



Open Doors

Competenze e formazione
per l'inclusione sociale e lavorativa
dei giovani

A cura di
Ilaria Giuliani e Andrea Zucca

Con testi di
**Stefano Laffi, Saul Meghnagi,
Cesare Moreno, Katia Provantini**

Postfazione di
Cesare Vaciago

Open Doors

Competenze e formazione per l'inclusione
sociale e lavorativa dei giovani

A cura di

Ilaria Giuliani e Andrea Zucca

Con testi di

Stefano Laffi, Saul Meghnagi, Cesare Moreno, Katia Provantini

Postfazione di

Cesare Vaciago



© 2018 Fondazione Giangiacomo Feltrinelli
Viale Pasubio 5, 20154 Milano (Mi)
Prima edizione ottobre 2018

Impaginazione: PMT s.a.s. di Poli Paolo Silvio e C.
Cover design: Salvatore Gregorietti
Stampa: Laserprint S.r.l. Milano

Il volume è l'esito del progetto di ricerca "Open Doors" promosso in collaborazione con Fondazione Marazzina.

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questo volume può essere riprodotta, memorizzata o trasmessa in alcuna forma o con alcun mezzo elettronico, meccanico, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, senza autorizzazione scritta della Fondazione.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.



Indice

PARTE PRIMA	
Per l'inclusione sociale e lavorativa dei giovani	5
Introduzione	7
Lo scenario di riferimento	11
<i>La trasformazione del mercato del lavoro: come cambia il rapporto tra formazione e occupazione</i>	11
<i>I giovani con minori opportunità</i>	14
Supportare l'inserimento dei giovani con minori opportunità nel mercato del lavoro	19
<i>Le competenze chiave di cittadinanza</i>	19
<i>Raccomandazioni per l'innovazione dei modelli di apprendimento</i>	28
Conclusioni	37
Bibliografia	41
PARTE SECONDA	
Appunti di viaggio	43
Formazione e competenza: per una prima definizione di Saul Meghnagi	45

Valorizzare le esperienze di generazioni in viaggio <i>di Stefano Laffi</i>	49
<i>Passaggio d'epoca</i>	49
<i>L'esperienza nel cambio di paradigma dei saperi</i>	50
<i>Appunti per accompagnare i pionieri al viaggio</i>	52
Apprendimento e svantaggio socio culturale <i>di Cesare Moreno</i>	53
<i>L'importanza delle narrazioni</i>	53
<i>Saperi aperti contro destini chiusi</i>	54
Divenire se stessi nella complessità <i>di Katia Provantini</i>	57
Postfazione <i>di Cesare Vaciago</i>	61
APPENDICE	65
Metodologia	67
<i>Analisi della letteratura scientifica</i>	67
<i>Interviste a testimoni privilegiati e workshop di approfondimento</i>	68
<i>Analisi dei casi studio</i>	69
Interviste integrali con i testimoni privilegiati	71
<i>Life Skills – Intervista ad Alessandro Rosina</i>	71
<i>Pedagogia errante – Intervista a Cesare Moreno</i>	74
<i>Fare per imparare – Intervista a Stefano Laffi</i>	78
<i>L'apprendimento – Intervista a Katia Provantini</i>	87
Autori e testimoni intervistati	93

Introduzione

Tra i motivi di apprensione sullo stato di salute del nostro Paese occupano un posto centrale le inquietudini relative alla condizione lavorativa dei giovani. Per l'intensità con cui il fenomeno della disoccupazione giovanile si manifesta, ma anche perché i giovani rappresentano, soprattutto nelle società a rapido invecchiamento demografico come la nostra, lo specchio futuro del Paese. E l'immagine che lo specchio riflette suscita inevitabilmente preoccupazione per la crescita, il benessere e lo sviluppo economico della società. Da un lato, i giovani sono oggi una risorsa rara perché la popolazione giovanile si è ridotta negli ultimi decenni. Dall'altro, una risorsa sprecata in quanto spesso confinata ai margini della vita economica, politica e sociale delle nostre comunità. Lo dimostrano i dati sulla disoccupazione giovanile e sui NEETs che rischiano di assumere una posizione sempre più periferica non solo nell'attuale mercato del lavoro ma anche – e in modo più drammatico – nel contesto della loro partecipazione alla vita pubblica. Sulla base delle indagini condotte nel 2016 da Eurostat, l'Italia è il Paese europeo con il maggior numero di giovani inattivi. Sono oltre 2,2 milioni, pari al 24,3 per cento della popolazione, i NEETs, quando, prima della crisi economica, ammontavano a 1 milione e 850 mila.

È all'interno di questo contesto e a partire dalla comune aspirazione a promuovere una crescita eco-

nomica e sociale sostenibile e inclusiva, capace di far fronte ai fenomeni delle diseguaglianze e dell'emarginazione sociale, che si sviluppa la collaborazione tra Fondazione Giangiacomo Feltrinelli e Fondazione Marazzina. Una collaborazione di ricerca finalizzata a sostenere una partecipazione attiva alla vita sociale e al mercato del lavoro per quei giovani che si trovano a dover affrontare una situazione di svantaggio, nella molteplicità di significato che possiamo attribuire a questa espressione. Formare individui che sappiano ragionare in modo autonomo e che siano dotati delle competenze oggi necessarie per affrontare la complessità delle trasformazioni sociali in corso è un'azione indispensabile per garantire ai giovani l'accesso al lavoro, quale dimensione chiave per il conseguimento di una piena cittadinanza sociale.

A partire da queste premesse, il presente volume intende indagare le competenze di cui i giovani con minori opportunità necessitano per inserirsi in modo promettente e compiuto nel mercato del lavoro; e, conseguentemente, le modalità di apprendimento di cui possono avvalersi le figure psico-socio-educative che lavorano con ragazze e ragazzi in condizioni di svantaggio per attivare in loro un percorso di riscatto, crescita e autonomia.

Il primo capitolo si focalizza sullo scenario di riferimento in relazione all'attuale mercato del lavoro – rispetto al quale è stato contestualizzato il tema oggetto della ricerca – e alla fisionomia dei giovani con minori opportunità. Il secondo capitolo presenta invece i risultati della ricerca rispetto alle due dimensioni chiave dell'analisi: 1) le competenze che possono sostenere e accompagnare i giovani in condizioni di svantaggio un processo di integrazione nel mondo del lavoro; 2) l'approccio formativo di cui le figure psico-socio-educative devono dotarsi per accompagnare questi giovani in un percorso di crescita personale e professionale.

Il volume presenta inoltre i contributi di professionisti e operatori del sociale volti a fornire ulteriori stimoli di riflessione utili ad affrontare in maniera vincente lo svantaggio socio-culturale che interessa oggi un'ampia fascia della popolazione giovanile. Al termine di questi scritti è riportata la metodologia di ricerca utilizzata, assieme alle interviste condotte ai testimoni privilegiati.

La trasformazione del mercato del lavoro: come cambia il rapporto tra formazione e occupazione

Se fino a qualche tempo saperi e competenze ben specifiche erano in grado di orientare l'inserimento lavorativo, oggi le cose sembrano essere cambiate. In linea generale, è possibile affermare che per accedere all'occupazione sia utile un mix di competenze che si delineano come l'esito di cammini formativi non lineari, in cui si fanno proprie conoscenze, abilità e saperi a partire dalle esperienze vissute, dai percorsi formativi formali e dal vivere quotidiano. Una combinazione che varia, si arricchisce e si aggiorna nel corso di tutta la vita (*lifelong learning*).

Nell'ambito della formazione e dell'istruzione si constata infatti che l'apprendimento fondato sul semplice trasferimento di conoscenze e saperi non garantisce la formazione di attitudini adatte alle richieste del lavoro e della vita, in particolare se si guarda alle capacità di *problem solving*, di ragionare in modo autonomo, consapevole e creativo; o all'attitudine a mobilitare saperi – spesso eterogenei e disparati – per gestire situazioni complesse e problematiche. Sempre più spesso l'insegnamento basato sulla trasmissione e valutazione del sapere – in contesti caratterizzati da banchi, cattedra, lezioni frontali, compiti

scritti e interrogazioni – genera nei giovani demotivazione e senso di estraneità, anche in considerazione dell'importanza e della rilevanza che i saperi informali acquisiscono nei percorsi personali di vita. Il vecchio modello di apprendimento su cui si è fondato per anni il sistema educativo non può più infatti ritenersi soddisfacente rispetto alle mutate esigenze della contemporaneità, non essendo in grado di formare cittadini attivi, informati, consapevoli, capaci non solo di “esserci”, ma anche di agire, riflettere, ascoltare, confrontarsi, mettere in discussione quanto appreso. In tale prospettiva, il nozionismo teorico rischia di togliere spazio a queste capacità di azione privando l'individuo di una sua abilità critica e originale di pensiero e di azione.

Il problema pedagogico è dunque oggi relativo alla costruzione – in divenire – di capacità e competenze utili per rispondere alle esigenze mutevoli della vita e agli scenari non ancora prevedibili del lavoro (Meghnagi 2017). I cambiamenti registrati nella società evidenziano delle difficoltà inedite rispetto al passato: vi sono strati crescenti della popolazione giovanile che sono incapaci di agire con efficacia nel proprio contesto, incerti nelle scelte e nelle decisioni. In linea con le tesi di Martha Nussbaum e di Amartya Sen, le capacità, intese come la libertà di scegliere tra una serie di vite possibili, sono tra i più importanti indicatori della possibilità – degli individui e delle collettività – di raggiungere, al di là del reddito e del consumo, determinati livelli di benessere. L'adozione di tali indicatori è importante per la formazione: l'esperienza di vita rischia, oggi, di essere caratterizzata, per molti giovani da una crescente incapacità di conservare il filo della propria narrazione individuale, di concepire la propria biografia nella continuità di un sistema di relazioni, affetti, processi di elaborazione del sapere. L'incertezza sulle prospettive personali e sociali rende difficile partecipare ad aggregazioni di

tipo religioso, politico, professionale, assumere posizioni ed esprimere giudizi, operare su piani diversi, affermare un proprio modo di essere, costruire propri chiari riferimenti identitari. In breve, essere cittadini.

La sfida cui è chiamata la società è quindi quella di testare e sviluppare, per i giovani, nuovi modelli di apprendimento che siano capaci di tenere in considerazione la dimensione identitaria di ciascun individuo, consentendo al singolo di valorizzare il proprio potenziale di vita. In questo contesto riveste particolare importanza l'aspetto “immateriale” relativo alle soft skills: competenze trasversali, sociali, culturali e umane (creatività, pensiero critico e intelligenza emotiva solo per citarne alcune) che possono facilitare la dimensione relazionale e lavorativa all'interno della società. Lo skills set di un individuo non è caratterizzato esclusivamente da competenze tecnico-specialistiche, bensì anche dalle cosiddette “human and life skills” che consentono al singolo di vivere e convivere nella società: lo afferma anche l'Unione Europea sostenendo che sia le competenze di natura hard (competenze analitiche e digitali) sia quelle di natura soft (*problem-solving*, abilità di lavorare in team, competenze linguistiche, comunicative e di auto-organizzazione) sono necessarie per affermarsi nel mercato del lavoro (Goldring e Guidoum 2011).

La flessibilità, la mobilità e l'evoluzione della dimensione di accesso al mercato del lavoro, nel suo rapporto con le competenze, impongono quindi la necessità di ripensare e innovare culturalmente le metodologie di apprendimento con un duplice obiettivo: da un lato, evitare che l'ambiente scolastico venga percepito dai giovani come demotivante e che, di conseguenza, il fenomeno della dispersione scolastica possa accrescersi nel tempo. L'abbandono scolastico, che nel nostro Paese ha fatto registrare nel 2017 un tasso pari al 14,7 percento contro una media euro-

pea del 11 per cento (MIUR 2017), rappresenta infatti in Italia uno dei temi caldi dell'istruzione su cui anche l'Unione Europea ha puntato i propri riflettori: tra gli obiettivi del Piano strategico *Europe 2020* c'è anche quello di portare il tasso di abbandono scolastico al 10 per cento. Dall'altro riagganciare i giovani ai margini della società affinché sia possibile attivare un percorso di crescita inclusivo del potenziale di tutte le generazioni.

I giovani con minori opportunità

La nozione “giovani con minori opportunità” include i giovani che hanno differenti background e che, per una varietà di ragioni di natura individuale o strutturale (Alban & Geudens 2012), si trovano ad affrontare una qualche forma di esclusione sociale nelle loro vite. In alcuni contesti, situazioni o ostacoli specifici possono impedire a ragazze e ragazzi di avere accesso all'istruzione, alla mobilità, alla partecipazione, alla politica e a un processo di inclusione attiva nella società (Uşaklı 2006).

Alcuni di loro, per esempio, possono vivere in regioni isolate e in aree svantaggiate; altri possono essere giovani con una disabilità fisica o mentale, magari con esigenze specifiche e divergenti rispetto ai modelli di formazione “standard”; può trattarsi di giovani di minoranze etniche o religiose, i quali possono essere esposti a forme di razzismo e di discriminazione che impediscono l'accesso a strutture, istituzioni, programmi formativi o più semplicemente a esperienze di socialità distese, serene e incoraggianti.

In particolare, le situazioni di svantaggio – di natura socio-economica, culturale o geografica – che possono contribuire a generare nei giovani fenomeni

di emarginazione sociale e lavorativa, privandoli di un senso di appartenenza e di cittadinanza, possono essere così riassunte.

- *Disabilità mentali*: (intellettuali, cognitive, di apprendimento), fisiche, sensoriali o di altro tipo.
- *Problemi di salute* cronici, condizioni cliniche o psichiatriche gravi.
- *Difficoltà di apprendimento*: persone che hanno abbandonato prematuramente la scuola, persone sotto-qualificate, giovani con risultati scolastici insufficienti.
- *Differenze culturali*: immigrati, rifugiati o discendenti da famiglie di immigrati o rifugiati, giovani appartenenti a minoranze nazionali o etniche, giovani con difficoltà di adattamento linguistico e integrazione culturale.
- *Ostacoli economici*: giovani con basso tenore di vita o un basso reddito, che dipendono dal sistema previdenziale; giovani in situazioni di disoccupazione a lungo termine o povertà, giovani senza tetto, con debiti o problemi finanziari.
- *Ostacoli sociali*: giovani vittime di discriminazioni per motivi di genere, età, etnia, religione, orientamento sessuale, disabilità e così via; persone con competenze sociali limitate o comportamenti antisociali o ad alto rischio; giovani in situazioni precarie; (ex) criminali, (ex) alcolisti o tossicodipendenti; genitori giovani e/o single; orfani.
- *Ostacoli geografici*: giovani provenienti da zone periferiche o rurali; che vivono su piccole isole o in regioni periferiche, giovani di aree urbane problematiche, che vivono in zone con servizi ridotti (limitato trasporto pubblico, infrastrutture carenti).

La lista appena esposta non è esaustiva, ma si pone l'obiettivo di fornire un'indicazione della tipologia delle situazioni di svantaggio che questi giovani pos-

sono riscontrare. A tutto ciò si deve aggiungere la consapevolezza di come, ai giorni nostri, si sia delineata anche una figura trasversale di giovani a rischio emarginazione sociale, identificabile con un individuo che, seppur non appartenente alle categorie appena indicate, fuoriesce per vari motivi dal proprio percorso di crescita personale e professionale. O se non altro, fuoriesce da quel tragitto che, fino a qualche tempo fa, abbiamo immaginato come progressivo e lineare. Oggi, il moltiplicarsi delle transizioni – la frammentazione e la destrutturazione del mercato del lavoro, la velocità di passaggio da un'occupazione a un'altra, da lavoro e non lavoro, da lavoro e lavori, da lavoro a nuova formazione – fa sì che aumenti anche l'esposizione a forme impreviste di fragilità. In questo senso possiamo dire che incertezza sociale e insicurezza economica non interessano solo le fasce sociali considerate tradizionalmente deboli e già a rischio di esclusione sociale, ma un numero crescente di giovani e nuovi lavoratori esposti a fenomeni di deriva verso forme di lavoro precario e marginale.

Tornando ai fattori di svantaggio e ai loro riflessi sul piano delle biografie, è possibile affermare che questi giovani soffrono spesso di un mancato senso di inclusione e appartenenza a un gruppo, rivelandosi spesso privi di un capitale sociale che possa consentire loro di instaurare relazioni virtuose per lo sviluppo di un percorso di crescita individuale, tanto nella sfera lavorativa quanto in quella personale. La paura di essere ai margini della società genera a sua volta potenziali conseguenze negative sul loro benessere emotivo e sulla loro salute mentale. Ne derivano una serie di insicurezze multiple nell'individuo che relegano molti ragazzi ai bordi spesso inariditi della società, consegnandoli a una mancanza di autostima e privandoli di motivazione e fiducia in se stessi, pregiudicando le loro possibilità di esprimere desideri e potenziale, talenti e aspirazioni.

Per tale ragione, le persone che lavorano a contatto con questa categoria di giovani sono chiamati, come avremo modo di approfondire più avanti, a lavorare sulla struttura psicologica dei ragazzi, attraverso lo sviluppo di competenze trasversali e sociali che consentano loro di collocarsi in un percorso di crescita individuale virtuoso, in cui la motivazione, la capacità di mettersi in gioco e il riconoscimento delle proprie abilità rappresentano fattori decisivi per un percorso di indipendenza e riscatto.

Supportare l'inserimento dei giovani con minori opportunità nel mercato del lavoro

Le competenze chiave di cittadinanza

Il primo passo cui le figure psico-socio-educative che lavorano a stretto contatto con i giovani in condizioni di svantaggio sono chiamate è relativo a una chiara comprensione delle competenze chiave di cittadinanza, ovvero quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, per raggiungere ed esercitare una condizione di cittadinanza attiva, per l'inclusione sociale e l'occupazione. Esse rappresentano bene il presupposto e il quadro di riferimento dell'istruzione: in questo senso, costituiscono la cornice e lo sfondo per tutti i saperi e le competenze specifiche proprie dei diversi settori in cui l'apprendimento e l'attività umana si dispiegano. Sono chiamate "chiave", perché sono a buon diritto delle "metacompetenze" che travalicano le specificità disciplinari, per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di partecipare e avere un ruolo all'interno della società.

È bene specificare che le competenze chiave di cittadinanza si acquisiscono, aggiornano e potenziano nel corso di tutta la vita, in una prospettiva di *life long learning*, in contesti di apprendimento formali, ma anche informali.

In una risoluzione del 2006, il Parlamento Europeo presenta le otto competenze chiave per la cittadinanza europea affermando la loro centralità nell'ambito dell'istruzione, dell'educazione, della formazione permanente e del lavoro nella prospettiva della valorizzazione del "capitale umano" come fattore primario dello sviluppo.

- *Comunicazione nella madre lingua*, intesa come la capacità di utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti (sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici) e di redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali.
- *Comunicazione in lingua straniera*, ossia la capacità di padroneggiare la lingua inglese o un'altra lingua comunitaria per scopi comunicativi, utilizzando anche i linguaggi settoriali previsti dai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro.
- *Competenze logico matematiche*, ossia la capacità di utilizzare da un lato il linguaggio e i metodi propri della matematica per organizzare e valutare adeguatamente informazioni qualitative e quantitative. Dall'altro utilizzare le strategie del pensiero razionale negli aspetti dialettici e algoritmici per affrontare situazioni problematiche, elaborando opportune soluzioni.
- *Competenze digitali*, ossia la capacità di utilizzo delle tecnologie ICT per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Queste competenze implicano la capacità di sapere utilizzare il computer e gli strumenti ICT per recuperare, valutare, memorizzare, produrre, presentare e scambiare informazioni, comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

- *Imparare a imparare*, intesa come la capacità di perseguire e persistere nell'apprendimento, nell'organizzare il proprio apprendimento attraverso una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale sia a livello di gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del processo di apprendimento e la capacità di superare ostacoli e sfide per un apprendimento di successo. Significa acquisire, elaborare e assimilare nuove conoscenze e competenze.
- *Competenze sociali e civiche*, ossia quelle competenze personali, interpersonali e interculturali utili all'individuo per partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in società sempre più ineguali, e a risolvere i conflitti se necessario. Le competenze civiche preparano gli individui a partecipare attivamente alla vita cittadina e si basano sulla conoscenza delle strutture sociali e politiche della società.
- *Spirito di iniziativa e di imprenditorialità*, da intendersi come la capacità dell'individuo di trasformare le idee in azione. Tale competenza include la creatività, l'innovazione e l'abilità di assumersi dei rischi, nonché la capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi. Questa competenza rappresenta le fondamenta per attività sociali o commerciali e dovrebbe implicare la consapevolezza dei valori etici e morali nello svolgimento delle attività.
- *Consapevolezza ed espressione culturale*, intesa come la capacità di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni nella musica, nelle performing arts, nella letteratura e nelle arti visive, in linea generale nel settore della cultura.

A partire dalla lista delle otto competenze chiave, le attività di ricerca hanno avuto l'obiettivo di associare a

ciascuna di esse delle sotto-competenze di natura esemplificativa, che sono state identificate a partire dall'analisi della letteratura scientifica, dalle interviste condotte e dalla conduzione di workshop di approfondimento e successivamente declinate sulla base delle caratteristiche dei giovani con minori opportunità. Il fine ultimo è stato quello di giungere all'identificazione di un nucleo di competenze indispensabili all'inserimento dei giovani con minori opportunità nel mercato del lavoro, per poi procedere a una loro gerarchizzazione attraverso la conduzione del workshop.

Quanto emerso dalle attività di ricerca condotte è che le competenze chiave di cittadinanza debbono essere considerate ugualmente importanti e profondamente interrelate, poiché ciascuna di esse può contribuire a una migliore qualità di vita. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra miliare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva delle relazioni svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave. Sebbene sia difficile definire un ordine di priorità, le realtà associative e cooperative che collaborano con Fondazione Marazzina hanno fatto emergere ugualmente alcuni trend di classificazione delle macro-competenze che ci consentono di definire il seguente ordine di importanza: *imparare a imparare, comunicazione nella lingua madre, competenze logico matematiche, spirito di iniziativa e dell'autoprenditorialità, competenze sociali e civiche.*

Per quanto riguarda invece *le competenze digitali, la comunicazione nella lingua straniera e la consapevolezza e l'espressione culturale*, esse sono state considerate molto specifiche per la natura dei giovani con minori opportunità, ragion per cui la loro attivazione dipende molto dal contesto di riferimento. Per tale ragione esse si collocano a valle dell'ordine di priorità identificato nel corso del workshop.

1. Imparare a imparare. <i>Esempi di sotto-competenze associabili.</i>	
Competenze di efficacia personale	Autocontrollo, fiducia in sé, motivazione, ambizione per perseguire un percorso individuale di crescita professionale nel mondo del lavoro.
Apprendimento applicativo	Recepire e assimilare le informazioni che si apprendono dentro e al di fuori dell'ambiente di lavoro per poi tradurle in abilità e competenze utili alle attività lavorative da svolgere.
Apprendimento continuativo	Sviluppare e potenziare le abilità e conoscenze acquisite nel corso di un'attività/progetto in una logica di continuità temporale.
Capacità di adattamento	Capacità di convertire le situazioni di svantaggio vissute in punti di forza della propria personalità, per affrontare in modo efficace i cambiamenti che si verificano nell'esperienza lavorativa.
Perseveranza	Capacità di raggiungere l'obiettivo e rispettare gli impegni pattuiti nonostante le avversità che si presentano.
Capacità di ascolto	Capacità di ascoltare e comprendere informazioni importanti e di fare domande quando il messaggio non è chiaro oppure non è stato compreso in maniera efficiente.

2. Competenze sociali e civiche. <i>Esempi di sotto competenze associabili.</i>	
Predisposizione all'altro	Capacità di essere a proprio agio con gli altri.
Capacità di evitare l'insorgere di conflitti	Disciplina e razionalità nell'affrontare situazioni problematiche.
Competenze relazionali	Capacità e disponibilità a relazionarsi, lavorare e collaborare con gli altri all'interno di gruppi di lavoro attraverso un approccio proattivo.
Capacità di costruire rapporti professionali virtuosi e professionali	Capacità di sapersi valorizzare, promuovere e affermare nel mercato del lavoro e di instaurare rapporti di fiducia con i colleghi e i membri di specifiche community.
Cooperazione	Capacità di lavorare efficacemente con gli altri per raggiungere un obiettivo comune anche quando non vi è un interesse personale nel raggiungimento di tale obiettivo.
Disciplina	Capacità di adattarsi alle regole, alle procedure e alle politiche esistenti e di rivolgersi ai referenti competenti quando vi è incertezza sul da farsi.

3. Senso dell'iniziativa e dell'autoimprenditorialità. <i>Esempi di sotto competenze associabili.</i>	
Spirito di iniziativa	La proattività, la capacità di dare avvio ad attività e mettersi in gioco.
Creatività	La capacità di elaborare idee e soluzioni originali e innovative per adottare punti di vista al di fuori dei comuni parametri cognitivi.

Competenze di efficacia personale	Autocontrollo, fiducia in sé, motivazione, ambizione, ovvero capacità di riacquisire la propria motivazione per perseguire un percorso individuale di crescita professionale nel mondo del lavoro.
Pianificazione e gestione del tempo	Capacità di organizzarsi in modo autonomo e consapevole rispetto agli impegni assunti e agli obiettivi da raggiungere.
Spirito critico	Capacità di formulare in modo autonomo e consapevole un giudizio solido che riconcilia l'evidenza empirica con il senso comune.
Energia	Capacità di essere attivi ed energici per un lungo periodo di tempo.
Perseveranza	Capacità di raggiungere l'obiettivo e rispettare gli impegni pattuiti nonostante le avversità che si presentano.

4. Competenze logico matematiche. <i>Esempi di sotto competenze associabili.</i>	
Capacità di riconoscere e comprendere il problema che si ha di fronte	Capacità di rilevare i problemi, di filtrare e riconoscere le informazioni importanti al fine di comprenderne le cause e identificare potenziali risposte di intervento, utilizzando capacità logica.

5. Comunicazione nella lingua madre. <i>Esempi di sotto competenze associabili.</i>	
Capacità comunicative in termini di espressione verbale e scritta	Comunicare e trasmettere in modo chiaro, attraverso il linguaggio verbale e il supporto di strumenti tecnologici, informazioni e idee nei confronti di individui o gruppi di soggetti.

Macro-competenze	Descrizione	Sotto-competenze	Descrizione
Competenze digitali	Capacità di utilizzo delle tecnologie ICT per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Implica la capacità di sapere utilizzare il computer e gli strumenti ICT per recuperare, valutare, memorizzare, produrre, presentare e scambiare informazioni, comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.	Alfabetizzazione digitale	Capacità di utilizzo degli strumenti ICT per accedere all'informazione tramite i numerosi canali oggi disponibili, favorendo non solo la semplice acquisizione di abilità strumentali di navigazione in internet, ma anche la competenza digitale come conoscenza e utilizzo dei contesti e degli ambienti istituzionali e non istituzionali, formali e informali che il web propone. A ciò si aggiunge la capacità di utilizzo del computer e delle sue funzionalità principali (sistemi operativi, software di scrittura (Word) e di presentazione (ppt).

Comunicazione nella lingua straniera	Capacità di esprimere e interpretare in lingua straniera concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma orale e scritta (ascolto, comunicazione, lettura e scrittura) e interagire a livello linguistico in modo appropriato e creativo in una vasta gamma di contesti sociali e culturali; nell'istruzione e nella formazione, nel lavoro e nel tempo libero. Questa competenza implica inoltre una capacità nella mediazione e comprensione interculturale.	Conoscenza base di almeno una lingua straniera	Conoscere le basi grammaticali di una lingua straniera, funzionali a corsi di perfezionamento nel futuro
Espressione e consapevolezza culturale	Apprezzamento dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni nella musica, nelle <i>performing arts</i> , nella letteratura e nelle arti visive.	Sensibilità culturale	Curiosità e predisposizione all'utilizzo di diversi linguaggi artistici e performativi

Raccomandazioni per l'innovazione dei modelli di apprendimento

Identificate e comprese le competenze chiave di cittadinanza di cui i giovani in condizioni di svantaggio devono essere in possesso per potere attivare un proprio percorso di riscatto, crescita e autonomia, diventa prioritario capire e conoscere le modalità attraverso cui i formatori possono trasmettere queste competenze e accompagnare così i giovani in un processo di inserimento nel mercato del lavoro.

A tal fine sono state sviluppate una serie di raccomandazioni funzionali a innovare l'approccio utilizzato dai formatori: spunti e indicazioni utili in prima istanza ad attivare non tanto il "sapere" propriamente detto, quando il "saper reagire" di ciascuno, per consentire ai giovani di raccogliere energie, risorse e strumenti necessari per uscire dalla condizione di svantaggio – o anche solo di *impasse* o schiacciante insoddisfazione – in cui si trovano.

In particolare le raccomandazioni, articolate lungo due dimensioni chiave connesse alla formazione (*modalità e luoghi*), si pongono l'obiettivo di attivare esperienze di apprendimento che siano in grado di...

- Promuovere lo *sviluppo della conoscenza*, delle competenze intrapsichiche, della capacità di pensare autonomamente, consapevolmente e di sviluppare senso critico e problem solving.
- Favorire lo sviluppo *delle potenzialità e del talento* di ogni individuo più che azioni volte esclusivamente a far uscire il soggetto dalla condizione di svantaggio. In questo senso, le competenze trasmesse acquisiscono rilevanza se si fornisce la possibilità di integrarle con le capacità personali del singolo. Il fatto che i soggetti, qualsiasi siano le loro condizioni di partenza, arrivino a saper mobilitare conoscenze e abilità attraverso un impiego

di capacità personali permette loro di ampliare il campo di applicazione e generalizzare a contesti differenti il modello di azione, e soprattutto di reperire conoscenze e abilità nuove di fronte a contesti in continua evoluzione, come quello del mercato del lavoro. Torna, dunque, al centro la persona con il proprio bagaglio di esperienze e capacità, che si mobilita e sa muoversi con la stessa flessibilità in diversi contesti di esperienza.

- Consentire *la realizzazione di qualcosa di concreto* assieme al giovane per riaccendere in lui motivazione e autostima. L'apprendimento, il trasferimento di competenze e la consapevolezza sulle proprie abilità e sui propri limiti si manifesta nel momento in cui i giovani sono messi nelle condizioni di fare qualcosa, a livello individuale o assieme ad altri. Queste esperienze di apprendimento possono risultare inoltre strategiche per accedere a quei tipi di lavori caratterizzati da basse soglie di ingresso, da una dimensione fattiva e artigianale-creativa.

Le raccomandazioni si rivolgono ai formatori a partire da un chiaro presupposto: i giovani hanno bisogno di modelli significativi in cui identificarsi. L'adulto educante trasmette infatti prima ciò che è e poi ciò che sa: ragazze e ragazzi attribuiscono generalmente maggiore importanza a ciò che siamo rispetto a ciò che insegniamo. Dimensioni come la coerenza, l'autorevolezza, l'empatia, la serietà, l'equità, l'onestà professionale e intellettuale e – non ultimi – la passione e l'interesse, che devono trasparire attraverso la formazione, sono potentissimi fattori di motivazione per i giovani.

Per certi versi, dobbiamo ammettere che di fronte al cambiamento in corso, faccia a faccia con la mappa in continua obsolescenza dei lavori di domani, gli adulti sono smarriti quanto i giovani. La relazione

educativa con i giovani non si gioca allora nel tradizionale fronteggiarsi tra esperti e inesperti, sapienti e discenti. È possibile semmai nel riconoscimento – da parte degli adulti e a beneficio dei giovani – della propria fallibilità, della necessità di imparare per poi disimparare, del cammino lungo, per prove ed errori, che non sempre è fatto di “scelte giuste” ma che, se ben orientato, può essere ricco di apprendimenti.

Perciò è importante che il formatore sappia da un lato dotarsi di competenze relazionali e avere la capacità di comprendere chi si ha davanti, il problema e gli ostacoli che ragazze e ragazzi, ciascuno con la loro storia, si trovano ad affrontare. Dall’altro dosare il giusto grado di empatia al fine di non abbassare le attese solo perché si ha di fronte una persona in condizione di svantaggio, bensì di essere, laddove possibile, esigenti. Il formatore, dunque, è colui che non solo passa conoscenza, ma regala anche esperienza, principi e chiavi di lettura della realtà. Sa far capire l’importanza di essere una persona a tutto tondo, contrastando passività e disistima di sé.

Modalità

Le raccomandazioni sviluppate in relazione a tale dimensione nascono a partire dalle criticità che interessano gli attuali modelli di apprendimento al fine di innovare le modalità attraverso cui i formatori possono accompagnare i giovani nel loro percorso di crescita e trasmettere le competenze chiave di cittadinanza precedentemente elencate. In particolare è opportuno che i formatori sappiano...

- Sviluppare un *rapporto basato sull’ascolto e sul dialogo* che sia in grado di trasmettere fiducia attraverso la costruzione strategica di una narrazione capace di catturare l’attenzione dei giovani.
- Porsi in una posizione *alla pari rispetto al soggetto* che si ha di fronte sia in termini fisici – non edu-

cazione frontale ma piuttosto in posizione di affiancamento – sia in termini di forme di apprendimento in cui l’esperienza formativa faccia leva, in una logica di reciprocità, sul potenziale delle due parti.

- Dare spazio alla *formulazione di domande “legittime”*, ovvero quelle domande per cui non si conosce già la risposta e che sono funzionali a dare origine a una discussione tra pari in cui si usa il sapere di tutti per risolvere il problema. Queste domande si differenziano da quelle “illegittime”, identificabili con quelle domande per le quali chi fa la domanda conosce già la risposta e chi risponde sa di dovere rispondere quello che è nella testa di chi fa la domanda. Le domande illegittime inibiscono gli individui nel considerarsi portatori di saperi, mentre quelle legittime abilitano la generazione di individui che imparano a imparare.
- *Valorizzare le esperienze di fallimento* come occasione di sperimentazione, come parte di un processo di apprendimento e di formazione.
- Supportare i giovani con minori opportunità a *diventare persone e cittadini competenti*, tesi al benessere della comunità, consapevoli del significato di cittadinanza. Il punto di partenza di questo approccio dovrebbe essere costituito dal fatto che se i soggetti saranno in grado di diventare persone e cittadini responsabili e autonomi, molto più probabilmente e facilmente lo saranno anche come lavoratori. Questo in qualche misura potrebbe consentire in una prospettiva di lungo periodo di ridurre i comportamenti antisociali e illegali.
- Sviluppare la *consapevolezza dei giovani relativamente ai loro punti di forza e di debolezza* per evitare a loro di sottovalutarsi.
- *Accompagnare i giovani* in un percorso di apprendimento focalizzato a fare propria l’esperienza del diventare adulti e a sapere affrontare sentimenti

di solitudine, isolamento, frustrazione per ritrovare la motivazione e la capacità di mettersi in gioco, in un'ottica di sviluppo e valorizzazione delle soft e delle life skills.

- Favorire la costruzione di *team di progetti eterogenei* rispetto a competenze, funzioni, ruoli, soprattutto quando si tratta di mettere a punto nuove strategie o risolvere problemi. Ai formatori si chiede di impostare la formazione in modo che i giovani con minori opportunità possano avvicinarsi al mondo del lavoro attraverso l'esperienza e acquisire la teoria attraverso un percorso induttivo, che passi attraverso l'esperienza personale per arrivare all'esperienza lavorativa.
- Trasmettere *una concezione del lavoro intesa come un'opportunità di riscatto dalle difficoltà della vita*, un'occasione per rendersi autonomi e costruire il proprio futuro.
- Trasmettere la rilevanza che oggi *la reputazione personale* riveste nel mercato del lavoro, ovvero l'immagine di sé che ogni giovane si costruisce nella vita di ogni giorno e sulla rete attraverso i social network.
- Sviluppare *percorsi esperienziali di apprendimento ibridi*, articolati in diverse tipologie di attività (attività formative, attività ricreative, uscite di gruppo, avviamento al lavoro).
- Utilizzare e *sfruttare le tecnologie informatiche e digitali* per promuovere un senso di solidarietà, per tenere in piedi le comunità dei giovani con minori opportunità e per permettere a loro di instaurare relazioni positive e virtuose all'interno della comunità.
- Supportare i giovani nel promuovere le capacità di *soggettivare e interiorizzare le diverse esperienze vissute*, riconoscerle, valutarle, appropriarsene e assegnare loro la rilevanza che meritano in modo

che esse costituiscano il punto di partenza per il loro percorso di crescita personale e professionale.

- Utilizzare *strumenti di valutazione* che permettano di valorizzare e in secondo luogo certificare le competenze che i giovani acquisiscono nel corso di percorsi formativi non formali per consentire a loro di compensare lo svantaggio che essi hanno sul piano formale, rispetto ai loro coetanei, in termini di titoli di studio.
- Fornire *strumenti di conoscenza* per decodificare il mondo che li circonda. Questa capacità può rivelarsi particolarmente utile nella fase di inserimento nel mercato del lavoro per avere una consapevolezza sui diritti e doveri che spettano al singolo.

Luoghi

Con la dimensione dei luoghi ci si riferisce invece agli "ambienti di apprendimento", espressione la cui diffusione è avvenuta in concomitanza con il cambiamento di prospettiva che, da un ventennio a questa parte, è stato registrato in campo psico-pedagogico. Si parla in proposito, come già discusso in precedenza, del passaggio dal *paradigma dell'insegnamento* a quello *dell'apprendimento*: da una visione incentrata sull'insegnamento tradizionale (*che cosa insegnare*) e sulla trasmissione di contenuti si è passati a una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi, con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all'apprendimento (*come facilitare, come guidare, come accompagnare* i giovani nella costruzione dei loro saperi, e perciò quali *situazioni* organizzare per favorire l'apprendimento).

In un'accezione molto ampia l'ambiente di apprendimento può essere quindi inteso come luogo fisico o virtuale, ma anche come spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme. È vero però che, se guardiamo alla conoscenza e al mo-

do in cui si costruisce, non possiamo prendere in considerazione soltanto lo spazio; dobbiamo osservare l'insieme delle componenti presenti nella situazione in cui vengono messi in atto i processi di apprendimento. Possiamo pertanto definire l'ambiente di apprendimento come un contesto di attività strutturate, "intenzionalmente" predisposto dai formatori, in cui si organizza l'apprendimento affinché il processo formativo che si intende promuovere avvenga secondo le modalità precedentemente identificate: ambiente, perciò, come "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti. In tale "spazio d'azione" si verificano interazioni e scambi tra giovani, oggetti del sapere e formatori, sulla base di scopi e interessi comuni, e i giovani hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo, interpersonale/sociale, professionale.

In relazione ai luoghi di apprendimento è importante che i formatori si impegnino a:

Promuovere l'attivazione di percorsi formativi in *luoghi di apprendimento informali e non formali* dove i giovani possono sperimentare, la loro capacità di prendere impegni e valutare l'abilità nel portarli a termine. Dalle interviste condotte emerge come per i giovani con minori opportunità assuma particolare rilevanza la possibilità di sbagliare liberamente in contesti in cui non si è giudicati, a differenza della scuola e dell'azienda, in quanto la valutazione potrebbe incidere negativamente sulla loro personalità;

Riconoscere le *specificità di tutti quei luoghi* informali di formazione funzionali a far sentire le persone utili e significative, dove i giovani riescono a trovare una loro utilità sociale e instaurare legami basati sulla condivisione umana piuttosto che su una logica di competizione;

Favorire l'avvicinamento dei giovani con minori opportunità al mondo del lavoro attraverso esperien-

ze lavorative, generalmente promosse dalle realtà che operano nel Terzo Settore, in *luoghi di sperimentazione e di lavoro* in cui si prediligono attività manuali, artigianali che danno spazio alla creatività, al making collaborativo e alla contaminazione tra competenze. La necessità espressa dai giovani più insicuri e fragili di poter provare, sperimentare e relazionarsi con gli altri, può avvenire infatti più facilmente all'interno di contesti informali (associazioni, volontariato, fondazioni) che possono essere concepiti come formidabili palestre di potenziamento delle "life skills", di esperienze di lavoro creative, collaborative e orientate alla dimensione fattiva. In questi termini l'economia sociale e solidale si presenta come un modello efficace per consentire l'inserimento all'interno del mercato lavorativo anche per le persone e i giovani in condizioni di svantaggio (Borzaga, Salvatori, Bodini 2017), che per loro natura e per le esperienze vissute, hanno difficoltà a trovare un'occupazione nei settori di mercato tecnologicamente avanzati che presentano una domanda di lavoro indirizzata a profili high-skills.

Conclusioni

La condizione di svantaggio che alcuni giovani si trovano ad affrontare non pregiudica necessariamente la loro esistenza e i loro percorsi di vita e di lavoro. Essi, al pari di altri, hanno grandi potenzialità. Il sapere, saper fare e saper essere non sono infatti appannaggio esclusivo di quei giovani che hanno condotto percorsi formativi formali e che possiedono competenze elevate, ma possono diventare la pietra miliare per i giovani che, da condizioni di svantaggio, possono affrancarsi e intraprendere percorsi di crescita all'insegna non solo dell'occupabilità ma anche dell'autorealizzazione. Affinché ciò sia possibile, risulta fondamentale riconoscere e attivare in questi ragazzi un'ulteriore – e per certi versi primaria – dimensione del sapere che coincide con il “sapere reagire”. Saper reagire come serbatoio emotivo e cognitivo al quale attingere per uscire dal proprio ritiro, acquisire progressiva confidenza in se stessi e nel mondo e darsi la possibilità di sfidare limiti e condizioni sfavorevoli per dare espressione e respiro al proprio progetto di vita.

È questa la filosofia alla base delle raccomandazioni elaborate nell'ambito di questo progetto di ricerca. Raccomandazioni che, seppur sviluppate in relazione a questa categoria di giovani, si rivolgono in parte anche a tutti gli istituti scolastici e ai formatori interessati a innovare i propri modelli di appren-

dimento, che risulta oggi essere una delle principali azioni di cui abbiamo bisogno se vogliamo evitare che i numeri sulla disoccupazione giovanile e i NE-ETs crescano col tempo e che i giovani perdano la motivazione e l'entusiasmo che li contraddistinguono.

Tutti i testimoni privilegiati che abbiamo intervistato sembrano infatti concordare su un punto: nella società contemporanea stiamo andando incontro a una perdita di valore delle istituzioni scolastiche e sociali e della mancanza di una prospettiva di sviluppo che veda i ragazzi protagonisti del loro presente e del loro percorso di crescita. L'epoca che stiamo vivendo appare priva di prospettive future per gran parte dei giovani e questo senso di precarietà getta un'ombra sulle loro ambizioni, sui loro progetti di vita e le loro aspettative bloccando il loro senso di fiducia e di progettualità. Per tale ragione è necessario che le attività formative e di supporto alla crescita dei giovani con minori opportunità avvengano con una prospettiva di lungo termine funzionale allo sviluppo di relazioni stabili e durature attraverso cui i giovani possono riconoscere e avere un modello di riferimento nel loro percorso di crescita, qui inteso in relazione al formatore. In altre parole gli sforzi per promuovere l'inclusione sociale e lavorativa dei giovani con minori opportunità non devono concentrarsi e concludersi nel momento in cui un giovane ha trovato un lavoro, bensì nel momento in cui esso acquisisce responsabilità, autonomia, consapevolezza del proprio io e un senso di appartenenza alla comunità in cui vive.

La questione di oggi è la stessa che si poneva il filosofo John Dewey nel suo saggio "Nationalizing Citizenship", è quella del "noi" per fondarlo senza mitizzarlo, per creare appartenenza senza esclusione perché tutti possano avere una vita dignitosa e di qualità. E la soluzione passa ancora una volta attraverso l'educazione che ha il compito di preservare questa identità plurale e rendere accessibile a tutti la

possibilità di apprendere e acquisire competenze, capacità e saperi per una crescita identitaria a livello personale e professionale. Spetta ai formatori insegnare metodi cooperativi e il mutuo soccorso capace di valorizzare le differenze e non discriminare e sottovalutare il potenziale di individui in condizioni di svantaggio.

Accompagnare i giovani con minori opportunità nel mercato del lavoro è dunque indispensabile, ma forse lo è ancora di più renderli cittadini attivi affinché possano essere in possesso delle capacità utili a non subire il mondo dato e fare delle competenze una risorsa chiave per abitare la realtà e darsi una chance di cambiarla.

Soprattutto per questi giovani siamo chiamati a pensare in chiave innovativa, a rompere gli schemi dei tradizionali modelli di apprendimento, a identificare metodi didattici che possano accompagnare l'individuo nell'evoluzione della propria conoscenza e del proprio io nel rapporto con la collettività. Noi abbiamo provato a farlo attraverso le raccomandazioni sviluppate in queste pagine, sperando che possano essere un contributo al ripensamento dei modelli di apprendimento destinati ai giovani in generale e in particolare a coloro che cercano una via d'uscita dall'universo, variegato e mobile, della marginalità.

La sfida è grande e complessa, ma siamo convinti che facendo leva su un'azione di responsabilità collettiva, capace di riunire saperi, sensibilità e linguaggi differenti, è possibile cambiare le regole del gioco per permettere ai giovani di sperimentare, provare e sbagliare affinché essi possano identificare le proprie passioni e i propri talenti, dare corpo a desideri e inclinazioni, crescere in modo libero e fare del mondo – non solo del lavoro – un luogo più accogliente e ospitale.

Bibliografia

- Alban, K. & Geudens, T. (2012), *Youth and the City*, Brussel: SALTO.
- Alessandro Rosina (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero;
- Becciu M., Colasanti A. (2003), *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, CNOS-FAP, Roma; Cepollaro G. (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano;
- Borzaga C., Salvatori G., Bodini R. (2017), *Social and Solidarity Economy and the Future of Work*, Euricse.
- CIOFS-FP, CNOS-FAP (2004), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma;
- Da Re Franca (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson
- Goldring I. & Guidoum Y. (2011), *Inclusion through employability. Youth work approaches to unemployment*, SALTO-YOUTH Inclusion Resource Centre.
- Harvard University, Competence Dictionary
- Hakan Uşaklı (2016), *Competences for all: recognizing and developing competences of young people with fewer opportunities*, European Journal of Education Studies.
- Institute for the Future (2013), University of Phoenix Research Institute, *Future of work skills 2020*
- Istituto Giuseppe Toniolo (2017), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*, il Mulino;
- MIUR (2017), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*

- Nussbaum M., Sen A.K. (1993), *The quality of lie*, Oxford University Press.
- Kis Viktória (2016), *Work-based learning for youth at risk: getting employers on board*, OECD;
- Pastore Francesco (2017), *Getting It Right: Youth Employment Policy within the EU*, IZA Institute of Labor Economics;
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, (2006) *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Saul Meghnagi (2017), *Jobless Society: quale formazione, 10 idee per convivere con il lavoro che cambia*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Stefano Laffi (2016), *Quello che dovete sapere di me*, Feltrinelli;
- Tricia Tunstall & Eric Booth (2016), *Playing for Their Lives: The Global El Sistema Movement for Social Change Through Music*, Standford Social Innovation Review;

Formazione e competenza: per una prima definizione

Saul Meghnagi

Lo sviluppo della conoscenza è l'esito, costantemente mutevole, di un'elaborazione di saperi, volutamente trasmessi e accolti, di idee, informazioni, abilità acquisite in via formale o informale, attraverso l'esperienza, diretta o veicolata da diversi media. È fondato su caratteristiche oggettive e sensibilità soggettive rispetto a un dato contesto. È favorito dal tipo e dalla qualità delle esperienze vissute, in tempi e luoghi diversi, dai collegamenti del nuovo con ciò che già si conosce, dal significato dato alle cose. Avviene in forme dipendenti dai margini di autonomia, di libertà, di assetto sociale, di relazioni promosse e consentite, dai modelli di autorità, dai livelli di responsabilità attribuita o assunta, in una data realtà e in una determinata società. Assume forme diverse da persona a persona, in relazione alle età e alle condizioni di vita e di lavoro. Non è solo il dato finale di attività intenzionali, nell'ambito di strutture specificamente preposte allo scopo.

Il sapere di una persona è il risultato di percorsi non lineari, nel corso dei quali, si costruisce e ricostruisce un proprio modo di porsi di fronte alla realtà, si assumono riferimenti di valore, nascono legami di appartenenza, si definisce un'identità storica, religiosa, culturale. L'acquisizione del sapere si realizza in ogni situazione di vita sociale in cui si fanno proprie conoscenze, capacità, abilità, legate al vivere

quotidiano e allo studio prevalente in sede formativa, in base a discipline più o meno formalizzate e fondate su presupposti di correttezza logica.

La conoscenza assume, per questo, configurazioni che dipendono dalla cultura complessiva in cui l'esperienza, di persona o attraverso il web, si esplica, in una costante dialettica tra chi conosce e l'oggetto stesso della conoscenza. All'idea di un apprendimento inteso come semplice ricezione e memorizzazione si oppone, oggi con una chiarezza maggiore del passato, la convinzione che l'attività cognitiva sia caratterizzata dalla corretta elaborazione e filtrazione dell'informazione, dall'uso di strategie dalla condivisione di saperi ed esperienze, dalla verifica di ipotesi e dalla tendenza a superare i limiti del dato immediato.

Conoscenze e discipline dipendono da una stretta relazione tra senso comune e scienza. Le acquisizioni cognitive sono l'esito di un processo nel quale le acquisizioni tratte da esperienze sono elaborate e concettualizzate grazie a schemi formali acquisiti in precedenza o ricercati per dare un senso a ciò che si è vissuto direttamente. I concetti essenziali di ogni disciplina, le conoscenze che ne definiscono i contenuti culturali, le acquisizioni metodologiche, i modelli di spiegazione, i procedimenti di analisi e verifica a partire, per esempio, dai complessi problemi relativi agli schemi di analisi logico-formale o dalle trasformazioni che mutano i paradigmi della scienza nella sua evoluzione hanno una loro peculiarità nel qualificare una sistematizzazione del sapere, consentendo, tra l'altro, l'acquisizione della competenza.

La competenza è uno degli esiti importanti dell'azione del conoscere, adeguata al tipo di esperienza, di offerta di contenuti, guidata dalla padronanza della lingua e dei sistemi simbolici. Prende forma e si definisce nel tempo sulla base del talento del singolo e delle sue attitudini, fondandosi in tal senso sul con-

trollo esercitato dall'individuo sul proprio comportamento cognitivo e operativo. Consente un adattamento flessibile alle diverse situazioni, permette di risolvere problemi nuovi, non riducibili a un sapere disciplinare, favorisce l'utilizzo del sapere connesso con singole prestazioni, orienta i processi di decisione, di scelta, di comportamento, di appartenenza. Seppure legata a risultati precisi, è difficilmente descrivibile secondo prestazioni prevedibili nell'ambito di un processo ordinato di esecuzione e riconducibili in modo puntuale a un ambito di sapere formalizzabile una volta per tutte. Ogni atto o manifestazione palese investe, di fatto, abilità e capacità che sono sempre il risultato di elaborazioni mentali complesse, anche quando l'azione non sembra presentare particolari difficoltà, guidate da modi di affrontare i problemi, di ricercare soluzioni, di operare delle scelte, in ragione di un proprio sistema di valori.

Valorizzare le esperienze di generazioni in viaggio

Stefano Laffi

Passaggio d'epoca

Conosciamo tutti il paradosso d'ingresso nel mercato del lavoro per un giovane, nella sua versione tradizionale, il celebre e frustrante “Cercasi ragazzo/a con esperienza”, letto in tanti cartelli posti sulla vetrina di esercizi commerciali, e ripetuto in varie forme negli annunci di offerta del lavoro. Generazioni di ragazzi e ragazze sono passati da quel messaggio sconcertante: il mondo li voleva a patto che possedessero l'unica cosa che non potevano avere, l'esperienza. L'inesperienza, cioè la loro condizione biografica, quasi anagrafica, era il peccato d'origine, rinfacciato da adulti che non volevano o non potevano fare gli adulti – accompagnare alle prove della vita – perché formare esperienza richiede tempo, soldi, impegno, pazienza, ovvero risorse in via di estinzione nel mondo adulto del lavoro, costretto a rincorrere il mercato e le sue ferree leggi di produttività.

Il paradosso – prima un'infanzia protetta dal lavoro per il timore dello sfruttamento, poi l'accusa di inesperienza al primo impiego – era tale che nel mondo, soprattutto quello dell'America Latina, si diffondessero i NATs, i movimenti che affermano il diritto dei bambini e degli adolescenti al lavoro, come ambito educativo e opportunità di autonomia, se non di sopravvivenza in alcuni contesti.

Ma quel cartello alludeva anche ad altro, perché umiliava l'istruzione e rivendicava il primato del lavoro come vero ambito formativo della persona: la combinazione "ragazzo/a + esperienza" passava direttamente dalla biologia alle mansioni produttive, senza transitare dalla cultura. Il sottotesto era che questa poco servisse – forse anzi disturbasse – se si trattava di fare caffè, servire ai tavoli, far provare scarpe ai clienti e così via.

I cartelli e gli annunci ancora si vedono qua e là, ma la situazione è parecchio cambiata. Alternanza scuola lavoro, stage, tirocini, apprendistato, esperienze all'estero, e poi volontariato, associazionismo e così via: una condizione di esilio obbligatorio dall'esperienza lavorativa, semilavorativa o simillavorativa si è rotta. È vero che nel frattempo il crescente benessere familiare ha esentato i ragazzi da alcune preziose occasioni formative domestiche un tempo dettate da necessità – occuparsi della casa o dei fratelli più piccoli, dare una mano all'azienda di famiglia, fare commissioni – ma va detto che per molti ragazzi e ragazze dal background migratorio queste mansioni permangono.

Tutto questo fa sì che l'inesperienza sia oggi forse meno scontata e diffusa, che l'esposizione alla realtà extrascolastica stia aumentando, che i campi di esperienza si stiano moltiplicando, certamente come opportunità, forse anche per chi ha meno chance di studiare, e quindi di mettersi in luce per i "titoli" conquistati a scuola. Prima quindi di rinfacciare a un neodiplomato che non ha esperienze, credo che oggi vada esplorato meglio cosa ha fatto nei suoi ultimi anni, fuori dall'aula. E chiedersi da adulti se si è poi così esperti.

L'esperienza nel cambio di paradigma dei saperi

In un mondo che cambia così rapidamente le istruzioni per l'uso ovvero quel che ci serve sapere per vive-

re si rinnovano di continuo, siamo tutti chiamati a imparare, difficile poter contare su quanto abbiamo appreso da ragazzi. In questo senso sono proprio gli adulti i più fragili sul mercato del lavoro, e gli anziani i più disorientati, perché la velocità dei cambiamenti espone gli uni e gli altri alla fatica del rinnovo dei propri saperi, se non proprio all'esclusione dalla cerchia dei sapienti, evidente nell'uso di oggetti a interfaccia digitale. Quell'inesperienza rinfacciata a un ragazzo oggi suonerebbe ancora più paradossale, perché il mondo del lavoro stesso soffre oggi di "inesperienza": non ci sono più rendite di posizione al sicuro dal cambiamento, chi lavora deve continuamente adeguare competenze, tecniche, conoscenze. E la sua esperienza, maturata in passato, probabilmente non è quella che serve a chi entra oggi al lavoro.

Da questa difficoltà a prevedere il futuro, a prefigurare mestieri e competenze di domani, deriva il suggerimento pedagogico, antico per la verità, cioè valorizzare l'esperienza, quale che sia. Chi sa dove andare punta alla meta, indifferente al tragitto, chi non lo sa deve interrogare ogni passo, per capire se indica una direzione plausibile, se si infrange in un ostacolo, se suggerisce deviazioni, se quel che si cerca si avvicina o si allontana. La prima è una condizione per così dire "esecutiva", il privilegio di chi agisce istruzioni precise e vive solo una tensione al traguardo, sente gli elementi ambientali come sfondo o distrazione dalla meta, che è nitida all'orizzonte: la seconda è una condizione di ricerca, costantemente riflessiva, interroga ogni indizio, rinnova domande e direzione di manovra, vive l'ambiente come flusso di informazioni, impara dagli errori. La prima si basa su un sapere certo, immobile, da apprendere ed eseguire, la seconda apprende dall'esperienza, qualunque essa sia. E noi, tutti, siamo nella seconda condizione.

Vedo ragazzi e ragazze di oggi un po' come pionieri, costretti giocoforza a spostare la frontiera, muovendosi al buio, passo dopo passo, in un mondo che gli adulti stessi non sanno prefigurare, pur occupando posizioni di forza. Ragazzi esploratori coatti, adulti guide precarie, tutti esposti all'incertezza del viaggio.

Restiamo nella metafora del viaggio, che ci aiuta. Anche se il traguardo non è scontato, una meta serve, per non girare in tondo, a vuoto: i pionieri vanno interrogati su desideri, aspirazioni, interessi, vocazioni, se gli adulti sono in dialogo con loro è questo che dovrebbero fare. E se i pionieri non lo fanno – spesso non lo fanno – sono le esperienze a dircelo, quelle in cui si riconoscono, in cui stanno bene, in cui si sentono efficaci, da cui avvertono di uscire cambiati, cresciuti: da genitori, insegnanti, educatori è questo cui dobbiamo stare attenti, fare da specchio alle vocazioni. Perché le esperienze parlano se le interroghiamo, se ci fermiamo a capire, se qualcuno da fuori ci dice come ci ha visti, se in classe, a casa o al lavoro qualcuno crea lo spazio per farlo. Nei viaggi contano le domande più che le risposte: cercare indizi, fare ipotesi e metterle alla prova, secondo una logica sperimentale, laboratoriale, applicata estensivamente. In un viaggio più cose sai fare meglio è, di qualunque tipo esse siano, dal fare i nodi al cucinare, dal conoscere una lingua al prestare il primo soccorso: ai pionieri servono tante esperienze, perché queste si possono tradurre in tante abilità, prima o poi utili. Sovraesporre alla realtà, non prevenire rischi, ecco come temprare i ragazzi. E se devi viaggiare è meglio non essere soli, perché insieme ci si aiuta, si moltiplicano le abilità e le conoscenze a disposizione ovvero le esperienze personali, ci si diverte, si diluisce la fatica. Istruzione semplice: stare tutti insieme, ai ragazzi viene naturale, agli adulti meno, impariamo da loro.

L'importanza delle narrazioni

La produzione di rappresentazioni e di narrazioni finora è stata messa in ombra da una ideologia del progresso visto solo come sviluppo tecnologico ed economico, ma in realtà le narrazioni hanno sempre avuto un ruolo portante nello sviluppo delle società occidentali tanto da generare anche i mostri che hanno percorso il ventesimo secolo e che sono infelicitamente approdati anche nel ventunesimo secolo. Le strutture materiali e quelle sociali non sono state in grado di opporre nulla alla diffusione di narrazioni false, bugiarde ma capaci di soddisfare pulsioni tanto diffuse quanto primitive.

Il nostro punto di vista di educatori parte da questo punto, dal fatto che il lavoro educativo con le nuove generazioni riguarda proprio il produrre una rappresentazione del mondo e una narrazione che dia senso alla vita dei giovani. Una conquista importante del pensiero psicologico e antropologico è che le diverse età giovanili non rappresentino solo una preparazione alla fase adulta, ma età da vivere pienamente, età in cui è possibile sperimentarsi senza alcuna ansia utilitaria. Una società è abbastanza sociale, abbastanza solidale quando riesce a garantire ai giovani la possibilità di essere se stessi, di centrare la propria

vita sulla sperimentality agita piuttosto che su una finalizzazione preconstituata.

Saperi aperti contro destini chiusi

La condizione dei giovani emarginati, dei giovani che vivono il ghetto, è di vedere un destino chiuso, di avere una rappresentazione del mondo e di sé che è senza libertà, senza speranza.

Il concetto di riscatto sociale in genere viene declinato come la possibilità di effettuare una scalata sociale, di disporre della scuola come 'ascensore sociale', e quando questo non si può realizzare ai giovani non abbiamo più nulla da dire.

Riscatto sociale nella dimensione educativa significa uscire fuori da pensieri coatti; potersi pensare in un progetto, in un futuro. Ciò che deve fare l'educatore è aiutare la mente della giovane persona a uscire fuori dal ghetto, offrirgli esperienze di buone relazioni, aiutarlo nell'accesso alle proprie risorse interiori.

In secondo luogo, occorre ridefinire le mete individuali dell'educazione: l'autonomia? L'idea di autonomia che passa è quella dell'individuo padrone di una posizione sociale che gli consente di risolvere ogni problema senza dipendere da nessuno. Al contrario in una società accogliente dovrebbe svilupparsi l'idea che è autonoma la persona che è al centro di una rete di relazioni che la sostengono, mentre essa stessa contribuisce a sostenere altre persone. Autonomia e comunità non sono in opposizione ma parte di un unico processo di crescita della persona e della socialità.

I luoghi della crescita personale devono quindi essere caratterizzati dall'esistenza di una rete ricca di relazioni che costituiscono una comunità capace di produrre una narrazione significativa, che apra per le giovani menti gli spazi di libertà che derivano dal prendere possesso di sé.

Le attività educative devono essere caratterizzate non dall'offerta di un 'servizio', ma dalla partecipazione, ossia dalla condivisione della progettazione e della realizzazione di una impresa comune, ed è un'impresa comune far crescere le capacità di cooperazione sociale e le capacità mentali di ciascuno per mettersi in grado di affrontare le incognite di un sapere aperto, di una società iper-complexa.

Divenire se stessi nella complessità

Katia Provantini

Per le caratteristiche della società attuale, imparare a gestire la complessità è divenuto un obiettivo evolutivo fondamentale, una risorsa che può garantire la sopravvivenza e al tempo stesso consentire una crescita personale soddisfacente. Tutti i cambiamenti degli ultimi cinquant'anni (si pensi allo sviluppo delle nuove tecnologie, agli effetti della quarta rivoluzione industriale, ai nuovi modelli educativi familiari, alle caratteristiche delle *società fluide* e così via.) hanno reso la capacità di gestire la complessità una *meta-competenza* imprescindibile; una sorta di *competenza di secondo livello* che si avvale di numerose abilità e strategie specifiche, come per esempio il pensiero critico e la flessibilità, il ragionamento strategico e quello creativo, la disponibilità ad apprendere (*learnability*) e la diversità come risorsa (*diversity learning* e *diversity thinking*).

Non si tratta di dimensioni esclusivamente cognitive ma esistenziali e identitarie, soprattutto se si considera l'esperienza di apprendimento non tanto come l'effetto di un'azione intenzionale volta a memorizzare e riprodurre un nuovo dato, quanto una condizione più ampia, connessa a scopi più o meno consapevoli, di adattamento all'ambiente, in cui si trovano ad agire emozioni, affetti, appartenenze sociali, rappresentazioni e miti culturali.

L'incontro con il *non conosciuto*, con l'inatteso e imprevedibile o il totalmente altro da sé costringe

l'individuo a mantenere una disponibilità al cambiamento e alla trasformazione; pur rimanendo se stesso deve potersi modificare: giungere a una comprensione di quanto gli sta accadendo, costruire rappresentazioni più adeguate di ciò che sta affrontando, modificare se necessario le prospettive e i punti vista, rivedere gli obiettivi e/o elaborare nuove strategie per raggiungerli. L'alternativa è rischiare lo stallo nel percorso evolutivo, sperimentando una crisi a cui non si riesce a dare significato o una valenza di crescita.

L'esperienza di apprendimento, da questo punto di vista, risulta essenzialmente interconnessa con il processo di sviluppo e di costruzione del Sé, con una sollecitazione continua nel tempo a ridefinire confini e caratteristiche.

In contrasto con queste considerazioni, moltissimi individui continuano a pensare alla propria identità come qualcosa di strutturale e originario, scisso dalle esperienze che hanno vissuto e indipendente dal contesto in cui si trovano immersi. È una visione statica che non contempla le interconnessioni, le influenze reciproche, le dinamiche emotive, affettive, relazionali, i cambiamenti lungo le fasi della vita e così via. Nella ricerca di essere se stessi l'accento è posto sulle caratteristiche distintive, sulle qualità specifiche, sulle predisposizioni e sulle inclinazioni naturali: conoscere questi aspetti di sé renderebbe più forti, consentirebbe di raggiungere maggiori livelli di soddisfazione e di realizzazione, ridurrebbe il rischio di sperimentare fallimenti e, nel caso, minimizzerebbe i tempi di ripresa. Il più grande limite di queste considerazioni è determinato, oltretutto dalla staticità, dalla linearità della prospettiva che lascia gli individui isolati nelle proprie caratteristiche naturali, più o meno positive, e in balia di problematiche percepite sempre come altro da sé.

Di fatto, sottolineare la natura essenzialmente dinamica del processo di definizione di sé consentireb-

be di sfruttare gli aspetti trasformativi delle esperienze a cui siamo esposti; divenire consapevoli che il cambiamento è un aspetto fondamentale dell'assetto identitario permetterebbe di cogliere e sfruttare il movimento dialettico tra condizioni esterne e spinte interne (desideri, motivazioni, desideri e così via). Anche la ricerca di autenticità (che ancora per troppi individui assume le caratteristiche di un disvelamento di qualcosa di originario) si trasforma in impegno a trovare una coerenza di movimento, in consapevolezza delle proprie scelte, in riflessività e responsabilità.

Per raggiungere questi obiettivi è necessario però allenamento e sperimentazione; imparare a gestire la complessità, se richiede un atteggiamento flessibile e consapevole nelle esperienze di apprendimento, necessita di un insegnamento altrettanto flessibile e *in movimento*. Ritorna l'importanza del lavoro sulla diversità, sin dai primi anni di scuola: più spesso nei progetti sulla diversità ci si concentra sulle principali forme di emarginazione quali razza, classe, genere e orientamento sessuale; meno frequentemente si lavora sui diversi background, sulle esperienze pregresse, sui molteplici contesti culturali e sulle innumerevoli possibili visioni del mondo; ancor meno diffuso è un insegnamento che allena al ragionamento, all'analisi, alla riflessione e alla ricerca di soluzioni, esplicitando che non esiste una strategia migliore in assoluto, una modalità di pensiero preferibile, un punto di vista privilegiato. Gli esercizi sul pensiero creativo e divergente sono, per esempio, ancora poco utilizzati; il gruppo classe rischia di essere ridotto a semplice somma di un certo numero di individui, senza riuscire a sfruttare la dimensione della molteplicità di prospettive e di risorse, dimensione che allenerrebbe al confronto e al dialogo, all'analisi delle differenze e delle sinergie possibili; le competenze narrative andrebbero allo stesso tempo implementate, per riuscire a saldare l'esperienza del nuovo con la percezione di sé stabile e coerente.

Postfazione

Cesare Vaciago, Presidente della Fondazione Marazzina

Ho parecchi anni in più di quasi tutti quelli che hanno contribuito a questa bella esperienza di pedagogia militante, ma mi riconosco nei loro pensieri e nei loro progetti. Con Saul Meghnagi, in particolare (ciao Saul!) abbiamo in comune il “brodo di cultura” di partenza: gli appassionanti anni Settanta, quando scoprimmo, insieme, la progettazione formativa, l’articolo 4 del Fondo Sociale Europea (combattere la disoccupazione giovanile), il progetto “Entrée dans la vie active” del Consiglio d’Europa (in cui mia moglie Chiara rappresentava l’Italia), l’osservatorio Isfol sulle professioni, che innestava nella cultura pedagogica il concetto di “competenza”.

Constato con piacere che quelle basi non sono state abbandonate, ma arricchite dallo sviluppo del movimento educativo, e, come tutti i vecchi, ne provo legittima soddisfazione.

Questo non toglie che la mia generazione debba condurre, su questa materia, una specifica autocritica,

Nei nostri anni più creativi ci siamo, probabilmente, affezionati troppi ai modelli organizzativi istituzionali (i centri di formazione professionale, nati dalla scomposizione regionale degli Enti di formazione preesistenti), magari cercando di innovarli dall’interno, con la formazione dei docenti, ma restando inevitabilmente ancorati alla loro dimensione di

“scuole d’arti e di mestieri”, eredi, come “secondaria dei poveri”, del vecchio “avviamento professionale”.

Ci sono, in parte, sfuggite, le nuove dinamiche e i nuovi bisogni che impattavano con la realtà giovanile:

- i drop out dei nostri tempi divenuti NEET con un processo di esclusione ancora più netto e drammatico;
- la marginalità urbana, ora sempre più intrecciata con la perdita di interi strati sociali, spinti verso la precarietà e, non di rado, la devianza;
- la rapida obsolescenza della formazione (scolastica e professionale insieme);
- la frantumazione dei percorsi educativi .

A questo nuovo orizzonte dei bisogni, cerca di porre riparo un sistema formativo che potremmo chiamare del “post”; l’offerta pullula di scuole “post diploma”, “post laurea triennale”, “post laurea magistrale”: in qualche modo, il sistema dei master. Io stesso, in Bicocca, ne gestisco 2 annuali post laurea, che mi sforzo in ogni modo di trasformare in ponti verso specifiche competenze aziendali (nei trasporti e nella pubblica amministrazione), con lunghi stage aziendali di 3/6 mesi, che costituiscono di fatto transizione, non alternanza rispetto all’impiego.

Proprio perché faccio parte anch’io del sistema formativo dei “post”, mi intrigano e mi appassionano le esperienze che si pongono nel “durante”, che cercano di orientare e formare i giovani a nuove competenze *durante* altri stadi di vita: anche per questo la Fondazione Marazzina, attraverso la militanza di un suo Consigliere e del suo circuito di collegamenti, cerca di sostenere chi si muove in questi spazi:

- si tratta, al limite di periodi di detenzione (progetto “Puntozero” per dotare gli ospiti del carcere mi-

norile Beccaria di capacità linguistiche ed espressive attraverso il teatro, e “ Comunità Nuova “ per il supporto ai loro insegnanti , Progetto Carcere di Bollate)

- di fasi di passaggio dalla detenzione al lavoro (Progetto Arimo),
- di creazione di imprese agricole o artigianali per giovani marginalizzati nelle aree urbane (Progetti “la STRADA” e l’”Impronta”);
- di accompagnamento della militanza sociale (Dynamo Camp , TOG).
- L’alleanza con Fondazione Feltrinelli, in questo contesto, ha per noi un triplice scopo :
- innestare la nostra rete sul campo su una centrale di arricchimento culturale nelle nostre aree (senza gelosie territoriali, ma cercando anzi di attivare soggetti più forti di noi);
- entrare in un osservatorio sul sociale attento alle variabili e ai soggetti sui quali siamo impegnati;
- partecipare a momenti di riflessione anche internazionale , come internazionale è la problematica cui vogliamo partecipare.

Il nostro Fondatore Giovanni Marazzina fu attento in tutta la sua vita di imprenditore alla creazione di lavoro per i giovani, e alla integrazione fra la ricerca scientifica e la pratica professionale. Ritengo che sarebbe felice di vivere questa esperienza con noi.

Le attività di ricerca sono state condotte attraverso un approccio di tipo qualitativo, articolato in diverse fasi di lavoro e che ha previsto l'ibridazione e l'utilizzo di diversi strumenti analitici.

La scelta di questa metodologia è stata dettata dalla natura della ricerca stessa, che fin dall'inizio è apparsa come esplorativa e interpretativa, piuttosto che validante e dimostrativa di alcuni assunti teorici. Come è consuetudine nell'utilizzo della metodologia qualitativa, per sua natura flessibile e orientata alla 'parola', il percorso di ricerca si è basato fin dalla sue fasi iniziali su un orientamento interpretativo, a partire dal quale è stato costruito lo scenario di riferimento relativo a significati e concetti propri del tema oggetto d'analisi.

In particolare il percorso di ricerca si è articolato attraverso tre differenti strumenti di lavoro.

- Analisi della letteratura scientifica.
- Interviste a testimoni privilegiati e workshop di approfondimento.
- Analisi dei casi studio.

Analisi della letteratura scientifica

La fase di analisi della letteratura scientifica è stata utilizzata in due diversi momenti del percorso di

ricerca. In primo luogo, nella fase iniziale per mappare, analizzare e comprendere attraverso diversi contributi il profilo dei giovani con minori opportunità e la tipologia delle competenze a loro richieste, collocandole all'interno del quadro generale del dibattito sul mercato del lavoro. La letteratura scientifica è stata poi nuovamente consultata in una seconda fase per verificare e testare quanto emerso attraverso la parte più operativa della metodologia, ovvero l'analisi dei casi studio e la realizzazione di due workshop. L'obiettivo generale dell'analisi della letteratura non è stato tanto quello di validare e sperimentare un assunto teorico, quanto piuttosto quello di ipotizzare delle possibili linee guida e strategie per dotare i giovani con minori opportunità delle competenze necessarie per accedere al mondo del lavoro fornendo ai formatori delle raccomandazioni utili al loro approccio didattico.

Interviste a testimoni privilegiati e workshop di approfondimento

In seguito all'analisi della letteratura scientifica sono state realizzate alcune interviste a testimoni privilegiati per poter mettere in discussione e conseguentemente rielaborare il framework teorico di riferimento. La possibilità di ottenere una prospettiva di analisi da parte di esperti del settore, aventi tra loro profili differenti, ha consentito di precisare alcuni concetti e definizioni di base e fare emergere nuove suggestioni, che si sono rivelate particolarmente utili soprattutto durante la fase di identificazione di alcune possibili linee guida per avvicinare i giovani con minori opportunità al mercato del lavoro.

L'elemento che accomuna i diversi soggetti intervistati è la loro condizione di testimoni privilegiati, di comprovata esperienza didattica, di ricerca a livello nazionale e internazionale, di consulenza ai policy

makers e di coordinamento e orientamento di progetti rivolti ai giovani in situazioni di svantaggio.

Per approfondire i temi oggetto della ricerca, in aggiunta alla conduzione delle interviste, sono stati organizzati due diversi workshop di approfondimento con due differenti obiettivi. Il primo ha avuto l'obiettivo di indagare il quadro generale relativo ai cambiamenti del mondo del lavoro entro cui collocare questo lavoro di ricerca, con particolare riferimento al tema delle competenze. Il secondo, invece, si è concentrato maggiormente su casi pratici e operativi, che potessero offrire degli spunti rilevanti di riflessione, mettendo a confronto le esperienze associative e cooperative che collaborano con la rete di Fondazione Marazzina. Nel quadro di un percorso metodologico di tipo qualitativo, lo strumento più efficace per indagare i diversi approcci alla formazione e far emergere le competenze chiave di cui necessitano i giovani con minori opportunità è infatti quello di discutere questi aspetti con i soggetti direttamente coinvolti, gli *insider* che attivamente partecipano e contribuiscono a modellare il processo formativo ed educativo.

Analisi dei casi studio

I casi studio sono stati utilizzati come strumenti esplorativi al fine di raccogliere del materiale empirico e analizzare in profondità le cooperative e le associazioni che collaborano con Fondazione Marazzina e la tipologia dei giovani con minori opportunità coinvolti all'interno dei progetti che queste realtà promuovono. Tra i casi studio analizzati si menzionano:

- Comunità Nuova,
- Puntozero teatro,
- Fondazione Together to GO,

- Fondazione Dynamo,
- Associazione La Strada,
- Carcere di Bollate;
- Cooperativa Estia,
- Cooperativa Arimo,
- Cooperativa L'Impronta,
- Cooperativa Memphis.

L'analisi dei casi si è rivelata particolarmente utile per provare a rispondere alle domande legate al 'come' e al 'perché', per provare a delineare le diverse modalità del fare formazione che possono essere adottate in relazione al tipo di bisogni dei target oggetto di tali attività, e quindi alla tipologia di competenze. La comprensione dei processi implementati all'interno dei casi studio è avvenuta in due diversi modi. In primo luogo ricorrendo all'analisi di materiali, documenti, info e fonti online per ricostruire in modo preliminare il contesto e il target di riferimento, la tipologia di soggetti e delle attività. In secondo luogo valorizzando lo strumento del workshop per raccogliere materiali più interpretativi relativi all'approccio, alle difficoltà dei giovani con minori opportunità, e alle necessità dei formatori stessi. Al workshop sono stati coinvolti i casi studio che tra quelli precedentemente identificati offrono, tra le loro principali attività, percorsi di inserimento lavorativo, coerentemente alla natura della presente ricerca: Puntozero teatro, Associazione Comunità Nuova, Cooperativa La Strada, Cooperativa Arimo, Cooperativa sociale L'impronta.

Interviste integrali con i testimoni privilegiati

Life skills – Intervista ad Alessandro Rosina

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono le competenze indispensabili di cui devono essere equipaggiati i giovani svantaggiati per consentire loro un inserimento nel mercato del lavoro?

ALESSANDRO ROSINA Su questo tema c'è da fare una distinzione. Innanzitutto ci sono una serie di competenze che riguardano tutti i giovani: le competenze di base che si apprendono attraverso un percorso formativo formale; le competenze trasversali e sociali con particolare riferimento alle "life skills" che risultano utili per qualsiasi lavoro e attività da svolgere; da ultimo le competenze specifiche e tecniche.

È la combinazione di tutte queste competenze che fa la differenza e che aiuta chi parte da condizioni svantaggiate a inserirsi nel mercato del lavoro e avere la giusta motivazione.

Sui giovani con minori opportunità va fatta una premessa relativa al fatto che essi non sono tutti uguali. Soprattutto in Italia dove le opportunità e la mobilità sociale sono inferiori ad altri Paesi noi abbiamo una parte rilevante di giovani che partono da condizioni di svantaggio ma che hanno un grande potenziale. Essi non sono però spesso incentivati nel

mostrare appieno le proprie doti a causa dell'assenza di interlocutori adatti a stimolarle e raffinarle.

La motivazione (mettersi e rimanere in "moto") è un fattore che fa la differenza e che stimola la possibilità di porsi le giuste domande, scoprire dentro di sé ciò che davvero si vuole e la propensione a mettersi in gioco per ottenere risultati incoraggianti, dando così vita a un circolo virtuoso di miglioramento continuo. La differenza vera sta tra chi riesce a collocarsi in questo percorso e chi no. Il percorso virtuoso deve innestarsi nelle specificità di ciascun soggetto che sono sia le sue fragilità sia le sue potenzialità.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono gli attori che possono svolgere un ruolo chiave nell'offerta di processi formativi formali e informali?

ALESSANDRO ROSINA Sono vari gli attori che possono offrire percorsi formativi formali o informali. La scuola assolutamente è uno di questi player. I giovani con minori opportunità partono da un supporto familiare che è carente e dove questa situazione si manifesta i giovani rischiano di perdersi. Nella scuola, nelle aziende e nelle esperienze che si possono fare al di fuori della scuola (volontariato, servizio civile, associazionismo, oratorio) i giovani possono trovare l'incoraggiamento e gli stimoli giusti come alleati che aiutano a crescere.

Le scuole e le aziende ti inseriscono però in un percorso in cui vieni valutato e quindi non ti senti libero di metterti liberamente alla prova. Sono senz'altro importanti però sei all'interno di un contesto in cui ti senti giudicato, ci sono aspettative a cui conformarsi e hai una performance da rispettare. Soprattutto i giovani più insicuri e fragili hanno l'esigenza di poter provare, sbagliare, sperimentare, relazionarsi con gli altri, prendere degli impegni e va-

lutare la capacità di portarli avanti. Questo può avvenire più facilmente all'interno di contesti informali (associazioni, oratori, sport, volontariato) che possono essere rese formidabili palestre di potenziamento delle "life skills".

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali pratiche e processi, di innovazione tecnologica e sociale, sono in grado di abilitare un incontro tra formatori e giovani con minori opportunità e ridurre le distanze tra queste due categorie di soggetti?

ALESSANDRO ROSINA. In questo caso quello che funziona è essere in un contesto in cui si fa innovazione con persone simili a te, quasi coetanei, che ti aiutano a capire che si possono realizzare cose considerate difficili o non alla propria portata. Sono particolarmente utili realtà che offrono possibilità di inclusione in progetti innovativi e creativi. Non programmi che partono dalla tua condizione di svantaggio da cui uscire, ma che ti fanno immaginare dove puoi arrivare, permettendoti di riconoscere e tirare fuori il tuo specifico talento.

Una buona pratica in tal senso è il progetto Mi-Generation del Comune di Milano che si rivolge a un ampio spettro di giovani sia quelli con maggior vulnerabilità sociale sia gli individui con competenze più avanzate, ma senza operare distinzioni in partenza.

I giovani con minori opportunità hanno bisogno di esperienze positive, ma anche le esperienze negative possono avere grande utilità formativa se aiutate a essere interpretate. È importante per il giovane inserirsi in un circuito imparare-fare con al centro il miglioramento continuo del saper essere e del saper fare. Tutto questo come parte più generale del processo di comprensione della realtà che cambia e della capacità di agire con successo al suo interno.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Attraverso quali tipi di incentivi l'attore pubblico può favorire le istituzioni e gli attori che si occupano di formazione verso i giovani con minori opportunità?

ALESSANDRO ROSINA È importante che il programma consenta soprattutto di fare esperienza di sé e alimenti il desiderio di trovare il proprio posto nel mondo. Che quindi aumenti consapevolezza e competenze, le quali devono essere non solo misurate, come impatto del programma, ma aiutate a diventare patrimonio esplicito e acquisito dal giovane stesso.

È importante costruire contesti di fiducia, nei quali mettersi in gioco con persone che credono in te e dove si può sbagliare per imparare a fare ancora meglio. I giovani hanno bisogno di abbattere le barriere gerarchiche e sentirsi tutti sullo stesso piano, lavorando assieme per un progetto in cui il valore di ciascuno è riconosciuto ma che alla fine porta a risultati che vanno oltre la somma del contributo dei singoli. È così che un Paese può crescere, abilitando le nuove generazioni a creare nuovo valore, coniugando innovazione e inclusione.

Pedagogia errante – Intervista a Cesare Moreno

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono le competenze indispensabili di cui devono essere equipaggiati i giovani svantaggiati per consentire loro un inserimento nel mercato del lavoro?

CESARE MORENO La risposta che do ai ragazzi con cui collaboro è che la migliore attrezzatura che ci vuole per trovare lavoro è riuscire a gestire la delusione e la rabbia per non aver trovato lavoro. Se vivo in una zona in cui il 70 per cento dei giovani non avrà un lavoro regolare prima dei 35 anni, riuscire a insistere,

d'altra parte noi abbiamo dati statistici che ci parlano di manodopera scoraggiata, allora in termini sociologici statistici va anche bene ma in termini psicologici non ci si può scoraggiare, per cui la principale dote che deve avere un giovane con poche opportunità che cerca lavoro è riuscire a vincere la frustrazione di non trovare lavoro, ovvero essere abbastanza forte e abbastanza sicuro di sé per insistere e capire che la sua strada è trovare un lavoro e non è invece fare il criminale, il delinquente e così via.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono gli attori che possono svolgere un ruolo chiave nell'offerta di processi formativi formali e informali?

CESARE MORENO Insisterei sul fatto che gli unici che possono aiutare i giovani in questo percorso sono le persone che non sono legate a uno specifico professionale ma sono legate a una capacità umana di accoglienza e di accompagnamento. Non sappiamo quali sono i percorsi attraverso cui il lavoro arriverà ai nostri ragazzi o i nostri ragazzi arriveranno al lavoro, e non sappiamo neppure se arriveranno a un lavoro o a una pluralità di lavori, se arriveranno a un lavoro fisso o a un lavoro alternante, più o meno flessibile, più o meno lecito. Noi non sappiamo né la qualità, né la quantità del lavoro e dobbiamo quindi affidarci a una pedagogia errante, dobbiamo seguire dei percorsi formali e informali. Molte persone pensano ai percorsi informali come a dei percorsi formali meno strutturati, e invece il percorso informale è tale quando non si sa dove va a parare, quando è labirintico. la persona che meglio può accompagnare un giovane in questa ricerca è la persona che si metta lei stessa in una posizione di ricerca e si metta nella posizione di leggere, interpretare, organizzare i percorsi insensati che compie il ragazzo e che compirebbe chiunque in una situazione non strutturata per cercare di dare un

senso e una direzione, una finalità a ciò che in prima approssimazione appare insensato.

Io non penso alla figura di istituzione preposta alla formazione ma molto di più a figure di educatore che sono preposti a fare il lavoro di accompagnamento umano a persone che vivono situazioni difficili.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali pratiche e processi, di innovazione tecnologica e sociale, sono in grado di abilitare un incontro tra formatori e giovani con minori opportunità e ridurre le distanze tra queste due categorie di soggetti?

CESARE MORENO Stare a fianco incondizionato, vivere in un certo senso la stessa condizione che vivono i giovani alla ricerca di una propria collocazione e di continuare a fornire una narrazione che dia un senso a ciò che invece non avrebbe senso. Non possiamo pensare che una persona stia in piedi perché ha un lavoro o sa entro quanto tempo quale lavoro avrà. Dobbiamo mettere le persone in condizioni di stare in piedi, di avere una dignità, di avere un rispetto di sé anche se la ricerca di un lavoro non solo è vana, ma addirittura non sa dove va a parare e che lavoro si stia cercando. Quindi abbiamo bisogno di persone forti, che stiano in piedi anche in situazioni difficili, e che siano non tanto un punto di appoggio, ma un esempio di come è possibile vivere in situazioni difficili però mantenendo la propria dignità. Da questo punto di vista gli educatori di strada cioè quegli educatori che sono loro stessi un esempio di nuova povertà e cioè di persone che hanno sia mezzi intellettuali sia qualche mezzo materiale però sono i nuovi poveri perché hanno diritti, poche certezze, percorsi non predefiniti. Molto importante sono le forme di educazione alla pari, quelle forme di educazione in cui i giovani appena poco più avanti degli altri riescono a fare da guida a quelli che stanno leggermente più indietro. Lo spiri-

to è più quello della carovana che attraversa il deserto che non di percorsi ben definiti in cui c'è chi guida, chi è guidato e una mappa dove sono ben tracciati i percorsi possibili. La migliore figura professionale è il carovaniere del deserto.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Attraverso quali tipi di incentivi l'attore pubblico può favorire le istituzioni e gli attori che si occupano di formazione verso i giovani con minori opportunità?

CESARE MORENO Le tecnologie informatiche e telematiche possono avere una grande importanza non tanto per cercare il lavoro quanto per tenere in piedi la comunità di coloro che cercano lavoro, per sviluppare una solidarietà che vada oltre la conoscenza indiretta e che vada anche oltre la concorrenza perché purtroppo molti professionisti pensano che promuovendo la concorrenza e la competizione tra i giovani disoccupati si migliori la situazione e invece in realtà la si peggiora. Le istituzioni che possono fare un buon lavoro in questa direzione sono istituzioni che abbiano adottato come proprio criterio di organizzazione e metodologie flessibili e aperte, che sappiano cosa significa riduzione del danno, cosa significa l'alternanza tra ciò che è formale e ciò che è informale, che sappiano come soddisfare i bisogni vitali dei giovani quando questi entrano in contraddizione con il fatto che comunque loro stanno senza lavoro, che sappiano inventarsi qualcosa che dia ai giovani la sensazione di essere utili e quindi sostanzialmente vendendo la mia merce.

Ci vogliono strutture di tipo socio educative nel territorio che facciano delle cose magari inutili dal punto di vista del PIL e della produzione, ma molto utili dal punto di vista di far sentire le persone utili e significative. Noi abbiamo tanti ragazzi giovani e disoccupati, senza speranze, che però attraverso il tea-

tro si esprimono, cominciano a racimolare qualche soldo, che però attraverso il teatro che potrebbe essere considerato inutile riescono a trovare una loro utilità sociale, un rispetto e anche dei legami sociali basati sulla condivisione umana piuttosto che sulla competizione mercificata.

Fare per imparare – Intervista a Stefano Laffi

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono le competenze indispensabili di cui devono essere equipaggiati i giovani svantaggiati per consentire loro un inserimento nel mercato del lavoro?

STEFANO LAFFI Il primo punto lo imposterei così. Quello che è avvenuto sul mercato del lavoro rispetto all'inserimento dei giovani è che si è alzata l'asticella: vale a dire che rispetto a inserimenti lavorativi di anni fa è chiesto di più ai ragazzi, soprattutto in termini di capacità autopromozionali, capacità comunicative, capacità narrative del proprio campo di esperienza, delle proprie abilità, delle proprie competenze. Se anni fa erano sufficienti o un titolo di studio o forse anche forme di raccomandazione o riconoscenza personali, o altre forme di inserimento soft o semi-automatico che in qualche modo consentivano accessi molto agevolati – anche a dispetto della propria inesperienza – oggi questa cosa mi sembra si sia abbastanza modificata.

Di più. Credo che siano venute meno una serie di garanzie e di forme agevolate di accesso per i soggetti svantaggiati. È stato un effetto paradossale della qualificazione dell'offerta, anche nei servizi pubblici, per cui è più difficile fare "inserimenti protetti" nell'epoca della *performance*: oggi l'offerta di lavoro deve essere più qualificata, più reattiva, più pronta perché la cultura di mercato è legata alla valorizzazione del

punto di vista del consumatore che innalza le proprie esigenze rispetto al prodotto. In sostanza è probabile che per molti luoghi di lavoro sia difficile accogliere situazioni di handicap, di scarsa conoscenza della lingua italiana, di deboli abilità relazionali perché situazioni di svantaggio personali penalizzerebbero la qualità dell'offerta.

Sia per questi ridotti margini di errore sia per le nuove abilità – spesso identificate come *soft skills* – che i mestieri di oggi sembrano richiedere, si alzano le barriere di ingresso al mondo del lavoro. Credo inoltre ci sia una differenza fra chi è fuori e chi è dentro al mercato del lavoro: questi ultimi forse hanno sollecitazioni a qualificarsi, però la sensazione è che ci sia una certa disparità di trattamento. Per fare un esempio, le competenze linguistiche e connesse all'uso delle tecnologie pretese all'ingresso per un giovane aspirante sono spesso assenti in chi già lavora, senza che questo metta in discussione la sua posizione lavorativa.

Quali difficoltà hanno i giovani svantaggiati? Essi possono avere titoli di studio più o meno brillanti di altri, possono avere situazioni familiari meno solide, possono avere competenze meno forti, possono essere più isolati o distanti dai contatti utili – il capitale sociale – che serve a inserirsi, a trovare opportunità. Se a scuola fanno fatica, se in famiglia la situazione è difficile e non possono contare sull'aiuto di altri, credo che l'unica forma di riscatto possibile passi sul piano della valorizzazione del loro campo di esperienza. Questa è una considerazione che vale più in generale, per tutti i ragazzi: se le competenze utili si formano sempre in corsa e vengono continuamente modificate, dal mercato del lavoro e dalle professioni, al punto che sembra non bastino quelle che si hanno, i ragazzi possono fare solo una cosa: accumulare esperienze e imparare a valorizzarle come occasioni di formazione di competenze.

C'è un problema però: oggi le esperienze non hanno un sistema di certificazione delle stesse, come avviene invece per le competenze. Cioè, se a 15 o 20 anni si svolgono 2 mesi di volontariato in un campo estivo, oppure se si supportano i propri genitori nell'attività lavorativa di famiglia – attività dove tu produci, formi, sviluppi competenze attraverso un'esperienza lavorativa che è fuori dai canoni dei sistemi di classificazione – quella “scuola di formazione” non si traduce in titoli di studio e certificazione di abilità, ed è un peccato perché i ragazzi fanno e amano fare tante esperienze e in alcuni casi – si pensi a quei ragazzi con background migratorio che accudiscono fratelli e sorelle più piccole, aiutano i genitori prima e dopo la scuola, sanno cucinare o riparare oggetti e così via – il nostro sguardo cambierebbe completamente se riconoscessimo tutte quelle competenze.

Va detto che i ragazzi stessi non sanno esattamente raccontare che cosa sanno fare, non sono abituati a leggere le esperienze come campo di formazione di competenze, non sanno valorizzarsi. Il paradosso è che oggi il mercato del lavoro chiede sempre più esperienze – ma riconosce solo quelle di lavoro – e chiede sempre più *soft skills*, proprio quelle che i ragazzi stanno formando altrove. Se domanda e offerta condividessero un modo per riconoscere le competenze delle esperienze, di qualunque cosa si tratti, si ridurrebbe non solo lo svantaggio relativo dei giovani, ma in generale si correggerebbe la distorsione di chi cerca una cosa e non la può vedere e di chi ce l'ha e non la può o non la sa dimostrare.

Altro dato interessante. In queste vite svantaggiate dove spesso le esperienze formative sono state meno facili, meno nitide, meno classiche, meno riconoscibili, a volte si nasconde una competenza – che in realtà è una summa di abilità – che credo sia fondamentale oggi: quella dell'autodidatta. L'autodidatta è colui che ha imparato a studiare da solo senza un in-

segnante che imponesse, guidasse e verificasse, a riconoscere le fonti, a darsi motivazione, a porsi obiettivi. Tutto ciò che a scuola avviene per eterodirezione, l'autodidatta lo apprende con l'automotivazione. L'autodidatta spesso è un eterodosso, nei modi e nelle scelte, non ha le stesse fonti e le stesse tecniche rispetto ai percorsi canonici, in genere fatica a trovare lo stesso riconoscimento. È uno che – da sempre e prima di Google – si costruiva le sue fonti, ricomponeva il suo sapere, confezionava conoscenze secondo una misura personale, spesso con enorme passione perché era l'unico modo per arrivare dove voleva arrivare. E se oggi si dice che una competenza chiave è quella “dell'imparare a imparare”, ebbene, l'autodidatta ne è il campione.

L'altro elemento chiave già intravisto prima è quello della difficoltà a valorizzarsi: oggi è chiesto di saper riconoscere e affermare i propri saperi, di saper argomentare il proprio punto di vista, spesso di essere molto assertivi, che è una competenza difficile da possedere all'ingresso del mercato del lavoro, perché basata su elevati livelli di autostima, su un senso di sicurezza personale di solito connessi all'esperienza. Certi mestieri sono sempre gli stessi rispetto alle funzioni e alle abilità in gioco, ma servono più competenze per ottenerli, conservarli, difenderli, soprattutto a fronte di un minor ruolo dei sindacati: il ragazzo che scarica la cassa con le bottiglie di acqua per le consegne a domicilio deve, come sempre, saper guidare, gestire le consegne in modo ordinato e sollevare le casse per metterle dove è convenuto che debbano stare, ma se lavora in un'azienda o cooperativa che deve ogni anno aggiudicarsi questo appalto può accadere che a lui sia chiesto di curare di più i rapporti con i clienti per documentare la soddisfazione del servizio, provare a procurarne di nuovi, gestire imprevisti, saper negoziare con la polizia locale brevi soste in zone dove non si può parcheggiare e così via.

Aspetti di negoziazione, assertività, promozionali e così via sono divenuti quindi anche parte di mestieri un tempo quasi completamente assorbiti dalle competenze manuali.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono gli attori che possono svolgere un ruolo chiave nell'offerta di processi formativi formali e informali?

STEFANO LAFFI Se vale l'ipotesi che l'intero campo di esperienza è forse oggi il grande giacimento nascosto sul quale lavorare per dare nuove chance a questi soggetti del mondo giovanile, non sono l'università né i luoghi riconosciuti della formazione tradizionale a essere determinanti. In questi luoghi l'attenzione andrà posta a non penalizzare nessuno, a non generare disuguaglianza delle opportunità, a presidiare bene i fabbisogni di competenze del mercato del lavoro per finalizzare bene gli studi e le proposte offerte a ciascuno.

Mi sembra che la parte più interessante sia invece quella dei processi formativi informali. Il focus di attenzione dovrebbe quindi essere più legato al volontariato, all'associazionismo, al Terzo settore. Sono questi gli ambiti di ingresso più aperti, più recettivi dei percorsi dei ragazzi, più ricchi perché più vari per le mansioni che uno può svolgere, forse più permeabile e meno rigidi dal punto di vista di gerarchie e ruoli. Nell'immaginario dei ragazzi – e forse ancor più degli insegnanti – ci sono solo aziende e pubblica amministrazione, le prime alle prese con la crisi e la seconda col blocco delle assunzioni, mentre manca completamente il mondo delle cooperative e in generale del Terzo Settore come orizzonte professionale, e come campo di esperienza lavorativa.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali pratiche e processi, di innovazione tecnologica e sociale,

sono in grado di abilitare un incontro tra formatori e giovani con minori opportunità e ridurre le distanze tra queste due categorie di soggetti?

STEFANO LAFFI. Se per “giovani con minori opportunità” intendiamo quelli che i percorsi formativi li hanno per così dire falliti, vuol dire che è maturata una diffidenza e un'avversione difficili da recuperare, per cui non è facile immaginare un'aula speciale, una tecnologia didattica sofisticata capace di far ripartire la scommessa nello studio. Nella mia esperienza servono nuove prove di realtà, non stratagemmi didattici: recuperi il rapporto coi ragazzi se cambia l'oggetto, se in gioco c'è una cosa da fare insieme, un'esperienza vera, la scommessa di cambiare qualcosa nel mondo. I ragazzi vanno ingaggiati a prove di realtà, l'invito deve essere vero e il rischio di fallire pure, ma il fallimento non è un voto insufficiente bensì il fatto di non realizzare un'opera pubblica, qualcosa di visibile che porta anche il tuo nome. Con un ingaggio del genere rivedo possibile l'impegno e la fatica senza il disinnesco dato dal senso di inutilità. L'apprendimento e la formazione di competenze sono in questa prospettiva quasi 'incidental', ovvero strumentali, non sono l'obiettivo perché questo è dato piuttosto dall'impresa da realizzare, dal prodotto da costruire o dall'attività da mettere in piedi.

Questo significa concretizzare molto i processi formativi in realizzazioni possibili e queste realizzazioni farne oggetto di convocazione dei ragazzi e dei formatori. Così si può avviare quel trasferimento o quella condivisione di competenze e conoscenze, quella verifica delle abilità che è tipica dei percorsi formativi.

Questa è un'epoca storica che invita molto all'azione, al fare e realizzare, forse perché i ragazzi hanno strumenti inediti che hanno rotto i diaframmi che li separavano dal potere fare le cose, dal poterle ve-

dere realizzate, pensiamo al digitale in tutte le sue accezioni.

Oggi il vero invito ai ragazzi lo fai offrendo loro un laboratorio, un'officina: i ragazzi hanno bisogno di utensili, di strumenti per fare e costruire, per smontare e rimontare. In queste opportunità trova spazio la loro voglia di inventarsi delle cose, cioè cercare forme nuove, riciclare, recuperare, rigenerare. Sono attività che richiedono tante competenze – tecniche di progettazione e lavorazione, conoscenza dei materiali, abilità di utilizzo di apparecchiature – ma l'apprendimento avviene nel fare le cose, non nell'anteporre le istruzioni all'azione, soprattutto con questi ragazzi. Non vedrai mai un ragazzo aprire una scatola di un nuovo oggetto e leggere le istruzioni, come diligentemente farebbero i suoi genitori. Proverà a farlo funzionare subito, a prenderlo in mano e schiacciare quel che riconosce, e se nulla si avvia cercherà un tutorial su *youtube* per capire in pochi minuti come si fa.

Questo modo di procedere istintivo mette in discussione lo schema dispari dell'insegnamento tradizionale. Veniamo da un mondo diviso in due e dispari, fra docenti/insegnanti/esperti da un lato e discenti dall'altro, nel quale vedo una spinta molto forte verso forme più circolari dei saperi, spesso a ruoli alternati, se non invertiti. In questa prospettiva, conta non chi sa perché ha studiato ma chi sa perché ha utilizzato, chiunque esso sia, quale che sia la sua età. Fra un insegnante di matematica con 20 anni di esperienza esclusivamente didattica e un giovane astronauta che usa la matematica per calcolare le orbite della sua navicella il secondo ha ovviamente un diverso livello di aggancio, di testimonianza, di prefigurazione del senso della fatica richiesta.

Nel lavoro di ricerca che svolgiamo nella mia cooperativa sociale – Codici – sempre di più cerchiamo e sperimentiamo gruppi di apprendimento interdiscipli-

nari, intergenerazionali, nei quali la circolazione è orizzontale, la titolarità a parlare la dà l'esperienza, la forma verbale è il dialogo, perché è l'unica che consente di valorizzare tutti i saperi presenti. Nel libro "La congiura contro i giovani" stigmatizzavo la prassi scolastica delle "domande illegittime", in letteratura quelle per le quali chi fa la domanda conosce già la risposta e chi risponde sa di dovere rispondere quello che è nella testa di chi fa la domanda: oltre all'asimmetria di potere, evidente, crescere sentendosi fare solo domande illegittime ti porta a credere di non essere portatore di alcun sapere. Così non formi una generazione che impari a imparare, che sia autoimprenditoriale, che sia assertiva, che sappia proporsi, anzi.

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Attraverso quali tipi di incentivi l'attore pubblico può favorire le istituzioni e gli attori che si occupano di formazione verso i giovani con minori opportunità?

STEFANO LAFFI Se l'esperienza è il campo elettivo di formazione di questo segmento di popolazione, per le ragioni già dette, credo che gli incentivi debbano stare nel favorire la moltiplicazione di questi campi, la disponibilità di più opportunità. Mi chiedo se questi incentivi non possano andare anche verso la promozione di modelli economici non concorrenziali, ma collaborativi. Nella mia esperienza di progetti fatti con giovani sollecitati a sviluppare idee imprenditoriali o a immaginare il loro futuro professionale, incontro sempre più un'idea di economia e di impresa che non somigliano al modello concorrenziale tradizionale. La prospettiva che loro disegnano è quella di un'economia molto leggera, di una tecnologia leggera senza macchinari pesanti, senza nuove fabbriche o capannoni, fortemente orientata al riuso e al riciclo, con un'attenzione all'ambiente e alle relazioni fra le persone; per nulla competitiva e molto collabo-

rativa, molto attenta alla questione delle culture e delle lingue.

Mi chiedo se la formazione attuale sia pensata per alimentare questa economia, o piuttosto quella tradizionale, andata in crisi nel 2009: insegnanti e formatori che hanno completato i loro percorsi 15 o 20 anni fa, per non dire prima, dovrebbero rivedere radicalmente la didattica per formare generazioni verso questi modelli, e sappiamo quanto è difficile cambiare quando tutto – le routine didattiche, l’aula, le aspettative dei genitori, i libri di testo e così via – è legato al modello precedente. Per essere più espliciti: valorizzare l’esperienza come campo di formazione vorrebbe dire che la scuola è un luogo aperto, che intesse relazioni con altri enti del territorio, che continuamente avvengono scambi, che le ore sono riconosciute e spese per svolgere queste attività, che gli insegnanti conoscono e seguono queste esperienze, che i genitori le appoggiano e le approvano con liberatorie, che i luoghi di lavoro le chiedono nei colloqui di assunzione e danno loro valore, che le aziende si aprono a questi saperi e chiedono agli stagisti o ai neoassunti consigli su come migliorare i propri processi produttivi e così via. In fondo basta conoscere cosa sta succedendo in molte delle esperienze di alternanza scuola-lavoro per capire quanto lontano sia la realtà dalla descrizione appena fatta.

La chiave è questa apertura, questa collaborazione, questo superamento di confini di età e ruolo: se c’è un’alluvione ci si trova tutti a dare una mano per salvare le cose, non contano titoli di studio, età, livelli di reddito, uno accanto all’altro si collabora, felici di farlo, motivati a farlo, si dà quel che si può e il resto lo si apprende, lo si lascia fare a chi meglio riesce, ci si dà il cambio. Mi pare che questo Paese abbia bisogno di cambiare molte cose, di innovare, di sperimentare, e abbia bisogno di tutti: forse una chiamata

collettiva alla collaborazione potrebbe essere il miglior ingaggio possibile, anche per i giovani con situazione relativa di svantaggio.

L'apprendimento – Intervista a Katia Provantini

FONDAZIONE GIANGIACOMO FELTRINELLI Quali sono le competenze indispensabili di cui devono essere equipaggiati i giovani svantaggiati per consentire loro un inserimento nel mercato del lavoro?

KATIA PROVANTINI. Il numero di giovani che oggi si trovano in una posizione di svantaggio è molto elevato: sono persone che, per le scarsissime risorse a loro disposizione, si collocano ai margini del mondo produttivo; giovani che, nati e cresciuti in contesti degradati o in condizioni di povertà sociale, educativa e relazionale, vivono in un presente senza progettualità e speranza. Tuttavia lo svantaggio giovanile si riscontra anche in contesti, per molti aspetti, insospettabili: nelle città più moderne, nelle scuole del centro o nelle famiglie apparentemente meglio “equipaggiate”. Sono giovani che fuoriescono dai percorsi di formazione, bloccati nel loro progetto di sviluppo personale, chiusi nel convincimento che la crescita non riserverà loro nulla di buono. Le ultime generazioni di giovani sono, del resto, accomunati dalla sfiducia nel futuro percepito come troppo compromesso per riuscire a sostenere la speranza, l’investimento e l’impegno.

Si tratta di una nuova emergenza in relazione all’aumento dei casi di ritiro scolastico e sociale, dei casi di depressione narcisistica e di inibizione del pensiero. Da questa prospettiva, avremmo la necessità e l’urgenza di ricucire lo strappo nella fiducia tra le generazioni, di ritrovare un punto di riferimento positivo nelle Istituzioni, di ricostruire una narrazione sociale complessa che possa garantire il senso di ap-

partenza e di legame. Questo per contrastare la perdita di significato, la frammentazione e la sfilacciatura delle relazioni, i sentimenti di inutilità e di solitudine. La ripresa di una narrazione inclusiva costituirebbe anche un “antidoto” agli eccessi dell’individualismo narcisisticamente alimentato, che avrebbe dovuto rendere i nuovi adulti sicuri di sé, delle proprie capacità e delle proprie inclinazioni e tuttavia li ha resi anche fragili ed eccessivamente bisognosi di essere visti e riconosciuti.

La famiglia affettiva di oggi ha contribuito a rendere i giovani maggiormente competenti sul piano delle relazioni interpersonali, della comunicazione e della creatività; al contempo non è riuscita a integrare una gestione “sana” del conflitto e della diversità, esperienze percepite esclusivamente come fattori di “allontanamento” relazionale, di “strappo” del legame, di delusione delle aspettative e delle promesse. Crescere, in una logica educativa che privilegia elettivamente gli aspetti di riconoscimento reciproco, di valorizzazione narcisistica e di appartenenza per somiglianza, amplifica la paura del cambiamento e della trasformazione, soprattutto quando non si può prevedere e controllare: l’esplorazione del nuovo può risultare insostenibile se si pensa solo al rischio di fallire e deludere; il confronto con la diversità fa emergere sentimenti di solitudine e precarietà se non lo si percepisce anche come un’opportunità di arricchimento reciproco. Si potrebbe dire che si è disposti a crescere (evolvere, trasformarsi e così via) a patto di avere la garanzia del controllo sul percorso e sui risultati.

Vi è poi il problema della solitudine, anch’essa non riconosciuta come dimensione fisiologica, e per molti aspetti necessaria, nei percorsi di apprendimento e di crescita dell’individuo. Nelle rappresentazioni attuali, le situazioni o le attività che ci costringono a sperimentare momenti di solitudine, di fru-

strazione o di dolore sono percepite come negative o “pericolose”, in grado di danneggiare il percorso di crescita dell’individuo, di limitarlo quando non di bloccarlo. L’eccessivo nutrimento narcisistico riservato all’infanzia segue la stessa logica: i bambini cresceranno più sicuri di sé e delle proprie potenzialità se non saranno “indeboliti” dalla frustrazione e dalle esperienze negative. Purtroppo l’eccessiva riduzione di queste esperienze espone al rischio opposto e l’impossibilità di rappresentare la difficoltà e l’ostacolo anche come opportunità di crescita rende gli ex bambini terrorizzati di sbagliare, di incorrere nel fallimento o nella mediocrità.

Un ulteriore aspetto da considerare è la trasformazione del concetto di identità adulta. Nel modello di società formale l’adulthood è strettamente connessa alle dimensioni della norma e del valore: si diviene adulto nel momento in cui ci si avvicina ai valori della società di riferimento, si impara a riconoscerne le regole che la caratterizzano e se ne assume la responsabilità di rispettarli e difenderli. In cambio si riceve senso di appartenenza, ruolo sociale, valore e rispetto personali. Oggi il concetto di identità adulta ha soprattutto una dimensione intrapsichica ed è in relazione con una mente autonoma e consapevole del proprio funzionamento; la riflessività, la flessibilità, la consapevolezza dei processi decisionali e delle spinte motivazionali sono tutte competenze del funzionamento psichico adulto. Crescere è, in questa prospettiva, sinonimo di imparare ad affrontare l’ignoto, il non già percorso e già previsto; è divenire capaci di analizzare i fattori in gioco, di valutare le diverse opzioni, di delineare le strategie e riuscire a scegliere, accettando i compromessi, i successi solo parziali o i fallimenti. Il tutto facendo i conti con la consapevolezza del proprio sentire, delle proprie aspettative, delle inclinazioni, delle propensioni, delle eventuali rigidità e così via.

Come si faccia a rendere i giovani progressivamente capaci di ragionare nella complessità e nella consapevolezza, è un tema di non immediata soluzione. Basti pensare al cambiamento relativamente recente nel modo di concepire la conoscenza e il processo di apprendimento. Nella prospettiva tradizionale sviluppare cultura equivale a trasmettere contenuti, con una teoria della mente che sottolinea gli aspetti passivi della memorizzazione e dell'adattamento. Le neuroscienze ci avvisano tuttavia della necessità di porre l'accento sui cambiamenti che si generano in una mente che apprende ed evolve, sugli effetti positivi che si ottengono quando si diviene consapevoli di ciò che ci accade, per esempio, quando risolviamo un problema e comprendiamo che la nuova competenza potrà servirci in altre situazioni o difficoltà. Esplicitare le connessioni e le similitudini, cogliere la replicabilità del proprio approccio, verificare eventuali rigidità che condizionano il risultato, sono competenze che aumentano il senso di padronanza, la capacità progettuale e la resistenza alla frustrazione.

Purtroppo i contesti istituzionali di apprendimento sono riusciti solo in parte a tradurre tutte queste indicazioni in moduli di lavoro strutturati e finalizzati allo sviluppo di competenze per le nuove generazioni. Di fatto, alla critica dei percorsi di apprendimento tradizionali non è ancora seguita una prospettiva di lavoro che, a partire dalle teorie della mente e dello sviluppo psichico, si occupi primariamente di promuovere un nuovo approccio alla complessità e al cambiamento, ancor prima del radicamento di singole abilità. Mi riferisco in particolare a favorire la disponibilità ad apprendere, a sfruttare l'euristica dell'errore, a promuovere la flessibilità e l'integrazione delle diversità, a ridimensionare le logiche prestazionali in favore di un approccio cooperativistico.

Infine, la diffusione delle nuove tecnologie che ha

determinato cambiamenti di portata epocale e che ha determinato la nascita di modelli, strategie e paradigmi nuovi in tutti i settori della società contemporanea. Non stiamo semplicemente attraversando una nuova fase di sviluppo tecnologico, ma una più profonda e radicale rivoluzione culturale e cognitiva che vede internet al centro di un cambio di paradigma. Nell'odierno contesto di mutamento, anche il sistema formativo e scolastico sembrerebbe essere chiamato a ripensare profondamente i metodi di insegnamento e le pratiche didattiche tradizionali, che devono tenere conto delle attitudini e dei comportamenti verso le tecnologie delle nuove generazioni di studenti.

La generazione dei nativi digitali che evolve oggi nella "touch generation", è abituata a una ricezione veloce dell'informazione, pratica processi paralleli, è multitasking, guarda alla grafica prima che al testo associato e ai contenuti, preferisce l'accesso casuale all'accesso sequenziale, è costantemente in rete. In internet vede infatti non solo una fonte di relazioni e contatti informali, ma anche una fonte inesauribile di informazioni e saperi. Questo enorme cambiamento della comunicazione ha trasformato nello specifico del contesto scolastico il modo di trasmettere conoscenze, che non può più avvenire attraverso un'imposizione dall'alto, bensì necessita di inserirsi in un contesto di apprendimento caratterizzato da una co-costruzione del sapere e da una cultura partecipativa. Questo conferma non solo le potenzialità, ma anche le criticità di una transizione che mette in discussione sia il setting educativo tradizionale sia il ruolo dell'insegnante. I sistemi educativi attuali possono risultare perciò obsoleti e poco efficaci: i nativi digitali prediligono l'interattività, necessitano di un responso immediato per ogni loro azione, vogliono sentirsi liberi di poter acquisire molte informazioni simultaneamente e quando stanno sui banchi di scuola si sentono "spenti".

Inoltre applicherebbero nel loro approccio all'informazione processi mentali differenti da chi appartiene alle generazioni precedenti, gli immigrati digitali: la fisiologia dei loro cervelli, infatti, è modellata in maniera irriducibilmente diversa.

Metodologie di insegnamento e contenuti di apprendimento andrebbero perciò rinnovati o proposti in forme maggiormente compatibili con la nuova conformazione delle menti delle nuove generazioni.

Un'ulteriore questione che si pone agli adulti significativi è quella di realizzare che la definizione di "nativo digitale" non collima automaticamente con la definizione di "sapiente digitale" né con quella di "consapevole digitale".

In quest'ottica, si è fatta sempre più evidente la necessità di sostenere con adeguate progettualità giovani, insegnanti e famiglie, accompagnandoli verso un uso consapevole delle nuove tecnologie.

È quindi utile trasmettere un metodo di ricerca, di decodifica delle informazioni e di validazione delle fonti per sviluppare quelle competenze necessarie a trasformare le informazioni in conoscenza vera e propria. Attraverso la promozione del ragionamento, dell'elaborazione logica delle informazioni e dell'acquisizione di consapevolezza delle modalità di elaborazione del proprio pensiero, si può qualificare l'insegnamento, mantenendo una corrispondenza tra dimensione emotiva e cognitiva. Per i docenti la questione riguarda una gestione nuova della relazione di apprendimento, per i genitori implica il fatto che debbano fornire ai propri figli un'educazione alla responsabilità digitale.

Harry Armstrong, responsabile delle attività di sviluppo di Nesta, dove si occupa dei potenziali impatti delle tecnologie e delle innovazioni emergenti – come l'intelligenza artificiale – sull'industria, la società e l'economia con l'obiettivo di sostenere un'innovazione responsabile in molti settori di mercato.

Stefano Laffi, ricercatore sociale presso l'agenzia di ricerca sociale Codici. Ha collaborato con la Rai, Radio Popolare, con le riviste "Lo Straniero" e "Gli asini". Si occupa di mutamento sociale, culture giovanili, processi di emarginazione, consumi e dipendenze.

Saul Meghnagi, Presidente dell'Istituto superiore per la formazione, struttura preposta dalla Cgil alla qualificazione dei propri quadri e alla ricerca sui temi educativi e del lavoro. Ha fatto parte del consiglio di amministrazione del Centro europeo per la formazione, e del Comitato direttivo dell'Istituto per l'educazione dell'Unesco, e ha preso parte a ricerche internazionali sul rapporto tra formazione e lavoro.

Cesare Moreno, Presidente Associazione Maestri di Strada e già consulente del Ministero della Pubblica Istruzione dal 1994 al 1996 durante il quale ha approvato il Piano Provinciale di lotta alla dispersione "Qualità della scuola e successo formativo".

Katia Provantini, psicologa, esperta in problematiche evolutive con particolare riferimento alle difficoltà scolastiche e dell'apprendimento, attualmente Presidente della Cooperativa Minotauro. Qui coordina progetti di rete per l'orientamento, la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica in collaborazione con Comuni ed Enti Locali.

Alessandro Rosina, docente universitario e saggista. Si occupa di trasformazioni demografiche, di mutamenti sociali e di comportamenti innovativi. È Presidente dell'associazione InnovarexIncludere e tra i fondatori della rivista online Neodemos; coordina inoltre la realizzazione della principale indagine italiana sulle nuove generazioni: "Rapporto giovani" dell'Istituto G. Toniolo.

Stefano Scarpetta, Direttore per il Lavoro, l'Occupazione e Affari Sociali dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico e co-direttore per il programma di ricerca "Employment and Development" dell'Institute for the Study of Labour (IZA) di Bonn, Germania.