

LE PROBLEMATICHE DELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DELLE SECONDE GENERAZIONI

LA CROSS GENERATION NELL'ERA DELLA GLOBALIZZAZIONE

Francesca Meneghetti

Questi ragazzi, che vivono contraddizioni a volte insanabili, costituiscono una minoranza non più trascurabile, anche nei gradi superiori dell'istruzione, là dove i problemi possono essere esasperati dalla condizione adolescenziale e dal mancato riconoscimento della cittadinanza

ALCUNI DATI PER COMINCIARE

*"Vi è un nocciolo duro di adolescenti e giovani, nati in Italia o arrivati prima dell'inizio della scuola dell'obbligo alla fine degli anni Ottanta (o agli inizi degli anni Novanta). Avanguardie dei futuri cittadini italiani, esponenti della generazione dei "giovani cosmopoliti", ragazzi e ragazze di origine straniera si organizzano sul web".*¹ La citazione è tratta dal sito www.secondegenerazioni.it, nella scheda "Chi siamo": è un testo autoreferenziale, che non si è ritenuto di dover aggiornare sino ad oggi. Prova della riconosciuta validità della definizione di "seconde generazioni" che vi è inclusa, confermata anche dall'ultimo rapporto di Caritas Migrantes (2009).

Secondo questa recente indagine, gli immigrati regolari rappresentano il 7% dell'intera nazione italiana (la percentuale è più consistente nel nord), ma soprattutto costituiscono una popolazione giovane: la piramide demografica che la rappresenta è molto allargata alla base rispetto a quella italiana, in relazione a tassi di fertilità e natalità più elevati. Basti

pensare che il 12,6 % delle nascite che avvengono nel nostro Paese è da attribuire a genitori di origine straniera. Di conseguenza questa "cresta", che potrebbe innalzarsi ulteriormente, si presenterà nella scuola nell'arco di tre anni, se vogliamo partire dalla materna, per investire successivamente gli altri gradini. È sempre da ricordare che il dato nazionale va incrementato sensibilmente nelle regioni che registrano insediamenti di immigrati più consistenti (a partire dalla Lombardia, con il 23% di presenze, seguita dal Veneto, con 11,7%) e che la statistica appiattisce su valori medi una distribuzione a macchia di leopardo, con concentrazioni locali molto più elevate.

Le cifre possono risultare noiose, ma forniscono quell'ancoraggio alla realtà che ci permette di ragionare sull'essere e non sul dover essere, sullo stato attuale delle cose e non sulle nostre rappresentazioni mentali. Ci ricordano, soprattutto, che i movimenti della popolazione, indotti da fattori espulsivi, operanti nei luoghi di partenza, e pilotati da fattori attrattivi, attivi nelle aree di destinazione, si presentano spesso



nel corso della storia, dove operano da grande miscelatore biologico e culturale. Tralasciamo pure le migrazioni più remote, che pure hanno lasciato una traccia nel DNA "italico" (da quelle mediterranee a quelle continentali o nordiche), ma è imprescindibile un riferimento minimo alle dinamiche demografiche di fine Ottocento: soprattutto per una certa specularità rispetto al presente.

PASSATO E PRESENTE: UN GIOCO DI SPECCHI

Nel XIX secolo, segnato da una grande crescita demografica europea, trenta milioni di persone del vecchio continente, attratte dalle sirene della *Merica*, e indotte a fuggire dal loro "bosco"² (ovvero dal loro habitat naturale, fatto di miseria, debiti, crisi agraria), approdarono nel Nuovo continente. Questi europei fuggitivi si stanziarono dapprima in condizioni di grande precarietà e squallore, poi formarono delle "piccole patrie", che progressivamente si aprirono e contribuirono a formare l'odierno *melting pot*: un grande pentolone etnico e culturale. È stato un processo graduale, non esente, come sappiamo, da criticità. Ma inevitabile.

Oggi, in una sorta di gioco delle parti, l'Europa richiama altre masse di poveri scacciati dal loro "bosco". Le sirene fischiano più forte, ora, grazie alla diffusione capillare dei nuovi mezzi di comunicazione: dai cellulari a Internet, dalla vecchia TV con antenna ai satelliti. La catena migratoria, un tempo innescata da lettere, che giungevano a destinazione dopo mesi, si attua ora con un tam tam, telefonico e informatico, sincrono, potenziato dall'irruenza delle immagini.

Secondo una legge simile a quella dei vasi comunicanti, a colmare i vuoti demografici lasciati in Europa da un tasso di natalità decrescente

(a causa di scelte di procreazione minimali, tardive, oltre che responsabili), è defluita una marea umana. Milioni di individui, a seguito degli "apripista" degli anni '80, sono immigrati da tutto il mondo: dall'Est, depauperatosi ancor più dopo il crollo del muro di Berlino, dall'Asia e dall'Africa. L'interdipendenza economica di tutte le aree del pianeta, la creazione di un mercato unico delle merci, del lavoro e delle imprese, l'intensificarsi di scambi, relazioni, comunicazioni, ha reso tutto più facile e più rapido.

Ed eccoci ora, nel giro di trent'anni, tutti profondamente cambiati: da una dimensione di vita delimitata da piccoli orizzonti, si è passati ad una società multietnica, che impone la convivenza con persone di ogni provenienza, cultura, religione. Per una struttura storica di per sé così "lenta", come la mentalità, il passo è stato lungo. A maggior ragione per le aree di campagna, che si sentivano protette dai loro piccoli confini.

Nel frattempo i *forestieri* si sono insediati. Dapprima spauriti, inesperti, spesso *sans papiers*,³ hanno esplorato il territorio. Erano i maschi, le avanguardie. Poi, in virtù del meccanismo, sia pure farraginoso, dei ricongiungimenti, si sono ricostituite le famiglie. E sono arrivati anche i figli: in gestazione, in tenerissima età, bambini, o adolescenti. Nessuno di loro aveva scelto di lasciare nonni, zii, amici, maestri, giochi, un certo paesaggio. Sono stati letteralmente trascinati via. Ma le cose non sono state semplici nemmeno per i bambini nati in Italia, per quanto, nella maggior parte dei casi, amorevolmente accolti dalla scuola, dai coetanei italiani e dalle rispettive famiglie, in quanto costretti a procedere su due binari: quello che segue il sistema italiano e quello che riconduce alla cultura di origine dei genitori, che tra le mura di casa praticano le loro usanze e la lingua madre.

SECONDE GENERAZIONI O CROSS GENERATION

Questi bambini, con i loro fratelli più grandi, formano la cosiddetta seconda generazione. A dire il vero il termine, forgiato in ambito sociologico dalla "Scuola di Chicago", nell'America degli anni '20, appare già obsoleto prima di essere stato acquisito in modo consapevole e diffuso. Anzitutto è generalizzante e improprio: gli esperti avvertono che non esiste solo la generazione 2 (G2), ma anche quella 1.75 (i bambini arrivati in Italia prima di cominciare la scuola), e quella 1,25 (i ragazzi emigrati tra i 13 e i 17 anni).

Studi più recenti hanno manifestato una certa insofferenza verso la rigidità di tale classificazione (risalente a Rumbaut)⁴, rivendicando l'opportunità di inventare nuove parole per definire questi ragazzi. Infatti il panorama dei giovanissimi di origine straniera, che include anche i figli di coppie miste, risulta troppo variegato e soggetto a variabili da poter essere ridotto ad una formula elementare. È stata così lanciata, in alternativa, l'espressione *cross generation*,⁵ a sottolineare il concorso di eventi o casi che ha portati questi giovani individui ad essere un crocevia di culture e di messaggi, non di rado conflittuali e contraddittori.

Qualcuno sostiene che toccherà loro decidere il profilo dei nuovi italiani che non entreranno nel prototipo B-C (bianco e cattolico), mentre i pionieri, quelli della prima generazione, sono in un certo senso già "perduti", destinati a consumare la loro vita nello sforzo di fare di se stessi un ponte o, meglio ancora, un trampolino di lancio per il figli, così da assicurare loro un futuro migliore: studi, lavoro, una diversa qualità



Eros
1970



della vita. Ma i figli sono, o sapranno, essere grati ai genitori per il loro sacrificio e per il loro coraggio? Oppure colmeranno il cuore di sentimenti contraddittori, senza escludere risentimento e rancore? Saranno fedeli alle tradizioni ataviche o vorranno affrancarsene? Saranno orgogliosi della lingua e della cultura di casa o se ne vergogneranno?

Quello del loro futuro è invece un argomento che non riguarda solo quel dieci per cento approssimato per difetto di stranieri d'Italia. Interessa anche tutta la società, chiamata ad una sfida culturale, e posta ad un bivio: tra il divenire società "aperta" e il ripiegarsi, retrogrado, verso un passato ormai senza ritorno. Perciò è necessario capire meglio questo nuovo arcipelago giovanile.

Chi siano davvero gli esponenti della *cross generation* e che cosa vogliano dalla vita è argomento che appassiona le università e organizzazioni della società civile attente ai problemi sociali e culturali, ma ancora poco l'opinione pubblica che è stata sensibilizzata superficialmente sul problema da parte della stampa e dalla Tv, a meno che non siano accaduti fatti clamorosi nella cronaca quotidiana. I media se ne sono occupati nell'ultimo triennio, a partire dai fuochi accesi in Francia dagli adolescenti delle periferie, ma con l'intermittenza che è connaturata alla loro funzione.⁶

GLI STUDI UNIVERSITARI: APPROCCI STATISTICI, SOCIOLOGICI, ANTROPOLOGICI

Nelle università, invece, il tema fa tendenza. È difficile delineare una panoramica esaustiva degli studi realizzati o in corso. Il rischio è sempre quello di escludere esperienze significative. È tuttavia legittimo ricordare alcune ricerche note a chi scrive (con l'implicita scusa nei confronti di chi

non verrà nominato, pur avendone il merito) al fine di esemplificare possibili approcci metodologici.

Una prima impostazione si fonda su dati statistici. A Padova, per esempio, il 3 marzo 2007 è stata presentata la Prima Indagine Nazionale sulle Seconde Generazioni di Immigrati, diretta dal prof. Gianpiero Dalla Zuanna Dipartimento di Statistica dell'università patavina in collaborazione con altri atenei italiani e l'Ismu (Iniziative e studi della multietnicità di Milano).

La ricerca, svoltasi nel corso dell'anno scolastico 2005-06 presso le scuole di 48 province e 10 regioni, ha riguardato 20 mila studenti di 11-13 anni, italiani e stranieri. Seguendo la classificazione di Rumbaut,⁷ l'indagine è giunta a individuare nella "generazione 1,25", che comprende i ragazzi emigrati da *teenager*, quella che accusa i maggiori problemi.

"L'integrazione è molto più compiuta a livello economico che non culturale", ha affermato il prof. Dalla Zuanna, sottolineando anche la forte volontà di riscatto emersa dall'indagine: tuttavia essa viene indirizzata "verso un sogno di crescita sociale legato al consumismo, alla ricchezza, all'affermazione" personale.⁸ Nello stesso tempo ha rimarcato la persistenza di problemi non trascurabili: *Purtroppo (...) la scuola italiana non sembra ancora aver colto la misura della sfida cui è chiamata a rispondere. Troppe persone vivono nell'illusione che i giovani stranieri imparino facilmente e "automaticamente" l'italiano.*

Tale considerazione purtroppo si estende anche all'ambito scolastico, particolarmente ai livelli più alti degli studi. Tra gli stranieri si rilevano infatti risultati scolastici meno positivi rispetto a quelli degli italiani. Questo appanna nei fatti, o almeno limita, il miraggio di un'ascesa sociale. Pertanto, Dalla Zuanna vede in loro "i nuovi ragazzi di Barbiana",

riferendosi soprattutto a quelli (non tutti) che, al modesto retroterra culturale familiare, uniscono l'handicap linguistico spesso non riconosciuto. Ciò li pone, d'altro canto, in una posizione singolarmente affine e concorrenziale (per il lavoro, ma anche per l'accesso ai servizi sociali) con gli studenti italiani dialettografi delle classi popolari.⁹

Spostandoci a Milano, troviamo Maurizio Ambrosini, del centro studi Medi-Migrazioni nel Mediterraneo di Genova, esperto di migrazioni internazionali,¹⁰ il cui approccio

versità, in collaborazione con quella di Perugia, che studia i "processi di negoziazione sociale e identitaria" degli adolescenti di origine straniera in due contesti urbani a confronto.¹²

Anche a Bergamo è stata privilegiata una metodologia di tipo qualitativo, come spiega Mara Benedusi: *"Dopo una ricognizione della letteratura nazionale ed internazionale sull'argomento, sono stati individuati case studies attraverso un processo di interviste e consultazioni con le comunità nazionali di riferimento (associazioni, centri di incontro, mediatori culturali, testimoni privilegiati, ecc.). Con i ragazze e le ragazze selezionati, quindi, si è iniziato un lavoro di osservazione etnografica durato circa sette mesi, che ha coinvolto anche i loro insegnanti, le famiglie, gli amici, nei luoghi e nei momenti di socializzazione scolastica ed extrascolastica. I risultati, infine, sono stati consolidati ed approfonditi attraverso 100 interviste ad un campione di famiglie straniere e di docenti"*.¹³

La carrellata potrebbe proseguire, ma preferiamo, per non pregiudicare la possibilità di una lettura più agile, avvalerci delle note per ulteriori integrazioni.¹⁴

UNA RICERCA SUL CAMPO

Il lettore permetta la comunicazione dei risultati di una piccola ricerca sul campo, senza pretese di generalizzazione, condotta ugualmente con metodo qualitativo in ambito trevigiano. L'intento era quello di far passare questi giovani dal ruolo di oggetto di studio a soggetto attivo nella ricostruzione di un significato, così da poter esporre più direttamente le proprie idee e la personale visione del mondo. A tal fine, "sfruttando" il rapporto di fiducia esistente tra una prof e i suoi studenti, sono state realizzate quindici



Angeli di Vedova
1985 / 1990

sociologico teso alla concettualizzazione, lo porta a mettere in evidenza problemi importanti: le contraddizioni tra assimilazione culturale ed integrazione economica (in sintonia con quanto afferma Dalla Zuanna), le problematiche familiari e la questione della trasmissione dell'identità culturale e religiosa.¹¹

Interessante, per il taglio antropologico, ma anche per il coinvolgimento di un ente amministrativo, esterno al mondo accademico, in questo caso il comune di Bologna, la ricerca avviata dalla locale uni-



interviste, ma sarebbe meglio dire dialoghi o colloqui, in parte registrati e "sbobinati", in parte intessuti ricorrendo alle e-mail.¹⁵

In relazione al carattere esiguo del campione e al metodo seguito, l'operazione mira a ricomporre dei ritratti di persone e, nello sfondo, storie familiari, così da cogliere spunti e suggerire possibili direzioni di ricerca e approfondimento. Del resto, altre ricerche hanno fatto leva sull'approccio narrativo, che trova spesso utilizzo della storia orale.¹⁶

Le opinioni espresse dai ragazzi, con grande sincerità, nel corso di questi colloqui su vari temi (la qualità della loro vita, l'identità, la storia della famiglia, la società italiana, le relazioni culturali e religiose) risultano molto variegata, non solo sul piano dei contenuti, ma anche su quello dello stile comunicativo. Colpisce il fatto che la loro percezione del reale non sia per nulla riconducibile entro rigidi schemi, tanto da spiazzare il lettore (che ha sempre dei pre-giudizi su di loro). Ma questo trova riscontro in molti studi che mettono in guardia dalle semplificazioni, in relazione alla complessità del fenomeno.

Si avverte poi un profondo bisogno di "benevolenza" e ascolto, che lascia intuire, alle spalle, zone di solitudine, disagio, senso di abbandono, ostilità verso i padri, o profonda insoddisfazione per il loro ruolo (di padre-padrone, o, all'opposto, di persona disinteressata verso i figli). Colpiscono l'ottimismo, un'incredibile capacità di tollerare con il sorriso "frecciate" (che non mancano in una società tanto prodiga di invettive), veri e propri insulti (come lo sputo in faccia) e le torture burocratiche dopo il diciotto anni (per il permesso di soggiorno).¹⁷

La scuola si è rivelata come il punto cruciale attraverso il quale una generazione cruciale transita verso l'età adulta e il consorzio civile: lo spazio aperto dove si intersecano la

cultura di origine (di cui sono portatori, in misura diversa, lo studente e la sua famiglia); la cultura alta, nazionale-europea, trasmessa dai docenti; e la cultura global-consumistica dei coetanei. La palestra, dove si fanno le prove di cittadinanza. La piazza, dove l'esposizione a pressioni identitarie e tensioni relazionali è particolarmente forte.¹⁸

La scuola sembra essere d'altra parte la zattera a cui questi giovani si sono aggrappati, con determinazione, per galleggiare. E per riscattarsi: è il passaggio obbligato per arrivare all'università, a cui molti ambiscono (attualmente vi occupano una fetta pari al 2,9, secondo l'ultimo rapporto della Caritas Migrantes). È un'istituzione in cui hanno fiducia: non ne mettono in discussione l'asse culturale.¹⁹ Siamo ben lontani per ora, ma sul futuro si potrebbero nutrire dei dubbi, dagli atteggiamenti polemici e provocatori raccontati nel film *La classe* di François Bégaudeau,²⁰ dove i giovani svogliati e smaliziati di periferia usano pretestuosamente la loro "diversità" per contestare l'insegnante. Forse questi nuovi italiani si sentono tollerati dalla società e riproducono l'atteggiamento sottomesso dei genitori. Forse qui trovano, da parte degli insegnanti e dei compagni, comprensione, rispetto e anche ammirazione: per il loro impegno, e la quotidiana battaglia contro le difficoltà linguistiche.

LA CROSS GENERATION E LA SCUOLA: LE CRITICITÀ IRRISOLTE

E, tuttavia, nella scuola si può leggere un abisso, tra le teorie (i numerosi convegni di formazione sulla multiculturalità e l'intercultura) e le pratiche quotidiane caratterizzate da diverse criticità:

a) In primo luogo resta irrisolta la questione linguistica, che a volte

si pensa di poter soddisfare con il sostegno linguistico, o la proposta di testi semplificati. Bisogna considerare che la maggior parte permane nel bilinguismo e che possiede un vocabolario minimo. Si dovrebbero diffondere tra gli insegnanti di tutte le materie, specie alle superiori dove si incontrano linguaggi più formalizzati, specialistici e complessi, la consapevolezza del problema nonché alcune tecniche elementari di comunicazione ad hoc.

- b) Restando sul medesimo piano, servirebbe ai docenti anche una maggior conoscenza delle varianti etniche della comunicazione non verbale, quella che passa attraverso i gesti, l'espressione del viso, le modalità del saluto: sono manifestazioni culturali che partono dalla famiglia ma risultano più sfuggenti, perché non sempre si è in grado di riconoscerle.
- c) La cultura non è solo quella visibile ed ufficiale (lingua, letteratura, arte, religione, musica, cucina, ecc.). C'è anche la parte sommersa dell'iceberg, costituita da tanti elementi che vengono ugualmente trasmessi in modo implicito: la concezione del corpo e delle sue affezioni, i tabù, anche sessuali, i principi etici ed estetici, il sentimento della famiglia, dell'amicizia, delle diverse età della vita, del denaro, concetti come giustizia, verità, peccato e reato. L'esplicitazione e la comparazione delle diverse interpretazioni potrebbe essere lavoro utile a scuola, specie nei primi ordini, per capire che il diverso non è necessariamente l'altro.
- d) Altro nodo delicato: il mancato riconoscimento, sia pure in forme esplicite, dell'autorità dell'insegnante donna da parte di alcune comunità.²¹
- e) C'è poi la questione del sistema culturale che la scuola italiana

propone, specie attraverso le materie umanistiche. Mediamente, si può classificare come nazionale, con qualche inquadratura europea, con qualche più sporadica digressione verso il locale e il globale. La questione è complessa. Da un lato esistono, nella nostra cultura, dei "contenuti sensibili",²² che possono risultare irritanti per es. per un musulmano (Tasso,²³ lo stesso Dante²⁴ e persino Goldoni²⁵), per quanto l'insegnante possa attuare, sui medesimi contenuti, una mediazione culturale. Dall'altro, la cultura d'origine può risultare suscettibile ad altri aspetti che ci sembrano neutrali e irrinunciabili (la lezione su Darwin, o sulla fisiologia della riproduzione, o il semplice chiamare il Profeta "Maometto", ad alcuni orecchi sensibili suona come caricaturale, e non Mohammed). Ancora, far conoscere la storia e la cultura italiana ed europea è importante per promuovere il senso di appartenenza, anche affettiva, ad una comunità italiana ed europea, ma forse qualche svecchiamento dei programmi è possibile, nella direzione di una sorta di modesto meticcio culturale, termine coniato negli anni '40 da Leopold Sedar Senghor,²⁶ che con esso intendeva contrassegnare una nuova identità dinamica e più universalistica. Sia detto che ciò andrebbe non solo a beneficio dei figli degli stranieri, che si sentono gratificati di una maggior attenzione, ma anche degli italiani, per far superare quel vizio etnocentrico insito nella cultura occidentale, come in ogni cultura.

PIÙ ASSIMILAZIONE O PIÙ INTERCULTURA?

In sostanza la scuola, come il resto della società, deve ancora affronta-



re un dilemma cruciale: se procedere verso l'assimilazione culturale²⁷ o aprire coraggiosamente le proprie frontiere culturali. A dire il vero, la prima tendenza è quella più accettata dal senso comune: non solo perché la mentalità è una struttura lenta, inerziale, che fatica a districarsi di fronte a tante novità, ma anche perché una certa polemica culturale contro il cosiddetto "relativismo" (senza distinguere tra quello delle conoscenze e quello dei principi etici), porta a diffidare di ogni forma di eclettismo.

A spingere verso l'assimilazionismo concorrono così gli incubi dei quartieri-ghetto connotati secondo etnia e soprattutto la paura, alimentata dai media, del terrorismo islamico. Ma si può obiettare quanto sia difficile preservare intatte identità, tradizioni, culture del passato in un mondo che si trasforma sempre più velocemente: secondo il guru della Rete, Nicolas Negroponte, a causa delle nuove forme della comunicazione *"molti dei valori tradizionali dello Stato-Nazione lasceranno il passo a quelli di comunità elettroniche"*.²⁸ Insomma, c'è da chiedersi se, in tempi di Facebook, Mc Donald, Halloween e kebab, in città che han-

no eletto come cuore della vita sociale il centro commerciale piuttosto che la piazza, esista ancora una sorta di immacolata italianità. A meno che non se ne voglia distillare l'essenza dalla Costituzione, come compendio dei valori fondanti.

A soffiare verso una più aperta educazione interculturale sono invece le istituzioni scolastiche,²⁹ le nuove tendenze pedagogico-didattiche,³⁰ i musei, che stanno lavorando attorno al tema di "patrimonio di culture"³¹ e ripensano il loro ruolo: non più deposito polveroso di reperti, ma luogo dell'incontro tra culture diverse e opportunità di inclusione sociale. Ma, come si è già detto, tra la teoria (o le aspirazioni ideali) e la didattica praticata quotidianamente, in un periodo alquanto critico per la scuola, corre un dislivello notevole.

L'INTEGRAZIONE IDEALE E LE DISCRIMINAZIONI REALI

Forse il tessuto interculturale ideale potrebbe essere quello che ho sentito delineare da una donna immigrata, ammirevole, come tanti del-



Angeli di Vedova
1985 / 1990

la prima generazione, nel suo sforzo di ridisegnarsi uno stile dell'essere genitore, in un nuovo mondo. Era nel corso di una cena tra donne italiane e straniere e si parlava del problema, comune a tutte, di educare i figli. Lei, al suo, diceva che, se non voleva essere un pesce fuori dall'acqua, doveva starsene in una sorta di "sacco di patate". La metafora riguardava soprattutto il contenitore, cioè il sacchetto di iuta, ma descriveva al tempo stesso, con molta chiarezza, un modello di integrazione efficace. L'ordito di questa tela grezza rappresenta la cultura originaria. La trama quella della "nuova patria". Per essere "patate", cioè individui sociali, entrambi i fili dovrebbero armonicamente intrecciarsi. Si potrebbe obiettare che il sacchetto di iuta raffigura comunque un contenitore ed ha in sé perciò qualcosa di costringitivo, tuttavia l'idea dell'incrocio tra trama e ordito è molto bella.

Peccato che nella realtà le cose non scorrano così lisce. Anche perché la scuola, procedendo per tentativi, costellati da successi ed insuccessi, non è, né può essere, l'unico scenario dell'integrazione. Al di fuori delle mura scolastiche, che delimitano un'area protetta, esiste tutto un mondo senza diritti: in primo luogo quello, fondamentale, della mancata cittadinanza fino a diciotto anni, perché in Italia non si acquista per nascita, ma per *jus sanguinis*. Senza di essa, i minorenni sono destinati a restare in un limbo senza diritti e per questo si sta portando avanti, con un'iniziativa *bipartisan*, una proposta di legge ad hoc³²

Sembrerebbe naturale e razionale riconoscere la cittadinanza a chi è nato in Italia, ma si incontrano resistenze da parte di chi obietta che l'estensione dei diritti civili e politici non è di per sé garanzia certa di assimilazione, come ci insegna il caso dei giovani di seconda o terza generazione in Francia e in Inghilterra: anziché aderire ai principi di un pae-

se ospitante e ospitale, una parte di loro ha intrapreso un itinerario retrogrado, sfociato talora nel fondamentalismo.

Bisogna tener conto, comunque, che quando si discute di tutto ciò, lo si fa "sopra le teste" di questi ragazzi. Attorno a certe questioni, come quella dell'identità, essi risultano ondivaghi o dislocati su posizioni molto diverse. Pare, talvolta, che il problema sia più "nostro" che "loro": "noi" non possiamo fare a meno di formalizzare per conoscere, come ci insegna Pirandello; "loro" preferiscono restare, così pare, in una zona incerta, una terra di nessuno, dove si è liberi di essere e di non essere, di appartenere e non appartenere. Ben diversa invece la disponibilità a condividere mode, consumi, gerghi e atteggiamenti dei coetanei italiani, salvo i casi di minoranza, in cui scatta un tabù religioso, presso le famiglie islamiche più tradizionaliste.

Questi giovani, come tutti i giovani, dovrebbero essere coltivati con cura in vista del futuro. Sarebbe un vero peccato perderli e vederli cercare una patria più accogliente, dopo aver investito tempo, risorse ed energie per la loro formazione. Sarebbe un errore madornale farli crescere nel limbo della non cittadinanza e nell'ingiustizia, alimentando rancori e risentimenti. Così come sarebbe penoso incalzarli sul terreno dell'identità: vanno lasciati liberi di scegliere e di non scegliere, nella consapevolezza però di vivere in un Paese che ha delle regole e dei principi civili di coesistenza, esplicitati dal dettato costituzionale.

Francesca Meneghetti

Docente di lettere
ITIS "M. Planck"
Lancenigo (Tv)



BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini M.**, *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Ambrosini M. e Molina, S.** (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli, 2004.
- Andall J.**, *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in Sciortino G. e Colombo A. (a cura di): *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Angelini, L., Bertani, D.** (a cura di), *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione*, Unicopli, Milano, 2005.
- Bosisio, R., Colombo, E., Leonini, L. e Rebughini, P.**, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli, 2005.
- Campani, G. Lapov Z. e Carchedi F.**, (a cura di) *Giovani migranti tra accoglienza, indifferenza, ostilità*, Franco Angeli, 2000.
- Cesari, J. e Pacini, A.** (a cura di), *Giovani musulmani in Europa. Tipologie di appartenenza religiosa e dinamiche socio-culturali*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 2005.
- De Bernardis, A.** (a cura di), *Educare altrove*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- Fravega E. e Queirolo Palmas, L.** (a cura di), *Classi meticce. Giovani, studenti e insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci, 2003.
- Kymlicka, W.** *La cittadinanza multiculturale*, trad.it. Bologna, Il Mulino, 1999.
- Moro, M.R.**, *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, F. Angeli, Milano, 2005.
- Pagani, C., Robustelli, F., Marek, G.** *Gli insegnanti e l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola italiana*, F. Angeli, Milano, 2005.
- Queirolo Palmas, L.**, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole spazi urbani*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Traversi M. (a cura di), *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*, Centro Studi Erickson, 2000.

NOTE

- 1** Dal Dossier statistico immigrazione Caritas/Migrantes, 2006, p. 168.
- 2** "La fame caccia il lupo dal bosco" è l'espressione proverbiale con cui un emigrante trevigiano, tra i primi a intraprendere la via dell'America, giustificava la propria partenza. F. Meneghetti, *Treviso-Genova andata e ritorno. Gli albori dell'emigrazione transoceanica e l'inchiesta dell'Ateneo di Treviso (1876-1878)*, Treviso-Venezia 1990, p. 6.
- 3** Non diversamente da tanti italiani che, ancora negli anni '70, passavano le Alpi clandestinamente per cercare un lavoro al di là, senza essere, per questo, dei criminali.
- 4** R.G. Rumbaut, *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in "International Migration Review", vol. XXXI, n. 4 (Winter), 1997, pp. 923-960.
- 5** [Http://migranti.wordpress.com/2009/03/31/la-cross-generation-al-festival-della-cittadinanza](http://migranti.wordpress.com/2009/03/31/la-cross-generation-al-festival-della-cittadinanza).
- 6** G. Lerner, prendendo spunto da alcuni episodi di cronaca che hanno avuto in Italia, per protagonisti, giovani di seconda generazione, ha dedicato all'argomento una puntata dell'Infedele, parlando in quell'occasione di una sorta di fatale destino ribelle in quelli che sono "figli di padri affamati". *State attenti alla nuova generazione*, "Repubblica", 26 settembre 2008. V. anche <http://>

www.gadlerner.it/2008/09/26/state-attenti-alla-nuova-generazione.html. Si veda anche: F. Revelli, *Seconda generazione. "Noi, stranieri a casa nostra"*, articolo uscito contemporaneamente sul medesimo quotidiano, dopo il caso "Abdoul", il ragazzo originario del Burkina Faso, ma con cittadinanza italiana, ucciso a sprangate a Milano.

7 Vedi n. 4 e relativo testo.

8 [Http://www.repubblica.it/2007/03/sezioni/cronaca/immigrazione/giovani-immigrati/giovani-immigrati.html](http://www.repubblica.it/2007/03/sezioni/cronaca/immigrazione/giovani-immigrati/giovani-immigrati.html).

9 *I nuovi ragazzi di Barbiana*, G. Dalla Zuanna, 21.3.2007 in "Popolazione società e politiche" (rivista online). <http://www.neodemos.it/index>.

[php?file=onenews&form_id_notizia=97](http://www.gadlerner.it/2008/09/26/state-attenti-alla-nuova-generazione.html). Sempre a Padova, operano studiosi come Stefano Allevi, docente di sociologia e studioso di Islam, e Annalisa Frisina, esperta proprio di *cross generation*.

10 *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Il Mulino, Bologna, 2008; *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2005; *Intraprendere tra due mondi. Il transnazionalismo economico dei migranti*, Bologna, Il Mulino (accettato per la pubblicazione; uscita prevista: 2009) (curatore). Il centro studi Medi-Migrazioni nel Mediterraneo di Genova, da cui emana la rivista edita dalla F. Angeli *Mondi Migranti Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali* e la fondazione ISMU di Milano sono depositarie di molte competenze in materia.

11 Relazione introduttiva al convegno organizzato a Bologna nel maggio 2007 sulle "Seconde generazioni in Italia", intitolata Italiani col trattino: figli dell'immigrazione in cerca di identità. Nel corso



Da "Aus dem Augenrund"
edizione 2000



del medesimo convegno è stata presentata anche un'interessante comunicazione basata su questionari auto compilati da allievi di scuola media durante le ore di scuola, a cura di Marzio Barbagli (università di Bologna) e Camille Schmoll (Istituto Universitario Europeo, Firenze) (*Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli di immigrati*). (http://www.cestim.it/argomenti/35secondegenerazioni/35secondegenerazioni_Sarà%20religiosa%20la%20seconda%20generazione_Barbagli_Schmoll.pdf).

L'obiettivo era quello di far emergere il quadro, assai più complesso e variegato di quello che si pensa comunemente, delle appartenenze religiose degli studenti stranieri e di interrogarsi sui possibili esiti dell'evolversi della loro posizione religiosa, compresa tra i due poli della radicalizzazione delle pratiche devozionali o dell'affievolirsi delle stesse, per assimilazione dei modelli comportamentali dei coetanei italiani.

12 In particolare, *"la ricerca intende indagare alcune delle comunità migranti presenti sul territorio - sia a Bologna che a Perugia - al fine di approfondire l'analisi sia sul piano delle pratiche - intese come le forme e i modi di abitare diversi spazi della città (scuola, associazioni, strada, ecc.) - sia sul piano delle rappresentazioni prodotte da questi gruppi (narrazioni che hanno per oggetto la città di approdo, relazioni con gli abitanti, il Paese d'origine)".* Programma di ricerca "Contesti urbani, processi migratori e giovani migranti" http://www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_completo_prin-2006118849.htm#abstract.

13 http://perception.unibg.it/cerco/aree_tematiche/page.asp?macro=11&ID=24: *Le seconde generazioni di stranieri in Italia*, a c. di M. Benedusi.

14 Sempre nel 2007, a Torino, città particolarmente d'avanguardia nell'affrontare queste problematiche, anche per merito della Fondazione Agnelli, sempre attenta ai problemi migratori, si è svolto (23 ottobre) il convegno "Nati tra noi. Le seconde generazioni europee a confronto, tra protagonismo e segregazione", coordinato da Tiziana Caponio (Dipartimento di Studi Politici, Università degli Studi di Torino e FIERI Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione. Più recente (1 -2 dicembre 2009) è quello intitolato "Musulmani2G- Diritti e doveri dei giovani musulmani di seconda generazione". CIPMO (Centro Italiano per la Pace in Medio Oriente) in collaborazione con l'Associazione Giovani Musulmani italiani, l'Istituto di Studi Storici Gaetano Salvemini e l'Associazione FIERI (rete di studi interdisciplinari per lo studio dei fenomeni migratori e l'inclusione delle comunità straniere).

15 *Non chiedermi da dove vengo ma come vivo*, a c. di F. Meneghetti, Istresco Editore, Treviso 2008. La pubblicazione del libro si è inserita in un progetto di cooperazione tra diverse associazioni di volontariato (Istresco, Auser-Cittadini del mondo, Auser Università popolare, Coordinamento Cittadinanza attiva della Marca) ed è stata realizzata con il contributo del Centro Servizi per il volontariato di Treviso.

16 Nel sito (<http://www.cestim.it/index.htm?/35secondegenerazioni.htm>) del CESTIM (Verona 1990) - associazione di operatori sociali e culturali che si occupano a vario titolo, per obbligo professionale o per volontariato, degli immigrati- tra l'altro molto ricco di documentazione e di link, si cita per esempio il lavoro di Annalisa Bolognesi del 2006: *Migrazione, seconde generazioni, identità*.

17 La normativa è complessa. Si vedano: www1.interno.it/mininterno/.../it/.../0886_G_-_MINORI_STRANIERI.doc; <http://www.meltingpot.org/articolo2147.html>; http://www.stranieriinitalia.it/attualita-minori_a_18_anni_un_nuovo_permesso_familiare_3256.html. La pratica è connotata da lunghe file per il rinnovo del permesso, con l'angoscia di incontrare un funzionario cavilloso, che può creare serie difficoltà. Questo avviene per i neo-maggiorenni figli di stranieri. È spesso a rischio per loro anche la gita scolastica. V. anche la nota seguente.

18 *Le seconde generazioni e le politiche per la scuola* "Osservazioni e proposte. Ricerca commissionata al CENSIS dall'ONC-CNEL, attento da anni alle condizioni di inserimento nella scuola degli allievi di origine immigrata e al confronto delle buone pratiche. Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in Italia, gennaio 2008. Osservatorio sulle Differenze Comune di Bologna: Rapporto sulla ricerca *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*. Ricerca svolta con il contributo della Regione Emilia Romagna e dell'Ufficio Scolastico Regionale, a cura di Marzio Barbagli, Ottobre 2005 - ottobre 2006. Dal sito di Scuola ER, La scuola in Emilia Romagna. *Scuola e studenti stranieri a Genova: risultati di ricerca*, di Luca Queirolo Palmas, Università di Genova, marzo 2002. Dal sito della Fondazione Giovanni Agnelli. *Ivi: Scuola e studenti stranieri a Torino*, di Lorenzo Fischer, Università di Torino, 14 marzo 2002; *Alunni italiani e stranieri in una scuola comune. Investimento in istruzione, integrazione e riuscita scolastica*, di Graziella Giovannini, Università di Bologna ed Elena Besozzi, Università Cattolica di Milano, marzo 2002.

19 In realtà, come vedremo, non mancano i "contenuti sensibili", sui cui si rinvia alla n. 21 e segg.

20 Il film è tratto da un libro dello stesso Begadeau, *Entre les murs*, 2006, tradotto con il titolo *La classe*, da Einaudi nel 2008.

21 Si veda la nota seguente.

22 La storia offre numerosi esempi di *contenuti sensibili*, trattando per esempio l'argomento delle frontiere culturali e religiose in età medievale e moderna: se i crociati, in viaggio alla volta di Gerusalemme, si mettono a sterminare per via gli ebrei anziché i musulmani, sono *bilanciati* dalla crudeltà dei turchi che, proditoriamente, spellano vivo Marcantonio Bragadin, che pure aveva pattuito con loro la resa a Cipro (di qui, Lepanto, ovvero la vendetta). Argomenti più scottanti possono venire dalla storia più recente: avere nella stessa classe un serbo e un bosniaco e spiegare la guerra in Jugoslavia, oppure raccontare il progetto di conquista della Russia alla presenza di un ucraino, o la guerra greco-albanese alla presenza di un ragazzo che si vanta di discendere dagli Illiri espone a un certo imbarazzo. Ma tutta la questione dei confini, grande tema caro a una storiografia di stampo diplomatico-politico, se non ottocentesco, può diventare problematica. Attraverso questi esempi e in tono leggero, si vuole accennare a un insieme di problemi che meriterebbero un apprendimento maggiore: quella di contenuti "sensibili", su cui ora si può glissare, ma che sarà difficile ignorare quando un quinto degli studenti non sarà di ascendenza italiana. La presenza di ragazzi portatori, almeno parzialmente, di una cultura diversa, costringe insomma un insegnante a rivedere la propria materia con un'ottica



diversa: può accorgersi forse di aver trasmesso, inconsapevolmente, dei pregiudizi etnocentrici; può anche allargare la visuale, con un duplice movimento di divergenza o di allontanamento di prospettiva e di riavvicinamento; così da ripensare criticamente la tradizione didattica. Il che non significa affatto buttare con l'acqua sporca anche il bambino, né di censurare una parte della propria identità, ma di immettervi una linfa nuova. Si è fatto carico di questo problema l'Istresco di Treviso, con un incontro seminariale tenutosi nel gennaio 2009 sui contenuti sensibili nell'insegnamento della storia in

classi multiculturali. L'intenzione è quella di proseguire la ricerca didattica sul tema.

23 T. Tasso, *Gerusalemme liberata*, canto VI: "Fra i ladroni d'Arabia o fra simile barbara turba avezzo esser tu déi"... Tasso era ossessionato dall'Inquisizione, temeva di non essere in linea con la Controriforma, fino diventare pazzo, e pertanto, si mostrava "politicamente corretto" secondo i canoni della sua epoca. Tanto da affermare che, nella partita che si disputava in Terrasanta, cristiani *versus* musulmani, Dio era con i primi, mentre le potenze

Angeli di Vedova
1985 / 1990





Angeli di Vedova
1985 / 1990

infernali presidiavano il campo nemico (idea per altro diffusa nella tradizione popolare, e in contrasto con la teoria colta dei teologi che giudicavano l'Islam come un'eresia interna al cristianesimo, come ha ricordato lo studioso Franco Cardini al LXXVI Congresso Internazionale della Società Dante Alighieri, Siena, 25-27 settembre 2003).

24 Non si può poi ignorare la criticità del canto XXVII dell'*Inferno*, con la violenta e umiliante punizione inflitta a Maometto (mentre Avicenna, Averroè e il Saladino sono nel Limbo), benché la cultura islamica, e in particolare la leggenda del viaggio di Maometto nell'Al di là; avesse contribuito a ispirare Dante (come sostenne nel 1919 lo studioso

spagnolo Palacios, il cui libro, *La escatologia musulmana en la Divina*, fu edito in Italia, là dove era osteggiato, solo nel 1994, trovando poi l'adesione di studiosi italiani come Enrico Cerulli, Maria Corti, Franco Cardini). Sta di fatto che nella traduzione in arabo del filologo Hassan Osman mancano i versi dal 22 al 63, mentre un altro studioso arabo, Fuad Kazabi, sostiene la tesi che a inserire il nome di Maometto, al posto dell'eretico italiano Gherardo Segarelli (che più sensatamente, secondo lui, si rivolge a Fra Dolcino, suo discepolo) sarebbe stato il figlio di Dante, Pietro, per proteggere il padre dall'accusa di fiancheggiare gli "apostolici". La questione, come si vede, è intricata e, per certi aspetti, forse, bisognosa di nuovi aggiustamenti culturali.



25 Devo qui riferire di una contestazione ricevuta da parte di uno studente di origine marocchina, tradizionalista in campo religioso, nei confronti di un passaggio della *Locandiera* là dove la protagonista Mirandolina, inneggiava alla libertà delle donne.

26 Senghor, (1906-2001) è stato il primo Presidente del Senegal, poeta e umanista. Primo nero membro dell'Accademia Francese, pubblicò nel 1948 l'*Antologia della nuova poesia negra e malgascia di lingua francese*, in cui la negritudine è paragonata a Orfeo alla ricerca di Euridice: è la ricerca delle radici, attraverso la propria storia. Grazie a Senghor e ad altri scrittori africani e afroamericani, la *négritude* diventò un movimento testo a riscattare i neri dal complesso dell'inferiorità e a riscoprire i valori culturali dell'Africa nera. (www.wikipedia.it, *ad vocem*).

27 Processo per cui un individuo o un gruppo abbandona la propria cultura e cerca di assumere quella dominante.

28 Intervista a N. Negroponte, *"L'ultimo evangelista di Internet"*, sul Giornale, del 15 gennaio 2010. http://www.ilgiornale.it/techweb/intervista_nicholas_negroponte_lultimo_evangelista_internet/internet-nicholas_negroponte/15-01-2010. Si veda anche il suo libro *Essere digitali*, Sperling & Kupfer, 2004.

29 Si possono vedere, ad es., le diverse proposte formative della Rete per l'Integrazione degli stranieri a Treviso: <http://www.retetrevisointegrazionealunnistranieri.it/formare2.htm>.

30 [Http://www.far.unito.it/pedinter/index.htm](http://www.far.unito.it/pedinter/index.htm): è un portale che contiene numerose risorse pedagogiche,

anche internazionali, in materia di intercultura.

31 V. il progetto EDUCARD su <http://www.facebook.com/group.php?gid=94969011833>.

32 Si veda a questo riguardo la proposta di legge bipartisan Granata-Sarubbi. <http://practicesociali.wordpress.com/2009/10/05/campagna-di-sostegno-alla-proposta-di-riforma-granata-sarubbi-sullacquisizione-della-cittadinanza-italiana>. La questione dei ragazzi italiani di nascita, ma stranieri per la burocrazia è stata sollevata anche da <http://www.secondegenerazioni.it/> (3 dicembre 2009). Ne parla anche la stampa; ad es.: <http://roma.repubblica.it/dettaglio/nati-a-roma-50mila-con-passaporto-straniero/1799663>; *Io, nero italiano e la mia vita ad ostacoli*, articolo di Pap Khouma, cittadino italiano che racconta la sua condizione di uomo costretto a convivere ogni giorno con pregiudizi e prepotenza, da La Repubblica, 12 dicembre 2009; *Nati a Roma 50mila con passaporto straniero*, di Chiara Righetti che riflette sulla vita a ostacoli dei ragazzi di seconda generazione. Da Metropoli, La Repubblica Roma, 9 dicembre 2009; *Giovani non cittadini*, articolo di Davide Rigallo sulle difficoltà d'accesso da parte dei giovani di origine straniera alla cittadinanza attiva. Dal sito del Centro Interculturale della Città di Torino, 21 novembre 2001.

LO SPAZIO EDUCATIVO COME LUOGO D'INCONTRO DELLA SOCIETÀ MULTIETNICA

Elisabetta Damianis

INTRODUZIONE

L'esposizione di simboli religiosi a scuola è oramai argomento saliente a livello internazionale e particolarmente sentito nel nostro Paese. Da ultima la sentenza (novembre scorso) della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo di Strasburgo che impone di togliere i crocifissi dalle pareti della scuola¹. Ricordo che problematiche di tal genere non sono sorte solo nei confronti del crocifisso ma anche di altri simboli religiosi quali, il presepe, la recita natalizia, il velo islamico, ecc. L'argomento è senza dubbio complesso e mi porta a delle considerazioni che non hanno la pretesa di essere di per sé esaustive. L'obiettivo è quello di condividere alcune riflessioni attorno al concetto di spazio pubblico in un contesto democratico e a come una differente concezione di tale spazio si rifletta nella tipologia educativa. Intendo infine concludere con una breve interpretazione simbolica della questione, ad esempio di come la conoscenza del linguaggio mito-simbolico possa rivelarsi fondamentale strumento di analisi oltre che di conoscenza di sé e degli altri.

IL RAPPORTO TRA SPAZIO PUBBLICO E DEMOCRAZIA

Lo spazio pubblico indica quel contenitore, costituito dalle maggiori agenzie di socializzazione, all'interno del quale vengono espresse (appunto pubblicamente) delle opinioni. Le opinioni sono argomenti espressi senza una pretesa di verità fondata su dogmi religiosi, ideologici o enunciati scientifici dimostrati e comunemente accettati, quindi si tratta di "sentenze" provvisorie, mutevoli e continuamente vagliabili dall'esperienza. In sintesi, esistono due concezioni di spazio pubblico compatibile con la democrazia. Lo *spazio pubblico neutro* e lo *spazio pubblico di tutti*. Il primo rappresenta il modello francese. Lo stato è laico in maniera fondamentale, per cui lo spazio pubblico è accessibile su un piano eguale da parte di tutti solo spogliandosi dalle proprie appartenenze culturali distinte dalla cittadinanza politica repubblicana. In tal senso, l'unica icona rappresentabile in una scuola pubblica è la foto del Presidente della Repubblica, e addirittura, ogni esposizione manifesta di simboli di appartenenza religiosa-etnico-culturale (dalla catenina con la croce, con la mano di Allah, con la stella di Davide, al velo islamico ecc.) è proibita a scuo-



la come nelle biblioteche ed in altri luoghi pubblici. La sentenza della Corte di Strasburgo rimanda a tale concezione. A questo punto pare necessario chiedersi se esistono altre tipologie di spazio pubblico compatibili con la democrazia. Personalmente mi chiedo se esistono altre tipologie che oltre ad essere compatibili con la democrazia permettono di non disperdere il valore del significato universale, insito nei simboli di ogni cultura. La possibilità di coniugare spazio pubblico e democrazia senza rischiare di disperdere significati universali, si può scorgere nel considerare lo spazio pubblico non più neutro, ma di tutti. In questo caso, tutti i simboli, espressione delle identità culturali presenti in quello spazio, in quella classe, possono venire liberamente espressi. L'idea è di aggiungere anziché di togliere, di condividere anziché escludere. Decidendo di volta in volta sulla base delle esigenze del gruppo, al di là di sentenze, in quanto ritengo che una legittima pretesa di un singolo possa essere tutelata solo quando non toglie nulla agli altri. Oppure, se tale singola pretesa viene rappresentata dalla maggioranza presente nello spazio pubblico. In sostanza, il diritto di non frequentare l'ora di religione cattolica è sacrosanto fosse anche richiesto da un'unica famiglia in Italia, ma il diritto di togliere a tutti qualcosa che c'è può essere espresso solo da una maggioranza dopo un libero e pubblico dibattito. In tal senso il modello di spazio pubblico che aggiunge anziché togliere ha il vantaggio che può essere richiesto anche da minuscole minoranze senza togliere niente a nessuno.

QUALE SCELTA EDUCATIVA?

La differente concezione di spazio pubblico comporta specularmente una diversa tipologia educativa. Appare in tal senso importante porre in evidenza quelle che possono essere le dirette conseguenze sul piano educativo, e quindi sulla società futura, di una scelta di campo tra spazio pubblico neutro o di tutti. Del resto anche la stessa sentenza della Corte si interroga sulla migliore modalità che *"garantisca il pluralismo educativo essenziale per una società democratica"*. Iniziamo dal primo con l'intento di valutare quanto tale prospettiva riesca ad avvicinarsi all'obiettivo esplicitato dalla sentenza.

- Lo **spazio pubblico viene considerato neutro** e, come in Francia, si vieta qualsiasi esposizione di simboli culturali o religiosi nei luoghi pubblici, e dunque anche e soprattutto a scuola. Ricordo



Ciclo n. 4 '61 / 62
tecnica mista e
collage su tela
1961 / 1962

che per esposizione di simboli si intende anche quelli indossati eventualmente dall'individuo. La prima conseguenza apparentemente positiva sarebbe un'altrettanto apparente riduzione della conflittualità. Tutti a scuola devono essere uguali sotto lo stesso tetto, non esistono differenze religiose o culturali. Ho usato il termine apparente in quanto la conflittualità reale o potenziale che vi può essere nel contatto tra diversi non viene scalfita, anche se si potrebbe ridurre nelle sue espressioni maggiormente palesi. Psicologicamente si potrebbe affermare che siamo di fronte ad una difesa nevrotica, o meglio, secondo Fritz Perls² un *"disturbo nella frontiera del contatto"* con l'altro attraverso meccanismi di evitamento, rimozione o negazione delle differenze. Attraverso tali meccanismi, si riescono forse a limitare il palesarsi di possibili tensioni o conflitti durante le ore scolastiche o si riesce forse a togliere dall'imbarazzo alcuni insegnanti o dirigenti di fronte a richieste più o meno legittime di certi genitori; ma cosa succede durante gli intervalli scolastici, all'uscita della scuola o fuori dalla scuola o quando questi alunni, studenti, saranno adulti inconsapevoli del valore della diversità e incapaci di convivere con culture altre? Incapaci di gestire tensioni e conflitti? L'Altro, il diverso che è anche simile a noi (Simmel³) si avvicina creando un contatto, nel contatto ci tocchiamo reciprocamente ed inevitabilmente. Questo accade sempre più spesso nel nostro mondo, nella nostra società, senza che nessuna delle parti abbia appreso dalle principali agenzie di socializzazione, ovvero dalla scuola e dalla famiglia, quelle che si possono definire capacità fondamentali di comprensione dell'alterità e del contatto

con sé e gli altri. Questa è ovviamente una visione generalizzata, molti sono, infatti, i progetti o le attività scolastiche che guardano in questa direzione, mi sento di dire che tuttavia tale risposta risulta ancora insufficiente e manca uno stile diffuso. È sempre bene ricordare e ribadire che evitando il contatto con chi è diverso da me evito anche il contatto con me stesso. Come posso conoscermi se nessuno mi mette in discussione? È solo attraverso il contatto umano con gli altri, ovvero con chi è diverso, che conosco la mia gioia, la mia tristezza, la mia rabbia, la mia volontà profonda, il mio senso all'esistere ecc. L'Altro è sempre un tramite alla conoscenza di Sé. Egli non produce odio, paura, tensione, ma mi fa conoscere, riflette come uno specchio il mio odio, la mia paura, la mia tensione o rabbia. E mi fa conoscere anche la mia felicità, la mia gratitudine, il mio amore. È solo attraverso la relazione con gli altri che possiamo crescere ed avere coscienza di ciò che siamo. A volte tale relazione è sofferta, ma senza questo tipo di sofferenza, come potremmo definirci esseri umani in senso completo? Togliere i simboli che già sono esposti, crea uno spazio vuoto. Lo spazio vuoto non è in realtà neutro, comunica comunque qualcosa. Affermo questo riflettendo sul primo dei cinque assiomi della comunicazione umana (Watzlawick) che dice: "non si può non comunicare". Significa che qualsiasi cosa facciamo o non facciamo parla e comunica generando un cambiamento pragmatico o meglio concreto. Il modo in cui diciamo e facciamo le cose, la modalità della relazione crea realtà. Ciò significa che la comunicazione possiede un doppio livello, quello razionale, del contenuto del messaggio, che in questo caso



potrebbe essere “a scuola siamo tutti uguali” ed uno sottinteso, analogico, che parla alla pancia e spesso dice qualcosa di diverso rispetto l'intenzione logica. Lo spazio vuoto, che è vuoto perché qualcosa è stato tolto, e ne rimane indelebile l'ombra sul muro, non è neutro, poiché esprime un messaggio implicito del tipo “a scuola non posso mostrare la mia identità culturale, a scuola non posso mostrarmi come sono” e più in generale “se mi mostro come sono non sarò accettato” o peggio “è male mostrarsi per come si è”. Tale messaggio racconta di una volontà omologante che, di fatto, nega la possibilità di palesare liberamente la propria specificità, e la possibilità di essere se stessi, sottintendendo che rendere visibile la propria identità culturale o la propria autenticità personale, sia pericoloso e poco democratico. Dunque, ricapitolando, in primo luogo credo che tale modalità non sia efficace nel trasmettere capacità di gestire i conflitti, in secondo luogo lancia dei messaggi impliciti che non favoriscono il pluralismo, in terzo luogo rilevo rischio di perdere significati e senso. Questo punto richiederebbe un approfondimento a parte. Per ora mi limito a dire che ogni simbolo religioso, rappresentando forme archetipiche (elementi che trascendono le singole culture e sono al di là del tempo storico), nel suo significato profondo è universale. Ritengo che occultare i simboli anziché riscoprirne il profondo valore è un'occasione persa per tutti, credenti e non credenti. Viste le premesse, mi chiedo come può un tale messaggio educativo, promuovere il pluralismo e la consapevolezza di sé? Come può tale tipologia educativa dare degli strumenti operativi efficienti per vivere in una società di fatto

multiculturale? Lascio per ora queste domande aperte, al fine di tracciare la seconda ipotesi che considera:

- lo *spazio pubblico di tutti*. In questo caso, in ogni gruppo si può decidere democraticamente quali simboli esporre (e anche se esporne). In una classe, dove sono presenti alunni appartenenti a diverse fedi religiose si può, in questo contesto, se da loro richiesto, esporre più simboli religiosi. Tra l'altro, ho avuto il piacere di notare personalmente che questa modalità, grazie all'impegno di alcuni insegnanti anticipatori dei tempi, già avviene in diverse classi elementari e medie. Ho colto anche, nelle medesime classi, un certo entusiasmo e curiosità da parte degli alunni. Ritengo che lasciare la libertà di scelta in questo campo sia molto democratico. Ritengo inoltre che, qualora si decidesse di esporre i simboli (personalmente considero tale via più interessante al fine di costruire il “*pluralismo educativo*”), questo possa essere vantaggioso per tutto il gruppo anche per chi non appartiene a nessun credo religioso in quanto opportunità di parlarne assieme, di comprendere il significato universale che si cela in ogni simbolo senza per questo dover appartenere ad una religione in particolare. Anche l'ateo, vivendo in questa società, necessita di cultura religiosa che gli permetta di meglio entrare in contatto con gli altri. Semplicemente per comprendere chi ci sta accanto, chi condivide con noi le ore di scuola ed un domani sarà nostro collega di lavoro, nostro vicino di casa, e chissà, forse anche nostro parente. Potrà essere occasione di confronto e di scambio e dunque di crescita. Laboratorio per una società futura possibile che guarda nella direzione della pace e del dialogo⁴. In questo

caso, non si tratterebbe di evitare il conflitto ma di superarlo assieme. Il conflitto o meglio la tensione che si può verificare quando si percepisce che l'altro può mettere in discussione i propri valori o punti di vista, non può essere superata attraverso la rimozione, la negazione o l'evitamento, ma solo attraverso il contatto che spesso può essere faticoso. Stare nel contatto ha in sé la capacità di saper reggerne la tensione senza scivolare nell'*escalation*. Questo significa in termini pratici riuscire a vedere nell'Altro sempre un altro essere umano e non un nemico assoluto, un essere, che per il fatto di non condividere la nostra stessa visione, i nostri stessi valori o pensieri diviene una sorta di ombra completamente nera senza nulla di positivo. Una specie di maschera su cui poter proiettare ciò che di noi stessi non possiamo scorgere o che non ci piace. Se riusciamo a stare nel contatto attraverso un atteggiamento di apertura, di ascolto ed assertività, potremo renderci conto di quali sono i nostri valori, ma anche i miti su cui si regge la nostra cultura. Spesso li abbiamo dati per scontati, ma poi, quando qualcuno ci pone in questione, scopriamo che cosa vale per noi. Come per il crocefisso, appeso alla parete da così tanto tempo, veniva quasi dato per scontato, un oggetto, parte dell'arredo che pochi notano; ora che qualcuno lo ha messo in discussione, ci ha fatto ricordare che quell'oggetto appeso ha anche un valore, un significato che ci tocca intimamente. In questo modo, riusciamo a comprendere quali sono le nostre priorità quando qualcuno ci confronta, ci rimette in discussione altrimenti molto spesso resterebbero inconsce. Il contatto profondo è spesso un istante di tensione, saper cogliere questo attimo

come un'occasione di crescita anziché di distruzione reciproca è un'arte che si può apprendere e che permette di vedere il mondo con gli occhi dell'altro. Ciò consente di avvicinare quello che è il personale modello (mappa rappresentazionale⁵) o percezione spesso ridotta della realtà, ad un modello più ricco, più ampio e per questo più rispondente al reale, al mondo in cui viviamo, quindi più efficace, più forte e *resiliente*.

Ricapitolando, questa seconda modalità presenta alcuni aspetti positivi che possono così essere sintetizzati:

- rimane aperta alle diverse esigenze del gruppo, permette attraverso il confronto maggior dialogo tra diverse opinioni educando attivamente alla gestione democratica dei conflitti.
- Trasmette il messaggio implicito che a scuola, come nella società, c'è spazio per tutti ed ognuno può essere ciò che è, senza paura di mostrarsi se il suo comportamento è frutto di una libera scelta e non viola leggi o lede altre persone.
- Che ogni simbolo religioso è portatore di significati universali antichi che ci legano gli uni agli altri, e che proprio in questo spazio profondo ed ampio è possibile un dialogo autentico.
- Che dialogare autenticamente è un'arte che non insegna a convincere l'altro ma a comprenderlo, a sentire e vedere ciò che egli sente e vede perché anche il nostro vedere e sentire diventi migliore.
- Che è possibile la distinzione tra comportamento ed identità personale e culturale. Ciò significa che ogni comportamento lesivo può e deve essere discusso, senza per questo considerare le culture di provenienza in termini di superiorità o inferiorità.



Ritengo che questi elementi ci spingano più vicino all'obiettivo della Corte Europea: un'*educazione pluralista e democratica*. Tuttavia è necessario evidenziare anche l'altro lato della medaglia. Come molti racconti e antichi miti ci insegnano, la via migliore è spesso dissestata e in salita. È una strada che richiede molto più impegno da parte di tutti, anzi di ognuno in prima persona. Richiede la capacità dei governi di ascoltare quanto da tempo affermato da esperti pedagogisti di fama internazionale (H.Hannoun⁶, Morin⁷, C. Naranjo⁸, Lynch 1986, Figueroa 1991, Gilborn 1995, Gundara⁹, anticipatori come Piaget, Bovet e Claparède) riguardo alla necessità di un'educazione nuova, umanizzante, interculturale e soprattutto riguardo alle modalità migliori per realizzarla. Richiede una specifica preparazione degli insegnanti e dirigenti. Richiede non solamente interventi mirati verso gli immigrati ma anche rivolti a tutti con uno stile d'insegnamento più interattivo. Richiede di ripensare alcuni programmi con modalità meno eurocentriche (penso per esempio a storia e geografia). Di ripensare l'ora di religione in termini interreligiosi o di religioni comparate, come materia di studio rivolta a tutti anziché solo ai cattolici. Richiede soprattutto di aver chiaro quale società futura sia possibile ed auspicabile in una realtà di fatto multiculturale. E richiede dunque di scoprire la nuova *mission* educativa della scuola ed il valore della professione dell'insegnante, questo, se mi si permette, anche in termini di incentivi remunerativi. Facendo della scuola, non più il fanalino di coda della società, che elimina i conflitti occultandoli e ne riproduce all'infinito le nevrosi peggiori, ma l'organismo propulsore dell'educazione alla pace e al dialogo di cui la nostra società ha profondamente bisogno.



QUALE SPAZIO PUBBLICO? UNA LETTURA SIMBOLICA

Oltre
1999

Conoscere il linguaggio dei simboli e dei miti è uno strumento importante che permette di guardare più a fondo la realtà e coglierne significati che potrebbero restare celati se si applicasse esclusivamente un'analisi di tipo logico o analitico. Come Paul Watzlawick, padre degli studi sulla comunicazione umana, ci insegna, all'uomo appartiene sia il cervello sinistro che ragiona in termini logici, causali e lineari, che osserva, analizza i dettagli in modo razionale, analitico, numerico, sia il cervello destro che ragiona per immagini e guarda al significato. Il primo, dice Watzlawick, "non vede il

bosco a causa degli alberi", vede cioè solo i dettagli e perde di vista l'insieme, il secondo *"non vede gli alberi a causa del bosco"*, guarda al senso, perdendo di vista i dettagli. Imparare a conoscere i simboli ed il loro significato universale risulta fondamentale al fine di acquisire un linguaggio che trascende le singole culture e pone le basi per scoprire, al di là delle differenze, uno spazio comune. Nel caso per esempio, delle due ipotesi di spazio pubblico, si possono cogliere dei significati interessanti che rimandano ad antichi miti delle origini comuni all'occidente sia nella tradizione giudaico-cristiana che islamica (le tre religioni monoteiste che si coniugano nella figura di Abramo). In particolare, l'idea, di poter essere "uguali sotto lo stesso tetto", evoca ancor più che l'antico mito del popolo eletto che tanto ha permeato l'epoca del nazionalismo, l'altrettanto antica vicenda della Torre di Babele, descritta nel libro della Genesi. Il passo in questione dice:

"Allora tutta la terra aveva una sola lingua e le stesse parole. Ora avvenne che, emigrando dall'oriente, gli uomini trovarono una pianura nella regione di Sennar e vi abitarono. Si dissero quindi gli uni agli altri: (...) 'Venite, fabbrichiamoci una città e una torre la cui cima tocchi il cielo; facciamoci così un nome per non disperderci sulla faccia della terra'. Ora il Signore scese per vedere la città e la torre che i figli dell'uomo stavano costruendo, e il Signore disse: 'Ecco, essi sono un popolo solo ed hanno tutti una medesima lingua; questo è l'inizio delle loro opere. Ora dunque non sarà precluso ad essi quanto è venuto loro in mente di fare. Venite, scendiamo e proprio là confondiamo la loro lingua, perché non capiscano uno la lingua dell'altro'. Così il Signore di là li disperse sulla faccia della terra e cessarono di fabbricare la città, alla quale perciò fu dato il nome di Babele (dall'ebraico balal, confondere,

o dall'accadico Bab-ilu, porta di Dio), poiché ivi il Signore confuse la lingua di tutta la terra e di là il Signore li disperse sulla faccia della terra." (Genesi 11,1-9).

Il racconto biblico, che descrive l'antico sogno dell'umanità di edificare una sola torre, una grande scala verso il cielo, una grande costruzione, al contempo spiega mitologicamente l'origine delle differenze culturali. Alcune interpretazioni del mito parlano di un Dio che distrugge la torre per punire l'uomo a causa il suo orgoglio. E lo punisce rendendo incomprensibile il linguaggio e disperdendo le genti. Questa lettura del racconto sembra rappresentare le differenze culturali come una sciagura e dà l'immagine di un Dio reattivo, che risponde con l'ira all'orgoglio umano, una sorta di lotta tra nevrosi, diremmo in senso psicoanalitico. Ve ne sono altre in cui si considera l'azione divina non come una reazione ma una risposta consapevole di un Dio che ama l'umanità e agisce al fine di salvarla da se stessa. Su questa linea, Gadamer scrive nel suo saggio *"La diversità delle lingue e la comprensione del mondo"*¹⁰:

"la torre di Babele non fa che ripetere in forma rovesciata, il problema dell'unità e della molteplicità".

La forma rovesciata sta nel fatto che in questo caso l'unità è il pericolo mentre la molteplicità ne è il superamento. Gadamer identifica nel dominio della scienza la tendenza di omologazione tipica della modernità. Personalmente ritengo che il potere di mercato¹¹ ancor più che la scienza, che spesso ne è asservita, tenda, nella modernità, ad appiattire le differenze culturali. L'epoca attuale, mi sembra una fase in cui forze contrastanti tendono ad incontrarsi. In particolare, mentre persistono numerosi aspetti centripeti di



omologazione culturale della modernità, ve ne sono altri, diametralmente opposti di tipo post-moderno. Nella post-modernità, l'individuo, sentendo con più intensità il bisogno di autenticità, genera forze centrifughe opposte che si riflettono in una maggiore differenziazione culturale. In tal senso l'idea dello spazio neutro appartiene alla modernità non del tutto conclusa mentre la tendenza postmoderna spinge verso la specificità e dunque la possibilità di palesare la propria identità. L'intercultura rende possibile la comunicazione tra bisogni opposti, rende cioè possibile un difficile equilibrio tra una spinta verso l'unità ed una opposta verso la molteplicità. Lo spazio pubblico neutro può essere in questo senso letto come attuale torre di Babele che nega le differenze e che nel racconto viene distrutta. In particolare, R. Panikkar considera Dio come quel simbolo dell'infinito che distrugge tutte le imprese umane che tendono a rinchiudersi in una visione monolitica e totalitaria della realtà. Scrive a proposito R. Panikkar:

"Fu la compassione di Jahvé a salvare l'umanità, quella che fece crollare la Torre di Babele. Non ridusse tutte le lingue di Babele ad un solo idioma, come se la verità vera avesse un solo linguaggio; il suo scopo non era quello di creare una sola grande Cupola per albergare l'umanità intera... voleva semplicemente che la gente si capisse reciprocamente, eppure parlasse lingue diverse, non una sola; consentì loro di avere religioni differenti, e non un solo sistema di credenze, di amarsi l'un l'altro e non di amare le stesse cose".¹²

Lo spazio neutro sostituisce il mito della laicità a quello religioso. Trasla nell'immanente e relativo ciò che nasce come universale ed assoluto. Uccide, simbolicamente, il mondo del significato e del senso, sostituendolo con uno spazio vuoto. Nel vuoto

di senso siamo tutti simili. Le nostre azioni, prive di direzione, sono più deboli e dunque più facili da controllare. Questa tendenza omologante che usa strumentalmente il termine laicità, diviene il tetto della nuova Babele sotto la quale tutti possiamo o dobbiamo sentirci uguali. Nella narrazione biblica questo rappresenta il pericolo più grande in quanto la rimozione della differenza equivale alla negazione dell'alterità. Ciò ostacola il processo di individuazione, visto che ci conosciamo solo attraverso il contatto con l'Altro. In tal senso negare l'Altro equivale a negare se stessi.

Con la fine delle "grandi narrazioni" e con la fine dell'idea di progresso, rimane diffuso il senso di vuoto, l'insensatezza dell'esistere, l'incertezza nel futuro che attanaglia le nuove generazioni. Nella modernità, la tecnicizzazione del mondo accompagna il processo di progressiva secolarizzazione e disincanto. Uno dei capisaldi del pensiero moderno afferma che le proposizioni che non possono essere dimostrate o smentite con mezzi disponibili all'uomo sono prive di significato e indegne di un discorso serio. In questo modo la modernità rende irrilevante la questione del senso dell'esistere, del divino e l'uomo moderno vive come se fosse solo nell'universo. Al contempo, come afferma Mircea Eliade¹³, è proprio nei momenti di maggiore ritiro del divino dal mondo che l'uomo ne avverte il bisogno e l'assenza. Ciò che sta avvenendo ora, nella post-modernità.

Come gli abitanti di Babele abbiamo scoperto che c'è un limite alla costruzione di armi, di apparecchi e nuovi strumenti, c'è un limite al progresso pena la sopravvivenza. Come gli abitanti di Babele ci confondiamo gli uni con gli altri. Il nostro nemico in realtà sta dentro e risulta difficile, come per loro, capire linguaggi e culture diverse. Ci accorgiamo di non saper comunicare anche quan-

do parliamo la stessa lingua. Siamo vicini, ma anche molto, troppo lontani. Spesso, forse come gli abitanti di Babele, ci sentiamo soli e vuoti. Questo senso di vuoto, in molti giovani si fa depressione e induce il ricorso a varie forme di compensazione (dall'uso di droghe, alcool, azioni compulsive di vario tipo, ecc). Diffuso appare il bisogno di significato, di senso, di profondità. Soddisfare tali bisogni equivale ad andare nella direzione della felicità autentica. La nostra società è piena di divertimento fasullo, desiderio di possedere oggetti in senso bulimico ma scarsaggia di felicità. Per raggiungerla il percorso è difficile, è necessario guardarsi dentro, contattarsi. Nessuno può uscirne indipendentemente dagli altri, tutto è collegato con tutto in modo sempre più interdipendente. Sarà un cammino, un viaggio faticoso ma ogni governo, così come ogni educatore, ogni individuo, ha il dovere di svegliarsi e di rimboccarsi le maniche ed iniziare con il primo passo, e poi quello successivo e ancora uno e poi...un altro. Come dice chi va per mare, non resta che issare le vele, levare l'ancora e augurarsi buon vento.

Elisabetta Damianis

Sociologa e Gestalt Counsellor
Istituto Alta Formazione Leonardo
Gorizia

NOTE

1 La vicenda: la ricorrente, una cittadina italiana di origine finlandese, chiede che il crocifisso presente nelle aule scolastiche sia tolto in nome del principio di laicità dello Stato. Dopo varie sentenze (Corte Costituzionale, Tar del Veneto, Consiglio di Stato) con esito negativo, la Corte di Strasburgo le dà ragione. La sentenza della Corte recita: *"La presenza del crocifisso, che è*

impossibile non notare nelle aule scolastiche, potrebbe essere facilmente interpretata dagli studenti di tutte le età come un simbolo religioso. Avvertirebbero così di essere educati in un ambiente scolastico che ha il marchio di una data religione. Tutto questo potrebbe essere incoraggiante per gli studenti religiosi, ma fastidioso per i ragazzi che praticano altre religioni, in particolare se appartengono a minoranze religiose o sono atei.(...)La Corte non è in grado di comprendere come l'esposizione, nelle classi delle scuole statali, di un simbolo che può essere ragionevolmente associato al cattolicesimo, possa servire al pluralismo educativo che è essenziale per la conservazione di una società democratica così come è stata concepita dalla Corte costituzionale italiana". Tale sentenza, che tra l'altro prevede un risarcimento di cinquemila euro da parte dello Stato italiano alla signora in questione, è stata poi impugnata dal governo italiano, gli esiti sulla questione sono ancora incerti.

2 Psicoterapeuta, padre della Gestalt Therapy

3 G. Simmel, definisce il concetto di diversità e mimesi. In *"Lo straniero"*, Il Segnalibro, 2006.

4 R. Panikkar *"Pace e interculturalità, una riflessione filosofica"*, Jaca Book, Milano 2000; definisce dialogo dialogale il confronto con l'Altro che non vuole con-vincere l'interlocutore ma si fonda sulla reciproca comprensione.

5 Il concetto di mappa rappresentazionale è legato alla PNL (Programmazione neurolinguistica) che considera la visione del mondo di ognuno di noi, formatasi attraverso le nostre esperienze, una rappresentazione (una mappa appunto) più o meno vicina alla



realtà del mondo, della vita, impossibile da esperire direttamente ma solo rappresentabile metaforicamente, simbolicamente.

6 H. Hannoun, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, esf, Paris, 1987, p. 109: "La scuola deve ricomprendere in chiave interculturale i tre obiettivi generali ad essa assegnati dalla nostra società: la trasmissione di un'eredità culturale, la socializzazione dell'educando la sua espressione personale; occorre perciò che la scuola interculturale trasmetta una pluralità di culture o comunque quelle che coesistono con l'ambiente di riferimento, che socializzi gli alunni adattandoli alla propria realtà sociale d'origine e a quella comune a tutti e che eviti di svaloriare le diverse culture".

7 E. Morin (2001, p. 12 e p. 77): ciascuno ovunque sia, dovrebbe prendere conoscenza e coscienza della propria identità, sia dell'identità che ha in comune con tutti gli esseri umani. La condizione umana dovrebbe, così essere oggetto essenziale di ogni insegnamento. "Ogni sviluppo veramente umano deve comportare il potenziamento congiunto delle autonomie individuali, delle partecipazioni comunitarie e della coscienza di appartenere alla specie umana... per portare a compimento l'umanità come comunità planetaria. Facendo in modo che si concepisca la terra come patria unica. Dobbiamo imparare ad esserci sul pianeta. Imparare ad esserci significa imparare a vivere, a condividere, a comunicare, a essere in comunione, è quanto si imparava soltanto nelle e con le culture singolari. Abbiamo bisogno oramai di imparare a essere, a vivere, condividere, a comunicare, essere in comunione, anche in quanto esseri umani del pianeta Terra. Non dobbiamo più essere solo una cultura, ma anche esseri terrestri."

8 C. Naranjo, "Cambiare l'educazione per cambiare il mondo", 2004, Forum. "La civiltà, un male curabile", 2007, Franco Angeli, "Per una Gestalt viva", 2009, Astrolabio.

9 J. Gundara, *Scuola democratica*, numero monografico del settembre 1995, Le Monnier, Firenze. Si pone in senso critico nei confronti delle politiche adottate dal governo britannico giudicano deboli gli interventi delle scuole, anche quelle più aperte.

10 H. G. Gadamer *la diversità delle lingue e la comprensione del mondo*, D. Di Cesare, a cura di, Laterza, Roma 2005. G. D'Acunto, *Elogio di Babele, La parola dell'incontro in Gadamer, Ricoeur, Panikkar*.

11 Sul mercato come centro del potere, G.M. Chiodi, *La menzogna del potere*, Giuffrè, Milano, 1979.

12 R. Panikkar, *Lo spirito della parola*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007, p. 76.

13 M. Eliade, *Trattato di storia delle religioni*, Bollati Boringhieri, Torino, 1976.

IL PROGETTO GIANT

NEL SISTEMA DI ORIENTAMENTO DEL FRIULI VENEZIA GIULIA

Gabriella Alessandri
Lucia D'Odorico
Maria Graziella Pellegrini

PREMESSA

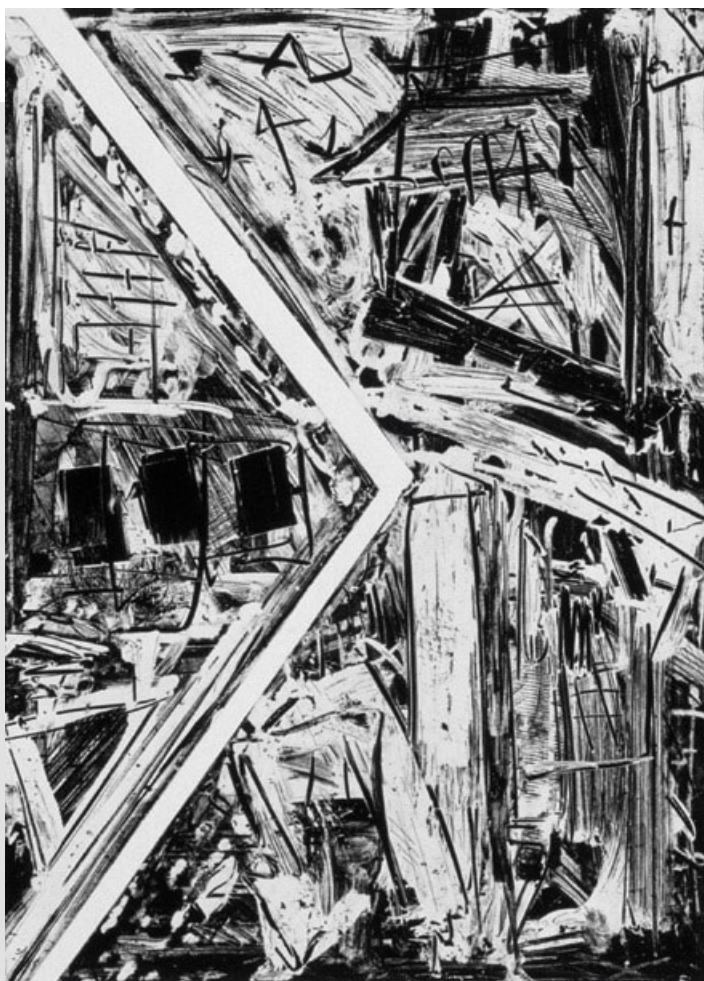
Del progetto GIANT si è parlato recentemente su questa rivista nell'articolo *"GIANT: un progetto europeo-per il raccordo fra sistemi di orientamento"*¹, in cui l'autrice Ma-

ria Grazia D'Angelo inquadra la stretta interrelazione tra i progetti europei GIRC² e GIANT³: se il primo si propone come modello teorico a favore dell'innovazione e della qualità nel campo dell'orientamento, individuando precise funzioni⁴ strategiche per la qualificazione del sistema, GIANT costituisce, sul piano applicativo e concreto, il suo trasferimento nei diversi contesti territoriali, definendo le linee principali di intervento nonché le caratteristiche del piano di trasferimento in seno alle istituzioni pubbliche italiane, partner del progetto.

In questo articolo, vorremmo centrare l'attenzione sull'avvenuta realizzazione di GIANT nell'ambito della Regione FVG e presentare quanto si è sviluppato concretamente in base alle funzioni progettuali assunte dall'Amministrazione regionale tramite il proprio servizio di orientamento, per i sistemi della scuola e della formazione professionale.⁵

LE CONDIZIONI PER IL TRASFERIMENTO DEL MODELLO NEL SISTEMA ORIENTAMENTO IN FVG

Per rendere più esplicito il significato degli interventi e delle azioni intraprese con GIANT, è opportuno inquadrare le condizioni che hanno reso possibile il trasferimento del modello teorico GIRC. La regione



Rottura
1976



FVG è storicamente caratterizzata dalla presenza di strutture dedicate per l'orientamento che operano stabilmente sul territorio, sia con servizi rivolti direttamente alle persone (sportelli informativi, consulenza, counselling), sia con attività indirizzate specificatamente al sistema e agli operatori (sistema informativo unitario, centro risorse, assistenza tecnica). Rispetto al "sistema istruzione", il servizio di orientamento regionale ha instaurato una capillare collaborazione con le scuole di primo e secondo grado, ed anche con diversi soggetti istituzionali, quali l'Ufficio Scolastico Regionale (USR FVG), l'Agenzia per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS), i servizi regionali per la formazione professionale, l'Agenzia del lavoro, i servizi di orientamento delle Università di Udine e Trieste, le Province e le Camere di Commercio e altri soggetti coinvolti in progetti particolari.

Inoltre, la presenza di un Centro Risorse regionale può sostenere, in modo unitario, lo sviluppo di progetti speciali a dimensione regionale e le attività dei gruppi di lavoro tematici. I risultati oggi raggiunti sono frutto di un lungo processo di lavoro centrato sull'integrazione dei sistemi, avviato fin dal 2003 con il progetto RITMO⁶, per lo sviluppo del sistema regionale di orientamento scolastico/professionale sul territorio, ed altri sotto-progetti speciali⁷, interfacciati sui sistemi della formazione e del lavoro.

Tuttavia, la realtà dell'integrazione tra i servizi del Friuli Venezia Giulia risente ancora di una certa astrattezza ed autoreferenzialità in risposta ai bisogni delle persone e alla complessità del loro processo orientativo. Con il progetto GIANT, il Servizio regionale di orientamento ha avuto l'opportunità di proporre, sperimentare e valutare un processo fondato sulla transversalità ed integrazione dei sistemi scuola e formazione, al fine di aumentare la qualità dei loro

interventi e rendere meglio fruibile l'insieme delle opportunità predisposte a favorire il processo orientativo dei loro utenti.

IL PROGETTO GIANT

Con il piano di trasferimento del modello GIRC, è stato possibile sviluppare le due funzioni di "Assistenza tecnica" e di "Promozione della qualità", in relazione alla loro rilevanza strategica e funzionale per il sistema locale, ai fini del suo sviluppo e ai sottostanti bisogni sui quali si voleva incidere. Gli obiettivi assunti con il progetto, riguardavano nello specifico: *"Favorire la comunicazione fra soggetti socio-istituzionali competenti", "Qualificare pratiche e strumenti professionali", "Monitorare e valutare l'efficacia e l'efficienza dei servizi di orientamento"*.

Il piano progettuale (vedi tabella 1) ha da subito assunto una forte valenza istituzionale con il coinvolgimento dell'Ufficio Scolastico Regionale nelle fasi più esplicative e nella successiva di analisi tecnica rivolta ai dirigenti scolastici e ai responsabili degli enti di formazione professionale. Una forte attenzione è stata centrata sulle strategie da adottare per migliorare la qualità degli interventi orientativi, puntando ad un maggiore coordinamento fra scuola e formazione professionale.

L'idea portante sostenuta e sviluppata in seguito, ha riguardato il condividere una medesima logica nella progettazione dei percorsi educativi di orientamento e della strumentazione di lavoro comune. A tale proposito, GIANT ha permesso anche di convogliare al suo interno un grosso filone di lavoro, denominato S.OR.PRENDO⁸, relativo all'orientamento alle professioni, arricchendosi dei suoi contributi strumentali e delle pratiche metodologiche già impostate alla progettazione partecipata.

MACRO FUNZIONE	OBIETTIVO	ATTIVITÀ CON GIANT	AZIONI	TEMPI E METODI
Assistenza tecnica	Favorire la comunicazione fra soggetti socio-istituzionali competenti	Creazione di momenti di coordinamento tecnico tra i sistemi Scuola e FP per adottare autonomamente azioni/interventi orientativi	Presentare il progetto GIANT e le sue finalità;	Incontro di presentazione ai dirigenti scolastici e responsabili della Formazione Professionale (marzo 2009)
			- Presentare i risultati dell'esperienza; <i>Sostenere la sua disseminazione all'interno delle reti territoriali quale possibile strumento di governance tecnica.*</i>	Seminario (aprile 2010) <i>Seminario finale (settembre 2010)*</i>
Promozione della qualità 1	Qualificare pratiche e strumenti professionali	Diffusione di percorsi metodologici per il corretto utilizzo di strumenti orientativi attraverso cicli di incontri informativi e formativi	Condividere le finalità e le procedure di realizzazione del progetto e definire un percorso educativo individuando gli strumenti e le metodologie più idonee per raggiungere gli obiettivi previsti nello stesso.	3 incontri formativi (aprile-maggio 2009)
			Condividere gli strumenti e le metodologie individuati per la gestione operativa del percorso e della sua valutazione.	2 incontri formativi (settembre 2009)
			Realizzazione del percorso educativo "Prove generali per impostare un progetto professionale e/o formativo"	Ottobre-dicembre 2009
Promozione della qualità 2	Monitorare e valutare l'efficacia e l'efficienza dei servizi di orientamento	Sperimentazione in alcuni servizi di orientamento dei sistemi Scuola e FP di un medesimo sistema di valutazione delle azioni orientative e sua successiva diffusione	Condividere il modello di valutazione sul percorso realizzato.	Nell'ambito di un incontro formativo
			- Realizzare attività di monitoraggio/valutazione del percorso, scandita in 3 momenti (ante, in itinere e post), rivolta a docenti, studenti, genitori. - Fase di Follow up.	Compilazione schede di monitoraggio (ottobre 2009-aprile 2010)
			- Analizzare i risultati della sperimentazione sia in termini di processo sia per quanto concerne il prodotto; <i>Elaborare una proposta di diffusione dell'esperienza all'interno e all'esterno degli istituti coinvolti.*</i>	3 seminari tecnici (febbraio-marzo 2010)

Tabella 1: Il piano progettuale

*Attività in fase di realizzazione



Angeli di Vedova
1985 / 1990

L'importante fase iniziale di confronto e condivisione ha permesso di affrontare le problematichità e gli snodi organizzativi che si incontrano inevitabilmente nell'attivazione di azioni integrate tra servizi, rendendo i sistemi maggiormente consapevoli e responsabili in merito ai propri ruoli e alle condizioni necessarie (contesti, tempi, risorse) per garantire ai propri utenti prestazioni orientative di maggiore qualità.

Il progetto operativo (marzo 2009-aprile 2010), cui hanno partecipato 9 scuole secondarie di secondo grado e 5 enti di formazione professionale⁹, si è realizzato attraverso le seguenti iniziative:

Un percorso di formazione rivolto agli operatori (insegnanti e formatori). Il percorso, finalizzato alla gestione operativa e alla sua valutazione, è stato articolato in due fasi ed organizzato in cinque moduli formativi di tre ore ciascuno. Negli incontri sono stati affrontati il tema

della progettazione e gestione dei percorsi educativi di orientamento alle professioni e delle problematichità inerenti il monitoraggio e la valutazione degli stessi. L'attività formativa ha permesso l'elaborazione di un percorso educativo fortemente condiviso in termini di finalità, attività e strumenti, per il quale sono risultate alte le aspettative da parte degli operatori e degli stessi utenti.

Un percorso educativo rivolto agli studenti, denominato "Prove generali per impostare un progetto professionale e/o formativo" (vedi tabella 2), articolato in sette unità didattiche per un totale di 17.30 ore di attività. La sua realizzazione all'interno delle 18 classi individuate, classi quarte della scuola secondaria di secondo grado e delle classi seconde della formazione professionale, ha previsto un arco temporale di tre mesi, a partire dalla metà di ottobre 2009, con il coinvolgimento di 346 studenti. Poiché la fi-

nalità del percorso era la preparazione alla scelta, con lo sviluppo di comportamenti proattivi negli studenti partecipanti, molto spazio è stato attribuito alle attività di ricostruzione del sé, in termini di interessi, competenze, valori e aspirazioni, ed alle situazioni di ricerca attiva delle informazioni, in particola-

re quelle riguardanti i profili professionali d'interesse. Il percorso si è leggermente differenziato tra scuola e formazione professionale, relativamente alle attività di descrizione delle risorse personali, al fine di renderlo più aderente e compatibile con le caratteristiche dei due target.

AREA DI CONTENUTO	OBIETTIVO	METODOLOGIA	STRUMENTI	APPLICAZIONE METODOLOGICO/STRUMENTALE	DURATA PREVISTA IN ORE
Illustrazione del percorso "Prove generali per impostare un progetto professionale e/o formativo"	L'allievo conosce le finalità e gli obiettivi del percorso educativo/formativo	Gruppo classe	Scheda del percorso	Illustrazione del percorso	0:30
Analizzare risorse e competenze personali	L'alunno è in grado di descriversi in termini di caratteristiche personali, abilità, risorse, punti di forza e di debolezza (contesto scolastico/formativo, lavorativo ed extrascolastico)	Lavoro individuale Piccolo gruppo Gruppo classe	Le risorse personali Schede individuali e di gruppo	Compilazione individuale di schede di autovalutazione delle risorse personali Confronto in piccolo gruppo e gruppo classe.	4:00
		Lavoro individuale Gruppo classe	Capacità e conoscenze utilizzabili in ambito professionale Schede individuali e di gruppo	Compilazione individuale di schede di sintesi sugli aspetti significativi di esperienze extrascolastiche e lavorative . Confronto gruppo classe.	
Esplicitare valori nei confronti del lavoro	L'allievo è in grado di esplicitare i propri valori nei confronti del lavoro	Lavoro individuale Piccolo gruppo	Il valore del lavoro Schede individuali e di gruppo	Compilazione individuale di schede e discussione collettiva sul significato dei valori attribuiti al lavoro .	2:00
Identificare interessi professionali	L'alunno è in grado di individuare e distinguere gli ambiti lavorativi e le professioni più coerenti con i propri interessi	Lavoro individuale	S.OR.PRENDO	Compilazione individuale del questionario di interessi .	2:00
Acquisire informazioni (mercato del lavoro, figure professionali, etc.) Formulare ipotesi progettuali	L'allievo è in grado di ricercare e selezionare le informazioni per approfondire le conoscenze sulle professioni in termini di percorsi formativi, sbocchi occupazionali etc.	Piccolo gruppo Gruppo classe	Informazioni per definire una professione Scheda di gruppo	Attività in piccoli gruppi per raccogliere informazioni sulle professioni in base alle aree di interesse. Esplorazione della banca dati S.OR.PRENDO e confronto con il gruppo classe.	1:30
		Lavoro individuale Gruppo classe	Informarsi...come? Scheda individuale	Compilazione individuale di schede e confronto con il gruppo classe sui canali di ricerca informativa.	1.30
	L'alunno è capace di mettere a confronto le risorse e le competenze personali con le professioni di interesse	Lavoro individuale	Passaporto per il futuro Schede individuali	Compilazione individuale delle schede di sintesi delle attività svolte nel percorso.	4:00
	L'allievo è in grado di formulare alcune ipotesi professionali	Lavoro individuale	Definire un'ipotesi per il futuro Scheda individuale	Compilazione individuale di schede e riflessione per definire un' ipotesi per il futuro .	2:00
TOT					17:30

Tabella 2: Prove generali per impostare un progetto professionale e/o formativo



Un'attività di monitoraggio e valutazione,¹⁰ che ha previsto specifiche rilevazioni condotte su studenti, docenti e genitori prima dell'avvio del percorso formativo, alla fine di ogni unità didattica, a conclusione dell'intero percorso e un follow up dopo 3 mesi. Considerata la forte rilevanza innovativa rivestita da queste attività, ampia illustrazione è stata riservata inizialmente alle loro finalità, in sede di formazione dei docenti. La condivisione degli operatori riguardo al significato della valutazione sulla qualità ed efficacia degli interventi, ha prodotto un rilevante impegno e motivazione anche da parte degli utenti nel portare a termine queste attività.

Tre seminari tecnici. Molte osservazioni, emerse dall'analisi dei dati raccolti, sono state oggetto di restituzione e confronto con gli operatori che avevano condotto l'azione educativa. A livello provinciale sono stati realizzati tre seminari tecnici, impostati anche ad una riflessione sulla prosecuzione dell'attività, nelle classi di realizzazione del percorso, per il prossimo anno scolastico.

Un seminario regionale, svoltosi a Udine il 26 marzo 2010. Questa iniziativa ha portato a conoscenza della comunità degli operatori di orientamento del Friuli Venezia Giulia i contenuti dell'esperienza realizzata nel suo complesso ed i risultati emersi grazie all'attività di monitoraggio e valutazione. Durante il seminario sono state anche valutate le ricadute molto positive prodotte sul sistema in generale e sugli utenti.

I RISULTATI CONSEGUITI

In un primo bilancio a ridosso della conclusione dell'esperienza, va considerata la rilevanza del riscontro quantitativo oltreché qualitativo sui risultati raggiunti dal progetto,

reso possibile in virtù del modello di monitoraggio e valutazione testato al suo interno.

Ripercorrendo gli obiettivi assunti con il progetto, per quanto concerne i processi di comunicazione/colloquio interistituzionale, il livello di partecipazione e collaborazione con le strutture e gli operatori impegnati, rappresenta senza dubbio un buon indicatore sull'avvenuto potenziamento della collaborazione tra i sistemi Scuola/Formazione/Centri regionali di orientamento. Un altro indice positivo di valutazione dei risultati è rappresentato dalle numerose richieste di estensione dell'esperienza ad altre scuole della regione, tramite il proseguimento del processo collaborativo avviato, anche con altri momenti formativi organizzati dai COR. È stata espressa anche la disponibilità dei docenti a trasmettere alcune conoscenze e competenze, acquisite in materia di gestione dei percorsi, ad altri insegnanti delle scuole di appartenenza.

L'attività preparatoria, svolta con i responsabili e con gli operatori è stata valutata, nei seminari conclusivi e nell'attività di monitoraggio, essenziale alla predisposizione di un contesto idoneo dal punto di vista dei prerequisiti funzionali alla realizzazione operativa dell'intervento educativo stesso. Questa valutazione ha confermato il fatto che molta attenzione va dedicata alla costruzione di buone condizioni di partenza, essendo esse stesse frutto di processi di integrazione, interni ed esterni, nelle organizzazioni scolastiche e formative.

Il progetto GIANT ha fornito l'occasione per una riflessione congiunta sull'importanza e sulle criticità che tali organizzazioni devono affrontare nell'attivazione di interventi di raccordo e servizi integrati. In evidenza, un problema che rimane aperto riguarda il fatto che tali dispositivi, unica strada per innalzare

la qualità e promuovere l'innovazione nei sistemi, hanno un costo importante per le organizzazioni partecipanti, ed impongono al sistema il compito di affrontare la loro piena sostenibilità.

Riguardo all'obiettivo relativo alla qualificazione delle pratiche e degli strumenti professionali, il piano di lavoro progettuale ha portato all'elaborazione di un percorso educativo fortemente condiviso che, in termini di aspettative e di adeguatezza ai bisogni e alle capacità dell'utenza, alle competenze degli insegnanti ed ai tempi della scuola, ha evidenziato, tramite l'attività di monitoraggio, risultati soddisfacenti. Sempre grazie all'attività di monitoraggio è stato possibile rilevare nel dettaglio alcune criticità presenti nelle attività previste nel percorso educativo, per le quali sarà possibile prevedere gli opportuni correttivi.

La sperimentazione di un medesimo sistema di valutazione per le azioni orientative, attività prevalente del terzo obiettivo del progetto, ha rappresentato l'elemento forse più innovativo, anche rispetto al quadro degli interventi che il servizio regionale di orientamento mette in campo nell'ambito delle azioni di assistenza tecnica ai servizi territoriali. La proposta è stata accolta in ogni contesto molto favorevolmente, con un grado di collaborazione per certi versi inaspettato. A conclusione del progetto, molte sono state le richieste affinché lo stesso possa entrare a far parte dei servizi ordinari che l'Amministrazione regionale eroga alle scuole. In particolare, dalla comunità degli operatori è emersa la proposta che la strumentazione, l'implementazione dei dati e la loro elaborazione vengano rese disponibili sulla rete Internet, a tutte le strutture territoriali per un uso continuativo.

La consapevolezza da parte di operatori e dirigenti della necessità di una rilettura più strutturata e co-

stante delle azioni orientative, che scuole ed enti di formazione mettono in campo per i loro utenti, la disponibilità a dedicare tempo e risorse per le attività di monitoraggio e analisi dei dati, la volontà di continuare a condividere medesimi strumenti di rilevazione e valutazione indicano che un ulteriore passo in avanti è stato fatto nel processo di integrazione tra i servizi e nella ricerca di prestazioni orientative sempre più qualificate e centrate sui bisogni delle persone.

A conclusione si può obiettivamente sostenere che l'apporto del progetto GIANT al sistema dei servizi di orientamento presenti in Friuli Venezia Giulia, è stato utile per migliorare la comunicazione tra le diverse organizzazioni e per far crescere professionalmente una parte della comunità degli operatori di orientamento, attraverso un processo di condivisione di strumenti, metodologie d'intervento e di adeguati mezzi di analisi e valutazione del proprio operare.

Gabriella Alessandri
Lucia D'Odorico
Maria Graziella Pellegrini

NOTE

1 "Quaderni di Orientamento" N. 35 del Dicembre 2009.

2 Guidance Innovations Relays Centers, finanziato nell'ambito del Lifelong Learning Programme, afferente al programma Leonardo da Vinci, si è concluso nel 2007.

3 Guidance: Innovative Actions and New Tools, sempre finanziato nell'ambito del Lifelong Learning Programme e afferente al programma Leonardo da Vinci,



ottobre 2008/settembre 2010.

4 Funzione di assistenza tecnica come strategia di governance del sistema orientamento, funzione di formazione degli operatori per incrementare le competenze interne al sistema stesso, di promozione della qualità come innalzamento qualitativo dei servizi, di ricerca e di sviluppo come supporto all'innovazione.

5 Il progetto GIRC insiste sui sistemi dell'Istruzione Scolastica, del Lavoro e della Formazione Professionale.

6 Risorse Territoriali Motivazione Orientamento. Finanziato nell'ambito del Programma Operativo 2000/2006, della Regione Friuli Venezia Giulia, Ob. 3, promosso dal Servizio per l'orientamento continuo della Direzione Regionale Istruzione e Cultura, ha l'obiettivo di prefigurare un vero e proprio sistema territoriale di orientamento.

7 Lavoro anch'io, Proviamoci insieme, Vai al top e altri (vedi <http://reteorientamentoregione.fvg.it>, sezione Iniziative), hanno permesso di testare azioni innovative e di proporre percorsi orientativi trasversali ai diversi servizi territoriali.

8 Il software S.OR.PRENDO è stato realizzato nel 2005 a cura del Servizio Istruzione, diritto allo studio e orientamento nell'ambito di un Programma Interreg Italia-Slovenia 2000-2006. È stato sperimentato da strutture del FVG e nazionali, dal 2005 al 2009, assumendo in questi anni le caratteristiche di un vero e proprio progetto. Sono stati organizzati numerosi incontri tra gli operatori dei sistemi Scuola, Formazione professionale e servizi dedicati e questo, oltre a consolidare e migliorare l'uso dello strumento, ha permesso la messa a punto di un modello condiviso per la progettazione degli interventi di

orientamento educativo e di alcune proposte standard di percorso di orientamento alle professioni.

9 In Friuli Venezia Giulia gli interventi sono stati realizzati grazie alla partecipazione di:

REGIONE FVG – Servizio istruzione, diritto allo studio e orientamento (G. Alessandri, L. Boso, C. Busato, M. De Lorenzo, L. D'Odorico, G. Manzini, F. Mior, E. Paviotti, M.G. Pellegrini, P. Vattovani).

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE (B. Seravalli). IPSIA "ZANUSSI" (R. Cerquetti, M. Savini). IPSIA "MATTIONI" (G. Bartolo, A. Baldo, G. Pezzarini, A. Treglia). ISIS "MALIGNANI" - sede di Cervignano (A. Xodo). ISIS "SPILIMBERGO" (S. Gabelli, M. Marchesin, F. Mele, R. Rufini). IST. STATALE D'ARTE "GALVANI" (L. Iacuzzi, M. Louvier, G. De Anna, C. Pituello, F. Cozzi, M.G. Bergamo, C. Scagnol, G. Fasan, E. De Cecco). ITI "MALIGNANI" - sede di Udine (G. Brelli, A. Fehl, R. Raffaella). LICEO GINNasio "PETRARCA" (E. Sponza). LICEO SCIENTIFICO "MARINELLI" (M. Laurenti, M. Freschi). LICEO SCIENTIFICO e IPSIA "TORRICELLI" (B. Geremia, M. Moroldo). ASSEFORM (C. La Monica, F. Tofful). CIOFS/FP FVG (F. Scaffidi). CNOS FAP BEARZI (R. Cecchini, S. Mreule). EnAIP FVG CSF (E. Luzzato). ENFAP- FVG (M. Cipro, C. Segon).

10 Approfondimenti relativi al modello di valutazione adottato e agli esiti dell'attività di monitoraggio si veda <http://reteorientamentoregione.fvg.it>, sezione Iniziative.

LA RETE EURES, EUROPEAN EMPLOYMENT SERVICE

UN SERVIZIO DI INFORMAZIONE,
ORIENTAMENTO E CONSULENZA TRA
DOMANDA E OFFERTA IN EUROPA

Stefania Garofalo

“EURES” EUROPEAN EMPLOYMENT SERVICES

EUR.E.S. è l'acronimo di EUROpean Employment Services (Servizi Europei per l'Impiego) e denomina l'organizzazione pubblica nata nel 1994 da una lungimirante intuizione della Commissione Europea, volta ad agevolare la mobilità professionale dei lavoratori. Si tratta di un servizio pubblico e completamente gratuito di informazione, orientamento e consulenza nell'incrocio tra domanda e offerta in Europa.¹ Inizialmente, è stata pensata come un *human network*, cioè una rete di esperti che aiutassero, in ciascuno degli allora 10 Stati membri, i lavoratori comunitari a spostare i propri interessi lavorativi e di vita da un Paese all'altro della UE; poi nel 2003 la Commissione, riconoscendone l'efficacia, l'ha sostanzialmente riformata nella sua base giuridica rendendola di fatto l'organismo europeo di raccordo transnazionale tra i diversi Servizi Pubblici per l'Impiego e affidando al network la responsabilità della Borsa Europea del Lavoro (<http://www.eures.europa.eu>). Nel 2003 infatti, con la Decisione 23 dicembre 2002, viene formalmente avviata la riforma giuridica legale di Eures, che è alla base dell'attuale sistema dei servizi qui illustrati.

Con la nuova Decisione si stabilisce che la rete Eures deve essere

consolidata e rafforzata come strumento chiave per monitorare la mobilità, per sostenere la libera circolazione dei lavoratori e l'integrazione dei mercati del lavoro europei, nonché per informare i cittadini sulla normativa comunitaria pertinente. La riforma nasce dalla consapevolezza che la mobilità professionale all'interno della Ue è ancora relativamente bassa e che nello Spazio Economico Europeo esistono aree fortemente differenziate per quanto riguarda i tassi di disoccupazione e la carenza di qualifiche. Per incrementare lo sviluppo e l'efficienza dei mercati del lavoro è dunque indispensabile intervenire attraverso molteplici misure, tra cui quelle in grado di agevolare la mobilità geografica e professionale.

La novità consiste nel fatto che la riforma che prevede l'integrazione di Eures nei Servizi europei per l'occupazione è stata presa, per la prima volta, con Decisione della Commissione Europea, mentre in precedenza era inserita in un memorandum di intenti; in termini di risultati concreti ciò significa aver prodotto un atto vincolante e direttamente applicabile negli ordinamenti giuridici interni, comportando di conseguenza obblighi diretti per le pubbliche amministrazioni. Viene definito inoltre l'obbligo di scambio e aggiornamento di informazioni sui



mercati del lavoro, di integrazione dei database sui posti di lavoro vacanti mediante un sistema uniforme, modelli comuni e tecnologia aggiornata al fine di consentire ai diversi sistemi nazionali di “dialogare” tra loro all’interno dello spazio europeo.

COME È ORGANIZZATA LA RETE EURES?

Eures è una rete di cooperazione, informazione e orientamento sul mercato del lavoro europeo a cui aderiscono i Paesi membri dell’Ue² e anche l’Islanda, la Norvegia, il Lie-

chtenstein e la Svizzera. Oltre ai Servizi Pubblici per l’Impiego e la Commissione Europea, sono partner della rete Eures le organizzazioni sindacali e dei datori di lavoro.

Una rete umana sostenuta anche da una moderna rete informatica che consente l’accesso al portale europeo della mobilità professionale www.eures.europa.eu (il sito più visitato del server Europa) contenente la banca dati delle quasi 800.000 offerte di lavoro a vocazione comunitaria, dei curricula degli utenti registrati, oltre che una vasta gamma di informazioni utili sulle condizioni di vita e lavoro nei Paesi aderenti.



Per comprendere a pieno il funzionamento dell’Eures è sicuramente utile schematizzarne i livelli:

- Europa › Commissione Europea – Direzione Generale V “Occupazione e Affari Sociali” – EuresCo, ufficio di coordinamento centrale del Servizio Eures, Bruxelles;
- Italia › Ministero del Lavoro – Direzione Generale “Mercato del Lavoro” – Coordinamento Nazionale Eures, Capo Progetto italiano, Roma;
- Regioni › Line Manager;
- Province › Consulenti Eures provinciali + Referenti Eures presso i Centri per l’Impiego.

A Bruxelles, la Commissione Europea ha istituito uno specifico organismo di coordinamento che in Italia è in diretto collegamento con il Ministero del Lavoro, il quale svolge la medesima attività di coordinamento sul territorio nazionale attraverso le Regioni. In ciascuna Regione è stato individuato un Line Manager con il compito istituzionale di coordinare e indirizzare le attività e le iniziative dei Consulenti Eures sul territorio e dei Referenti presenti in modo capillare in tutti i Centri per l’Impiego locali.

LE FUNZIONI DEL CONSULENTE EURES

Ad oggi, Eures è presente in tutte le dimensioni del servizio pubblico per l’impiego italiano, allo scopo di favorire ed accompagnare l’occupazione dei lavoratori comunitari e la loro mobilità professionale. Il ruolo chiave in questo modello organizzativo è sicuramente ricoperto dal *consulente*, che porta avanti i progetti e le attività peculiari del Servizio, coadiuvato dai diversi livelli di management politico-amministra-

tivo e dalla rete degli assistenti e dei referenti.³

Gli Euroconsulenti sono circa 800 in tutti i Paesi dello Spazio Economico Europeo (ovvero i 27 stati Membri dell'Unione Europea + Norvegia, Islanda e Lichtenstein) e in Svizzera, sono stati selezionati dalla Commissione Europea sulla base di specifiche attitudini e competenze e hanno ricevuto un'apposita formazione. Il ruolo dei Consulenti si è evoluto da interlocutori a esperti che coordinano e promuovono i servizi Eures a livello locale. I principali compiti dei Consulenti sono:

- la gestione della banca dati delle opportunità di lavoro;
- l'inserimento online delle proposte di lavoro da parte delle aziende sul territorio ed il continuo dialogo con le stesse;
- le preselezioni su scala nazionale e internazionale;
- il monitoraggio dei servizi Eures e la trasmissione dei relativi dati alla Commissione Europea e al Coordinamento nazionale;
- Il servizio di consulenza per la mobilità internazionale dei lavoratori;
- la predisposizione di materiali informativi rivolti all'utenza;
- l'organizzazione di attività pubbliche di supporto e promozione del servizio Eures (conferenze, seminari, fiere del lavoro, ecc.).

Rilevante è, anche, l'attività dei Consiglieri sindacali, cioè consulenti Eures individuati all'interno delle organizzazioni sindacali, esperti nell'ambito della legislazione sociale e delle problematiche legate alla mobilità lavorativa internazionale e transfrontaliera.

Gli *assistenti* e i *referenti* Eures sono figure che operano all'interno dei Centri per l'Impiego assicurando il raccordo tra la rete Eures e i servizi per l'impiego territoriali. Svolgono compiti fortemente operativi in raccordo con i Consulenti Eures e si oc-

cupano della presa in carico dei bisogni del candidato e delle aziende, favorendo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

II SERVIZIO EURES PER I LAVORATORI

Trasferirsi in un altro Paese europeo per lavorare o studiare è un passo importante e può presentare alcune difficoltà, quali il doversi adattare ad una nuova cultura, parlare una lingua straniera, accettare un'ulteriore formazione, familiarizzare con sistemi fiscali e di sicurezza sociale diversi da quelli del Paese di provenienza. Eures rappresenta in primo luogo un aiuto per superare questo genere di difficoltà e rimuovere ogni possibile ostacolo all'integrazione mediante informazioni ed assistenza volte a facilitare la mobilità professionale. Attraverso gli operatori Eures le persone in cerca di occupazione vengono informate su ciò che il mercato del lavoro europeo può offrire in termini di posti di lavoro, dritti sociali, procedure amministrative connesse alla mobilità, riconoscimento dei titoli accademici e delle qualifiche professionali e prospettive di carriera.

In particolare, per quanto riguarda la ricerca attiva del lavoro, attraverso un colloquio di orientamento con un Consulente Eures viene definito il progetto formativo e lavorativo del candidato, tenendo conto delle competenze linguistiche e delle sue aspettative, individuando i punti di forza e debolezza e le sue aspirazioni professionali.

Successivamente, viene fornita assistenza per la redazione del curriculum vitae nel formato standard europeo o di altri formati (a seconda del Paese in cui il candidato intende cercare un impiego) e della lettera di presentazione, strumenti utili e talora indispensabili per la ricerca del lavoro; inoltre, vengono forniti



consigli pratici per il colloquio di selezione in lingua e una consulenza specifica per il riconoscimento dei titoli di studio, se necessario.

I requisiti d'accesso al servizio sono la maggiore età, avere cittadinanza di un paese membro della Ue, la buona conoscenza di una seconda lingua comunitaria e, preferibilmente, una specializzazione professionale. E avere le idee chiare: prima di partire è utile definire le proprie necessità, aspirazioni e motivazioni in termini formativi e lavorativi, la volontà di rimanere all'estero per almeno 6 mesi e la disponibilità ad accettare nuove sfide (affrontare un lavoro un nuovo lavoro in un ambiente differente per tradizioni e abitudini, un nuovo ambiente, ecc.).

«Volevo fare un'esperienza lavorativa in Italia perché conoscevo bene la lingua ed ero a mio agio con la cultura italiana», dice Kristina Orzekauskaite, la vincitrice lituana del concorso europeo "Il tuo primo lavoro all'estero", assunta grazie ad EURES presso una ditta di Gorizia. «Ho realizzato il mio obiettivo di venire in Italia e adesso sto vivendo un'esperienza arricchente. Quando sei lontano dal tuo paese, hai occasione di dimostrare alle persone e soprattutto a te stesso chi sei veramente e quanto vali».

II SERVIZIO EURES PER LE IMPRESE

Alle aziende e/o alle associazioni datoriali a cui le aziende sono associate, Eures offre un servizio gratuito di assistenza che comprende informazione, consulenza e incontro domanda/offerta, ovvero:

- la promozione delle offerte mediante la rete ed i canali multimediali dei Consulenti Eures di contatto nei Paesi Ue dove l'offerta è notificata (l'azienda ha l'opportunità di farle circolare in tutti o solo in determinati Paesi);
- la preselezione delle candidature pervenute;
- la raccolta e l'invio delle candidature;
- la collaborazione, in caso di richiesta, per lo svolgimento dei colloqui di selezione;
- l'eventuale consulenza per favorire lo spostamento o il trasferimento territoriale del personale così individuato, anche attraverso il reperimento e l'informazione circa la normativa e i contratti vigenti in ambito locale, lo svolgimento delle relative pratiche amministrative e degli adempimenti burocratici anche in riferimento alla normativa in materia di permessi di soggiorno. Vengono forniti contatti a livello locale indicando chi e dove si può provvedere all'espletamento delle eventuali procedure previste.

Le aziende interessate ad inserire un'offerta di lavoro sul portale devono solo contattare il personale Eures più vicino e compilare il modello predisposto con i dettagli dell'offerta. Oltre alla trasmissione dell'offerta di lavoro per l'inserimento nella banca dati europea, le imprese che lo desiderano, previa registrazione attraverso il sito ufficiale Eures, possono accedere direttamente alla banca dati dei curricula dei candidati che hanno dato la propria disponibilità alla mobilità in ambito comunitario, reponendo così le professionalità di cui hanno bisogno.

Sono diverse le multinazionali o grandi aziende europee che si avvalgono della rete Eures per reclutare personale; un esempio interessante nel settore turistico-alberghiero è rappresentato dal parco di divertimenti "Disneyland Resort Paris", che ogni anno effettua in Italia, in collaborazione con Eures, selezioni di personale per circa 100 operatori, così come la catena "Sol Melia" o il parco tematico di "Portaventura" in Spagna, piuttosto che aziende come la Hertz di Dublino o la ditta

Areotech di Bonn, che promuove ogni anno selezioni per ingegneri.

Anche attraverso progetti specifici fra Paesi, ogni anno il Servizio Eures agevola l'incontro tra domanda e offerta di lavoro su scala europea: come ad esempio il progetto socio-sanitario italo-spagnolo che dal 2003 al 2008 ha portato all'assunzione in Italia di circa 500 infermieri nelle strutture ospedaliere sia pubbliche che private di Emilia Romagna, Veneto e Lombardia, o il progetto italo-britannico, che ha dato invece la possibilità a numerosi medici italiani di sostenere in Italia colloqui di selezione per posti di lavoro nel Regno Unito.

«Preferiamo lavorare con i Consulenti della rete Eures, dal momento che possiedono spiccate capacità di negoziazione di contratti e conoscenze qualificate in ambito amministrativo», spiega Carina Saarestik, responsabile della selezione per la Regione baltica della società Anthill, «Forniscono informazioni utili e sanno come aiutare le aziende in base alle loro effettive necessità. I servizi Eures sono efficienti e inoltre gratuiti». «Ciò che apprezziamo di Eures, rispetto ad altri servizi per l'occupazione, è il "lato umano": la possibilità di avere contatto diretto con i Consulenti Eures locali» (Frank Thomsen, direttore dell'azienda Broby Staal ApS, Danimarca).

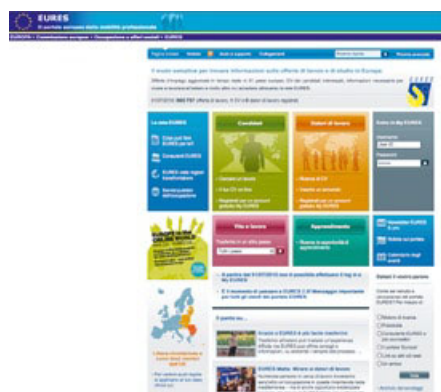
COME UTILIZZARE EURES

Il portale Eures consente di effettuare ricerche di posti di lavoro, di pubblicare il proprio CV rendendolo visibile ai datori di lavoro e ai Consulenti EURES nonché di registrarsi per ricevere un avviso via posta elettronica sulle nuove offerte di lavoro di proprio interesse.

Sul portale EURES è possibile cercare offerte di lavoro tra un'ampia gamma di occupazioni e settori di lavoro nei 31 paesi partecipanti. I

datori di lavoro presentano le offerte di impiego attraverso la rete EURES dei servizi pubblici per l'impiego di ogni paese. Queste offerte di lavoro vengono quindi pubblicate sul portale EURES, che viene costantemente aggiornato.

- **Ricerca le offerte utilizzando varie opzioni:** nella sezione "Candidati/Cercare un lavoro" si può inserire il tipo di lavoro, il paese (o i paesi), la durata del contratto, le qualifiche o l'esperienza richieste e la data di pubblicazione dell'annuncio, oppure utilizzare parole chiave. Il sistema consente di risparmiare tempo creando e salvando le ricerche più frequenti attraverso la funzione "Profilo di ricerca" nella sezione "My EURES". Nella sezione "Vita e lavoro" del sito EURES, dove si trovano tutte le informazioni utili sul Paese prescelto (a seconda della/e lingua/e che si conosce), cliccando sulla sezione "Cercare lavoro", sulla destra, si accede a tutte le ultime offerte per quel Paese.
- **Contattare la persona indicata in ogni offerta:** un Consulente EURES o direttamente il datore di lavoro. Le offerte di lavoro contrassegnate da una bandierina blu indicano il particolare interesse del datore di lavoro ad assumere lavoratori provenienti da altri paesi europei.
- **Oppure è possibile rivolgersi ai servizi pubblici dell'occupazione locali** ("Servizi pubblici dell'occupazione/Amministrazioni nazionali del lavoro"), che di norma integrano le offerte di lavoro EURES nelle proprie liste di offerta.
- **Oltre a consentire la ricerca di offerte di lavoro pubblicate da datori di lavoro, il portale EURES consente di pubblicare online il proprio CV:** in tal modo i datori di lavoro e i consulenti EURES potranno consultarlo e avranno anch'essi la possibilità di contattare il candidato. Basta registrarsi gratuita-





mente nella sezione "My EURES" per accedere a questo servizio. Questa funzione permette di creare un CV online in qualsiasi lingua dell'UE e di renderlo accessibile ai potenziali datori di lavoro registrati nel portale.

- È possibile essere aggiornati sulle nuove offerte di lavoro richiedendo l'invio di un avviso via posta elettronica nella sezione "My EURES". Inoltre, si può chiedere di ricevere per posta elettronica annunci di lavoro corrispondenti al proprio profilo il giorno stesso della loro pubblicazione.
- Domande sulla mobilità? EURES ha le risposte! La sezione "Vita e lavoro" permette di accedere a informazioni pratiche sulla vita e sul mercato del lavoro di un altro paese europeo (ad es. tendenze dei mercati del lavoro, alloggi, istruzione, costo della vita, sanità, legislazione sociale, sistema fiscale, opportunità di formazione, comparabilità delle qualifiche, ecc.).
- Tramite la rete di Consulenti EURES è inoltre possibile ottenere informazioni più dettagliate o ricevere consulenza personalizzata. Cliccando su "Consulenti EURES" è possibile reperire il nome e le modalità per contattare gli esperti EURES più vicini.⁴

I JOB DAYS, GIORNATE DEDICATE ALLA MOBILITÀ EUROPEA, ED ALTRI EVENTI DI PROMOZIONE

Ogni anno in tutta Europa da settembre a novembre si svolgono i seguitissimi Job Days, giornate dedicate alla mobilità professionale e geografica promosse dalla Commissione Europea con lo scopo di informare i giovani sulle opportunità di interscambio lavorativo (rivolgendosi in particolare agli studenti degli ultimi anni delle Scuole Superiori, degli Istituti Tecnici e dell'Univer-

sità) e coinvolgere i principali attori del mercato del lavoro.

In linea con le direttive della Commissione Europea circa la cooperazione sinergica tra più reti d'informazione europee, la novità dei Job Days 2009 è stato il coinvolgimento di altre reti informative Ue che operano a livello nazionale, ed in particolare dello Europe Direct.

In Friuli Venezia Giulia, i Job Days 2009 si sono svolti durante *Incontro*, la fiera sul lavoro, la formazione e l'orientamento tenutasi presso la Fiera di Pordenone. Con il Job Day di Pordenone si è chiuso virtualmente un ciclo di quattro incontri, che dal 2006 ad oggi ha toccato tutte le province della regione, stimolando i giovani ad aprirsi e cercare opportunità di lavoro all'estero, usufruendo dei servizi e dei programmi avviati in ambito comunitario. Non vi è dubbio che l'edizione 2009 dei Job Days abbia rivestito, alla luce della crisi congiunturale e globale che stiamo attraversando, un'importanza particolare. Dopo il successo dell'edizione 2008 della Fiera Incontro Aziende Studenti, che ha visto 9000 visitatori presenti, per le Giornate Europee della mobilità Internazionale 2009 la Provincia di Pordenone, in collaborazione con Regione Friuli Venezia Giulia, Europe Direct e Ufficio Scolastico Provinciale, ha organizzato uno stand informativo e due workshop.⁵

Un notevole interesse hanno riscosso le testimonianze concrete presentate durante gli workshop, che sono stati seguiti da un folto pubblico, tra cui rappresentanti di aziende, persone in cerca di lavoro e studenti, *"I Servizi per il lavoro in Italia e in Europa: opportunità e diritti"* e *"Lavorare in Italia e in Europa: istruzioni per l'uso"*. Sono intervenuti Nicola Castellarin, un utente EURES che ha svolto un'esperienza lavorativa in Islanda, Davide Verardo, un giovane che ha svolto uno stage a Dublino grazie ad EURES e France-



sco Valentinuzzi, che è stato Volontario Europeo in Islanda.⁶

Nell'ambito dei Job Days 2009, si sono svolte inoltre delle interviste televisive (visibili ai link http://www.pnbox.tv/show_video.asp?id=3378 e http://www.pnbox.tv/show_video.asp?id=3376) presso gli studi della Tv online PnBox.

Dato l'interesse dei partners stranieri per questo territorio, è nata l'idea di un follow-up della manifestazione tramite una collaborazione più stabile tra Italia (ed in particolare il Friuli Venezia Giulia), Norvegia e Germania, sulla base di progetti specifici di sviluppo territoriale volti all'incentivazione dell'occupazione (specialmente in ambito turistico-alberghiero e nei settori dove maggiore è la vocazione del nostro tessuto industriale).⁷

Un'altra attività che si è svolta con successo è rappresentata dagli

incontri di orientamento alla mobilità europea che le Consulenti Eures del Friuli Venezia Giulia hanno tenuto in vari periodi dell'anno presso gli Istituti di Istruzione Secondaria della Regione e che erano indirizzati agli studenti del 4° e 5° anno. Su richiesta dell'Università di Trieste, si sono tenuti dei seminari professionalizzanti rivolti agli studenti dei singoli corsi di studio con le presentazioni "Living&Working" di specifici Paesi, fornendo soprattutto indicazioni pratiche per cercare lavoro.

Sul versante dei datori di lavoro è in atto una collaborazione con gli sportelli Enterprise Europe Network della Camera di Commercio di Pordenone per mettere a sistema la consulenza che il servizio Eures della Regione FVG offre alle aziende del territorio.

Eures attraversa i confini

Un'esperienza altamente significativa della rete Eures è sicuramente rappresentata dalle "strutture transfrontaliere", cioè da progetti di cooperazione istituzionale realizzati da Consulenti Eures operanti nelle zone di confine tra Stati diversi per aiutare in concreto quelle persone che normalmente, ed in molti casi quotidianamente, si spostano da un Paese all'altro per lavorare e quindi necessitano di assistenza specializzata per risolvere le problematiche legate al loro particolare status.

Al momento, esistono 3 progetti "Eures T" attivi e sono:

1. Eurazur, partnernariato tra i consiglieri Eures di Italia e Francia per quanto riguarda i lavoratori che si spostano per lavoro sulla fascia costiera tra la Liguria e la Costa Azzurra – <http://www.eures-eurazur.org>
2. Transtirolia, che coinvolge Italia, Svizzera e Austria – <http://www.eurestranstirolia.org>
3. Euradria, l'ultimo nato, che contempla la collaborazione tra Italia (Friuli Venezia Giulia) e Slovenia - <http://www.euradria.org/>

Ne è esistito anche un quarto, non più attivo, che si chiamava TransAlp e che ha coinvolto il Piemonte, la Valle D'Aosta e la regione francese del Rhone-alpes. Comunque, le tre regioni coinvolte, forti della positiva esperienza Eures T, hanno continuato a collaborare per assistere i lavoratori pendolari e hanno avviato nuove forme di cooperazione finanziate anche attraverso i programmi Interreg.



PERCHÉ EURES FUNZIONA?

1. Uno degli elementi che determina l'efficacia del Servizio è sicuramente un sistema informativo ben collaudato che consente ai Consulenti Eures di scambiarsi informazioni con grande rapidità. Questo sistema informativo si compone di più sottostrutture:

- un database unico delle offerte di lavoro (*vacancies*);
- un database di curricula dei candidati interessati alla mobilità transnazionale;
- un archivio testuale che descrive le condizioni di vita e di lavoro nei 31 Paesi aderenti allo Spazio Economico Europeo (SEE/EEA), e cioè le 27 nazioni dell'Unione allargata più l'Islanda, la Norvegia, il Liechtenstein e, per accordi bilaterali, anche la Svizzera;
- lo schedario di tutti i Consulenti Eures con i riferimenti completi per poterli contattare;

● un forum intranet tramite il quale i responsabili Eures possono porre all'attenzione degli altri colleghi particolari problematiche o richieste di assistenza.

Con questi strumenti a disposizione (oltre alla posta elettronica), ma anche contando su adeguate conoscenze linguistiche e su una preparazione tecnico/giuridica di buon livello fornita da società di formazione internazionali, ciascun Consulente riesce, quando è possibile, a risolvere le questioni legate alla propria attività in tempi estremamente rapidi e spesso inconcepibili per la Pubblica Amministrazione.

2. Il secondo fattore determinante è rappresentato dalla conoscenza reciproca che si instaura fra la gran parte degli oltre 800 Consulenti grazie ad incontri di for-



Angeli di Vedova
1985 / 1990

mazione, seminari internazionali, fiere del lavoro e meeting legati a specifici progetti. Questo consente a ciascun responsabile Eures di avere dei punti di riferimento in altre nazioni a cui domandare direttamente informazioni o aiuto per risolvere problematiche specifiche.

3. In più di 15 anni di esperienza operativa, gli Eures Adviser italiani sono diventati dei veri e propri "professionisti" capaci di organizzare, con poche risorse, incontri di selezione per grandi aziende multinazionali (Disneyland Paris, Hertz, IBM, Iberostar, Sol Melià, Vip International, Disney worldwide, Fiesta consulting e tante altre) riuscendo ad attivare sinergie con partner, isti-

tuzionali e non, che mettono volentieri a disposizione le proprie strutture per ospitare gli eventi.

4. Ciascun Consulente ha costruito intorno a sé una rete di collaborazioni che gli permette la rapida divulgazione delle offerte di lavoro: Centri per l'Impiego, Istituti Scolastici, Enti di Formazione, Università, Informagiovani, Redazioni giornalistiche specializzate in materia di lavoro, Soggetti operanti nell'ambito dell'informazione e dell'orientamento giovanile, il web⁸ e alcune newsletter specializzate, oltre a mailinglist dedicate. Così facendo è in grado, in tempi molto brevi, di attirare l'attenzione dei potenziali candidati verso le offerte pubblicate e le iniziative organizzate.

I consulenti EURES in Friuli Venezia Giulia

Stefania Garofalo, Provincia di Pordenone - Centro per l'Impiego S. Vito al Tagliamento - Tel. 0434 80083 - Fax 0434 875476 - stefania.garofalo@provincia.pordenone.it

Ilaria Sicilia, Provincia di Gorizia - Centro per l'Impiego Gorizia - Tel. 0481 520504 - Fax 0481 525582 - Ilaria.sicilia@provincia.gorizia.it

Monica Ukmar, Consulente EURES sindacale - CGIL Friuli Venezia Giulia - Trieste - Tel. 040 662003 - Fax 040 768844 - monica.ukmar@fvg.cgil.it

Michele Berti, Consulente EURES sindacale - UIL Friuli Venezia Giulia - Trieste
Tel. 040 367800 - Fax 040 367803 - uilfvg@tin.it

Ingrid Avanzolini, Consulente EURES datoriale - Unione Artigiani Piccole e Medie Imprese - Confartigianato - Udine - Tel 0432 516745

NOTE

1 Il servizio Eures nasce con il Regolamento Cee 1612/68 del Consiglio relativo alla libera circolazione dei lavoratori all'interno della Comunità, modificato dal Regolamento 2434/92.

2 Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica

BIBLIOGRAFIA

Bongiovanni A., Fadda F.
Consulenti Eures Abruzzo, "Eures, 15 anni dedicati alla circolazione della cultura e dei lavoratori in Europa", AbruzzoEconomia, novembre 2009.

Sinisi C.
Consulente Eures Puglia, "EURES Il network dei Servizi per l'Impiego nell'Europa che cresce", marzo 2009.



Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia, Ungheria.

3 In Friuli Venezia Giulia sono a disposizione le Consulenti Stefania Garofalo (Centro per l'Impiego di S. Vito al Tagliamento, Pordenone) e Ilaria Sicilia (Centro per l'Impiego di Gorizia).

4 Alcune selezioni curate da Eures:

- Addetti a Servizio di Assistenza Clienti, Vendita, Ristorazione, Amministrazione, Marketing, Area Legale, Comunicazione, Risorse Umane per Disneyland Paris, selezioni a Napoli 18-20/02/2010;
- Camerieri/e presso Ristorante "Tutto Italia" nell'Epcot Center del Walt Disney World Resort in Florida, U.S.A. (Rif. Italy F&B 10);
- Animatori Turistici anche senza esperienza per resorts Fiesta Consulting nelle Isole Canarie, Spagna (Rif. 4760191), salario 800-1000 euro/mese + spese di viaggio e alloggio;
- Project manager per gestione e rendicontazione amministrativa di progetti di ricerca presso Fondazione Mach di Trento (Rif. 049_UAVR_GRP), scadenza 18/02/10;
- Guide Turistiche in Norvegia, www.visitvoss.com, salario 18 euro/ora lordi, scadenza 15/02/10;
- Cuochi e Assistenti Capo Cuochi in Norvegia, salario 2.700 euro/mese lordi;
- Restaurant Manager – cucina italiana a Dubai (Rif. RM/EP), salario 2.200-2.500 euro/mese netti, scadenza 26/03/2010;
- Medici Ematologi, Radiologi, Pediatri, Anestesisti, Ortopedici, Psichiatri nel Regno Unito per GlobalMediRec (Rif. 5-0818-837), salario £ 45.000 – 70.000/anno.

5 In questo contesto sono stati illustrati i servizi offerti dai Centri per l'Impiego ed in particolare da EURES e dal progetto "Tutoring per i giovani". Sono state fornite informazioni sui servizi offerti dai Centri per l'Impiego, offerte di lavoro, formazione, contratti, CV,

orientamento, preselezione, incontro domanda/offerta, promozione tirocinii/stages, consulenza per le ditte su procedure amministrative, incentivi e agevolazioni, ecc., ed è stata sottolineata l'importanza di affidarsi ad un servizio pubblico.

6 Durante i Job Days 2009 a Pordenone hanno fornito il loro validissimo contributo i Colleghi Consulenti EURES Eugenia Filip Tecusan (NAV EURES Oslo, Norvegia), Claudia Silvestroni (ZAV EURES Bonn, Germania) e Gian Carlo Politano (EURES Regione autonoma Valle d'Aosta). La loro presenza ha consentito uno scambio di buone prassi e un approfondimento della comprensione del mercato del lavoro e del sistema dei Servizi per l'Occupazione dei Paesi di appartenenza.

7 Tale manifestazione è stata anche l'occasione per festeggiare il 15° anniversario dell'attività della rete che dal 1994 sostiene i cittadini nella ricerca di lavoro in Europa.

8 EURES ha dei profili pubblici anche su Facebook: <http://www.facebook.com/group.php?gid=54120970078> (IO EURES, la community dove tutti i giovani interessati a fare un'esperienza di lavoro all'estero possono incontrarsi per trovare notizie utili per lavori in Europa e per scambiarsi le loro esperienze. È un progetto promosso dalla Commissione Europea), <http://www.facebook.com/reqs.php#!/profile.php?id=100000544505069>, <http://www.facebook.com/home.php#!/event.php?eid=252459922394&ref=mf>, ecc. All'indirizzo <http://www.facebook.com/home.php#!/profile.php?id=675639329&ref=profile> è possibile consultare l'elenco di tutti i siti internet italiani dove vengono pubblicate le offerte di lavoro e le notizie Eures.

IL SISTEMA DELL'ORIENTAMENTO

Carlo Odoardi

Laterza, 2008
pp. 178 € 18,00



Innovazione e integrazione sono il filo rosso di questo trattato adatto a tutti (studenti, amministratori, responsabili dei servizi e professionisti), come ben sottolinea la prof. M. L. Pombeni nella sua prefazione. In particolare, l'autore si rivolge alle istituzioni competenti: in linea con la Strategia di Lisbona che persegue lo sviluppo qualitativo dei servizi di orientamento, i sistemi Istruzione, Formazione professionale e Lavoro devono mirare al dialogo per raggiungere l'obiettivo condiviso di supportare l'individuo nel raggiungimento di una maturità orientativa. A titolo esemplificativo quale esempio di buone pratiche viene citato il progetto Girc (*Guidance Innovation Relays Centers*), finanziato dal programma Leonardo da Vinci, che ha proposto una modellizzazione delle funzioni principali di supporto al sistema di Governance: assistenza tecnica, formazione degli operatori, promozione della qualità del sistema, ricerca e sviluppo.

Nell'attuale contesto lavorativo, il Lifelong Guidance, inteso come misura di accompagnamento globale fornita dai diversi sistemi in funzione di specifici bisogni emergenti, risulta un processo fondamentale per aiutare il cittadino ad assumersi maggiori responsabilità in merito alle prese di decisioni che incidono

sul proprio sviluppo di carriera e a conservare la propria occupabilità. Esperienze di transizioni psico-sociali, quali appunto la perdita del lavoro in un momento di crisi economica come quella che stiamo attraversando, possono richiedere il ricorso ad azioni specifiche di orientamento, sulla base delle competenze orientative possedute, della natura del compito e dei vincoli oggettivi e soggettivi presenti: il focus fondamentale riguarda proprio lo sviluppo di metodi e tecniche adeguate a supportare tali transizioni.

Il libro si compone di 6 capitoli: quelli introduttivi ("I quadri teorici e i modelli operativi per lo sviluppo del processo di orientamento continuo" e "Il contesto dell'orientamento") propongono da un lato la descrizione dei principali modelli operativi e riferimenti teorici, dall'altro lo stato dell'arte a livello comunitario dei servizi di orientamento in considerazione dell'evoluzione subita in ambito scolastico, universitario, formativo e lavorativo.

Il capitolo "Il panorama dei mutamenti in atto" approfondisce il tema dell'integrazione per diffondere l'idea del processo di orientamento quale continuum e raccordo tra i diversi attori istituzionali coinvolti, che risulta caratterizzato da:

- centralità dell'individuo, per il quale si promuove lo sviluppo



personale lungo tutto l'arco della vita;

- differenziazione delle attività proposte a supporto delle transizioni sociali e lavorative;
- definizione di standard di riferimento per la gestione dei servizi di orientamento;
- monitoraggio e valutazione delle azioni erogate e dei relativi esiti raggiunti.

La presa in esame di tali aspetti permetterebbe di superare le sovrapposizioni e inefficienze causate dai molteplici servizi territoriali presenti e di "soddisfare completamente la domanda espressa dagli utenti" (Pombeni, Vattovani, 2005). Infatti, lo sviluppo di un sistema territoriale integrato di orientamento prevede che ciascun attore sviluppi - per la propria specifica competenza - cooperazione, condivisione di risorse, creazione di opportunità e relativa facilitazione di accesso.

A corollario del successivo excursus sulla realtà organizzativa aziendale si inserisce la contestualizzazione di tali considerazioni per il sistema dell'orientamento in termini di sviluppo socio-economico del territorio locale (capitolo "Gli aspetti psicologici dell'innovazione"): orientamento al mercato, miglioramento della qualità e dei processi di innovazione, creazione di una comunità di pratiche. In particolare a quest'ultima si demanda un livello di integrazione - da porre in essere in parallelo a quello istituzionale locale - che possa favorire lo scambio di informazioni, la condivisione di analisi e progettualità, la definizione di attività di integrazione, qualità e innovazione.

La parte conclusiva del volume (capitoli "I cardini per un'ipotesi di architettura dei servizi di orientamento" e "La gestione di un modello integrato per lo sviluppo delle innovazioni") propone - in seguito alle riflessioni teoriche presentate - un'ipotesi di sviluppo concreta dei servizi di orientamento.

Vengono presentate le aree fondamentali di sviluppo e per ognuna sono declinate le attività di orientamento attivabili e gli attori territoriali (sistemi Istruzione, Formazione professionale e Lavoro) istituzionalmente competenti per la loro erogazione.

- ✓ Auto-orientamento (competenze per la gestione delle transizioni): accoglienza, educazione all'auto-orientamento, didattica orientativa, profilo di orientamento personale, informazione orientativa, pre-socializzazione al lavoro;
- ✓ Imprenditorialità (qualità e caratteristiche imprenditoriali): educazione all'imprenditorialità, orientamento all'imprenditorialità, profilo delle risorse imprenditoriali;
- ✓ Innovazione (comportamento professionale innovativo): educazione alla creatività e alla complessità, orientamento all'innovazione, profilo delle risorse innovative;
- ✓ Carriera (competenze progettuali per la carriera professionale): educazione alla decisione e progettazione di carriera, orientamento alla carriera, sviluppo di carriera.

Infine, vengono fornite indicazioni utili per la gestione operativa del sistema di orientamento delineato e per il delicato quanto fondamentale momento di valutazione del processo attivato al fine di renderlo trasferibile in altre realtà territoriali.

Multidisciplinarietà e specificità dovranno essere i fondamenti del lavoro di rete che si andrà a costruire e rappresenteranno al contempo il maggior punto di forza del sistema di *governance* che verrà delineato.

Sara Vizin

SEI FORME PER PENSARE

SAPERSI ORIENTARE NELLA SOCIETÀ
DELL'INFORMAZIONE

Edward De Bono

Centro Studi Erickson, 2009
pp. 120 € 14,00



Dopo *"Sei cappelli per pensare"* ed *"Una bella mente"*, Edward De Bono, considerato la massima autorità nel campo del pensiero creativo propone, per i lettori fedeli ad un modo di pensare lontano dal metodo tradizionale, un pensiero aperto alle impressioni ed alle intuizioni, che prevede uno spazio ricco, costruttivo, produttivo, senza necessità di conoscenze particolari od intelligenze innate, una nuova ed inaspettata formula per interagire con la realtà esterna, spesso caratterizzata da un cumulo ingestibile di notizie, dati, indicazioni.

"Sei forme per pensare" propone *"un sistema, basato sulle principali figure geometriche, per indirizzare consapevolmente la nostra attenzione nel processo di selezione e valutazione delle informazioni"*. Curioso che a specificarne una delle più importanti applicazioni pratiche sia una nota di ringraziamenti a piè di pagina, prima della prefazione. Questo strumento infatti è stato sperimentato in Italia in un corso relativo all'inserimento lavorativo.

Due sono le immediate considerazioni pratiche:

1) può essere destinato in maniera semplice ed immediata ad un

pubblico di giovani ragazzi che, terminato il percorso scolastico, sono alla ricerca di una prima esperienza lavorativa;

2) può in qualche modo essere d'aiuto a chi, a fronte della pesante crisi economica che ha colpito anche la nostra Regione, è fuoriuscito dal mercato del lavoro o si trova una situazione di non occupazione.

Governare l'informazione in modo semplice, ma efficace è quanto mai utile a chi si presenta o ripresenta nel mercato del lavoro alla ricerca di una attività. Sono numerosi infatti gli stimoli che possono disorientare la scelta verso un percorso di collocazione o ri-collocazione lavorativa o per contro è fondamentale avere ben chiaro l'obiettivo da raggiungere (il lavoro) e le informazioni necessarie per raggiungerlo.

Se a questo si aggiunge che la lettura è scorrevole e insieme corredata da immagini (le forme geometriche) che riportano sempre il lettore al "qui ed ora" il gioco è fatto: 124 pagine di esercizio per la mente (meglio se bella) e per il pensiero (cappelli compresi!).

Pare interessante notare che, seguendo la cronologia dei testi scrit-



ti dall'autore, mentre l'opera i "6 cappelli per pensare" propone un'interessante rivoluzione del concetto di *problem solving*, ed il libro "Una bella mente" ripercorre le tappe per una relazione adeguata con l'altro (diverso da me), il testo qui proposto ed accostato alle sei forme geometriche, rinvia ad una modalità di gestire l'informazione e contro il suo abuso quotidiano, in una ricetta di "problem setting" davvero mai banale.

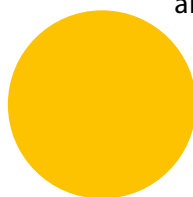
Studi e ricerche di psicologia spiegano, infatti, che la nostra attenzione è in maniera preferenziale attratta dall'insolito e la nostra percezione incorre spesso in errori, a causa del sovraccarico di informazioni a cui è costantemente esposta, con immediati risvolti di confusione e di gestione errata dei dati esterni. L'uomo, inoltre, per sua natura, ha necessità e bisogno di credere che le cose e le notizie apprese corrispondano al vero e per tale ragione commette spesso errori di valutazione quanto mai pericolosi.

In questo senso il testo aiuta il lettore a trarre valore dall'informazione attraverso una semplificazione grafica delle diverse forme che essa può assumere, aiutando così l'attenzione ad indirizzarsi nella giusta direzione, approssimandosi al valore di verità con uno scarto quanto più possibile riconducibile a zero.

La scelta di procedere attraverso l'uso delle forme geometriche, sapientemente accostate alle diverse caratteristiche di una informazione, aiuta il lettore a districarsi nel difficile mondo della società "iper-informativa", proseguendo un passo alla volta, mai alla rinfusa.

che ho realmente bisogno di sapere? Il triangolo viene in questo senso accostato all'obiettivo della nostra ricerca, che deve sempre essere chiaro ed univoco per indirizzarci nel modo migliore.

Il **cerchio** si riferisce all'*accuratezza* dell'informazione acquisita o alla percezione che vi



siano altri dati mancanti da dover raccogliere. E.

De Bono scrive "le informazioni non precise sono, nel migliore dei casi, fuorvianti e, nel peggiore, estremamente pericolose".

Il **quadrato** attiene al *punto di vista* dell'osservatore ed è quindi legato



al concetto di pregiudizio o neutralità dell'informazione. Anche qui lo scrittore brillantemente riassume "usare il

quadrato serve a capire che le informazioni possono essere fornite da un unico punto di vista sia ad individuare quella particolare prospettiva".

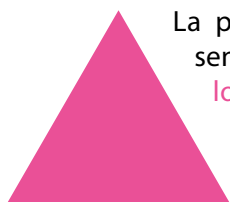
Il **cuore** è il simbolo *dell'interesse*, collegato ai bisogni dell'uomo che

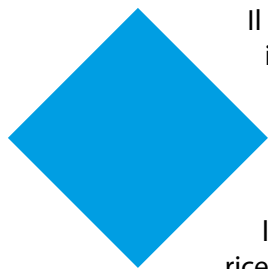


lo spingono in una direzione specifica piuttosto che altrove. Lo scopo della forma del cuore è incoraggiare le persone a

sforzarsi maggiormente nel notare questioni di interesse quando queste non sono così ovvie.

La prima figura presentata è il **triangolo**. Qual è lo scopo della nostra ricerca? Quali sono le cose





Il **rombo** rappresenta il *valore aggiunto* dell'informazione acquisita, che altrimenti vanificherebbe lo sforzo della sua ricerca; E. De Bono scrive che *"il rombo è una specie di sintesi e di visione d'insieme"*.

metriche rende quanto mai veloce la memorizzazione dei concetti descritti e ne fa un'opera di facile condivisione. In questo modo si può condividere l'*informazione* attraverso saperi comuni, in modo sistematico ma anche divertente!

Anna Cragolini



La sesta e ultima figura presentata, il **rettangolo**, rappresenta il *risultato* raggiunto, l'indicazione sul lavoro svolto e le conclusioni tratte.

"L'intero scopo delle sei forme", prosegue l'autore, *"è condurre alla chiarezza"* (p. 114). Alla descrizione delle figure l'autore accosta sapientemente modi del nostro vivere quotidiano irrinunciabili, ma che, se distrettamente utilizzati, rischiano di veicolare l'attenzione nei luoghi sbagliati, portandoci al consumo prezioso di energie, assai limitate per l'uomo e che per questo devono essere necessariamente ben indirizzate.

Discutere dei più diversi concetti della *psicologia* in maniera semplice, facilmente fruibile ed immediata non toglie a questa materia lo spessore dovuto, ma invece la avvicina anche a chi con qualche sospetto osserva scettico, ma curioso, i temi descritti, senza sapere od immaginare di essere esso stesso variabile *"interveniente"* di una osservazione mai neutrale.

Il libro è indirizzato a persone di tutte le età ed esperienze; la lettura del testo accostata alle forme geo-

QUADERNI DI ORIENTAMENTO



la rivista semestrale è indirizzata a:

- insegnanti
- formatori
- ricercatori
- operatori

che si occupano di problematiche di orientamento, da punti diversi di osservazione quali:

- istituzioni scolastiche
- enti pubblici
- servizi di formazione ai giovani

È disponibile anche in formato elettronico PDF, all'interno delle pagine Internet della Struttura di orientamento della Regione Friuli Venezia Giulia, al seguente indirizzo:

www.regione.fvg.it

> Selezionare la voce tematica ORIENTAMENTO

Per nuovi abbonamenti, richieste di numeri arretrati o cambiamento di indirizzo, si prega di utilizzare l'apposito form, disponibile nella sezione **documentazione** alla voce "consulta e ordina le pubblicazioni" del suddetto sito.

Sono graditi contributi, anche se non se ne garantisce la pubblicazione.

Il materiale potrà riguardare:

- contributi teorici su tematiche specifiche dell'orientamento scolastico, professionale o attinenti;
- progetti, ricerche, esperienze;
- informazioni su convegni, seminari e pubblicazioni inerenti l'orientamento.

Il lavoro dovrà essere così formulato:

- Titolo, sottotitolo e breve sommario;
- Testo con estensione massima di 8 cartelle (salvo accordi diversi), battuto con interlinea doppia;
- Nome e cognome dell'autore, professione, ente di appartenenza, ruolo ricoperto, sede di attività;
- Tabelle, grafici o figure, progressivamente numerati, dovranno essere allegati a parte e contenere le indicazioni per un idoneo posizionamento nel testo;
- Le note bibliografiche dovranno indicare il cognome dell'autore, l'anno di pubblicazione ed eventualmente le pagine citate.

Coloro che volessero collaborare con la rivista potranno inviare il loro articolo su cd o via e-mail a:

REDAZIONE di "QUADERNI DI ORIENTAMENTO"

Direzione centrale istruzione, formazione e cultura
c.a Diego Lavaroni

Via Roma, 9 - 34170 Gorizia

Tel. 0481 386278 - Fax 0481 386413

e-mail: diego.lavaroni@regione.fvg.it

Il materiale ricevuto non verrà restituito

Trentasei
36



DIREZIONE CENTRALE ISTRUZIONE FORMAZIONE E CULTURA
servizio istruzione DIRITTO ALLO STUDIO e ORIENTAMENTO



servizi regionali
per l'orientamento