità transnazionali che si costruisce la cittadinanza europea attiva.

Solo laddove le competenze degli allievi, la loro creatività imprenditoriale e i loro titoli sono pienamente riconosciuti, agevolati e spendibili si realizza infatti l'essenza stessa della cittadinanza. Attraverso i correnti e i futuri programmi che la Commissione Europea porrà in essere, la mobilità transnazionale contribuisce in maniera tangibile al raggiungimento di tali obiettivi e, in prospettiva futura, renderà sempre più spendibili le competenze dei discenti sul mercato del lavoro e dell'imprenditoria europea.

15.2.6. Erasmus Plus

Il 10 Aprile 2014, nel Salone dei Cinquecento di Palazzo Vecchio a Firenze, si è svolta la cerimonia di lancio del Programma Comunitario Erasmus + 2010-2014, alla presenza del Commissario Europeo per l'Istruzione, la Formazione Professionale, la Cultura e lo Sport, la cipriota Androulla Vassiliou.

In occasione dell'evento, la Commissaria Europea ha descritto le ragioni che sostengono i programmi comunitari di sostegno alla mobilità transnazionale riassunta nei termini "Mobilità, Occupabilità e Cittadinanza" e ha descritto le linee di intervento a favore di Istruzione, Formazione Professionale e Sport, richiamando l'attenzione sulla necessità di contribuire allo sviluppo della libera circolazione dei lavoratori e dei cittadini all'interno dell'Unione, per contribuire al raggiungimento sia degli obiettivi generali delle politiche comunitarie, sia dei target strategici siglati a Lisbona con la strategia Europa 2020.

Particolare attenzione è stata riferita alla categoria dei NEETs, cioè i cittadini "scoraggiati" che, fuori dai percorsi di istruzione e formazione e senza validi sistemi di orientamento e di opportunità formative, sono a rischio di marginalità sociale.

Un ulteriore passaggio ha invece investito il problema dell'abbandono scolastico e formativo che può essere contrastato attraverso una offerta formativa più attrattiva, proprio attraverso le opportunità garantite dal supporto comunitario alla mobilità degli allievi.

L'Agenzia di Formazione Professionale delle Colline Astigiane è stata invitata all'evento in qualità di Testimonial per raccontare la propria esperienza, maturata con la precedente programmazione comunitaria, in tema di tirocini formativi esteri.

In conclusione, il sostegno alla mobilità europea degli allievi, sia attraverso le iniziative comunitarie dirette come il programma ERASMUS +, sia attraverso la mediazione Regionale attraverso l'asse transnazionalità del Fondo Sociale Europeo, si può considerare come uno strumento necessario per contrastare l'abbandono scolastico, offrire percorsi formativi più appetibili e rilasciare sul mercato del lavoro professionisti più spendibili e suscettibili di attivare percorsi imprenditoriali.

15.3. Formare la persona, tra differenze sociali e culturali

Simona Ameglio¹⁵⁷

15.3.1. Metodi e tecniche per il dialogo interculturale

Ripercorrere l'esperienza della formazione professionale per *Assistenti familiari* e per *Operatori socio sanitari*, recuperandone significati e modalità operative, rappresenta per me e per chi con me ha condiviso questi percorsi, ridelineare storie di vita e di professionalità nascente incorniciate da vere e proprie aspettative di cambiamento, di miglioramento, di riscatto sociale attraverso l'acquisizione di una professionalità e l'ingresso nel mondo del lavoro.

Se da un lato, infatti, l'utilità dei percorsi si può valutare complessivamente con dati e specifiche analisi di risultato, dall'altra le storie di vita delle persone coinvolte nella formazione ci inducono a pensare quanto possa essere significativo nella vita di una persona il tempo relativo al corso di formazione che, seppur breve, risulta impregnato di significati formativi ed esistenziali tali da determinare intensi cambiamenti nella persona e nel suo contesto di vita.

All'inizio di ogni percorso i formatori si trovano indubbiamente di fronte ad una serie di esigenze individuali e collettive di notevole significato ed entità: dalle richieste più esplicite di formazione a quelle più implicite di accettazione, di accoglienza, di recupero di stili e modalità personali nel lavoro di cura.

A parer mio, all'interno di tali modelli, coniugati con la procedura formativa pianificata, si nascondono piste e sfide per una significativa ed attuale formazione.

La mobilitazione delle risorse individuali, la sollecitazione, l'accoglienza, il recupero delle conoscenze e delle modalità personali e il loro confronto con le procedure operative e con le modalità relazionali professionali arricchiscono l'attività formativa rendendola maggiormente compatibile con l'assetto culturale della persona.

Inoltre, la presenza di donne con culture ed esperienze estremamente diverse nei corsi orientati al lavoro di cura ha imposto, nel tempo, l'utilizzo di metodologie inclusive e di costante confronto non solo sotto il profilo della relazione, ma anche sotto quello dei contenuti, nel tentativo di pensare e pianificare percorsi tesi, da un lato, a dare omogeneità alle differenze riportandole all'interno di prassi operative prestabilite, dall'altro, a promuovere la costruzione di percorsi integrati di condivisione e di accoglienza di stili personali e di positive esperienze pregresse.

In particolare, infatti, l'interazione tra culture diverse in ambito formativo ci ha richiesto di adottare, anche con azioni sperimentali, un metodo comune di lavoro, che potesse sostenere contemporaneamente l'acquisizione di procedure di cura definite con la possibilità di far emergere e valorizzare i punti di vista culturali in un'ottica di dialogo interculturale.

Nell'attività dei docenti, tale intento, alla base di un percorso formativo, implica un lavoro di incontro e di costruzione di prassi comuni: un metodo di intervento professionale di accurata condivisione dei contenuti e di modalità operative di insegnamento.

¹⁵⁷ Educatore professionale, formatore presso la Scuola di Formazione del CISA-ASTI SUD, Nizza Monferrato (At).

Una sfida didattica relativa alla formulazione di percorsi in cui i contenuti, pur nel rispetto della loro specificità, si intrecciano al fine di predisporre un continuum didattico e formativo capace di superare la frammentarietà dell'insegnamento per materie.

I progetti formativi da noi realizzati hanno pertanto visto come fondamentale questo aspetto di sinergia, definendola poi in una vera e propria prassi metodologica sostenuta da una attività di counseling realizzato nei confronti sia degli allievi, sia dei docenti.

Attraverso tale intervento, i frequentanti hanno potuto beneficiare di affiancamento nell'attività didattica, orientamento alla professione e alle possibili aree di intervento professionale e di facilitazione alla comunicazione e all'apprendimento (sostegno indispensabile per le allieve straniere).

Inoltre, anche i docenti hanno potuto beneficiare di un'attività di counseling a sostegno dell'attività di concertazione metodologica, nella consapevolezza che, in un processo di formazione, anche il docente, come l'allievo, si trova immerso in dinamiche relazionali intense, a cui deve saper rispondere in termini di professionalità. Gli occorre infatti saper superare la sola cura dei contenuti per spingersi oltre, consentendo così ai partecipanti non tanto di acquisire in modo meccanico le varie prassi e procedure, ma di sviluppare modalità di assistenza e di relazione accessibili perché comprese, significative perché condivise, incisive perché fatte proprie.

Una formazione così impostata intende attivare processi di apprendimento che mirino a porre in gioco, oltre alla crescita di competenze professionali, lo sviluppo di competenze personali per la responsabilizzazione verso le problematiche che la propria comunità di appartenenza manifesta.

Il gruppo dei docenti dei corsi citati ha perciò elaborato un nuovo modo di apprendimento, in cui al classico setting di insegnamento si è preferito il *problem solving*, che prevede la possibilità di attivare nei partecipanti le risorse individuali e di gruppo per poter affrontare un problema ricercandone la soluzione.

Al centro dell'apprendimento si pone dunque un problema, che mette in discussione modi di procedere, al fine di arrivare, utilizzando le proprie risorse individuali e le conoscenze tecniche ricevute, alla sperimentazione delle prassi operative professionali condivise.

Il corso di formazione professionale diventa perciò, trasversalmente, uno strumento di diffusione nel territorio della cultura e delle buone prassi sull'assistenza e sulla cura. Le donne che vi accedono, infatti, sovente loro stesse bisognose di attenzione e di sostegno, potranno così veicolare, nell'ambito della loro comunità di vita, gli aspetti di professionalità destinati a modificare gli assetti culturali, sempre relativamente al lavoro di cura del gruppo in cui esse sono inserite.

Tale modificazione lenta ma incisiva, risulta essere una grande risorsa in un contesto sociale in cui il lavoro di cura è sempre più necessario all'interno di nuclei famigliari. Si tratta di promuovere l'idea e la convinzione che la formazione sia un processo di *empowerment* non solo individuale, ma anche sociale, collettivo e comunitario.

La scommessa sulla formazione di qualità, interattiva e integrante, proietta non solo nella possibilità di potenziamento della qualità dei servizi di cura, ma spinge anche a pensare a un miglioramento delle comunità territoriali in cui le competenze teoriche e relazionali apprese da alcuni, diventano fulcri di sostegno per la risoluzione dei problemi di altri.



Formazione al lavoro - Aiutante florovivaista



*Formazione al lavoro -
Aiutante ai servizi di centro stampa*

15.3.2. Personalizzare l'inclusione sociale dei disabili al CISA ASTI SUD

Anche per le persone disabili intellettive la formazione risulta essere una straordinaria opportunità di inclusione sociale.

La possibilità offerta dal Fondo Sociale Europeo di realizzare specifici percorsi, finalizzati all'acquisizione delle necessarie competenze professionali per persone con difficoltà cognitiva, permette di ipotizzare scenari territoriali di inclusione lavorativa basati su percorsi realmente progettati per essere personalizzati ed incisivi.

In un mondo quale quello lavorativo, in cui la competenza specifica è oggi sempre maggiormente richiesta, una formazione così pensata è uno strumento davvero strategico non solo per trovare lavoro ma soprattutto per mantenerlo.

Sebbene sia valida la regola generale che per *svolgere bene un lavoro lo si debba imparare bene*, nel caso della persona con disabilità intellettiva in cerca di occupazione, la possibilità di dimostrare che un diritto e un obbligo (ovvero l'assunzione prevista a livello legislativo) può trasformarsi in occasione di crescita, confronto e azzeramento del pregiudizio.

Il lavoratore disabile preparato da un'adeguata formazione e quindi in grado di fornire in modo appropriato una risposta alla richiesta produttiva, si spoglia infatti dell'alone di pregiudizio e viene percepito dal contesto come risorsa, anziché come vincolo.

In tale ottica, i formatori dei corsi di "formazione al lavoro", dedicati proprio a un'utenza con disabilità, hanno predisposto percorsi individualizzati che, senza assopire la centralità della funzione didattica, si sono caratterizzati per una forte pregnanza *educativo-riabilitativa*.

A tal fine si è ipotizzato un metodo di lavoro condiviso da tutti i docenti, che ha previsto la realizzazione di un'attività didattico-educativa di "compensazione", costituita da interventi specifici individuali finalizzati a riequilibrare il più possibile gli svantaggi legati alla disabilità.

Per poter realizzare un tale intervento formativo, i docenti hanno lavorato soprattutto su due nuclei fondamentali di intervento, ovvero un *metodo di lavoro specifico e un lavoro di rete con la famiglia e con gli operatori sociali e sanitari di riferimento*.

Siamo infatti consapevoli che la formazione professionale delle persone con disabilità intellettiva non è compatibile con i modelli standard di insegnamento/apprendimento. È perciò necessario progettare percorsi che prevedano azioni di tutoring costanti, in cui la facilitazione del processo di apprendimento dev'essere curata nei minimi particolari, così come la relazione di gruppo ed individuale. La disponibilità ad apprendere è infatti generalmente legata agli aspetti relazionali e alla significatività di quanto viene proposto in termini di aderenza alla quotidianità di vita, nonché alla relazione percepita. Il docente-tutor diventa così il “compagno esperto di viaggio” a cui affidare richieste e dubbi, ma anche sconfitte e successi.

Per questo motivo, nell'ambito della tipologia di corso di cui stiamo trattando, il gruppo docenti ha investito a fondo sulla conoscenza della persona, approfondendo la percezione che l'allievo ha di sé, del percorso intrapreso e futuro e costruendo un'alleanza pedagogica con le figure professionali che, a diverso titolo, entrano in contatto con lui durante il percorso. In particolare, nella fase in cui gli allievi sperimentano i vari ambienti solitamente percepiti come estranei (ad esempio i luoghi dello stage) emergono forti le fragilità come la paura, il senso di rifiuto e l'incapacità di gestire in modo adeguato le relazioni.

In tale contesto, il ruolo dei formatori si rende indispensabile per la buona riuscita del progetto, perché contrasta quel naturale senso di disagio di fronte al nuovo, alle responsabilità e al distacco dalle certezze dell'aula che spesso impediscono agli allievi di spingersi verso un significativo progresso nell'autonomia, considerando lo stage qualcosa di “temporale” (ad es. 200 ore), ma non di “esperienziale”.

Il metodo di accompagnamento individualizzato e una forte alleanza formativa con i tutor delle aziende ospitanti lo stage rendono questo momento un continuum di azione pedagogica, che spinge l'allievo a mobilitare le proprie risorse individuali e a sentirsi avvolto da un progetto di accompagnamento guidato e finalizzato alla sperimentazione del gusto di fare, produrre, riuscire ed essere accettato.

A parer nostro, lavorare in un'ottica formativa significa rendere il più possibile compatibile un soggetto disabile con il mondo del lavoro, fornendogli le indispensabili regole di base per un buon inserimento e sollecitando in lui il gusto del saper fare relativamente alla professione scelta, al fine di renderlo sicuro e motivato non solo durante il corso, quando la presenza dei docenti/tutor garantisce la spinta emotiva costante, ma anche nelle successive esperienze di integrazione lavorativa.



15.4. Mobilità e formazione nel centro CNOS- FAP di Fossano

Michele Marchiaro¹⁵⁸

15.4.1. Credere nell'esperienza

“Sai che mio marito ogni tanto mi parla di quando era stato in Spagna con il progetto della scuola”. Queste poche parole che una giovane collega dice a me formatore “di antico pelo” del Centro CNOS di Fossano rappresentano una delle migliori testimonianze di quanto sia stata e sia ancor oggi importante nel vissuto dei nostri giovani questo tipo di esperienza e rappresenta per me un’ottima gratificazione per il tempo e le energie spese per realizzare questi progetti.

Il mio centro ha avuto la fortuna di attuare, quasi costantemente, a partire dal 1994, progetti di scambio in Paesi europei, progetti sviluppati all’interno dei progetti europei Leonardo, scambi realizzati sia come *sending institution* che come *receiving institution*.

Vediamo di puntualizzare come e perché sia stata possibile una simile esperienza, quali siano stati gli attori coinvolti e quale arricchimento abbia portato loro e infine quali elementi del tessuto sociale abbia influenzato o mobilitato.

Un’esperienza di questo tipo e continuità può avere luogo solo se la dirigenza del centro crede in queste esperienze ed è disposta a sacrificare per esse energie e risorse. Lo deve credere non come esperienza fine a se stessa o capace di dare lustro e visibilità al Centro, ma come occasione di arricchimento e crescita non solo per i giovani via via coinvolti, ma anche per le persone del centro che sono parte attiva nello sviluppo dei progetti.

Solo se si ha una adesione convinta, le esperienze possono diventare parte integrante del percorso formativo e non un’occasione *una tantum* per pochi fortunati. Su questa possibilità il dirigente deve credere ed operare in modo che siano facilitati la progettualità, la partecipazione dei giovani e il coinvolgimento dei formatori. Questo è ciò che è avvenuto a Fossano.

Le varie esperienze sono state organizzate in modo da coinvolgere il massimo numero possibile di formatori, in modo che ciascuno di essi, per le proprie competenze, avesse modo di confrontarsi non solo con il mondo del lavoro del Paese ricevente, ma anche con le strutture formative analoghe degli organismi partner e ciò è avvenuto spesso, quando le strutture formative riceventi potevano inserire nel loro percorso esperienze lavorative reali (in molti Paesi europei le strutture formative possono agire come centri produttivi, anche se in scala ridotta).

Tale esperienza ha coinvolto a Fossano, nei vari anni, circa una ventina di formatori di tutti i settori, i quali hanno così potuto confrontare lo sviluppo del proprio percorso con percorsi analoghi, confrontare metodologie didattiche, strumenti e obiettivi. Ci sono state molte occasioni di travaso e condivisione di esperienze, progetti, prodotti e obiettivi. Notevole poi è l’esperienza maturata a livello progettuale, organizzativo e documentale per la realizzazione e la rendicontazione. Oltre a ciò, nei vari anni si è creata una rete europea di contatti in continua espansione, tanto che il nostro centro deve ormai rifiutare proposte di collaborazione

¹⁵⁸ Responsabile dei progetti internazionali del Centro CNOS-FAP, Fossano (Cn).

perché la nostra principale attività è la realizzazione di percorsi formativi, non quella di agenzia di scambi.

15.4.2. Dal punto di vista degli allievi

Vediamo ora l'esperienza dal punto di vista dei veri fruitori: i ragazzi, i quali, già prima dell'iscrizione, sanno di questa possibilità, tanto che nell'incontro di prima presentazione ne sono già al corrente e sono loro stessi a chiedere informazioni.

Anche le famiglie, tramite il passaparola, che in un tessuto sociale formato da piccoli paesi è molto importante, o tramite gli articoli sui giornali locali, ne sono al corrente e chiedono maggiori informazioni. Una volta entrati nel percorso formativo, il passaparola dell'esperienza, che è sempre molto positivo, o le presentazioni, costituiscono una molla importante per motivare i ragazzi.

Da notare che, sul totale dei partecipanti (circa 400 ragazzi), fino ad ora uno solo ha dichiarato che non era rimasto soddisfatto dell'esperienza e non l'avrebbe ripetuta. Moltissimi invece quelli che continuano a chiedere se e come sia possibile ripeterla. E diversi sono quelli che hanno poi convinto le famiglie a ritornare nel luogo dello stage, anche solo come vacanza estiva, oppure che, una volta maggiorenni, si sono organizzati in gruppetti per ritornarvi da soli.

Molto positivo, poi, il fatto che essendo, di norma, il numero delle borse di mobilità inferiore al numero dei richiedenti, una scelta basata su motivazione e risultati formativi può essere una spinta verso l'impegno e la partecipazione attiva al percorso formativo.

Notevole ed importante poi il messaggio di ritorno dato agli altri su quanto sia necessaria e importante la conoscenza di un'altra lingua, sia per comunicare in ambito professionale, sia per socializzare.

Anche le famiglie spesso titubanti sul "mandare via di casa" i figli per questo periodo e in un paese lontano, al ritorno ne sono poi pienamente soddisfatte, tanto da richiedere, ad esempio, per fratelli o sorelle frequentanti in seguito il percorso formativo, di poter ripetere l'esperienza.

Per quanto riguarda le risorse mosse dai progetti nell'ambito della società, forse solo per una serie di fortunate coincidenze o forse per una reale necessità di espansione degli orizzonti produttivi, molte forze sociali si sono mosse in conseguenza alla pubblicizzazione degli scambi avvenuti:

- nella realtà cittadina, il comune ha deciso di gemellarsi con una cittadina del Paese dove avvenivano gli scambi;
- diverse ditte hanno deciso di intraprendere attività commerciali nel Paese d'invio e hanno chiesto il nostro aiuto per contatti socio-politici per avviare queste attività;
- altre ditte hanno dato preferenza nell'assunzione ai ragazzi che avevano nel loro curriculum l'Europass rilasciato dal progetto;
- altre hanno invece proposto di attuare progetti che coinvolgessero gruppi di giovani lavoratori o apprendisti di entrambi i Paesi per avviare attività lavorative congiunte.

Anche il fatto di essere stata l'organizzazione ricevente ha avuto lati positivi, sia in termini diretti di confronto e collaborazione, sia perché ci ha permesso di vedere la realtà organizzativa di uno scambio dall'altro lato, ossia il lavoro che il partner deve svolgere per permettere di realizzare il progetto da noi proposto.

Come considerazione finale occorre quindi rimarcare che queste esperienze meritano di essere vissute, sia come modo di allargare l'orizzonte e le possibilità professionali dei giovani, sia per dare loro maggiore coscienza delle possibilità di lavoro offerte in ambito europeo a giovani professionalmente preparati.

Occorrerà però, nel futuro immediato, dare maggiore risalto e diffusione alle realtà innescate da questi progetti, come preziosa occasione di arricchimento sociale e personale e per diffonderli maggiormente in una società che sempre più travalica i confini nazionali e si mescola in un contesto europeo.



Due meccanici industriali al lavoro in una ditta di Oswiecim (Polonia).



Arte bianca: due panettieri-pasticceri in una ditta di Chelmek (Polonia).

15.5. Un'opportunità importante per la vita e per il lavoro: il progetto Polar Star

Raffaella Gramaglia¹⁵⁹

15.5.1. L'approccio di AFP

L'Azienda Formazione Professionale SCARL-AFP ha improntato la propria attività su tre matrici fondamentali: la persona, il territorio e l'innovazione.

Percorrere la strada dell'innovazione significa per noi interrogarci, nel continuo, sull'efficacia dei metodi e degli strumenti di insegnamento: oggi i nostri metodi ed i nostri strumenti didattici, in linea con la nostra politica della Qualità, sono orientati all'Europa, alla Multicultura e all'Integrazione.

In quest'ottica il progetto POLAR STAR, che ha avuto durata biennale, ci ha dato la possibilità di perseguire gli scopi intrinseci alla nostra attività, ovvero:

- offrire ai nostri allievi occasioni di scambio, opportunità di apprendere una lingua straniera, occasioni di crescita culturale, sociale e professionale, aperture a sviluppi di carriera internazionali;
- offrire alla nostra organizzazione una concreta possibilità di confronto tra il nostro approccio socio-pedagogico e gli approcci utilizzati in altri Stati membri; uno stimolo a migliorarci ed a crescere attraverso lo studio e la sperimentazione di attività che nascono in contesti internazionali.

Il Progetto POLAR STAR ci ha permesso di comprendere con maggiore chiarezza le opportunità che offre l'Europa. A distanza di due anni dal primo viaggio all'estero, la nostra organizzazione sviluppa altri progetti europei.

A Stoccolma, nel mese di maggio 2014, si terrà un meeting internazionale sui temi dell'integrazione e della rimotivazione di allievi a rischio dispersione e la nostra Direttrice Generale, la dr.ssa Ingrid Brizio, vi parteciperà in qualità di esperto della formazione.

Contestualmente stiamo progettando l'adesione al progetto ERASMUS + che ci aprirà nuove opportunità di viaggi e scambi con gli Stati membri.

¹⁵⁹ Direttore del Centro AFP, Verzuolo (Cn).

15.5.2. *La nostra prima esperienza: il Progetto POLAR STAR*

Negli anni formativi 2011/12 e 2012/13, la nostra Agenzia formativa ha aderito al Progetto POLAR STAR Working experience in Europe, un Progetto finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Programma di apprendimento permanente Leonardo da Vinci. Grazie a questo progetto, 8 allievi hanno trascorso 4 settimane in Irlanda nel 2012, mentre altri 8 allievi hanno trascorso 4 settimane in Spagna nel 2013.

Dopo una prima settimana di corso intensivo di lingua inglese o spagnola, le allieve e gli allievi hanno vissuto una work experience presso aziende appartenenti al settore professionale di qualifica, ovvero saloni di acconciatura e di trattamenti estetici per le allieve e gli allievi del centro di Cuneo, officine di riparazione autoveicoli e motoveicoli e saldocarpenterie per gli allievi del centro di Verzuolo e industrie meccaniche e di automazione ed impiantistiche per le allieve e gli allievi del centro di Dronero.

15.5.3. *I benefici del Progetto POLAR STAR*

I nostri allievi hanno compiuto i primi passi di vita lavorativa in un ambiente sconosciuto, ma si sono messi in luce in modo positivo, dal punto di vista sia tecnico, sia relazionale.

Poiché, ancora oggi, luoghi comuni tutt'altro che superati tendono a sottovalutare le capacità degli allievi provenienti da percorsi di qualifica professionale, auspichiamo e ricerchiamo altre opportunità di questo genere anche per contribuire a ridare il meritato valore e il giusto prestigio alle attività di tipo manuale.

A questo proposito, ci fa piacere riportare due riscontri per noi preziosi che il direttore del college irlandese che ha ospitato gli allievi e la referente spagnola del Progetto hanno inviato alla nostra sede di Dronero:

*For your information, I would like to say that the your students are extremely well behaved. They are very polite and friendly. We have received very good reports from the work placements. They are a credit to themselves and to their school. Also, the accompanying teacher, Andrea Devoto, made a huge contribution to the success of this project. He has been a great support to the students; and he has also been very helpful to us the local organisers. It is a plesure to work with him. Very best wishes
Brendan Daly Lakeland Language".*

Dear Mrs. Reineri

My name is Imaculada Claveria and I've been the tutor of the students in Seville through my company Nureler. Just few lines to tell you how happy we were with the students that your centre sent us. For our company it's been a nice experience and we hope that for them too, as they told us here. The group it's been well integrated with the environment and it's been no complain from their practice places, even their bosses told us if they were in another situation, due to the crisis, they would have contracted them to work here. I hope you will carry on in contact with us so you can send us more students next time. For any further inquiry, please don't hesitate to contact with me through this email address.

Kind regards, Inmaculada Claveria.

Durante le quattro settimane del progetto, allievi e tutor AFP sono stati ospitati in Irlanda in un college ed in Spagna da famiglie e quindi si sono immersi in una nuova vita testando cibo, lingua e mentalità a volte anche profondamente diverse dalle proprie.

Nei fine settimana il gruppo di allievi con il tutor AFP hanno scoperto e via via consolidato un nuovo spirito di appartenenza e di condivisione attraverso attività di gruppo che sono state pianificate insieme e che hanno previsto anche visite a luoghi significativi ed a monumenti storici ed artistici.

Sottolineiamo il concetto di **spirito di appartenenza e di condivisione** che a nostro parere può costituire una preziosa leva motivazionale: partecipare ad un progetto così coinvolgente genera la consapevolezza di appartenere ad un gruppo di studenti esperti e rafforza il clima di autostima.

Le relazioni che si sono create tra i nostri allievi provenienti da centri e qualifiche diverse sono ancora profondamente vive e sentite oggi, a distanza di uno o due anni; sono nate amicizie sincere, rafforzate da un'esperienza di vita comune il cui ricordo sarà vivo per tutta la vita.

Infine, pianificare insieme, fare un percorso di crescita linguistica e professionale e quindi personale aiuta a capire che, affinché un'attività abbia successo, alla base ci deve essere una seria e rigorosa organizzazione delle risorse ed un impegno costante.

Il nostro riscontro in merito ai benefici di viaggi di studio nell'ambito di progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo è positivo; ci auguriamo che il nostro entusiasmo sia la premessa per diffondere queste prassi in modo più capillare nella formazione professionale piemontese che ha tantissime energie ed eccellenze da mettere in gioco. Il feed-back sui nostri allievi è fonte di orgoglio e stimolo per il futuro.



Gli allievi in Spagna con il Tutor AFP Antonella Bernardi.



Allievi/le in Irlanda con il tutor AFP Andrea Devoto.

15.6. Cittadini di domani. Educare alla cittadinanza europea nella Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri Onlus

Giorgio Rosso¹⁶⁰

15.6.1. Premessa

“Per salvare le anime, per *formare nuove generazioni*, si devono aprire Case di Carità, per insegnare ai giovani Arti e Mestieri”. È lo scritto che nel 1919 dà origine all’opera della Casa di Carità.

Seppure con uno stile che risente della cultura del suo tempo, è evidentissimo che l’attività dell’Ente fin dalla sua nascita si rivolge ai giovani affinché diventino non solo bravi operatori, ma la risorsa generazionale sulla quale la società può contare.

Che tipo di società è la nostra?

Multiculturale, europea, ma con una tentazione di chiudersi un po’ dentro i propri recinti quando il “diverso da sé” fa un po’ paura (magari solo perché non lo si conosce).

Per questo nel corso degli anni sono state proposte diverse iniziative che offrono l’opportunità ai giovani di acquisire queste dimensioni, senza averne paura, con la fiducia che l’“altro” è fonte di ricchezza, sia esso un altro paese, una persona di altra razza o religione, una prospettiva diversa da quella nella quale si è sempre vissuto.

Si riportano qui solo alcune delle esperienze più significative realizzate negli ultimi anni nell’ambito di progetti finanziati direttamente o indirettamente dal FSE.

15.6.2. CROSS COMMUNITY SCHOOL

È un progetto finanziato da Unione Europea (Commissione Europea - Fundamental Rights and Citizenship Programme 2007-2013). L’obiettivo del progetto era la riduzione delle azioni di discriminazione e razzismo, attraverso la lotta agli stereotipi diffusi tra i giovani di 15-18 anni nei circuiti scolastici e di Formazione Professionale e attraverso la tutela della diversità e l’educazione interculturale.

Il progetto aveva dimensione europea, ed in Italia sono stati coinvolti l’Istituto Penale Minorile di Torino “Ferrante Aporti”, i Centri di formazione professionale di Casa di Carità di Torino e di Giaveno e due Istituti professionali di Torino (il Beccari e il Giolitti).

¹⁶⁰ Direttore del Servizio Sviluppo e Promozione presso Fondazione Casa di Carità Arti e Mestieri Onlus, Torino.

Un elemento particolare del progetto è stata la costruzione in ciascuna delle scuole coinvolte di uno “spazio del dialogo”, una stanza allestita direttamente dai ragazzi che viene utilizzata per iniziative che favoriscono il dialogo e la reciproca conoscenza fra generazioni e fra persone con ruoli e provenienza diversa.

Tutti i ragazzi, nell’ambito di questo progetto, hanno redatto la “Carta del dialogo”, una lista di principi che garantiscono la convivenza civile e la pluralità.

Il dialogo, nell’ambito di questo progetto, è pensato come la chiave per la conoscenza dell’altro. La conoscenza reciproca come la base per costruire una società multiculturale ed inclusiva.

15.6.3. IO SONO QUI e PETRARCA

Si tratta di due progetti rivolti a migranti e finanziati, in questo caso, dall’Unione Europea attraverso il Fondo per l’Integrazione dei Cittadini di Paesi Terzi - Ministero dell’Interno.

Nell’ambito di questi progetti vengono organizzati percorsi di lingua italiana come L2 e moduli brevi di educazione alla cittadinanza. I principi sui quali si reggono tali percorsi sono due:

- “L’apprendimento della lingua del Paese ospite non è solo una mera acquisizione di vocaboli, parole e regole grammaticali, ma è lo strumento principe per diventare cittadino consapevole dei propri diritti e doveri e per contribuire attivamente allo sviluppo di una società multiculturale e multietnica”.¹⁶¹
- L’educazione alla cittadinanza non è solo frutto di un apprendimento teorico. Una piena e sana integrazione avviene solo se l’immigrato ha la consapevolezza delle possibilità di partecipare alla vita sociale, culturale e civica anche senza il possesso della cittadinanza italiana e se la società di accoglienza è in grado di rendere evidente al territorio ed agli stessi immigrati che esistono spesso positivi percorsi di integrazione.

15.6.4. Percorsi di dialogo interreligioso

L’esperienza della proposta di percorsi di dialogo interreligioso inseriti all’interno di percorsi formativi per l’assolvimento dell’Obbligo di Istruzione finanziati da FSE è ormai consolidata da alcuni anni.

Anche in questo caso, l’assunto di partenza è che una società multiculturale è possibile solo se si abbattano le barriere che si costruiscono a partire da stereotipi, preconcetti, conoscenze superficiali.

Molte delle classi dell’Obbligo di Istruzione sono composte di giovani di diversa provenienza, cultura, religione. In molti casi, nel passato, tale differenza ha rappresentato una difficoltà, non un valore e una risorsa.

¹⁶¹ Carlo Chiama, *Asessore al Lavoro, Formazione professionale, Orientamento per il mercato del lavoro, nella prefazione al report di progetto IO SONO QUI - <http://www.casadicarita.org/it/content/io-sono-qui-risorse-nuove-1%E2%80%99italia-che-cambia>*

Si sono pertanto organizzati momenti (all'interno dei percorsi formativi, in particolare all'interno delle Unità Formative dedicate all'educazione alla cittadinanza) nei quali vengono valorizzati e condivisi momenti significativi della vita religiosa delle varie culture ed etnie presenti nella classe: festività (e relativi significati e valori), usanze e precetti. Il tutto non in modo cattedratico, ma fortemente esperienziale, come può essere l'incontro diretto con testimoni privilegiati (l'Imam, il pope, il prete o la suora, ma anche gli stessi padri e madri), la visita a un luogo di culto torinese (la moschea piuttosto che la chiesa cattolica o ortodossa), la celebrazione condivisa di una festività, anche solo con i cibi che caratterizzano quella ricorrenza.

L'esperienza ha certamente portato a una più aperta e ampia dimensione del senso di cittadinanza, oltre a una forte riduzione dei conflitti.

15.6.5. Esperienze di mobilità all'estero

La Casa di Carità ha spesso realizzato esperienze di mobilità all'estero nell'ambito di diversi progetti europei.

In molti casi si tratta di mobilità dei propri docenti: la ricaduta sui giovani è indiretta, ma non per questo meno significativa. Non va infatti sottovalutato che anche gli educatori, a volte, hanno la necessità di coltivare il proprio senso di appartenenza alla comunità europea, se l'obiettivo finale è quello di far crescere cittadini aperti al dialogo e alle opportunità che l'Europa propone.

In altri casi i progetti hanno permesso un percorso (di visita, studio o stage) all'estero. Il primo progetto di mobilità transnazionale della Casa di Carità Arti e Mestieri risale al 1997 (Ente Finanziatore: Unione Europea - Programma Leonardo da Vinci) e da allora molti giovani hanno avuto la possibilità di partecipare a esperienze arricchenti e certamente capaci di dare una prospettiva, una cultura, una capacità di leggere il mondo e le opportunità che offre molto superiori a quelle di chi ha una storia formativa che si sviluppa solo all'interno dei confini del proprio mondo.

15.7. Dal 1994 al 2014: vent'anni di scambi e di mobilità transnazionale degli studenti dell'ENAIP di Settimo Torinese in Europa.

*Ezio Bertolotto*¹⁶²

15.7.1. I progetti

L'EnAIP Piemonte di Settimo partecipa ai programmi di scambio di giovani in formazione fin dal 1980 e poi, ininterrottamente, dal 1994 ad oggi. Noi condividiamo fortemente lo spirito europeista e crediamo nell'integrazione delle culture, dei popoli e dei saperi.

La maggior parte dei giovani che hanno partecipato all'iniziativa negli anni scorsi ne hanno tratto notevoli benefici, sia a livello di crescita personale, sia di miglioramento occupazionale, per questo continuiamo a credere e ad investire in quest'ambito, promuovendo stage in Francia e in Spagna e da quest'anno anche a Malta per i nostri allievi e ospitando studenti stranieri nelle nostre strutture.

Abbiamo la consapevolezza che gli obiettivi previsti dal progetto, quali la socializzazione fra giovani di diversi paesi, la conoscenza di realtà aziendali e formative di paesi dell'UE, il rafforzamento della partnership fra istituti di formazione, la mobilità delle idee e del lavoro siano fondamentali per edificare una vera integrazione europea, per il consolidamento dell'ideale comunitario e della dimensione europea, per farci sentire cittadini d'Europa. I nostri progetti di scambio internazionale si sono sempre composti di 4 fasi:

- **ideazione**, in cui si mette a fuoco l'idea progettuale, il tema e si evidenziano alcune indicazioni sulle modalità di realizzazione;
- **ricerca** di uno o più **partner** stranieri per la realizzazione, che nel nostro caso è sempre stata **bilaterale** avendo operato con un partner straniero per volta;
- **individuazione** col partner di: **obiettivi, tempi, tema, programma, destinatari e modalità di lavoro**;
- **elaborazione** finale del progetto e **partecipazione al bando** comunitario del Programma Comunitario Leonardo da Vinci.

L'Enaip Piemonte di Settimo Torinese effettua scambi internazionali fin dal 1980; dal 1994 al 2008 li abbiamo realizzati in modo continuativo e sistematico, aderendo al Programma Leonardo (precedentemente Petra) dell'Unione Europea, che ha visto i nostri allievi in:

- **formazione avanzata** (18-35 anni - corsi post-diploma) effettuare lo stage in Francia a Grenoble per un periodo di 12 settimane (4 di formazione linguistica e 8 di stage aziendale);
- **in prima formazione** (15-18 anni) effettuare lo stage in Spagna a Barcellona per un periodo di 3 settimane (1 di formazione linguistica e 2 di stage aziendale).

¹⁶² Direttore del C. S. F. En.A.I.P. PIEMONTE "Don L. Paviolo", Settimo Torinese (To).

Entrambe le esperienze sono state realizzate con una borsa di studio finanziata dall'UE e integrata dalla Regione Piemonte.

Dal 1994 ad oggi abbiamo anche accolto gli allievi dei nostri partner francesi del Liceo Politecnico Argouges di Grenoble per la formazione avanzata e del PTT della Catalunya (Plan de Transición al Trabajo un Programma per la Formazione Professionale Iniziale di giovani a rischio di dispersione scolastica) per la prima formazione presso la nostra sede di Settimo Torinese.

Nel corso di questi anni abbiamo stretto solidi rapporti di partnership con l'Università Stendhal e con il Liceo Politecnico Argouges entrambi di Grenoble per lo scambio di allievi della formazione avanzata e con il Dipartimento dell'Educazione della Generalitat di Catalunya per i giovani in prima formazione.

15.7.2. La formazione avanzata

Ogni anno, dal 1994 al 2008, dai 5 ai 15 allievi dei nostri corsi post diploma di Grafica, Commercio Internazionale, Multimedialità, Web Design e Accoglienza Turistica hanno partecipato al progetto di scambio di tre mesi con l'Università di Grenoble. Gli allievi sono sempre stati ospitati presso i diversi Residence per studenti della città, hanno frequentato per 4 settimane un corso intensivo di lingua francese presso il Dipartimento di lingue dell'Università Stendhal e poi, per due mesi, il tirocinio presso realtà aziendali nei settori di loro interesse e per tutto il periodo le visite culturali a musei, monumenti e punti di interesse della città e dei dintorni.

Per chi si occupa di commercio internazionale o di accoglienza turistica conoscere nuove realtà territoriali ed economiche e perfezionare una lingua straniera è di fondamentale importanza, mentre per chi opera nel settore della multimedialità o della grafica Grenoble è un'occasione unica, dal momento che è considerata una delle "capitali europee" del "graphismo", all'avanguardia per idee e tecnologie.

Contestualmente, per diversi anni abbiamo ospitato, con le stesse modalità, gruppi di allievi dell'ultimo anno dell'indirizzo Grafico, del Liceo Politecnico Andree Argouges di Grenoble. Gli studenti francesi sono stati ospitati in appartamenti arredati locati da privati per il periodo interessato, hanno frequentato i corsi di lingua per 4 settimane presso la nostra sede di Torino e poi sono stati inseriti in aziende di grafica e di pubblicità della nostra provincia.

I giovani che hanno beneficiato di queste esperienze sono state persone fortemente motivate, alcune già con un'esperienza lavorativa alle spalle, che hanno saputo cogliere con entusiasmo quest'opportunità, sia per imparare o sviluppare competenze trasversali di tipo professionale e linguistico, sia per migliorare le proprie possibilità occupazionali.

Abbiamo dovuto sospendere i nostri tirocini all'estero nel 2009, quando la Regione Piemonte ha modificato i percorsi formativi dei corsi post-diploma riducendo pesantemente sia il numero di ore corso che quello delle ore di stage, rendendo impossibile un soggiorno all'estero di 3 mesi.

Quest'anno abbiamo nuovamente aderito a un Programma di Mobilità Transnazionale 2013/14 della Regione Piemonte/FSE, che prevede, nel nostro caso, il soggiorno all'estero per un mese, di allievi dei corsi post-diploma (Commercio Internazionale, Tecnici del Suono, Multimedia e Web Design) in uscita dalla Formazione Professionale.

15.7.3. *La formazione iniziale*

Da vent'anni collaboriamo con il Dipartimento dell'Educazione della Generalitat di Catalunya, centinaia di allievi e decine di insegnanti accompagnatori sono stati ospiti della nostra scuola e hanno potuto conoscere le nostre aziende, le modalità di lavoro, la città di Settimo, Torino e altre splendide località italiane.

Quasi ogni anno dal 1994, una ventina di giovani studenti di diverse specializzazioni (idraulici, elettricisti, cuochi, camerieri, estetiste, addetti vendite, etc.), con un'età compresa tra i 15 e 18 anni, provenienti dai Centri di Formazione di tutta la Catalunya (Barcellona, Reus, Villafranca del Penedes, Igualda, Vilanova I la Geltru, Torello, Sant Boi Llobregat, Calafell, Sabadell, Palau, Torredembarra, Alt Emporda, Amposta, Lleida, Palamos, Terrassa, etc.) vengono accolti nel nostro CSF per un periodo di due/tre settimane,

Negli ultimi anni le conoscenze, perlomeno quelle virtuali, fra i nostri allievi dei corsi di prima formazione e i nostri ospiti spagnoli avvengono prima del loro arrivo grazie a facebook, quelle reali quando scendono dall'aereo o dal treno a Torino e quando li accompagnano nella visita al centro storico di Torino e da quel momento diventano i loro tutor.

Il percorso di formazione linguistica si sviluppa, di norma tutti i pomeriggi, in un'ottica di sperimentazione di Peer Education, dove i nostri allievi si trovano a ricoprire il ruolo di tutor, affiancando i nostri insegnanti, spiegando e traducendo alcune lezioni agli studenti spagnoli, trovando le giuste strategie per capirsi e intendersi reciprocamente.

Si riteneva che il rapporto uno a uno potesse portare buoni risultati, sia sul piano dell'integrazione, sia su quello dell'apprendimento della lingua italiana. Il risultato è stato sorprendente: i ragazzi spagnoli hanno appreso molto velocemente riuscendo ad interagire bene ed in modo comprensibile con i nostri ragazzi e questi ultimi hanno sempre partecipato al progetto in modo entusiasmante, ben al di là delle nostre più rosee aspettative.

Il tirocinio, invece, si svolge presso le imprese del nostro territorio, grazie alla collaborazione delle aziende settimesi che hanno sempre accolto i nostri ragazzi spagnoli consci che la presenza per due settimane di ragazzi, con i quali non è semplice comunicare a causa delle difficoltà linguistiche, avrebbe in parte reso più problematico il loro lavoro, ma la grande disponibilità e generosità di tutto il personale delle imprese ha fatto superare ogni difficoltà.

All'interno del soggiorno sono state programmate visite culturali presso i principali musei di Torino (Egizio, Cinema, Automobile, etc.) e di conoscenza del territorio con la visita della parte storica di Torino, i Giardini Reali e la Reggia di Venaria, le uscite presso il Lago Maggiore, Courmayeur e il Monte Bianco, le Langhe e il Monferrato, e... l'immane sfida a calcio fra Italia e Spagna!

Ogni anno, a conclusione dell'esperienza, la delegazione catalana viene ricevuta dall'amministrazione della città e quando ci sono i saluti finali... lacrime all'aeroporto e la promessa di rincontrarsi.

Ogni anno, tirate le somme si evince che è stata un'esperienza positiva da ogni punto di vista: da quello didattico, culturale e umano a quello professionale per cui le aziende lodano l'operato degli allievi, la loro disponibilità e la voglia di sperimentarsi.



Allieve spagnole in visita al Municipio di Settimo Torinese.



Allieve spagnole e italiane in aula.

Il feeling creatosi tra gli operatori e gli insegnanti del nostro Centro di Formazione e gli allievi e gli insegnanti catalani ha dato ottimi risultati, suggellati dalla promessa di ripetere l'esperienza negli anni a venire.

I nostri studenti della formazione iniziale sono stati ospiti dei nostri colleghi del PTT di Barcellona per molti anni, fino al 2003, anno in cui il nostro CSF ha concluso l'attività di prima formazione dedicandosi principalmente alla formazione degli adulti. La nostra esperienza in Catalunya è stata molto positiva con una forte intesa sia fra i nostri docenti e i nostri colleghi spagnoli, sia fra gli studenti dei due Paesi. Dallo scorso anno abbiamo ripreso l'attività formativa anche sull'obbligo scolastico e, compatibilmente con le problematiche insite nei bandi comunitari sulla mobilità, presenteremo una candidatura per rinnovare l'attività di scambio fra i nostri studenti e i nostri amici catalani.

15.7.4. In conclusione

I vantaggi di un periodo di studio o di lavoro trascorso all'estero sono innumerevoli, perché dall'incontro-confronto si genera una crescita individuale che, se condivisa, può coinvolgere però più persone e, di conseguenza, aumentare il capitale di conoscenze. Un ambiente nuovo può schiudere nuovi orizzonti personali e il contatto quotidiano con un'altra cultura, la pratica di una lingua straniera, l'opportunità di entrare in contatto con persone di diversa estrazione e conoscenze, scambiando idee ed esperienze, sono sicuramente arricchenti sotto ogni punto di vista.

Va detto, inoltre, che nel mondo del lavoro si tende sempre più a favorire coloro che possiedono un'esperienza professionale variegata. Un periodo di studio o di lavoro all'estero, perciò, dà maggior spessore ad un Curriculum Vitae, rendendolo più interessante.

Infine, credo sia indispensabile sottolineare come lo "Scambio" sia un'importante leva di sviluppo e di crescita anche per il territorio coinvolto, inteso come "sistema globale" da far conoscere ed esportare, come valore economico e culturale. La comunicazione della città ospitante verso l'esterno può costituire un fattore strategico di successo e parte integrante di un sistema di valorizzazione delle risorse presenti in termini di storia, cultura, enogastronomia, ambiente, *loisir*, etc, strategia da inserire in un più ampio progetto di marketing di "territorio".

15.8. L'impegno del CIOFS –FP Piemonte con il progetto HEAT

Valentina Teli¹⁶³

Il progetto *Health, Education, Apprenticeship, Training* è stato selezionato nel quadro del Programma ALCOTRA Alpi Latine COoperazione TRAnsfrontaliera Italia-Francia 2007-2013 e cofinanziato dal FESR Asse Qualità della vita - Misura 3.4 – Istruzione formazione lavoro.

La recente crisi economica globale ha colpito pesantemente anche e soprattutto i giovani. La fascia di età 15-29 anni, negli ultimi due anni, ha visto aumentare di 6 punti percentuali il proprio tasso di disoccupazione nei Paesi dell'Area OECD, attestandosi nel 2010 al 27,9% in Italia e al 23% in Francia. In particolare, gli studi condotti in Provincia di Torino dall'Osservatorio Provinciale del Mercato del Lavoro (OPML) rilevano alcuni dati allarmanti rispetto a questo fenomeno. In estrema sintesi è possibile constatare che i lavoratori nella fascia di età compresa tra i 16 e i 29 anni, a partire dal 2008 a oggi:

- hanno risentito più di altre fasce di lavoratori del calo degli avviamenti al lavoro in genere;
- hanno minori probabilità della media di essere avviati con contratti a tempo indeterminato;
- hanno maggiori probabilità della media di essere avviati con contratti di somministrazione di lavoro;
- ottengono contratti a tempo determinato (subordinato, parasubordinato, di somministrazione) di durata inferiore alla media;
- hanno risentito di una consistente riduzione degli avviamenti con contratto di apprendistato, che dovrebbe essere, visti anche i prossimi interventi del governo sulla riforma del mercato del lavoro, la tipologia di contratto da preferire;
- beneficiano meno rispetto ad altre fasce di età (giovani in obbligo scolastico-formativo o adulti disoccupati) di progetti e azioni di intervento finanziati dalla pubblica amministrazione volti a favorire l'inserimento nel mercato del lavoro o il rientro in formazione.

Il contesto economico attuale porta con sé, inoltre, delle importanti specificità, poiché prende il sopravvento sulle condizioni intrinseche dell'individuo e lo sviluppo personale non sembra più dipendere solo da se stessi;

¹⁶³ Psicologa, consulente di orientamento del CIOFS-FP Piemonte - Coordinatrice del progetto HEAT, Torino.

le strategie opportuniste e adattative diventano sempre più importanti; la motivazione e l'impegno delle persone appaiono sempre più aleatori; i percorsi professionali sono meno prevedibili, più precari e ampi e il lavoro è ora caratterizzato dal nomadismo, non più da stabilità; esiste il rischio di autolimitare le proprie scelte.

Dall'altro lato anche la domanda di orientamento cambia: si chiede una garanzia rispetto alle decisioni prese e l'accompagnamento, nella sua funzione sociale, deve permettere alle persone di fare dei riaggiustamenti di percorso in itinere. Il progetto HEAT - *Health, Education, Apprenticeship, Training*, promosso dal CIOFS-FP Piemonte, in partenariato con INTOO srl e CIBC Savoie, si inserisce in questa cornice proprio per fronteggiare la disoccupazione giovanile in costante aumento, tenendo conto della multidimensionalità del problema e quindi promuovendo uno sforzo di coordinamento degli interventi su più fronti - occupazione, formazione, orientamento, benessere psicofisico, salute - e mettendo a disposizione le best practices del territorio in questi settori.

Il target group del progetto è rappresentato da giovani di età compresa tra i 16 e i 29 anni, in possesso di almeno una qualifica professionale, capaci e talentuosi, ma inoccupati o disoccupati e provenienti da contesti in cui si saldano diversi fattori di vulnerabilità sociale (povertà, bassa istruzione, immigrazione). A questi ragazzi, il progetto intende offrire i migliori servizi e strumenti per crescere professionalmente e prendersi cura di sé. Si è deciso di concentrare l'attenzione su questa fascia di età, che corrisponde ai due quinquenni successivi alla conclusione del ciclo di studi superiore (dopo la qualifica o il diploma) e del ciclo di studi universitario (dopo la laurea breve o specialistica), in quanto rappresenta il target per il quale il fenomeno della disoccupazione si è ulteriormente aggravato in questi anni di forte crisi economica, investendo pesantemente il territorio italiano, ma anche quello francese.

Il risultato di queste riflessioni è che i giovani appartenenti al target individuato fuoriescono dai percorsi di studi tradizionali e traghettano nel mondo del lavoro senza adeguati ammortizzatori sociali a supporto del loro processo di inserimento occupazionale che ne garantiscano la durabilità e la sostenibilità nel tempo, in una logica di sviluppo di carriera e di life design.

Date queste premesse, si è convinti che la sperimentazione di una metodologia di intervento condivisa tra territori in forte continuità geo-fisica e socio-culturale possa fornire strumenti ulteriori per contrastare un fenomeno che colpisce, seppur con pesi diversi, entrambi i territori coinvolti. Condividere approcci e individuare percorsi comuni per contrastare la disoccupazione giovanile (facendo leva sull'esperienza francese in tema di accompagnamento al lavoro e validazione delle competenze per l'acquisizione di titoli di studi), non solo rafforzerà le attività già in essere nel campo, ma promuoverà nuove strategie, tenendo in considerazione i forti cambiamenti sociali e l'esigenza di adeguamento a un mercato del lavoro in continua trasformazione.

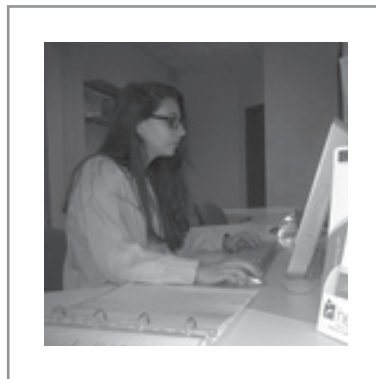
Il progetto, valorizzando le eccellenze già esistenti, intende rafforzare il lavoro di rete e implementare un servizio di orientamento che garantisca l'accesso e l'accompagnamento dell'utente verso le opportunità presenti sul territorio, offrendo risposte rapide e sinergiche, contrastando la dispersione di risorse e la demotivazione dei giovani. Questo avviene in un contesto dove si considera l'individuo nella sua integrità: offrire servizi frammentati o parziali non solo rischia di emarginare i giovani, ma può creare delle ripercussioni sulla loro salute psicofisica, aumentando i costi sociali e sanitari.

Attraverso il progetto si intende sviluppare, sperimentare sul campo e istituzionalizzare, nei territori transfrontalieri interessati, un nuovo profilo di professionista dell'orientamento multicompetente e parallelamente ideare la sua metodologia di intervento, costruendo degli strumenti di inserimento e accompagnamento al lavoro, idonei ad affrontare la complessità dell'attuale mercato del lavoro e vicini alla cultura dei giovani. Questo professionista dovrà offrire un servizio integrato di consulenza orientativa, progettazione di carriera, accompagnamento sia ai servizi di formazione e lavoro, sia ai servizi socio sanitari, in un'ottica di prevenzione. Questo profilo, attingendo a tutte le opportunità formative, di lavoro e di tutela della salute, messe in rete tra i due territori interessati, orienterà e accompagnerà gli utenti verso le occasioni di lavoro, di studio e di cura psicofisica, offrendo risposte rapide e sinergiche e contrastando la dispersione di risorse e la demotivazione dei ragazzi.

Oggi come oggi orientare significa agire secondo:

- *il principio del rischio* – la gestione della discontinuità lavorativa come sfida maggiore di un orientamento professionale adeguato; la nuova funzione dell'accompagnamento riguarda la stima dei rischi e la assicurazione;
- *il principio di reversibilità* e di indecisione dei percorsi – la persona non decide più da sola e soprattutto le scelte non sono più stabili;
- *il principio di perseveranza* – in una situazione di crisi in cui tutti i poteri d'azione sono fuori controllo, la facoltà che resta alla persona è la scelta di impegnarsi, di disinvestire; il concetto di progetto è messo in discussione, bisogna tenere conto che i percorsi devono potere essere convertibili in altri, è importante valutare e lavorare sulla perseveranza degli utenti.

Si può quindi concludere affermando che non esiste più un unico modello di accompagnamento efficace e adatto alla nuova realtà del mondo del lavoro e diventa perciò necessario identificare criteri, modalità e interventi flessibili e adattabili a situazioni e persone diverse, pur con riferimenti comuni. L'impegno sul progetto diventa quindi anche una occasione per innovare.



15.9. La dimensione dello scambio e del partenariato nei progetti formativi FORCOOP.

Roberta Seno¹⁶⁴

15.9.1. Il progetto di mobilità transnazionale “Accademia Transfrontaliera per giovani artisti di circo contemporaneo”

Dal 2013 Forcoop partecipa ai progetti di mobilità transnazionale promossi dalla Regione Piemonte e finanziati attraverso la Direttiva relativa alla MOBILITÀ TRANSNAZIONALE, finalizzata alla formazione delle persone e allo scambio di esperienze in materia di politica attiva del lavoro. La dimensione transnazionale, tanto in relazione ai partecipanti quanto ai contenuti e alle metodologie didattiche, è elemento fondante nel percorso per “Artista di circo contemporaneo”, progettato e gestito da Forcoop in collaborazione con l’Associazione Qanat Arte e Spettacolo, presso la sede di Grugliasco.

Il progetto “Accademia Transfrontaliera per giovani artisti di circo contemporaneo” persegue l’obiettivo di rafforzare la dimensione transnazionale del corso per Artista di circo contemporaneo, dal punto di vista della gestione, dell’erogazione, della partecipazione e della valutazione, sviluppando azioni specifiche finalizzate a lavorare nell’ottica dello spazio europeo dell’apprendimento (per quanto concerne la gestione del corso) e dell’inserimento professionale in un contesto occupazionale europeo (per quanto riguarda i/le partecipanti al corso).

Il progetto vuole favorire lo sviluppo del confronto culturale, la mobilità di artisti e di professionisti e la creazione di opportunità occupazionali, costruendo occasioni di scambio, dove sia possibile coinvolgere giovani artisti e professionisti della formazione, garantendo la costituzione e diffusione di un patrimonio culturale circense unitario pur nella conservazione delle reciproche diversità. La Francia rappresenta, per le arti circensi, il luogo dove si è sviluppata la maggiore e migliore tradizione e cultura, dove si raggiungono i risultati più elevati e verso cui guardano i giovani artisti del settore.

Grazie al progetto sono state realizzate al momento due attività: una settimana di scambio tra operatori e professionisti a Auch in occasione del 26° Festival di Circo Attuale e un mese di formazione sperimentale a Chambéry rivolto a 6 giovani artisti di circo contemporaneo, in collaborazione con la Scuola Superiore *Arc en Cirque*. Prevede inoltre l’organizzazione di uno stage presso la prestigiosa *Académie Fratellini* di Parigi, che si terrà nei primi mesi del 2015 e che darà la possibilità a 6 giovani artisti di circo contemporaneo di svolgere un’attività di tirocinio altamente professionalizzante presso una delle più importanti scuole superiori di circo europee.

¹⁶⁴ Direttore di Forcoop Agenzia Formativa, Torino.

15.9.2. Il Progetto M.E.I.S. *Mobility for European Industrial Skills*

La dimensione transnazionale, tanto in relazione ai partecipanti quanto ai contenuti e alle metodologie didattiche, è l'elemento fondante nel Progetto di Mobilità Transnazionale denominato M.E.I.S. – *Mobility for European Industrial Skills*, progettato da Forcoop Agenzia Formativa in collaborazione con Assocam Scuola Camerana, agenzia formativa esperta nel campo della formazione di base del settore industriale e della meccatronica.

Il progetto M.E.I.S. prevede 5 azioni di mobilità all'estero per il potenziamento, in giovani piemontesi, delle competenze trasversali e tecnico professionali nell'ambito della meccatronica in Paesi europei all'avanguardia in questo settore come la Germania, la Polonia e la Bulgaria, con l'obiettivo di aumentare, attraverso queste esperienze di tirocinio e formazione all'estero, l'inclusione lavorativa dei partecipanti in un contesto di respiro europeo.

Il settore industriale europeo è da tempo impegnato in una forte competizione con concorrenti di Paesi emergenti come Cina e India (Paesi del BRIC) e, in questo contesto, assume particolare rilevanza il comparto della meccatronica e dei sistemi di produzione. Sempre più spesso la competitività del sistema è funzione del livello tecnologico dei sistemi di produzione e, nel settore dell'export verso i paesi extraeuropei, assumono grande rilevanza i produttori di macchine industriali e di sistemi di trasporto (aerei e treni ad alta velocità). La Germania è unanimemente riconosciuta come principale competitore nel mercato dei sistemi meccatronici ma, nello stesso tempo, è altrettanto riconosciuta per l'efficacia del suo sistema formativo duale (l'organizzazione della formazione in percorsi separati: teorico o pratico, ad esempio in apprendistato con il metodo dell'alternanza scuola e lavoro), che permette la formazione di giovani tecnici in grado di gestire le nuove tecnologie applicate ai processi produttivi in impresa.

Più in generale, è strategico che i giovani italiani impegnati in aziende industriali nell'area del CAD CAM, della programmazione software e dell'area gestionale legata alla sicurezza e all'ambiente sappiano operare in un contesto europeo, avendo sperimentato lo scambio e la cooperazione in ambito formativo o aziendale. A tal fine, l'Agenzia Formativa Forcoop, in collaborazione con Assocam Scuola Camerana, con il progetto M.E.I.S. intendono porre le basi per la creazione e lo sviluppo di una rete di agenzie formative e imprese europee in campo industriale e della meccatronica che contempli attività di scambio i cui destinatari non siano soltanto gli allievi ed ex allievi che usufruiscono dei percorsi già finanziati nella Direttiva Mercato del Lavoro (FSE – Provincia di Torino – Asse II – Occupabilità), ma altresì il personale docente e non docente, al fine di migliorare, confrontandosi a livello europeo, la qualità della formazione erogata, tanto nei contenuti e nelle metodologie didattiche, quanto nell'organizzazione del programma del corso.

L'idea progettuale è coerente con le finalità della Scuola Camerana che da anni è impegnata nella formazione dei giovani in questo settore. Per la fattibilità del progetto è stato necessario unire l'esperienza di Forcoop nel campo dell'orientamento e del riconoscimento delle competenze in progetti di mobilità internazionale e di Assocam Scuola Camerana nel settore specifico di sviluppo di conoscenze tecnico professionali in ambito industriale e della mecatronica.

Il progetto M.E.I.S. è innovativo perché, nonostante gli sforzi che l'Unione Europea ha fatto negli ultimi anni per spingere gli enti di formazione a prevedere nei percorsi di formazione professionale lo sviluppo delle competenze trasversali (ad esempio, la conoscenza delle lingue straniere oppure le competenze di cittadinanza per la piena inclusione sociale e lavorativa dei giovani), l'integrazione reale di queste competenze con i percorsi professionalizzanti o di mestiere rimane ancora in gran parte da realizzare.

In sintesi, gli obiettivi specifici del progetto M.E.I.S. possono essere così raggruppati

1. in riferimento ai **beneficiari (giovani e adulti)** disponibili nel MdL:

- sviluppare le competenze personali e professionali in ambito transnazionale. Con riferimento alle key competencies, ciò significa rafforzare le competenze sociali e civiche, la consapevolezza ed espressione culturale, la comunicazione nelle lingue straniere, imparare ad imparare (Deuteroapprendimento di Gregory Bateson). Gli stage e la formazione all'estero dei giovani coinvolti consentirà loro di sviluppare anche lo spirito di imprenditorialità, in relazione allo sviluppo della loro professionalità futura;
- rafforzare le competenze tecniche specifiche degli allievi/e attraverso percorsi di specializzazione progettati a livello individuale;
- aumentare la professionalità degli allievi/e nel contesto del mercato del lavoro europeo;
- creare una rete tra professionisti, imprese, centri di formazione e giovani a livello europeo, con la possibilità di inserire gli allievi/e in un circuito virtuoso di scambi di esperienze e di lavoro nelle imprese europee;
- sperimentare attività professionalizzanti in contesti di formazione e lavoro europei di alto livello.

2. riguardo invece ai **docenti e allo staff** delle agenzie formative Forcoop e Assocam Scuola Camerana:

- ampliare le competenze specifiche dei/delle docenti, con particolare riguardo alle metodologie didattiche e alla valutazione;
- implementare le capacità gestionali e metodologiche dello staff coinvolto nell'organizzazione del corso;
- garantire una gestione più efficace dei corsi e l'ottenimento di risultati qualitativamente elevati (best practices);
- rafforzare la rete europea di partenariato di Forcoop Agenzia Formativa e di Assocam Scuola Camerana nello specifico settore della formazione professionale, attraverso una maggiore consapevolezza e coinvolgimento.

Più in generale, il PMT proposto intende contribuire a:

- migliorare la qualità delle esperienze di stage all'estero degli allievi e delle allieve dei corsi di formazione, in coerenza con quanto stabilito nella "Carta Europea di qualità per la mobilità dei cittadini".



Giovani artisti del circo in azione.





UNIVERSITE STENDHAL
LANGUES ET LETTRES

UFR
SCIENCES HUMAINES

C.U.E.F.
CENTRE UNIVERSITAIRE
D'ETUDES FRANCAISES

BOURNOIS
EUROPEAN UNION
toad
BOURNOIS

Parte



L'ATENEO DI
TORINO
IN EUROPA
Anno
Accademico
2012-13



16. Studenti Erasmus all'estero per sostenere esami

di Maria Adelaide Gallina

16.1. Giovani, istruzione e formazione europea

La generazione dei giovani d'oggi si trova a dover sviluppare un insieme di competenze di diversa natura e di una capacità di adattamento, oltre che di flessibilità, che li obbliga a ri-orientare diverse sfere della vita poiché si muovono tra suggestioni innovative e sicurezze mutate dalla cultura passata. I giovani degli anni Novanta e del primo decennio del Duemila vengono definiti da Beck (2001) "figli della libertà", in quanto non sono più disposti a tollerare la monotonia dei doveri e dei formalismi.

I dati raccolti nella sesta indagine Iard (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007) sulla condizione giovanile in Italia evidenziano infatti una leggera inversione di tendenza rispetto al passato per quanto concerne l'attenzione ai valori relazionali, alla solidarietà, ma anche all'attività politica: mentre si riscontra un maggiore impegno verso problemi sociali di vita collettiva, rimane tuttavia saldo un atteggiamento perlopiù autoreferenziale, che li spinge alla ricerca di garanzie personali e private, più che di beni collettivi (Boccacin, 2003).

Come si manifesta oggi il confronto tra generazioni? Per Mariani e Schiralli (2011) ogni generazione ha da sempre avvertito discontinuità e diversità rispetto a quelle precedenti, innescando meccanismi di crisi, di malessere e di infiniti contrasti. Nella situazione che riguarda la seconda modernità, tuttavia, si percepisce qualcosa di inedito: se da un lato si segnala un'evoluzione delle caratteristiche giovanili, con un miglioramento delle condizioni di vita, delle opportunità e delle capacità di agire, dall'altro occorre prendere coscienza di aspetti involutivi che mettono ulteriormente in crisi le identità soggettive. I tratti di questa società generano infatti un senso di provvisorietà e l'impossibilità di prevedere un futuro dà origine a inediti profili di giovani adolescenti che devono essere in grado di mutare e, come direbbe Bauman, di essere "liquidì" in base alle circostanze, confrontandosi con immagini fisse, ma in movimento e contingenti.

In merito alla questione giovanile, il sociologo Ferrarotti (2011) afferma che il fenomeno riguarda soprattutto le società tecnicamente progredite: in Italia, per esempio, il ricambio generazionale praticamente fermo può diventare una forma di democrazia che tende pericolosamente a trasformarsi in gerontocrazia.

Un aspetto da prendere in considerazione in tema di problematiche giovanili riguarda l'attuale struttura economica, in cui i profili professionali risultano molto precari e in continuo cambiamento, anche in virtù dell'imperativo tecnologico dei diversi settori produttivi.

Le trasformazioni culturali, politiche, sociali ed economiche degli ultimi decenni hanno infatti ridefinito i confini del mondo dell'istruzione e della formazione; il sistema apprendimento-formazione rappresenta oggi un sistema complesso. Mentre in passato era possibile individuare tempi differenti per apprendere, per fare e per lavorare, oggi questi tre momenti del processo formativo sono concepiti in maniera differente. La formazione oggi accoglie nuove sfide provenienti da una realtà in cui i processi di trasformazione ridefiniscono "il tempo di apprendere" come un tempo che

deve servire soprattutto a imparare... a lavorare; il tempo del lavoro, e non solo, deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e della capacità nuove e diverse (Di Nubila, 2005).

L'investimento in capitale umano rappresenta quindi un'occasione irrinunciabile volta a favorire la creazione di solide basi per il benessere dell'individuo e del contesto socio-economico: la questione del capitale umano è estremamente più complessa rispetto al passato, perché la nuova base della ricchezza è la conoscenza. Come afferma Anna Maria Girelli Bocci (2002), nell'economia post-industriale i fattori per la costruzione della ricchezza sono la capacità di gestire la conoscenza e le attività immateriali. È stato il passaggio da un'economia basata sulla produzione di beni a un'economia di servizi a spingere in modo incisivo verso la necessità di creare valore attraverso l'innovazione e la conoscenza. Nel nuovo ordine economico, conoscenza, informazione e abilità professionali hanno un ciclo di vita molto più breve rispetto al passato, per cui la capacità di apprendere e l'apprendimento continuo divengono requisiti strategici (Capaldo, Iandoli, Petruccini, Zollo, 2002).

Tutto ciò ha dato vita a una ridefinizione delle attività di formazione per studenti laureandi e laureati, in funzione di valorizzare l'importanza del continuum e della flessibilità nella dimensione delle strategie e delle politiche educative, in cui l'apprendimento viene concepito come potenziamento e mutamento qualitativo e non più come semplice accrescimento quantitativo subordinato ai processi di apprendimento definiti o non definiti nel precedente tempo di vita e di studio. Una positiva correlazione tra capitale umano, occupazione e adattabilità è infatti alla base del concetto del *lifelong learning*, strategia auspicata per contribuire alla coesione, all'integrazione sociale e all'attuazione delle politiche europee a favore dell'occupazione.

I giovani europei, che vivono in un contesto sociale, demografico, economico e tecnologico in rapida evoluzione, rappresentano una risorsa fondamentale per il futuro dell'Unione Europea. In tale ottica, sviluppare politiche a favore dei giovani appare sempre più un fattore indispensabile per favorire il processo di crescita culturale, sociale, economica e professionale. Il Fondo Sociale Europeo (FSE) è il principale strumento finanziario di cui l'Unione Europea si serve per sostenere l'occupazione negli Stati membri, oltre che per promuovere la coesione economica e sociale. L'obiettivo specifico del budget FSE è quello di sostenere la creazione di nuovi e migliori posti di lavoro nell'UE, aumentando i livelli di occupazione, la qualità dei posti di lavoro e l'inclusività del mercato del lavoro negli Stati membri e nelle loro regioni. Tra questi scopi rientrano le molteplici opportunità offerte dai Programmi UE in materia di Istruzione e Formazione, attualmente riunite all'interno del Programma d'azione comunitaria nel campo

dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP), la cui finalità generale è contribuire, appunto attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future¹⁶⁵. In particolare, esso si propone di promuovere, all'interno della Comunità, gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi d'Istruzione e Formazione attraverso i suoi quattro Programmi settoriali¹⁶⁶:

- *Comenius*, che riguarda tutto l'arco dell'istruzione scolastica, dalla scuola dell'infanzia fino al termine degli studi secondari superiori, ed è diretto a migliorare la qualità e a aumentare il volume della mobilità di allievi e personale docente nei vari Stati membri;
- *Erasmus*, che promuove la mobilità degli studenti e la collaborazione tra università. Un milione e mezzo di studenti hanno beneficiato del programma Erasmus dalla sua istituzione, nel 1987. Un programma più recente, Erasmus Mundus, permette a laureati e docenti universitari provenienti da tutto il mondo di conseguire un master frequentando corsi proposti da consorzi di almeno tre Università europee. È stato introdotto anche l'Erasmus + che offre l'opportunità di fare tale esperienza in ognuno dei cicli di alta formazione, compresi quindi il triennio, il biennio di specializzazione e il master. Fino a 12 mesi dopo la laurea si potrà prender parte al programma, che comprenderà una più ampia gamma di Paese "extraeuropei" dell'Erasmus Mundus;
- *Leonardo da Vinci*, che promuove la formazione professionale, soprattutto attraverso tirocini di giovani lavoratori e formatori presso imprese stabilite al di fuori del loro Paese d'origine e mediante progetti di collaborazione tra istituti di formazione professionale ed imprese;
- *Grundtvig*, che sostiene programmi di apprendimento permanente per adulti, in particolare partenariati, reti e iniziative di mobilità transnazionali.

Nei paragrafi successivi verrà portata l'attenzione sul progetto Erasmus e verranno presentati i dati relativi agli studenti dell'Università degli Studi di Torino che, nell'a.a 2012-2013, sono partiti per un soggiorno Erasmus in una Università estera allo scopo di sostenere esami in loco, studenti che hanno svolto un tirocinio all'esterno nell'ambito del programma Erasmus Placement e studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia. I dati sono stati forniti dal Settore Mobilità Internazionale dell'Università degli Studi di Torino ed elaborati con il software Spss (Statistical Package for the Social Sciences). Sono stati dunque individuati tre profili degli studenti che hanno vissuto l'esperienza Erasmus. Studi dedicati all'efficacia del programma Erasmus sulla formazione degli studenti dimostrano che tale esperienza favorisce una maggior capacità degli stessi di affrontare il mercato del lavoro e una maggiore propensione alla mobilità/flessibilità lavorativa, nonché al desiderio di intraprendere e condividere nuove esperienze in un Paese diverso dal proprio.

¹⁶⁵http://www.progettisociali.it/uploads/File/Documenti%20Progetti%20Sociali/Schede_programmi_UE/Scheda_FSE.pdf, ultima consultazione 12 aprile 2014.

¹⁶⁶http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm, ultima consultazione 12 aprile 2014.

Per quanto riguarda l'Ateneo di Torino, è interessante analizzare le Linee strategiche 2013-2015 che, tra gli obiettivi da realizzare, indicano il rafforzamento della dimensione internazionale della didattica. Nel quadro della programmazione triennale 2013-2015, l'Ateneo intende promuovere una serie di azioni coordinate e mirate per sviluppare una maggiore internazionalizzazione degli studi. Il programma in cui tutte le azioni in questione si inseriscono sarà denominato *International Study Program at the University of Torino*. Lo sviluppo di questo programma richiede notevoli investimenti organizzativi e di risorse.

Inoltre, al fine di valorizzare l'esperienza svolta all'estero anche dopo il rientro in Italia, l'Ateneo intende sviluppare azioni volte a dare continuità alla mobilità tramite la creazione di un archivio digitale che consenta agli studenti di condividere le proprie esperienze e di fornire un valido supporto ad altri studenti interessati a intraprendere percorsi simili. Tramite un'analisi delle esigenze degli studenti, proprio a partire da chi ha svolto periodi di mobilità all'estero, l'Ateneo intende incrementare i servizi legati alla mobilità, rendendo più fruibili quelli attualmente disponibili e creandone di nuovi sulla base delle esigenze degli studenti stessi, espresse con segnalazioni e richieste. L'Ateneo intende anche confrontarsi con i principali attori del territorio che si interfacciano con le imprese – quali Camera di Commercio, Unione Industriale, Confcommercio, Associazione Piccole e Medie Imprese (API), etc. – al fine di elaborare un sistema di certificazione che consenta di rendere chiara e valorizzare l'esperienza svolta all'estero, sulla base delle effettive esigenze espresse dalle aziende nella fase di reclutamento del personale.

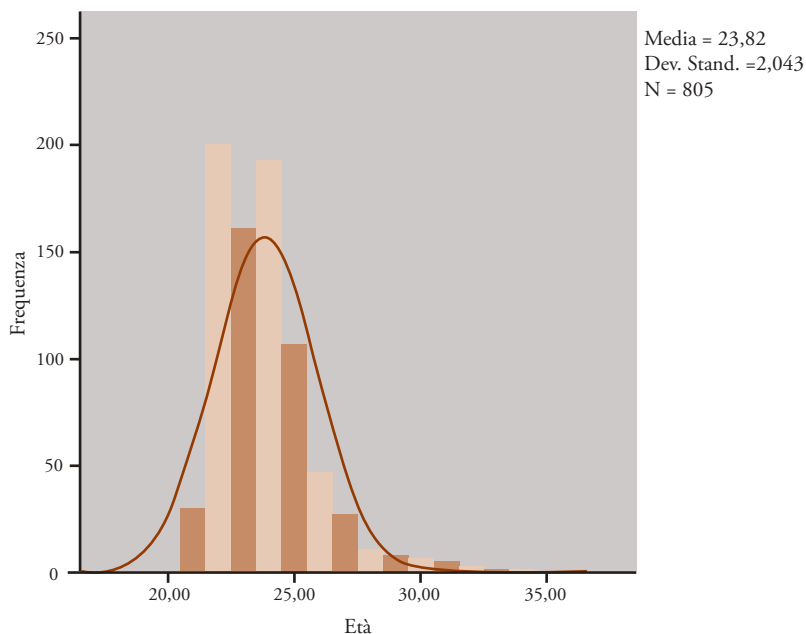
16.2. Un profilo di studenti Erasmus all'estero per esami

Gli studenti traggono beneficio da periodi di mobilità internazionale che svolgono nell'ambito del programma Erasmus e di progetti di mobilità promossi dalle singole strutture. I referenti di questa sezione sono gli studenti dell'Ateneo torinese che hanno svolto un soggiorno Erasmus all'estero nell'anno accademico 2012-2013 per frequentare corsi e sostenere esami. Possiamo notare che sono prevalentemente di genere femminile (57,9%, Tab. 1) ed hanno un'età media di 23,82 anni (Fig. 1).

Tab. 1 - Distribuzione di frequenza per genere

Genere	Frequenza	Percentuale
Maschi	339	42,1
Femmine	466	57,9
Totali	805	100,0

Fig. 1 - Distribuzione di frequenza per età: istogramma

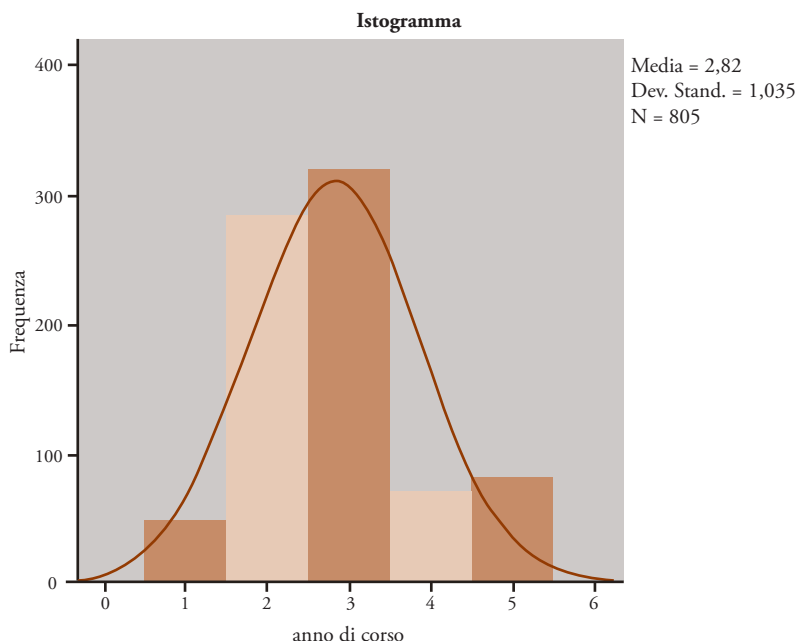


È interessante chiedersi in quale periodo del percorso universitario gli studenti decidono di effettuare un'esperienza all'estero. Dall'elaborazione dei dati emerge che il secondo e terzo anno di Università rappresentano il periodo in cui gli studenti si recano maggiormente all'estero; in particolare, come possiamo osservare dalla Fig. 2, si spostano al termine del secondo anno (media 2,82; dev. std. 1,035).

Tab. 2 - Distribuzione di frequenza per anno di corso

Anno di corso	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1	50	6,2	6,2
2	284	35,3	41,5
3	319	39,6	81,1
4	68	8,4	89,6
5	84	10,4	100,0
Totale	805	100,0	

Fig 2 - Distribuzione di frequenza per anno in corso: istogramma



Considerando l'ordinamento, possiamo osservare dalla Tab. 3 che l'88,6% degli studenti è iscritto a un corso triennale e un 9,7% a un corso appartenente al vecchio ordinamento. Analizzando la distribuzione relativa alle Scuole di appartenenza (Tab. 4) emerge che il 42,1% proviene da percorsi delle *Scienze Umanistiche*, un 17,5% da *Management ed Economia* e un 14,3% dalla *Scuola di Medicina*.

Nella Tab. 5 è presente la distribuzione del corso di studio ed è possibile osservare che quelli con una maggiore frequenza sono Giurisprudenza (8,8%), Scienze della mediazione linguistica 6,5%, Filosofia (3,9%), Medicina e chirurgia (3,2%), Scienze della comunicazione (2,9%), Scienze delle attività motorie e sportive (2,1%), Management dell'informazione e della comunicazione aziendale (2,7%).

Tab. 3 - Distribuzione di frequenza per ordinamento accademico

Ordinamento accademico	Frequenza	Percentuale
Ante Riforma	11	1,4
Triennale	713	88,6
Vecchio ordinamento	78	9,7
Riordino Scuole di Specializzazione	3	0,4
Totale	805	100,0

Tab. 4 - Distribuzione di frequenza delle Scuola di appartenenza

Scuola di appartenenza	Frequenza	Percentuale
Scuola di Scienze Umanistiche	339	42,1
Scuola di Scienze Giuridiche, Politiche ed Economico-sociali	124	15,4
Scuola di Management ed Economia	137	17,0
Scuola di Scienze della Natura	47	5,8
Scuola di Medicina	115	14,3
Altro	43	5,3
Totale	805	100,0

Tab 5 - Distribuzione di frequenza per corso di studio

Corso di studio	Frequenza	Percentuale
Amministrazione e controllo aziendale	3	0,4
Antropologia culturale ed etnologia	8	1,0
Banca, borsa e assicurazione	3	0,4
Beni culturali archeologici e storico-artistici	3	0,4
Beni culturali archivistici e librari	2	0,2
Biologia cellulare e molecolare	3	0,4
Biotechnologie industriali	2	0,2
Biotechnologie vegetali	2	0,2
Business administration	1	0,1
Chimica	2	0,2
Chimica dell'ambiente	4	0,5
Chimica e tecnologia farmaceutiche	14	1,7
Chimica industriale	3	0,4
Commercio internazionale	7	0,9
Comunicazione e culture dei media	2	0,2
Comunicazione interculturale	12	1,5
Comunicazione internazionale per il turismo	3	0,4
Comunicazione pubblica e politica	3	0,4
Corso di laurea triennale interfacoltà in scienze strategiche	1	0,1
Culture e letterature del mondo moderno	6	0,7
Culture moderne comparate	15	1,9
Dams (discipline dell'arte della musica e dello spettacolo), televisione e nuovi media	9	1,1
Diritto delle pubbliche amministrazioni e delle organizzazioni internazionali	1	0,1
Diritto per le imprese e le istituzioni	1	0,1
Discipline cinematografiche. Storia, teoria, patrimonio	2	0,2
Discipline dell'arte, della musica e dello spettacolo	1	0,1
Economia aziendale	34	4,2
Economia e commercio	6	0,7
Economia e direzione delle imprese	22	2,7
Economia e management internazionale	17	2,1
Economics	1	0,1
Educazione professionale (abilitante alla professione sanitaria di educatore professionale)	3	0,4
Farmacia	10	1,2
Farmacia ospedaliera	3	0,4
Filologia, letterature e storia dell'antichità	1	0,1
Filosofia	31	3,9
Finanza aziendale e mercati finanziari	12	1,5

Corso di studio (segue)	Frequenza	Percentuale
Fisica	6	0,7
Fisica dei sistemi complessi	2	0,2
Giurisprudenza	71	8,8
Infermieristica (abilitante alla professione sanitaria di infermiere)	7	0,9
Infermieristica (abilitante alla professione sanitaria di infermiere) - (Sede di Orbassano)	1	0,1
Informatica	5	0,6
Informazione scientifica sul farmaco	2	0,2
Letteratura, filologia e linguistica italiana	4	0,5
Lettere	5	0,6
Lingue e culture dell'Asia e dell'Africa	4	0,5
Lingue e culture per il turismo	18	2,2
Lingue e letterature moderne	26	3,2
Lingue straniere per la comunicazione internazionale	21	2,6
Management dell'informazione e della comunicazione aziendale	22	2,7
Matematica	8	1,0
Matematica per la finanza e l'assicurazione	1	0,1
Medicina e chirurgia	16	2,0
Medicina e chirurgia (Orbassano)	9	1,1
Medicina e chirurgia (Torino)	26	3,2
Medicina veterinaria	8	1,0
Metodologie chimiche avanzate	4	0,5
Politiche e servizi sociali	2	0,2
Professioni contabili	4	0,5
Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi	2	0,2
Psicologia	2	0,2
Psicologia clinica e di comunità	16	2,0
Psicologia del lavoro e del benessere nelle organizzazioni	9	1,1
Quantitative finance and insurance - Finanza quantitativa e assicurazioni	5	0,6
Scienze per i beni culturali	2	0,2
Scienze agrarie	5	0,6
Scienze agrarie, forestali ed agroalimentari	1	0,1
Scienze biologiche	1	0,1
Scienze chimiche e dei materiali	1	0,1
Scienze dei beni culturali	1	0,1
Scienze del governo e dell'amministrazione	6	0,7
Scienze del turismo	7	0,9
Scienze dell'educazione	6	0,7

Per quanto riguarda le Nazioni (Tab. 6) in cui i giovani hanno svolto l'Erasmus all'estero, possiamo notare che ben 258 studenti (pari al 32%) sono stati in Spagna, 179 (pari al 22,2%) in Francia e il 10,6% in Germania, mentre altri Stati, tra cui Portogallo, Svezia, Olanda, Belgio, etc., ne hanno ospitato una percentuale minore. Interessante portare anche l'attenzione sulle Università, poiché il progressivo sviluppo di interazioni consente la creazione di un sistema consolidato di rapporti e di scambi con istituzioni accademiche e culturali, dando vita a esperienze internazionali per studenti e docenti e, in alcuni casi, ad attività di ricerca internazionale e a progetti didattici congiunti. Le Università straniere con le quali l'Università di Torino ha stabilito più legami, probabilmente anche per affinità territoriali e culturali, sono l'Universidad de Sevilla, con il 3,2% degli studenti di Torino che hanno svolto l'Erasmus, l'Université Jean Moulin-Lyon 3, con il 3,1%, l'Université de Nice-Sophia Antipolis, con il 2,7%, l'Universidad Complutense de Madrid, con il 2,2%, e Freie Universität Berlin, con l'1,4% (Tab. 7).

Tab. 6 - Distribuzione di frequenza per Nazione ospitante

Nazione ospitante	Frequenza	Percentuale
Austria	5	0,6
Belgio	29	3,6
Svizzera	10	1,2
Cipro	2	0,2
Repubblica Ceca	3	0,4
Germania	85	10,6
Danimarca	20	2,5
Spagna	258	32,0
Estonia	2	0,2
Francia	179	22,2
Ungheria	1	0,1
Irlanda	4	0,5
Lituania	3	0,4
Lussemburgo	2	0,2
Norvegia	13	1,6
Olanda	18	2,2
Portogallo	47	5,8
Polonia	14	1,7
Romania	10	1,2
Svezia	30	3,7

Nazione ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
Finlandia	19	2,4
Slovenia	3	0,4
Slovacchia	1	0,1
Turchia	7	0,9
Inghilterra	40	5,0
Totale	805	100

Tab. 7 - Distribuzione di frequenza per Università ospitante

Università ospitante	Frequenza	Percentuale
Aarhus Universiteit	5	0,6
Albert-Ludwig-Universität Freiburg im Breisgau	1	0,1
Arts Academy at Turku University of Applied Sciences	1	0,1
Aston University	1	0,1
Bergakademie Freiberg	1	0,1
Bogazici University	2	0,2
Buckinghamshire New University, School of Business and Management, Faculty of Design, Media and Management	2	0,2
Centre International D'Etudes Supérieures en Sciences Agronomiques - Montpellier SupAgro	2	0,2
Chalmers Tekniska Hogskola	1	0,1
Copenhagen Business School (CBS)	2	0,2
CPE Lyon-Ecole Supérieure de Chimie Physique Electronique de Lyon	2	0,2
Eberhard-Karls-Universität Tübingen	3	0,4
Ecole Nationale Veterinaire de Maisons Alfort	1	0,1
Ecole Supérieure de Commerce de La Rochelle	1	0,1
Ecole Supérieure de Commerce International	1	0,1
Ensicaen	2	0,2
Eotvos Lorand University	1	0,1
EPSCI Groupe ESSEC, Ecole de Management International	1	0,1
ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DE COIMBRA	1	0,1
ESPEME, Ecole Supérieure de Management de l'Entreprise & EDHEC, Business School	1	0,1

4

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
European University	2	0,2
Freie Universiteat Berlin	11	1,4
Friedrich-Alexander-Universitat Erlangen-Nurnberg	1	0,1
Friedrich-Schiller-Universitat Jena	5	0,6
Georg-August-Universitat Gottingen	6	0,7
Haute Ecole Libre de Bruxelles - Ilya Prigogine	2	0,2
Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)	1	0,1
Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale	1	0,1
Heinrich-Heine-Universitat Dusseldorf	5	0,6
Helsinki Metropolia University of Applied Sciences	1	0,1
Hochschule Bremen	1	0,1
Hochschule RheinMain	1	0,1
Hogskolan Dalarna	3	0,4
INHOLLAND University Amsterdam/Diemen	2	0,2
Institut d'Etudes Politiques de Bordeaux	7	0,9
Institut d'Etudes Politiques de Grenoble	1	0,1
Institut d'Etudes Politiques de Lyon	1	0,1
Institut d'Etudes Politiques de Rennes	1	0,1
Institut National des Sciences Appliquées	1	0,1
Instituto Politecnico de Coimbra	3	0,4
Instituto Superior da Maia	2	0,2
ISCTE - Lisbon University Institute	5	0,6
Istanbul Bilgi University	1	0,1
Instituto Politecnico de Castelo Branco	2	0,2
Justus-Liebig-Universitat Giessen	1	0,1
Karlsruher Institute of Technology	1	0,1
Katholieke Universiteit Leuven	6	0,7
Laurea University of Applies Sciences	4	0,5
Linnaeus University	3	0,4
Ludwig-Maximilians-Universitat Munchen	6	0,7
Lunds Universiteit	1	0,1
Maltepe University	3	0,4

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
National University of Ireland, Galway	3	0,4
National University of Physical Education and Sports Bucharest	1	0,1
NHH	1	0,1
Nicolaus Copernicus University	1	0,1
Orebro Universitet	5	0,6
Ostfold University College	1	0,1
Philipps-Universität Marburg	1	0,1
Queen Mary and Westfield College-University of London	1	0,1
Reims Management School	1	0,1
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	1	0,1
Rijksuniversiteit Groningen	2	0,2
Rijksuniversiteit Leiden	1	0,1
Royal Holloway, University of London	2	0,2
Ruhr-Universität Bochum	1	0,1
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	2	0,2
Stockholms Universiteit - Stockholm University	2	0,2
Tallinna Ülikool / Tallinn University	1	0,1
Tampere University of Applied Sciences (TAMK)	2	0,2
Tartu Ülikool - University of Tartu	1	0,1
Technical University of Denmark	1	0,1
Technical University of Lodz	1	0,1
Technische Universität Dresden-TU Dresden	4	0,5
Technische Universität Graz	1	0,1
Umea Universiteit	10	1,2
Universidad Autonoma de Barcelona	11	1,4
Universidad Autonoma de Madrid	14	1,7
Universidad Carlos III de Madrid	7	0,9
Universidad Católica de Valencia	4	0,5
Universidad Complutense de Madrid	18	2,2
Universidad de Alicante	6	0,7
Universidad de Almeria	6	0,7

4

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
Universidad de Barcelona	11	1,4
Universidad de Cadiz	3	0,4
Universidad de Castilla-La Mancha	8	1,0
Universidad de Cordoba	7	0,9
Universidad de Deusto	6	0,7
Universidad de Extremadura	5	0,6
Universidad de Granada	15	1,9
Universidad de Huelva	1	0,1
Universidad de La Laguna	9	1,1
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	4	0,5
Universidad de Lleida	3	0,4
Universidad de Malaga	3	0,4
Universidad de Murcia	10	1,2
Universidad de Oviedo	4	0,5
Universidad de Salamanca	9	1,1
Universidad de Santiago de Compostela	4	0,5
Universidad de Sevilla	26	3,2
Universidad de Valladolid	4	0,5
Universidad de Vigo	1	0,1
Universidad de Zaragoza	6	0,7
Universidad del Pais Vasco	5	0,6
Universidad Europea de Madrid	2	0,2
Universidad Pablo de Olavide	4	0,5
Universidad Politecnica de Madrid	2	0,2
Universidad Politecnica De Valencia ETSIAMN	2	0,2
Universidad Rey Juan Carlos	5	0,6
Universidad San Pablo C.E.U.	9	1,1
Universidade Autonoma de Lisboa	2	0,2
Universidade da Madeira	1	0,1
Universidade de Coimbra	5	0,6
Universidade de Lisboa	8	1,0

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
Universidade do Minho	2	0,2
Universidade do Porto	2	0,2
Universidade Nova de Lisboa	6	0,7
Universidade Tecnica de Lisboa	8	1,0
Universitaet Bayreuth	5	0,6
Universitaet Passau	1	0,1
Universitat Augsburg	1	0,1
Universitat Bielefeld	2	0,2
Universitat de les Illes Balears	6	0,7
Universitat de Valencia	17	2,1
Universitat des Saarlandes	3	0,4
Universitat Duisburg Essen	1	0,1
Universitat Leipzig	5	0,6
Universitat Paderborn	1	0,1
Universitat Pompeu Fabra	1	0,1
Universitat Potsdam	5	0,6
Universitat Trier	5	0,6
Universitat Wien	2	0,2
Universitat Witten/Herdecke	2	0,2
Universitat zu Koln	1	0,1
Universitatea Bucuresti	2	0,2
Universitatea de Medicina si Farmacie "Gr.T.Popa"	7	0,9
Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II	3	0,4
Université Catholique de Louvain	6	0,7
Université Charles de Gaulle	1	0,1
Université Claude Bernard-Lyon 1	1	0,1
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse	3	0,4
Université de Bourgogne	1	0,1
Université de Caen-Basse Normandie	2	0,2
Université de Fribourg	3	0,4
Université de Genève	4	0,5

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
Université de la Méditerranée	2	0,2
Université de Lausanne	2	0,2
Université de Liège	5	0,6
Université de Montpellier I	1	0,1
Université de Nancy II	1	0,1
Université de Nice-Sophia Antipolis	22	2,7
Université de Paris-Nanterre	11	1,4
Université de Paris-Sorbonne	4	0,5
Université de Picardie Jules Vernes	2	0,2
Université de Poitiers	6	0,7
Université de Provence	2	0,2
Université de Rouen Haute-Normandie	3	0,4
Université de Savoie	7	0,9
Université de Toulon et du Var	2	0,2
Université de Toulouse II-Le Mirail	1	0,1
Université de Vincennes-Saint Denis	5	0,6
Université des Antilles et de la Guyane	1	0,1
Université du Luxembourg	2	0,2
Université François Rabelais	1	0,1
Université Jean Monnet de Saint-Etienne	2	0,2
Université Jean Moulin-Lyon 3	25	3,1
Université Joseph Fourier-Grenoble I	1	0,1
Université Libre de Bruxelles	6	0,7
Université Lumière-Lyon 2	10	1,2
Université Michel de Montaigne (Bordeaux III)	1	0,1
Université Montesquieu - Bordeaux IV	1	0,1
Université Panthéon-Assas (Paris II)	2	0,2
Université Paris Descartes	7	0,9
Université Paris Diderot - Paris 7	5	0,6
Université Paris Nord - Paris XIII	4	0,5
Université Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC)	1	0,1
Université Paris-Sud11	2	0,2

Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
Université Paul Valéry-Montpellier III	2	0,2
Université Sorbonne Nouvelle	2	0,2
Université Victor Segalen - Bordeaux II	2	0,2
Universiteit Antwerpen	1	0,1
Universiteit Gent	2	0,2
Universiteit Maastricht	9	1,1
Universiteit van Amsterdam	1	0,1
Universitetet i Tromsø	1	0,1
University College Dublin	1	0,1
University of Gävle	4	0,5
University of Aalborg	2	0,2
University of Aberdeen	2	0,2
University of Applied Sciences Neustadt	2	0,2
University of Bergen	3	0,4
University of Brighton	6	0,7
University of Bristol	2	0,2
University of Copenhagen	4	0,5
University of Dundee	1	0,1
University of Eastern Finland	1	0,1
University of Economics in Bratislava	1	0,1
University of Helsinki	9	1,1
University of Kent	1	0,1
University of Leeds	6	0,7
University of Leicester	3	0,4
University of Nottingham	1	0,1
University of Oslo	7	0,9
University of Portsmouth	4	0,5
University of Rennes	1	0,1
University of Southern Denmark	2	0,2
University of Turku	1	0,1
University of Wales	1	0,1
University of Warwick	5	0,6

4

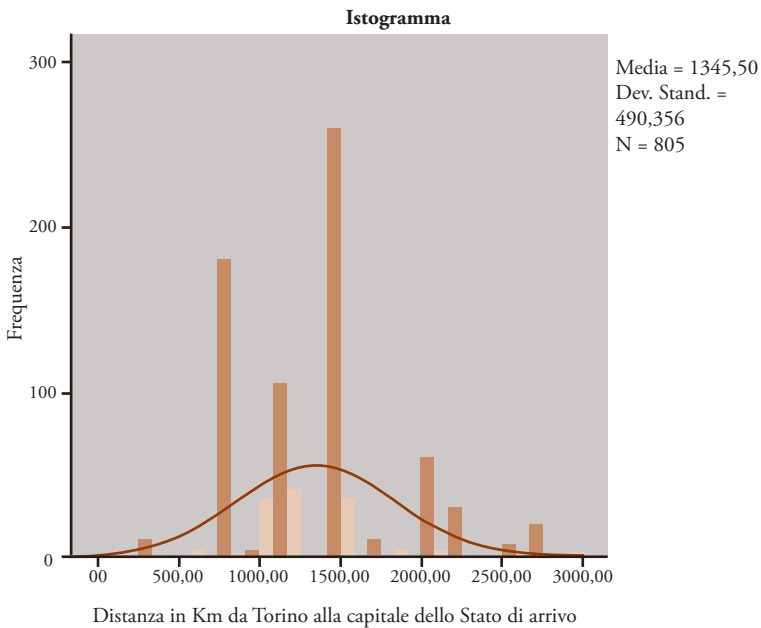
Università ospitante (segue)	Frequenza	Percentuale
University of Westminster	1	0,1
University of Wolverhampton	1	0,1
Univerza v Ljubljani	3	0,4
Univerzita Jana Evangelisty Purkyne v Usti nad Labem	1	0,1
Univerzita Palackeho V Olomouci	2	0,2
Uniwersytet Jagiellonski	1	0,1
Uniwersytet Lodzki - University of Lodz	2	0,2
Uniwersytet Szczecinski	2	0,2
Uniwersytet Warszawski	6	0,7
Uniwersytet Wroclawski - University of Wroclaw	1	0,1
Uppsala Universitet	1	0,1
VetAgro Sup - Institut d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement	6	0,7
VIA University College	4	0,5
Vilniaus Universitetas	2	0,2
Vrije Universiteit Amsterdam	1	0,1
Vytautas Magnus University	1	0,1
Wageningen Universiteit	2	0,2
Westfälische Wilhelms-Universität Munster	1	0,1
Yildiz Teknik Universitesi	1	0,1
Totale	805	100,0

I dati raccolti ci hanno permesso di quantificare la distanza in fasce chilometriche da Torino, sede universitaria in cui gli studenti hanno potuto iniziare il loro percorso di studi e interiorizzare conoscenze e competenze, con la capitale dello Stato ospitante (Tab. 8). Si può notare come la distanza media sia pari a 1.345 Km e solo il 21,2% si trovi a oltre 1.500 Km.

Tab. 8 - Distribuzione di frequenza per distanza in fasce chilometriche da Torino a capitale dello Stato ospitante

Distanza (km)	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
0 - 1000	202	25,1	25,1
1001 - 1300	174	21,6	46,7
1301 - 1500	258	32,0	78,8
1501 - oltre	171	21,2	78,8
Totale	805	100,0	

Fig. 3 - Distribuzione di frequenza per distanza in chilometri da Torino a capitale dello Stato ospitante: istogramma



Nel corso del 2014 e del 2015, l'Ateneo torinese intende accrescere il numero di studenti che sostiene crediti all'estero, perseguendo azioni di promozione per mobilità verso mete storicamente meno ambite, di incentivazione di forme di mobilità al di fuori del programma Erasmus, di valorizzazione dell'esperienza di mobilità, sia nel curriculum accademico, sia nel curriculum personale dello studente. Come emerge da alcune statistiche di Ateneo, dal 2009/2010 al 2012/2013 il numero studenti che hanno presentato domanda di candidatura per la mobilità Erasmus è salito da 1.200 a 1.700 circa, con un aumento tuttavia di flussi di mobilità effettivi non proporzionale all'aumento delle candidature ricevute. Le mobilità in uscita sono infatti passate da 680 del 2009/2010 a 805 del 2012/2013. Con l'avvio del nuovo programma comunitario Erasmus+, è previsto un ulteriore slancio della mobilità internazionale, prevedendo l'apertura alla mobilità anche verso Paesi extra-UE non partecipanti al programma. Tuttavia, l'apertura verso Paesi extra-UE nell'ambito dell'Erasmus+ sarà possibile solamente a partire dal 2015/2016, a fronte di una forte esigenza già presente in Ateneo di spingersi in questa direzione.

Inoltre, da un'analisi effettuata sui flussi di mobilità in uscita per Erasmus, emerge che solamente una percentuale pari a circa il 50% dei posti disponibili, sulla base degli accordi bilaterali siglati con i Partner, è effettivamente utilizzata dagli studenti, con una concentrazione delle richieste verso le mete storicamente più ambite.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Beck U. (2001), *I rischi della libertà*, Bologna, il Mulino.
- Boccacin L. (2003), *Il terzo settore tra le generazioni. Un'analisi delle relazioni tra i soggetti del "welfare" plurale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani – Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Capaldo G., Iandoli L., Petruccini S., Zollo G. (2002), *Competenze individuali e valore dell'organizzazione*, in «Sviluppo & Organizzazione», n. 190, pp. 87-100.
- Di Nubila R. (2005) (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Ferrarotti F. (2011), *La strage degli innocenti*, Roma, Armando Editore.
- Girelli Bocci A. M. (2002), *L'investimento pubblico in capitale umano ieri e oggi in Italia*, http://www.delpt.unina.it/stof/13_pdf/13-II.pdf.
- Mariani U., Schiralli S. (2011), *Nuovi adolescenti, nuovi disagi*, Milano, Mondadori.



17. Studenti Erasmus all'estero per tirocini

di Renato Grimaldi

I differenti contesti economico-sociali, le diverse culture e lingue, i molteplici interventi formativi universitari o post-universitari sono tutti elementi che assumono maggior valore grazie a specifiche attività di tirocinio che nascono dall'obiettivo esplicito di "produrre apprendimento", in modo consapevole, organizzato, finalizzato al possesso di abilità, conoscenze cognitive, esperienziali e di relazione, ma anche tecniche (Alberici, 2002). In tale dimensione assumono comunque un'importanza strutturale sia la soggettività degli individui in formazione, sia i committenti istituzionali, sociali ed economici, come anche le figure di competenza esperta. Nell'ambito del concetto di formazione, si rende perciò necessario delineare la funzione del tirocinio, inteso come processo/agire formativo per promuovere e agevolare l'apprendimento attraverso percorsi di vita e di esperienze in un contesto caratterizzato da un'azione partecipe del soggetto in formazione. Il tirocinio risponde oggi a esigenze di trasformazione che l'Europa è chiamata ad affrontare.

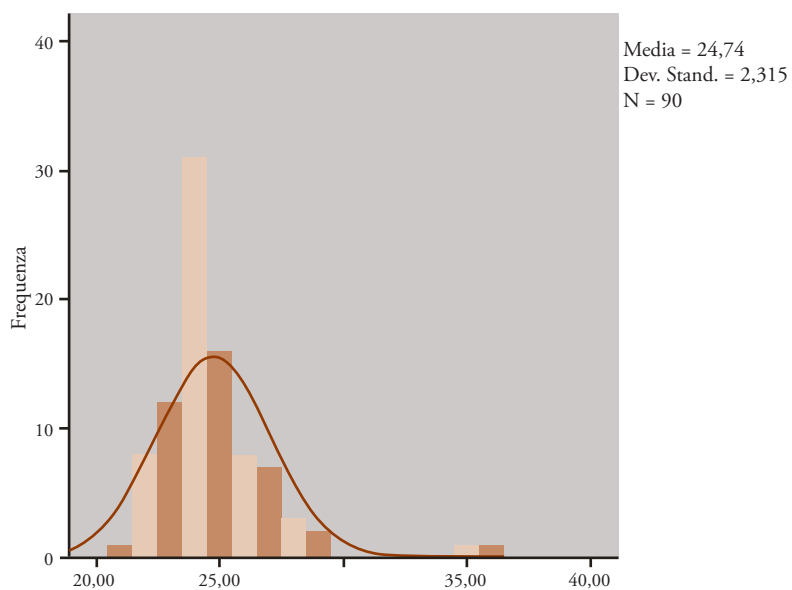
I referenti di questa sezione sono gli studenti dell'Ateneo torinese che hanno svolto un soggiorno Erasmus all'estero nell'anno accademico 2012-2013 per compiere un'esperienza collegata al tirocinio curriculare.

Portando l'attenzione sui dati, i 90 studenti che hanno partecipato all'esperienza europea, per il 56,7% sono di genere femminile (Tab. 1) e hanno un'età media di 24,7 anni (Fig. 1) e per il 40% sono iscritti al secondo anno di corso (Tab. 2). Per quanto riguarda l'ordinamento, per il 74,4% essi sono iscritti a un corso triennale (Tab. 3).

Tab. 1 - Distribuzione di frequenza per genere

Genere	Frequenza	Percentuale
maschi	39	43,3
femmine	51	56,1
totale	90	100,0

Fig. 1 - Distribuzione di frequenza per età: istogramma



Tab. 2 - Distribuzione di frequenza per anno di corso

Anno di corso	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1	19	21,1	21,1
2	36	40,0	61,1
3	19	21,1	82,1
4	2	2,2	84,4
5	10	11,1	95,6
6	4	4,4	100,0
Totale	90	100,0	

Tab. 3 - Distribuzione di frequenza per ordinamento accademico

Ordinamento a.a.	Frequenza	Percentuale
Ante Riforma	7	7,8
Triennale	67	74,4
Vecchio ordinamento	16	17,8
Totale	90	100,0

Dalla Tab. 4 si evince che il 56,7% proviene dall'area delle scienze umane e sociali e il 43,3% dall'area tecnico-scientifica. In particolare, analizzando la distribuzione di frequenza per corso di laurea emerge che l'8,9% frequenta Chimica e tecnologia farmaceutiche, il 6,7% Economia e management internazionale e il 7,8% Management dell'informazione e della comunicazione aziendale (Tab. 5).

Tab. 4 - Distribuzione di frequenza per area disciplinare

Area disciplinare	Frequenza	Percentuale
Area scienze umane e sociali	51	56,7
Area tecnico-scientifica	39	43,3
Totale	90	100,0

Tab. 5 - Distribuzione di frequenza per corso frequentato

Corso frequentato	Frequenza	Percentuale
Biologia cellulare e molecolare	1	1,1
Biologia dell'ambiente	2	2,2
Chimica dell'ambiente	1	1,1
Chimica e tecnologia farmaceutiche	8	8,9
Culture moderne comparate	4	4,4
Dams (discipline dell'arte della musica e dello spettacolo), televisione e nuovi media	1	1,1
Diritto ed economia per l'impresa	1	1,1
Discipline dell'arte, della musica e dello spettacolo	1	1,1
Economia e direzione delle imprese	3	3,3
Economia e management internazionale	6	6,7
Evoluzione del comportamento animale e dell'uomo	3	3,3
Infermieristica (abilitante alla professione sanitaria di infermiere)	1	1,1
Lingue e letterature moderne	3	3,3
Lingue straniere per la comunicazione internazionale	4	4,4
Management dell'informazione e della comunicazione aziendale	7	7,8
Medicina e chirurgia (Orbassano)	5	5,6
Medicina veterinaria	5	5,6
Neuroscienze	2	2,2
Produzioni e gestione degli animali in allevamento e selvatici	4	4,4
Professioni contabili	2	2,2
Psicologia clinica e di comunità	4	4,4
Psicologia del lavoro e del benessere nelle organizzazioni	1	1,1
Scienze agrarie, forestali ed agroalimentari	2	2,2
Scienze dell'educazione motoria e delle attività adattate	2	2,2
Scienze e tecniche avanzate dello sport	2	2,2
Scienze e tecniche psicologiche	1	1,1
Scienze internazionali	5	5,6
Scienze veterinarie per la salute animale e la sicurezza alimentare	3	3,3
Sviluppo, ambiente e cooperazione	3	3,3
Traduzione	3	3,3
Totale	90	100,0

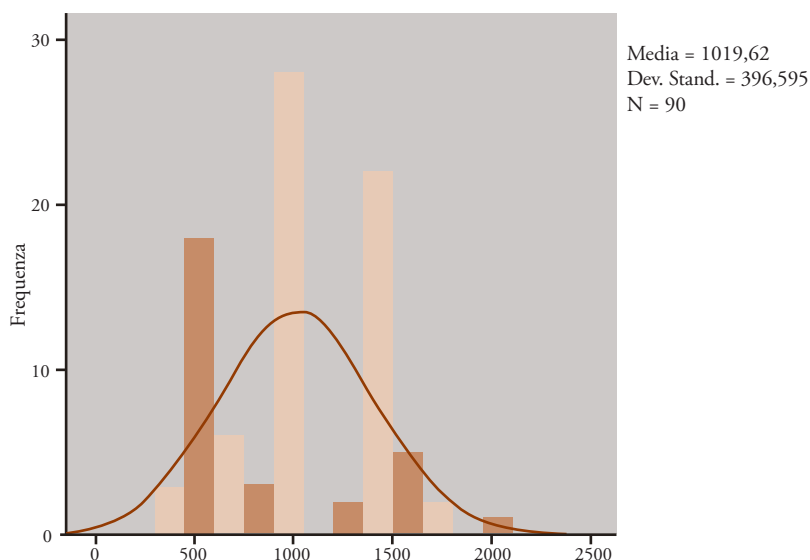
La Spagna (22,2%), il Regno Unito (20%), la Francia (20%) e la Germania (11,1%) sono i primi tre Paesi europei dove gli studenti scelgono di svolgere un'esperienza di tirocinio all'estero (Tab. 6).

La Fig. 2 mostra la distribuzione della distanza in Km da Torino alla capitale dello Stato ospitante; è una distribuzione trimodale e, pur essendo la distanza media di 1.019 km, si nota che i tre gruppi più numerosi si concentrano rispettivamente sui 500, 1.000 e 1.500 km.

Tab. 6 - Distribuzione di frequenza per Paese di destinazione

Paese destinazione	Frequenza	Percentuale
Belgio	5	5,6
Danimarca	2	2,2
Finlandia	1	1,1
Francia	18	20,0
Germania	10	11,1
Lituania	1	1,1
Paesi Bassi	3	3,3
Portogallo	4	4,4
Regno Unito	18	20,0
Romania	2	2,2
Slovenia	1	1,1
Spagna	20	22,2
Svezia	2	2,2
Svizzera	3	3,3
Totale	90	100,0

Fig. 2 - Distribuzione di frequenza per distanza in chilometri da Torino a capitale dello Stato ospitante: istogramma



Secondo il sito <http://it.statisticsforall.eu/maps-erasmus-students.php> nel periodo 2008-2011 in Italia gli studenti in mobilità sono saliti da 19.000 (2008) a oltre 23.000 (2011) con un finanziamento annuo che si aggira sui 30 milioni di euro (Tab. 7). Nel 2011 la mobilità per tirocini è pari a 2.972 unità che, sul totale di 23.373, rappresenta il 13%; nel 2012-13, l'Ateneo torinese raggiunge invece la quota del 10% (90 unità su di un totale di 895).

Il medesimo sito informa che gli studenti Erasmus italiani sono per il 58% femmine e per il restante 42% maschi (in linea con i tirocinanti all'estero dell'Ateneo torinese), che per il 47,7% sono iscritti a un corso di studi triennale, per il 50,7% a una laurea magistrale e, per il restante 1,6%, sono dottorandi di ricerca. Per quanto riguarda la lingua di docenza, le tre principali sono lo spagnolo (34,2%), l'inglese (30,8%) e il francese (17,1%).

In Tab. 8 è riportato il numero di studenti italiani in mobilità ripartiti per Paese di destinazione.

Come per l'Ateneo torinese, i primi tre Paesi scelti dagli studenti all'estero per tirocini sono Spagna, United Kingdom e Francia. In tabella è possibile controllare i finanziamenti per mobilità che si aggirano sui 123 milioni di euro nei 4 anni; per la mobilità in Spagna di 28.885 studenti sono investiti oltre 43 milioni di euro.

Infine, la Tab. 9 riporta il numero di studenti italiani in mobilità Erasmus, ripartiti per Nazione e per anno di invito (periodo 2008-2011).

In conclusione, gli studenti in mobilità Erasmus per tirocinio sono il 10% di quanti sono in mobilità nell'Ateneo torinese (rispetto al 13% degli studenti italiani in mobilità) e hanno un profilo che assomiglia a quello dei colleghi in mobilità per esami, sia torinesi, sia italiani.

Tab. 7 – Studenti italiani in mobilità Erasmus (2008–2011)

Invito	Numero totale di mobilità	Studio	Tirocinio	Laurea triennale	Laurea magistrale	Dotto-rato di ricerca	Durata totale (in mesi)	Finanzia-mento totale mobilità
2008	19376	17754	1622	9878	9190	308	132898.8	28777706
2009	21039	19118	1921	10017	10639	383	139973.5	29961718
2010	22031	19773	2258	10403	11308	320	144512	31379901
2011	23373	20401	2972	10638	12333	402	149789.5	33245031

Fonte: <http://it.statisticsforall.eu/maps-erasmus-students.php>

Tab. 8 – Studenti italiani in mobilità Erasmus per Paese di accoglienza (2008-2011)

Paese	Numero totale di mobilità	Studio	Tirocinio	Laurea triennale	Laurea magistrale	Dotto-rato di ricerca	Durata totale (in mesi)	Finanzia-mento totale mobilità
Ireland	1 408	1 172	236	804	581	23	8 017	2 071 920 €
Luxem-bourg	44	18	26	15	28	1	86	65 460 €
Sweden	2 294	2 181	113	832	1 438	24	13 307	2 900 010 €
Denmark	1 732	1 647	85	611	1 099	22	9 634	2 164 940 €
Other	12	12	0	3	9	0	54	10 800 €
Nether-lands	2 750	2 504	246	1 042	1 657	51	14 288	3 402 727 €
France	12 815	12 060	755	5 870	6 644	301	84 225	18 159 456 €
Bulgaria	82	55	27	38	42	2	335	110 468 €
United Kingdom	6 893	5 617	1 276	3 493	3 211	189	35 705	9 815 917 €

Paese (segue)	Numero totale di mobilità	Studio	Tirocinio	Laurea triennale	Laurea magistrale	Dotto-rato di ricerca	Durata totale (in mesi)	Finanzia-mento totale mobilità
Switzerland	275	205	70	86	175	14	1 314	404 100 €
Germany	8 250	7 501	749	4 169	3 949	132	55 460	12 256 495 €
Portugal	3 969	3 767	202	1 813	2 123	33	27 792	5 748 360 €
Slovakia	168	140	28	86	79	3	825	234 360 €
Latvia	142	140	2	86	56	0	878	186 840 €
Romania	642	571	71	342	288	12	3 964	913 154 €
Belgium	3 248	2 811	437	1 282	1 906	60	17 508	4 360 973 €
Austria	1 310	1 212	98	649	644	17	7 627	1 743 060 €
Slovenia	180	140	40	63	105	12	803	242 830 €
Malta	444	378	66	204	236	4	2 038	545 240 €
Cyprus	103	90	13	62	40	1	484	127 970 €
Poland	1 563	1 479	84	746	804	13	9 428	2 044 710 €
Estonia	289	279	10	175	112	2	1 626	378 440 €
Czech Republic	758	694	64	284	464	10	4 297	996 150 €
Iceland	148	143	5	75	73	0	760	175 610 €
Turkey	923	877	46	449	466	8	5 089	1 117 826 €
Greece	595	521	74	252	328	15	3 576	802 460 €
Croatia	10	10	0	5	5	0	48	10 940 €
Finland	1 833	1 776	57	888	931	14	9 466	2 080 673 €
Spain	28 885	27 029	1 856	15 159	13 450	276	202 413	43 488 081 €
Norway	1 040	997	43	406	627	7	5 351	1 154 490 €
Lithuania	381	362	19	198	181	2	2 211	469 144 €
Hungary	717	658	59	294	411	12	3 798	917 100 €

Fonre: <http://it.statisticsforall.eu/maps-erasmus-students.php>

Tab. 9 - Studenti italiani in mobilità Erasmus per Paese di accoglienza e per anno di invito (2008-2011)

Paese	Invito 2008	Invito 2009	Invito 2010	Invito 2011
Austria	292	310	347	361
Belgium	712	665	911	960
Bulgaria	18	16	25	23
Croatia	10			
Cyprus	23	20	24	36
Czech Republic	178	176	197	207
Denmark	393	436	466	437
Estonia	55	74	70	90
Finland	436	452	458	487
France	3002	3073	3338	3402
Germany	1836	1834	2199	2381
Greece	136	166	157	136
Hungary	159	159	186	213
Iceland	35	34	46	33
Ireland	359	283	347	419
Latvia	26	32	42	42
Lithuania	72	89	101	119
Luxembourg	4	5	18	17
Malta	90	114	132	108
Netherlands	670	612	702	766
Norway	226	258	266	290
Other	12			
Poland	307	346	455	455
Portugal	853	955	1011	1150
Romania	149	123	182	188
Slovakia	21	34	55	58
Slovenia	32	36	52	60
Spain	7044	6643	7547	7651
Sweden	514	570	589	621
Switzerland	275			
Turkey	118	205	259	341
United Kingdom	1604	1403	1849	2037

Fonte: <http://it.statisticsforall.eu/maps-erasmus-students.php>

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Mondadori.
- Beck U. (2001), *I rischi della libertà*, Bologna, il Mulino.
- Boccacin L. (2003), *Il terzo settore tra le generazioni. Un'analisi delle relazioni tra i soggetti del "welfare" plurale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani – Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Capaldo G., Iandoli L., Petruccini S., Zollo G. (2002), *Competenze individuali e valore dell'organizzazione*, in «Sviluppo & Organizzazione», n. 190, pp. 87-100.
- Di Nubila R. (2005) (a cura di), *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Ferrarotti F. (2011), *La strage degli innocenti*, Roma, Armando Editore.
- Girelli Bocci A. M. (2002), *L'investimento pubblico in capitale umano ieri e oggi in Italia*, http://www.delpt.unina.it/stof/13_pdf/13-II.pdf.
- Mariani U., Schiralli S. (2011), *Nuovi adolescenti, nuovi disagi*, Milano, Mondadori.

18. Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia

di Simona Maria Cavagnero

La mobilità internazionale ha come scopo quello di favorire le opportunità di studio, di lavoro, di esperienze all'estero. Secondo il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca entro il 2020 il 20% dei laureati nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore devono aver avuto un'esperienza di mobilità internazionale. Essa è essenziale per assicurare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione superiore, nell'ottica di un approccio sistemico per la promozione di una mobilità di qualità (Foroni, 2011).¹⁶⁷

Negli ultimi anni, in Italia si riscontra una crescente attenzione verso il processo di internazionalizzazione del sistema universitario. Il VI rapporto della Rete Europea Migrazioni EMN¹⁶⁸, promosso in Italia nel 2013, rileva infatti che

tra le azioni governative intraprese vi sono, innanzitutto, l'aumento dei corsi tenuti in lingua inglese, la modernizzazione e la semplificazione delle procedure di ammissione, il rafforzamento della cooperazione con i Paesi terzi considerati strategici e il mantenimento dei talenti già legati all'Italia mediante strategie ad hoc. [...] Il processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore, considerato una priorità strategica per quanto riguarda la didattica e la ricerca scientifica, è favorito dallo sviluppo degli scambi internazionali di docenti e studenti attraverso la stipula e il finanziamento di accordi bilaterali di collaborazione culturale e scientifica interuniversitaria. Sono attivi, a livello nazionale, numerosi rapporti di cooperazione internazionale didattico-scientifica con università e istituti di Paesi non-comunitari.¹⁶⁹

Al febbraio 2013, secondo dati Miur-Cineca elaborati da EMN, si contano 11.608 accordi interuniversitari, di cui il 57,6% con Stati europei, il 24,1% con Paesi del continente americano, il 13,6% con partner provenienti dall'area dell'Asia e dell'Oceania e il restante 4,7% con Nazioni africane.¹⁷⁰

¹⁶⁷ Foroni M. (2011), Qualità della mobilità internazionale http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&cid_cnt=6719

¹⁶⁸ «Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti», Sesto rapporto EMN Italia, Promosso da Rete Europea Migrazioni EMN Italia, a cura di Ministero dell'Interno, Dipartimento Libertà Civili e Immigrazione, Direzione Centrale Politiche Immigrazione e Asilo e Centro Studi e Ricerche IDOS. Con la collaborazione di Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR, http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/News/Documents/EMN_VI_RAPP_.pdf, pag. 70.

¹⁶⁹ Idem, pag. 71.

¹⁷⁰ Idem, pag. 73.

I finanziamenti previsti in tale direzione mirano a costruire “alleanze della conoscenza” e “alleanze delle abilità settoriali”, rivolgendosi non solo a Università, ma anche a istituti di formazione e partenariati innovativi. In tale prospettiva, si mira a incentivare l’innovazione e lo spirito imprenditoriale per elaborare nuovi programmi e qualifiche e per colmare le lacune a livello delle abilità. Erasmus plus¹⁷¹, come descritto nei capitoli precedenti, è il nuovo progetto dell’Unione Europea a favore dell’Istruzione, della Formazione, dei Giovani e dello Sport. Il programma è aperto a organizzazioni che operano in tali settori e mira a promuovere opportunità di mobilità per:

- studenti, tirocinanti, insegnanti e altro personale docente, giovani per gli scambi di giovani, animatori giovanili e volontari;
- creare o migliorare partenariati tra istituzioni e organizzazioni nei settori dell’istruzione, della formazione e dei giovani e il mondo del lavoro;
- sostenere il dialogo e reperire una serie di informazioni concrete, necessarie per realizzare la riforma dei sistemi di istruzione, formazione e assistenza ai giovani.

I progetti di mobilità internazionale offerti dall’Università degli Studi di Torino si inseriscono nell’ottica dell’obiettivo europeo di raggiungere e garantire un futuro economico di successo ai giovani dei Paesi europei e non solo, infatti possono accedervi anche studenti di origine extra-europea. In tal modo il nostro Ateneo si dimostra meta di interesse per gli studenti stranieri.

I referenti di questa sezione sono gli studenti di Atenei europei ma anche extra-europei, che hanno svolto un soggiorno Erasmus presso l’Ateneo torinese nell’anno accademico 2012-2013 per frequentare corsi e sostenere esami.

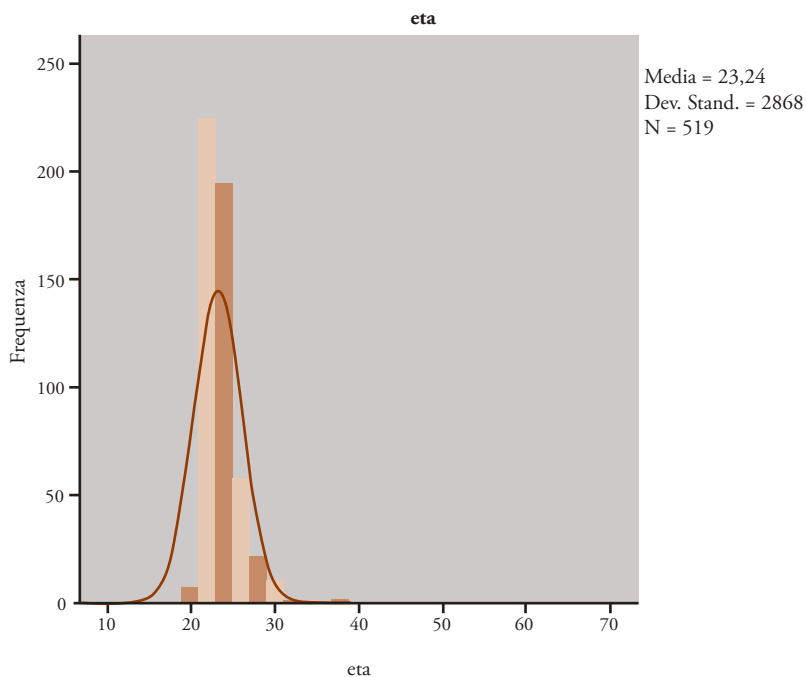
Vediamo ora in dettaglio quali studenti stranieri giungono presso l’Ateneo torinese per un programma Erasmus. Nel periodo di riferimento preso in esame, si rileva la presenza di 519 studenti provenienti da Paesi europei ed extra-europei, prevalentemente di genere femminile, con un’età media di 23 anni, come si evidenzia in Tab. 1 e Fig. 1.

Tab. 1 - Distribuzione di frequenza per genere

Genere	Frequenza	Percentuale
F	343	66,1
M	176	33,9
Totale	519	100,0

¹⁷¹ www.erasmusplus.it

Fig. 1 - Distribuzione di frequenza per età: istogramma



Proseguendo nell'analisi dei dati, è interessante da quali Nazioni provengono gli studenti ospitati presso l'Ateneo torinese (Tab. 2).

Tab. 2 - Distribuzione di frequenza per Nazione di provenienza

Nazione provenienza	Frequenza	Percentuale
Afghanistan	6	1,2
Argentina	1	0,2
Australia	4	0,8
Austria	4	0,8
Belgio	10	1,9
Brasile	7	1,3
Bulgaria	1	0,2

4

Nazione (segue)	Frequenza	Percentuale
Canada	7	1,3
Cile	2	0,4
Corea del sud	11	2,1
Croazia	4	0,8
Danimarca	4	0,8
Finlandia	3	0,6
Francia	37	7,1
Germania	31	6,0
Giappone	10	1,9
Grecia	5	1,0
Irlanda	1	0,2
Lettonia	4	0,8
Lituania	8	1,5
Norvegia	2	0,4
Paesi Bassi	4	0,8
Polonia	28	5,4
Portogallo	30	5,8
Regno Unito	26	5,0
Rep. Pop. Cinese	6	1,2
Repubblica Ceca	5	1,0
Romania	18	3,5
Russia	8	1,5
Slovacchia	2	0,4
Slovenia	2	0,4
Spagna	197	38,0
Svezia	5	1,0
Svizzera	1	0,2
Taiwan	2	0,4
Tanzania	1	0,2
Turchia	14	2,7
Ungheria	3	0,6
Vietnam	1	0,2

Un numero considerevole di studenti proviene da Paesi dell'Unione Europea: 197 studenti dalla Spagna, 37 dalla Francia, 31 dalla Germania, 30 dal Portogallo, 28 dalla Polonia, 26 dal Regno Unito e 18 dalla Romania, solo per citare le principali Nazioni europee. Tale fattore sottolinea la potenzialità attrattiva dell'Ateneo, soprattutto se a questi dati si aggiungono i numeri degli studenti provenienti da Paesi extra-europei, quali Corea del Sud, con 11 studenti, Giappone, con 10, Repubblica Popolare Cinese, con 6 studenti e Russia, con 8.

Vediamo ora in dettaglio quali sono le Università di appartenenza di tali studenti (Tab. 3).

Tab. 3 - Distribuzione di frequenza per Università di appartenenza degli studenti

Università	Frequenza	Percentuale
"1 Dicembre 1918" Universitatea Alba Iulia	1	0,2
Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego	2	0,4
Albert-Ludwig-Universität Freiburg im Breisgau	1	0,2
Bilkent Üniversitesi	1	0,2
BioHealth Computing: Université J. Fourier	3	0,6
Bogazici University	1	0,2
Brock University - Faculty of Business, Ontario	1	0,2
Canterbury Christ Church University College	1	0,2
Copenhagen Business School (CBS)	2	0,4
Eberhard-Karls-Universität Tübingen	1	0,2
Ecole Supérieure de Commerce de La Rochelle	1	0,2
Ecole Supérieure de Commerce de Toulon	1	0,2
Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarla	1	0,2
Eraweb: University of Rotterdam	7	1,3
Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon-University of Athens	4	0,8
Euromed Marseille - école de management	4	0,8
Ewha Womans University	6	1,2
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	4	0,8
Fundação Getúlio Vargas, São Paulo	1	0,2
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	6	1,2
Inholland University Amsterdam/Diemen	1	0,2
Insec Alpes-Savoie	1	0,2
Institut d'Etudes Politiques de Paris	1	0,2

4

Università (segue)	Frequenza	Percentuale
Institut d'Etudes Politiques de Rennes	1	0,2
Instituto Politecnico da Guarda	1	0,2
Instituto Politecnico de Coimbra	1	0,2
Instituto Superior de Gestao	2	0,4
Instituto Universitário	2	0,4
ISCTE - Lisbon University Institute	2	0,4
Katholieke Universiteit Leuven	4	0,8
Kodolanyi Janos Foiscola - University College	2	0,4
Korea University Business School	5	1,0
Kyoto University of Foreign Studies	3	0,6
Lanzhou University	6	1,2
Latvian Academy of Culture	1	0,2
Laurea University of Applied Sciences	2	0,4
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck	1	0,2
Lithuanian University of Educational Sciences	4	0,8
McGill University	1	0,2
Mustafa Kemal University	1	0,2
Mzumbe University, Morogoro	1	0,2
National Chengchi University, Taipei	2	0,4
National University of Ireland, Galway	1	0,2
Panepistimio Ioninon-University of Ioannina	1	0,2
Recep Tayyip Erdogan University	1	0,2
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	1	0,2
Royal Holloway, University of London	2	0,4
Ruhr-Universität Bochum	2	0,4
Seinan Gakuin University	5	1,0
Slezska Univerzita v Opave	1	0,2
Sveučiliste u Zagrebu	2	0,4
Szegedi Tudományegyetem - University of Szeged	1	0,2
Technische Universität München	1	0,2
Technische Universität Dresden-TU Dresden	3	0,6
Telecom Ecole de Management Business School	2	0,4
The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education	2	0,4

Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia

Università (segue)	Frequenza	Percentuale
Tokyo University of Foreign Studies	2	0,4
Uludag University	9	1,7
Umea Universiteit	5	1,0
Universidad Autonoma de Barcelona	5	1,0
Universidad Autonoma de Madrid	11	2,1
Universidad Carlos III de Madrid	6	1,2
Universidad Católica de Buenos Aires	1	0,2
Universidad Catolica de Valencia	3	0,6
Universidad Complutense de Madrid	14	2,7
Universidad de Almeria	2	0,4
Universidad de Barcelona	6	1,2
Universidad de Cadiz	3	0,6
Universidad de Castilla-La Mancha	2	0,4
Universidad de Chile, Santiago	2	0,4
Universidad de Cordoba	10	1,9
Universidad de Extremadura	9	1,7
Universidad de Granada	11	2,1
Universidad de Huelva	3	0,6
Universidad de Jaen	2	0,4
Universidad de La Laguna	6	1,2
Universidad de La Rioja	2	0,4
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2	0,4
Universidad de Leon	2	0,4
Universidad de Lleida	7	1,3
Universidad de Malaga	4	0,8
Universidad de Murcia	7	1,3
Universidad de Oviedo	3	0,6
Universidad de Salamanca	5	1,0
Universidad de Santiago de Compostela	5	1,0
Universidad de Sevilla	10	1,9
Universidad de Valladolid	21	4,0
Universidad de Vigo	3	0,6
Universidad de Zaragoza	8	1,5
Universidad del Pais Vasco	4	0,8

Università (segue)	Frequenza	Percentuale
Universidad Miguel Hernandez de Elche	1	0,2
Universidad Pablo de Olavide	2	0,4
Universidad Politecnica de Madrid	2	0,4
Universidad Politecnica De Valencia ETSIAMN	1	0,2
Universidad Rey Juan Carlos	1	0,2
Universidad San Pablo C.E.U.	4	0,8
Universidade de Coimbra	4	0,8
Universidade de Evora	1	0,2
Universidade de Lisboa	6	1,2
Universidade de São Paulo	4	0,8
Universidade do Porto	3	0,6
Universidade Federal da Grande Dourados - UFG	1	0,2
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	1	0,2
Universidade Nova de Lisboa	3	0,6
Universidade Tecnica de Lisboa	5	1,0
Università Statale Linguistica di Mosca	5	1,0
Universitaet Passau	3	0,6
Universität Augsburg	1	0,2
Universität de les Illes Balears	1	0,2
Universität de Valencia	6	1,2
Universität de Vic	1	0,2
Universität Duisburg Essen	1	0,2
Universität Mannheim	1	0,2
Universität Pompeu Fabra	2	0,4
Universität Potsdam	3	0,6
Universität Ulm	1	0,2
Universität Zurich	1	0,2
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza"	8	1,5
Universitatea Bucuresti	3	0,6
Universitatea de Medicina si Farmacie	2	0,4
Universitatea din Craiova	3	0,6
Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II	1	0,2
Université Catholique de Louvain	3	0,6
Université de Caen-Basse Normandie	1	0,2

Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia

Università (segue)	Frequenza	Percentuale
Université de Liege	1	0,2
Université de Limoges	1	0,2
Université de Nancy II	1	0,2
Université de Nice-Sophia Antipolis	1	0,2
Université de Paris-Sorbonne	1	0,2
Université de Provence	3	0,6
Université de Savoie	1	0,2
Université de Vincennes-Saint Denis	1	0,2
Université François Rabelais	4	0,8
Université Jean Moulin-Lyon 3	4	0,8
Universite Joseph Fourier-Grenoble I	1	0,2
Université Laval - Faculté des Sciences de l'Administration, Québec	2	0,4
Université Lumiere-Lyon 2	4	0,8
Université Paris Descartes	1	0,2
Université Paul Valéry-Montpellier III	1	0,2
Universiteit Gent	2	0,4
Universiteit Maastricht	3	0,6
University of Aberdeen	2	0,4
University of Applied Sciences Neustadt	3	0,6
University of Bradford	4	0,8
University of Bristol	1	0,2
University of Copenhagen	2	0,4
University of Economics in Bratislava	2	0,4
University of Hanoi	1	0,2
University of Latvia	3	0,6
University of Leeds	5	1,0
University of Leicester	3	0,6
University of National and World Economy	1	0,2
University of Oslo	2	0,4
University of Social Sciences and Humanities	1	0,2
University of South Australia - UniSA International, Adelaide	1	0,2
University of Sydney	1	0,2
University of Technology - Sydney	1	0,2

4

Università (segue)	Frequenza	Percentuale
University of Turku	1	0,2
University of Wales	3	0,6
University of Warwick	5	1,0
University of Western Sydney	1	0,2
Uniwersytet Slaski w Katowicach	1	0,2
Univerza v Ljubljani	2	0,4
Univerzita Palackeho V Olomouci	2	0,4
Uniwersitet Im. Adama Mickiewicza	2	0,4
Uniwersytet Jagiellonski	1	0,2
Uniwersytet Kardynala Stefana Wyszynskiego	1	0,2
Uniwersytet Lodzki - University of Lodz	1	0,2
Uniwersytet Szczecinski	2	0,4
Uniwersytet w Białymstoku	1	0,2
Uniwersytet Warszawski	7	1,3
Uniwersytet Wrocławski - University of Wrocław	5	1,0
UQAM - Université du Québec à Montréal - Ecole des Sciences de la Gestion, Montréal	3	0,6
Ural Federal University	3	0,6
Vasile Alecsandri University of Bacau	1	0,2
Veleuciliste u Rijeci-Polytechnic of Rijeka	2	0,4
Vilniaus Universitetas	2	0,4
Vysoka Skola Ekonomicka V Praze	2	0,4
Vytautas Magnus University	2	0,4
Westfälische Wilhelms-Universität Munster	2	0,4
Wyzsza Szkola Filologiczna we Wrocławiu	2	0,4
Totale	519	100,0

Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia

La seguente tabella (Tab. 4) mostra invece le Facoltà dell'Ateneo torinese che partecipano a tali progetti di mobilità.

Tab. 4 - Distribuzione di frequenza per Facoltà ospitante dell'Ateneo torinese

Facoltà	Frequenza	Percentuale
Centro di Servizi Suism	11	2,1
Facoltà di Agraria	16	3,1
Facoltà di Economia	124	23,9
Facoltà di Farmacia	22	4,2
Facoltà di Giurisprudenza	24	4,6
Facoltà di Lettere e Filosofia	72	13,9
Facoltà di Lingue e Letterature Straniere	66	12,7
Facoltà di Medicina e Chirurgia	35	6,7
Facoltà di Medicina e Chirurgia "S. Luigi Gonzaga"	6	1,2
Facoltà di Medicina Veterinaria	14	2,7
Facoltà di Psicologia	40	7,7
Facoltà di Scienze della Formazione	32	6,2
Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali	29	5,6
Facoltà di Scienze Politiche	28	5,4
Totale	519	100,0

Si riscontra un'importante attrattiva da parte della Facoltà di Economia, con 124 studenti stranieri ospitati, e anche di Facoltà umanistiche, quali Lettere e Filosofia con 72 studenti, Lingue e Letterature straniere con 66 studenti, Psicologia con 40 studenti, Scienze della Formazione con 32 studenti. Interessante anche la distribuzione per le altre Facoltà dell'Ateneo torinese. Infine, la Tab. 5 descrive le discipline specifiche di riferimento degli studenti che partecipano a tale progetto di mobilità.

Tab. 5 - Distribuzione di frequenza per disciplina

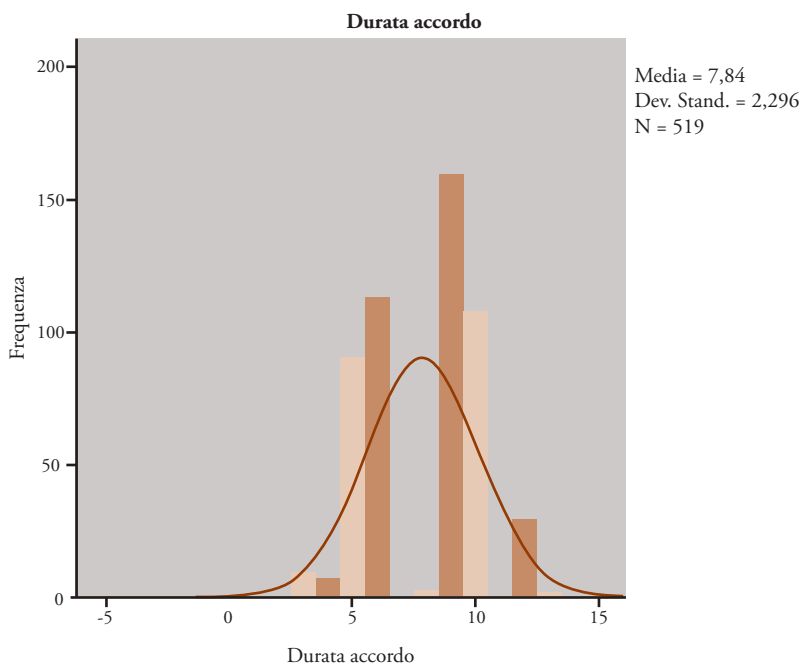
Disciplina	Frequenza	Percentuale
0100 Scienze agrarie	7	1,3
0101 Agraria	4	0,8
0103 Scienze e tecnologia alimentari	2	0,4
0106 Scienze forestali	3	0,6
0303 Arti drammatiche	1	0,2
0304 Fotografia, cinematografia	9	1,7
0306 Storia dell'arte	3	0,6
0400 Studi ad indirizzo economico, management	106	20,4
0401 Commercio e lingue	1	0,2
0500 Istruzione, formazione degli insegnanti	6	1,2
0502 Istruzione elementare	3	0,6
0504 Istruzione professionale e tecnica	1	0,2
0507 Pedagogia, educazione comparata	1	0,2
0701 Geografia	5	1,0
0702 Scienze ambientali, ecologia	1	0,2
0703 Geologia	1	0,2
0800 Scienze umanistiche	2	0,4
0801 Filosofia	3	0,6
0803 Storia	5	1,0
0804 Archeologia	1	0,2
0809 Altro - Scienze umanistiche	5	1,0
0900 Lingue e filologia	73	14,1
0901 Lingue moderne della Comunità europea	8	1,5
0902 Letteratura generale e comparata	7	1,3
0909 Altro - Lingue e filologia	1	0,2
1000 Diritto	26	5,0

Studenti che dall'estero sono venuti a studiare in Italia

Disciplina (segue)	Frequenza	Percentuale
1103 Informatica	2	0,4
1200 Scienze mediche	7	1,3
1201 Medicina	29	5,6
1203 Odontoiatria	1	0,2
1204 Medicina veterinaria	14	2,7
1205 Farmacia	20	3,9
1206 Studi infermieristici, ostetricia, fisioterapia	1	0,2
1300 Scienze naturali	2	0,4
1301 Biologia	8	1,5
1302 Fisica	5	1,0
1303 Chimica	5	1,0
1304 Microbiologia, biotecnologia	3	0,6
1307 Astronomia, astrofisica	2	0,4
1400 Scienze sociali	2	0,4
1401 Scienze politiche	15	2,9
1402 Sociologia	2	0,4
1403 Economia	18	3,5
1404 Psicologia e scienze comportamentali	45	8,7
1405 Assistenza sociale	1	0,2
1406 Relazioni internazionali, studi europei, studi settoriali	5	1,0
1407 Antropologia	1	0,2
15 Scienze della comunicazione e dell'informazione	1	0,2
1500 Scienze della comunicazione e dell'informazione	15	2,9
1501 Giornalismo	17	3,3
1503 Relazioni pubbliche, promozione, pubblicità	2	0,4
1601 Educazione fisica, scienze dello sport	11	2,1
Totale	519	100,0

In conclusione, si sottolinea la durata dell'accordo di tale progetto: in media prevede una durata di 7 mesi, con una deviazione std. del 2,296, con un valore minimo di 0 e un valore massimo di 13 (Fig. 2).

Fig. 2 - Distribuzione di frequenza per durata accordo: istogramma



Le azioni che si intendono intraprendere in tali programmi sono dunque volte ad un miglioramento complessivo dei periodi di mobilità, poiché oltre ad accrescere i rapporti di collaborazione con partner non europei incrementando i flussi extra-europei, vogliono incidere sulla qualità della mobilità attraverso una semplificazione dei processi legati al riconoscimento dei crediti formativi conseguiti all'estero, tramite la valorizzazione del curriculum degli studenti anche attraverso la visibilità dei percorsi di ricerca tesi effettuati in Atenei stranieri e per mezzo della creazione di un legame tra coloro che hanno già usufruito di periodi di mobilità e coloro che sono interessati a svolgerla.

Al fine di dare un maggiore respiro alle azioni previste nell'ambito del progetto di potenziamento della mobilità degli studenti, si segnala infine che, con l'avvio del programma Erasmus plus, è previsto un aumento di finanziamenti da parte dell'Agenzia Nazionale Erasmus finalizzati all'organizzazione della mobilità per iniziative di supporto a favore degli studenti. L'Ateneo torinese intende impiegare i fondi aggiuntivi proprio per l'implementazione di azioni sinergiche a completamento di quanto già previsto dal presente progetto.

Tale panoramica consente quindi di avere uno sguardo aggiornato sugli studenti in formazione universitaria che ad oggi hanno partecipato a tali progetti di mobilità.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2007), *Rapporto giovani – Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

Feroni M. (2011), *Qualità della mobilità internazionale* http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&tid_cnt=6719

Sesto rapporto EMN Italia, *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Promosso da Rete Europea Migrazioni EMN Italia, a cura di Ministero dell'Interno, Dipartimento Libertà Civili e Immigrazione, Direzione Centrale Politiche Immigrazione e Asilo e Centro Studi e Ricerche IDOS. Con la collaborazione di Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR, http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/News/Documents/EMN_VI_RAPP_.pdf.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO