

Euroguidance News

Numero 2

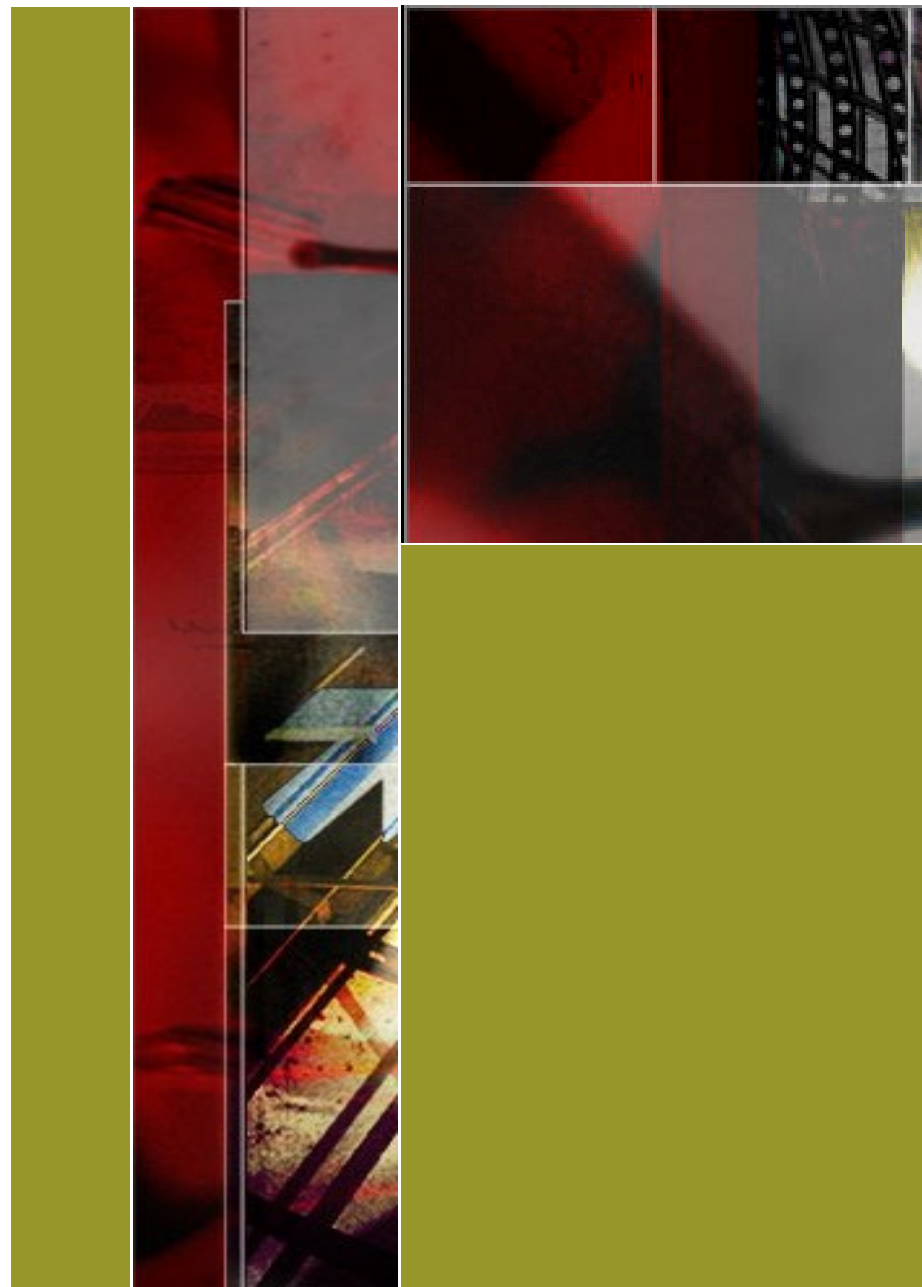
Dicembre 2016

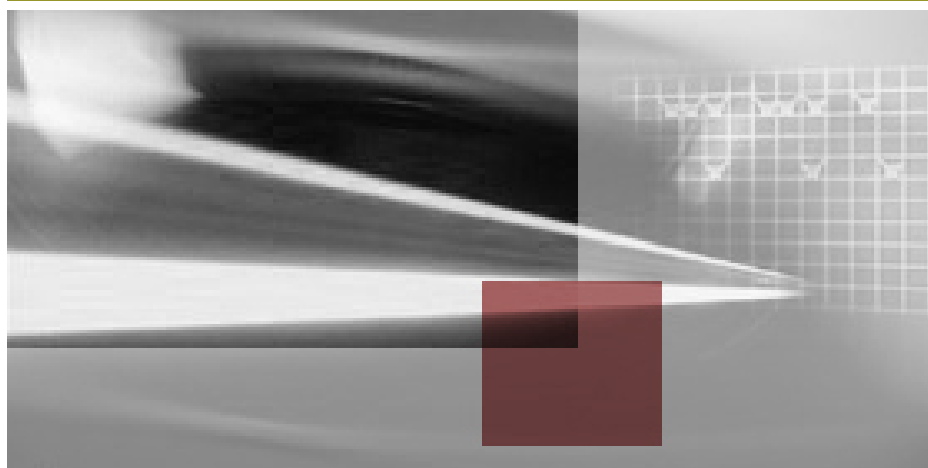
Rivista del Centro Euroguidance Italia

INAPP



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea





Euroguidance News

è la rivista del Centro Euroguidance Italia

Numero 2 - Dicembre 2016

ISSN 2281-4752



Euroguidance News

Rivista del

Centro Euroguidance Italia

Numero 2 - Dicembre 2016

Centro Euroguidance Italia - INAPP

Corso d'Italia, 33 - 00198 Roma

tel. +39.06.85447.1

fax. +39.06.85447358

Email: minformo@inapp.org

www.isfol.it/euroguidance

Direttore responsabile:

Claudio Bensi

Coordinatore scientifico:

Ismene Tramontano

Redazione:

Concetta Fonzo, Francesca Ludovisi

(*caporedattore*), Paola Patasce, Anna

Maria Senatore, Giulia Tosi

(*coordinamento editoriale*)

Impaginazione: Valter Belliscioni

I contenuti redazionali di questa rivista sono distribuiti con una licenza Creative Commons 4.0

(Attribuzione - Non commerciale - Condivisi allo stesso modo 4.0 Italia)



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea. Ciascun autore è responsabile per i contenuti del proprio articolo. La Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nella presente pubblicazione.

Dal 1° dicembre 2016 ISFOL è diventato INAPP

Il Centro Euroguidance Italia è un organismo promosso dalla Commissione europea - DG Lavoro, Affari sociali e Inclusione, e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Direzione generale per le politiche attive, i servizi per il lavoro e la formazione. Il Centro favorisce e supporta la mobilità per motivi di studio e lavoro tra i Paesi dell'Unione, attraverso: l'elaborazione e la diffusione di materiali informativi; l'organizzazione e la partecipazione ad eventi e manifestazioni di settore; il supporto informativo specialistico agli operatori dell'orientamento, della formazione e della mobilità; l'animazione e la promozione di reti e lo scambio di buone pratiche; l'organizzazione di visite di studio per gli operatori dell'orientamento e della mobilità europea. La diffusione delle informazioni avviene attraverso: il sito www.isfol.it/euroguidance; la spedizione gratuita delle pubblicazioni agli enti e alle persone interessate; la distribuzione di materiale divulgativo in occasione di fiere e di eventi dedicati all'orientamento e alla mobilità; l'attività di sportello nazionale ed europeo volta a soddisfare i quesiti degli utenti sulle possibilità di studio e formazione in Europa.

Il Centro si rivolge a tutti coloro che hanno interesse a ricevere informazioni e supporto tecnico sui temi della mobilità transnazionale, con particolare riguardo ai giovani e agli studenti, nonché agli operatori dell'orientamento e agli organismi che svolgono a favore di queste tipologie di utenza un'attività di promozione della dimensione europea dell'apprendimento e delle opportunità di mobilità in Europa per motivi di formazione e di lavoro.



EDITORIALE

Istruzione e formazione per sollevare l'Europa dalla crisi esistenziale
di Ismene Tramontano, Inapp

8

EUROGUIDANCE ED EUROPASS

Gli esiti della Peer Review

di Marianna Forleo, Inapp

12

STUDIARE LE LINGUE ALL'ESTERO

Vantaggi e nuove prospettive per il futuro

di Francesca Sirignani, Cefo

19

MOBILITÀ INTERNAZIONALE E ORIENTAMENTO DEI NEET

L'inclusione sociale di giovani con minori opportunità nelle aree rurali

di Anna Lodeserto, Anci Lazio

23

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO PER COMPETENZE

Sviluppo metodologico e valutazione nella formazione scolastica, universitaria e professionale

di Fausto Presutti, Ispef

29

RICOSTRUIRE E VALORIZZARE LE ESPERIENZE

La narrazione della propria storia

di Emilia Filosa, Aspic Lavoro

35

L'ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI

Un sistema in evoluzione

di Riccardo Mazzarella, Inapp

39

UN PERCORSO DI RIATTIVAZIONE E OCCUPABILITÀ

Il progetto NoNeet

di Francesca Piccini, Università di Perugia

49

APPRENDIMENTO IN ETÀ ADULTA

Intervista a Claudio Vitali

di Claudio Bensi, Inapp

60

LA RETE SI RACCONTA

Xena - Intervista a Paola Pertegato

di Claudio Bensi, Inapp

67

L'APPROFONDIMENTO GIURIDICO

di Alfredo Rizzo, Inapp

71

PERCORSI DI LETTURA

di Anna Maria Senatore, Inapp

76

EDITORIALE

Istruzione e formazione per sollevare l'Europa dalla crisi esistenziale

Il Presidente della Commissione europea Jean-Claude Juncker, a settembre, nel suo discorso¹ sullo stato dell'Unione all'Europarlamento di Strasburgo ha riconosciuto la crisi esistenziale in cui versa l'Europa anche per via del fatto che essa non è abbastanza sociale e richiama gli Stati membri ad un'assunzione di responsabilità nella "ricostruzione" dell'Unione e del senso di appartenenza ad essa. Impresa non facile considerati l'avanzata del populismo, la mancata crescita economica, il disagio sociale, l'assenza di una politica estera comune forte e strutturata e, non ultimi, gli esiti del referendum di giugno sulla Brexit. Il Presidente ha inoltre annunciato l'aumento consistente dei fondi dedicati al piano per gli investimenti, ma ha anche ribadito che l'Europa non può continuare ad esistere senza politiche economiche più attente alla crescita e alle sue ricadute sociali.

Già da tempo in queste pagine abbiamo sottolineato e valorizzato il ruolo dell'Unione sociale piuttosto che di quella economica, un ruolo di intervento a supporto della società civile che deve in prima battuta investire in maniera significativa i sistemi nazionali di istruzione e formazione.

A nostro avviso, le principali sfide sono da collegarsi prima di tutto al contrasto dei sempre troppo alti livelli di disoccupazione giovanile e alla riduzione del persistente divario tra i risultati di apprendimento degli studenti e le competenze richieste dal mercato del lavoro.

In questa direzione, la *New skills Agenda for Europe*², documento programmatico diffuso a livello comunitario approvato nel giugno scorso, mette in luce il dato che in Europa il 40% dei datori di lavoro lamenta la difficoltà nell'individuare candidati con un livello di competenze adeguato ai loro bisogni per crescere ed innovare. Il documento insiste sulla necessità di innalzare il livello delle competenze di base dei cittadini quale requisito minimo necessario per l'inserimento sul mercato del lavoro, ma anche di investire sulle competenze trasversali, digitali e tecnico-professionali. Tale obiettivo, nella riflessione comunitaria, potrà essere conseguito incrementando la qualità e l'attrattività della Vet (*Vocational Education and Training*)³ e le attività di alternanza scuola-lavoro laddove, a livello europeo, solo il 30% degli studenti può fruire di percorsi di *work based learning*. L'importanza della visibilità della messa in trasparenza delle competenze e della comparabilità delle qualificazioni ovunque conseguite viene ribadita

tra le priorità dell'Agenda comunitaria, da cui è derivata la "Proposta di decisione al Parlamento e al Consiglio per un quadro comune Europass per l'erogazione di migliori servizi per le competenze e le qualifiche"⁴. La proposta, ancora in fase di approvazione, accorperebbe sotto il "cappello Europass" anche le attività Euroguidance ed Eqf che dovranno essere coordinate da un unico Centro di coordinamento nazionale per le competenze. Con questo accorpamento si intende raggiungere un'utenza più ampia, anche attraverso l'utilizzo di una piattaforma informatica *user friendly*, basata sull'interoperabilità, che offrirà una serie di servizi tra cui l'elaborazione di un *e portfolio* e l'autovalutazione delle competenze. La piattaforma consentirà il passaggio da un approccio documentale ad uno basato sull'erogazione di servizi integrati di informazione (opportunità di apprendimento, qualificazioni, pratiche di riconoscimento, dati sul mercato del lavoro e sull'analisi del fabbisogno di competenze, ecc.), di incontro tra domanda e offerta di lavoro e di orientamento.

Questa proposta di nuova decisione Europass, a distanza di 12 anni dalla prima, conferma dunque, anche da un punto di vista organizzativo, con l'istituzione di un Centro unico di coordinamento a livello nazionale, l'esigenza di fare sinergia tra le varie reti e strumenti comunitari per la trasparenza dei titoli, la mobilità e la qualità dell'istruzione e della formazione, scelta già operata dall'Italia che nell'*Inapp*, già *Isfol*, trova la sede unica di coordinamento di tali strumenti sotto l'egida del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Se la proposta di decisione verrà approvata, agli Stati membri verrà richiesto, all'interno di piani di attività pluriennali, di alimentare la piattaforma con le banche dati esistenti e con informazioni utili ai cittadini, di favorirne l'accesso e di continuare a svolgere sul campo le attività di assistenza tecnica alle istituzioni preposte, agli operatori e agli erogatori di formazione e di orientamento, oltre che di supporto ai cittadini.

In linea con la nuova decisione Europass, con le analisi di impatto periodicamente realizzate e con gli esiti della *Peer Review* dei centri Euroguidance ed Europass (che si è svolta a fine settembre e di cui diamo conto nelle pagine seguenti), per il prossimo anno intendiamo contribuire all'internazionalizzazione della formazione superiore, favorire il dialogo tra l'istruzione e la formazione professionale e la formazione superiore, coinvolgere maggiormente le aziende, attraverso una più attiva collaborazione con le parti sociali, diffondere l'utilizzo e la valorizzazione degli strumenti europei per la trasparenza dei titoli di studio e quindi la comprensione delle

competenze possedute, continuare ad orientare i cittadini sulla mobilità transnazionale, sempre più vista come opportunità e sempre meno come scelta di ripiego. Trasversalmente le logiche della qualità, secondo i principi dell'Eqavet e del suo recepimento all'interno del "Piano nazionale per la garanzia della qualità dell'Istruzione e della formazione"⁵, costituiranno lo strumento per contribuire al miglioramento continuo dei servizi di formazione e di orientamento, consapevoli del fatto che solo l'innalzamento della qualità dell'offerta potrà far diventare l'istruzione e la formazione professionale la "prima scelta" degli studenti e delle famiglie.

A tale proposito si conferma l'importanza della Rete nazionale di diffusione di Euroguidance Italia. Una comunità di pratica composta ad oggi da oltre 80 membri su tutto il territorio nazionale, concepita come una piattaforma di crescita e confronto per tutti i suoi componenti: offre, infatti, la possibilità di scambiare idee e buone pratiche, di reperire partner per progetti, di supportare eventuali iniziative già in atto con specifiche attività (condivisione di pratiche innovative e strumenti per la mobilità, scambi e confronti su iniziative e progetti, ecc.), incoraggiando il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

Da un punto di vista operativo, preservando le fondamenta tecnico-scientifiche su cui intendiamo appoggiarci consolidando la nostra vocazione all'attività di ricerca, ci poniamo l'obiettivo di sviluppare azioni di promozione mirate alle aziende, attività seminariali di formazione/informazione per utenze omogenee e in particolare per le Istituzioni della formazione superiore, attività di disseminazione mirate al raggiungimento di specifici target, l'implementazione della nascente piattaforma Europass, il maggiore utilizzo dei *social networks* e il dialogo costante con le Istituzioni e con gli *stakeholder* tutti.

Questo numero di Euroguidance News presenta alcuni contributi relativi a progetti, azioni e indicazioni prospettiche che vanno nella direzione della ricostruzione dell'Europa sociale sopra descritta.

di **Ismene Tramontano**, *Inapp*

Coordinatrice nazionale Euroguidance Italia



EUROGUIDANCE ED EUROPASS Gli esiti della Peer Review

di Marianna Forleo, Inapp

Parole chiave: analisi di impatto, valutazione tra pari, apprendimento reciproco

La Peer Review e la valutazione delle performance

I Centri nazionali Europass ed Euroguidance hanno organizzato una *Peer Review Visit* presso le loro sedi italiane al fine di valutarne l'efficacia e l'impatto delle attività a livello nazionale. La Peer Review è una metodologia per l'assicurazione della qualità su cui si insiste molto a livello comunitario inclusa, insieme all'autovalutazione, nel Piano nazionale di Garanzia della Qualità¹ elaborato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dalle Regioni con l'assistenza tecnica del Reference Point per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale, in riferimento alla Raccomandazione europea del 18 giugno 2009. La Peer Review mira a sostenere lo sviluppo e a garantire un miglioramento della qualità dei servizi erogati agli utenti finali. Tale metodologia rappresenta anche un'importante opportunità di scambio e condivisione delle informazioni

sui servizi e sui prodotti per favorire l'apprendimento reciproco. Prevede l'intervento di valutatori esterni che provengano dallo stesso ambito professionale di quello da valutare (possibilmente da un'istituzione omologa, così da facilitare la comparabilità delle esperienze e instaurare un clima di fiducia in un contesto di apprendimento).

L'Isfol-Inapp vanta una lunga esperienza nella sperimentazione della Peer Review già attuata, fra l'altro, nell'ambito del progetto "Rete nazionale Peer Review 2012-2013" che ha visto il coinvolgimento di Istituti scolastici e Centri di formazione professionale distribuiti nelle cinque regioni coinvolte nella sperimentazione (Lazio, Campania, Veneto, Puglia e Sicilia), in cui gli Istituti e i Centri di formazione professionale che hanno sperimentato la metodologia hanno raccontato la loro esperienza, utile anche ai fini dell'inserimento nel Registro dei Pari, ovvero l'elenco degli esperti italiani sulla Peer Review, e nel *Peer Review Impact* che ha indagato i fattori di successo delle attività di Peer Review condotte negli anni scorsi a livello europeo sulle strutture erogatrici di istruzione e formazione professionale, sulla base del quale è stato aggiornato il Manuale di Peer Review per l'Istruzione e la Formazione Professionale Iniziale².

Europass ed Euroguidance Italia han-

¹ https://ec.europa.eu/italy/news/20160915_discorso_juncker_it.

² Commissione europea, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, "A new skills agenda for Europe"*, 10 giugno 2016.

³ Il 6-7 ottobre 2016 Bucarest ha ospitato una *Peer learning activity*, organizzata dal Reference Point Eqavet romeno, sulla promozione della visibilità e dell'attrattività della Vet. I sette Stati membri invitati a partecipare, tra cui l'Italia, si sono confrontati sulle buone pratiche nazionali e sulle iniziative da promuovere, a partire dal dato per cui nel 50% dei Paesi europei la Vet costituisce una seconda scelta. A conclusione della visita gli Stati membri partecipanti hanno individuato alcuni fattori chiave potenzialmente in grado di promuovere la Vet: il dialogo e la cooperazione con il sistema della formazione superiore; la formazione docenti; il work based learning; la rilevanza per il mercato del lavoro; la mobilità transnazionale; le attività promozionali.

⁴ La proposta è stata presentata dalla commissione europea e dall'Eacea a Bruxelles il 25 novembre 2016. in un seminario congiunto dei referenti nazionali di Eqf, Euroguidance e Europass, "JointNetwork meeting".

⁵ Il Piano è attualmente in fase di revisione a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'assistenza tecnica del Reference Point per la qualità.

no richiesto la valutazione delle *performance* dei Centri nazionali italiani da parte di quattro esperti europei con ruoli omologhi nei Paesi di provenienza. Nel processo di valutazione tra Pari sono stati quindi coinvolti la direttrice del *National Centre for Guidance in Education* dell'Irlanda³ e la referente francese del Centro Euroguidance⁴ per la valutazione del Centro Euroguidance Italia ed i referenti di Europass di Austria⁵ e Olanda⁶ per la valutazione del corrispettivo Centro italiano. Nel quadro della valutazione dei due Centri nazionali un elemento innovativo, considerato positivamente dai Pari, riguarda proprio l'oggetto della Peer Review, finora applicata esclusivamente alla valutazione delle performance nell'ambito della formazione iniziale e continua, e ora rimodulata *ad hoc*, per la prima volta a livello europeo, per una valutazione in termini di servizi e funzioni dei due Centri.

Finalità della Peer Review per i Centri Europass e Euroguidance

La valutazione dello sviluppo della qualità dei servizi dei Centri nazionali Europass e Euroguidance e della conformità delle loro attività alle *policies* europee sono stati gli obiettivi delle due giornate di lavoro che si sono concluse con l'elaborazione di un report finale che evidenzia i punti di forza e le aree di miglioramento. Preventivamente i Pari han-

no esaminato i *Self Report* dei due Centri, documenti fondamentali per l'avvio dell'analisi comparativa; è stata poi individuata e proposta loro una griglia di valutazione, elaborata sulla base di due aree di qualità declinate con specifici criteri ed indicatori. Nella Peer Review gli ambiti di valutazione possono riguardare singole aree di qualità o l'intera organizzazione; in questo caso le aree prescelte sono state due, definite dall'Isfol-Inapp in riferimento ai settori di interesse prevalente delle attività dei Centri nazionali. I lavori si sono quindi concentrati sulla valutazione delle relazioni esterne e delle attività di *networking* dei due Centri e sulla valutazione dei servizi e delle attività rivolte agli *stakeholder* e ai beneficiari finali. Nelle due giornate di lavoro l'agenda della *Peer Review Visit* ha visto coinvolti tutti i soggetti che si interfacciano con i Centri nazionali: rappresentanti dei Ministeri finanziatori, operatori di istituti scolastici e di centri di formazione e studenti. Durante la prima giornata i rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto e del Ciofs Lazio si sono resi disponibili ad un confronto e a farsi intervistare; nella giornata successiva è stata organizzata una visita presso il Ministero della Pubblica Istruzione e presso l'Istituto Tecnico e Professionale per l'Industria e per l'Artigiana-

to "Carlo Cattaneo" di Roma dove si è svolto un *focus group* con studenti e docenti e sono state realizzate interviste a testimoni privilegiati. Gli incontri in plenaria hanno invece permesso ai Pari un *brainstorming* e un'occasione per sistematizzare le presentazioni e la partecipazione ai gruppi di lavoro e alle visite di studio in modo da fornire ai Centri un report di valutazione.

Indicazioni emerse e punti di forza nelle attività dei due Centri

Gli esiti della Peer Review sono confluiti in un report che costituisce la base del più ampio *First Peer Review Europass-Euroguidance Report* prodotto dall'Isfol-Inapp, nel quale è presente una valutazione generale corredata da successive valutazioni declinate in relazione a ciascun criterio proposto.

Nell'ambito della valutazione complessiva i Pari hanno molto apprezzato la vocazione alla ricerca dei due Centri che si concretizza nella realizzazione di indagini e nella predisposizione di testi e materiale informativo di qualità. Inoltre, la collocazione istituzionale è stata individuata come il maggior punto di forza, visto che consente un rapporto più diretto sui decisori. Da migliorare invece le attività di diffusione, soprattutto nella capacità di raggiungere il target dei più giovani utilizzando strumenti innovativi e social media. In particolare, nell'am-

bito della valutazione delle relazioni esterne e attività di *networking* (Area di qualità 1) sono emerse le seguenti considerazioni:

- entrambi i Centri hanno instaurato ottime relazioni a livello politico e ministeriale, in particolare è stato rilevato un forte legame tra i Centri nazionali e il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, fondamentale ai fini della pianificazione strategica delle attività dei Centri. La comunicazione con gli *stakeholder* risulta efficace sia a livello nazionale che regionale, ma deve essere implementata l'interazione con gli utenti finali e con gli *stakeholder* a livello intermedio;
- i Centri si avvalgono di un network molto valido e conducono analisi di impatto periodiche sulle loro attività; i Pari raccomandano di non trascurare le attività di promozione e disseminazione rivolte in particolare agli attori del mercato del lavoro delle aziende private. Dalla valutazione si evince infatti che al momento i Centri non dispongono di strumenti idonei a raggiungere le piccole imprese e, in generale, tutte le aziende private;
- l'analisi dell'interazione tra i Centri Europass e Euroguidance e le

istituzioni nazionali evidenzia che la buona collaborazione dell'Isfol-Inapp con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha dato luogo all'elaborazione di uno strumento considerato "eccellente", il Supplemento al Certificato, rilasciato in Italia insieme al diploma di scuola superiore secondo disposizioni ministeriali⁷, e allo sviluppo e implementazione di una banca dati per tale rilascio. Si raccomanda tuttavia di aumentare le attività di promozione di tale strumento, in particolare presso insegnanti e famiglie;

- la cooperazione con altre Reti europee e nazionali risulta molto vivace, del resto i Centri nazionali Euroguidance, Europass, Eqf, Equavet ed Eurodesk sono tutti istituiti presso Isfol-Inapp e ciò sicuramente agevola una buona collaborazione e comprensione dei ruoli tra le Reti; si raccomanda una maggiore cooperazione con Eures;
- la cooperazione tra il Centro nazionale Euroguidance e la Rete di Diffusione nazionale risulta ampiamente valorizzata, considerando anche la copiosa produzione di newsletter, riviste, conferenze, e altri strumenti di comunicazione che il Centro propone periodicamente ai membri della Rete. Si raccomanda la pianificazione di un nume-

ro maggiore di seminari informativi i cui utenti finali non siano solo *Vet providers*, con cui i Centri hanno già instaurato importanti collaborazioni, ma anche gli attori dell'istruzione e della formazione professionale e gli insegnanti, al fine di rendere fruibili gli strumenti di Europass e Euroguidance anche a questi target oltre che, nello specifico, a far conoscere e promuovere l'utilizzo del Supplemento al Certificato Europass.

Nell'ambito della valutazione dei Servizi e attività verso gli utenti finali e *stakeholder* (Area di qualità 2) sono state evidenziate le seguenti indicazioni:

- entrambi i Centri producono pubblicazioni valide e implementano costantemente il loro sito internet; si raccomanda tuttavia di sviluppare i siti web dei due Centri utilizzando un approccio *user friendly*, rivolto anche agli studenti; l'utilizzo di cortometraggi, immagini e grafici e l'adattamento di video caricati sui siti di altri Centri nazionali Euroguidance ed Europass potrebbe essere un primo step verso la semplificazione e porterebbe ad un ampliamento del target dei beneficiari finali;
- l'indicazione di incrementare l'uso dei social media e circo-

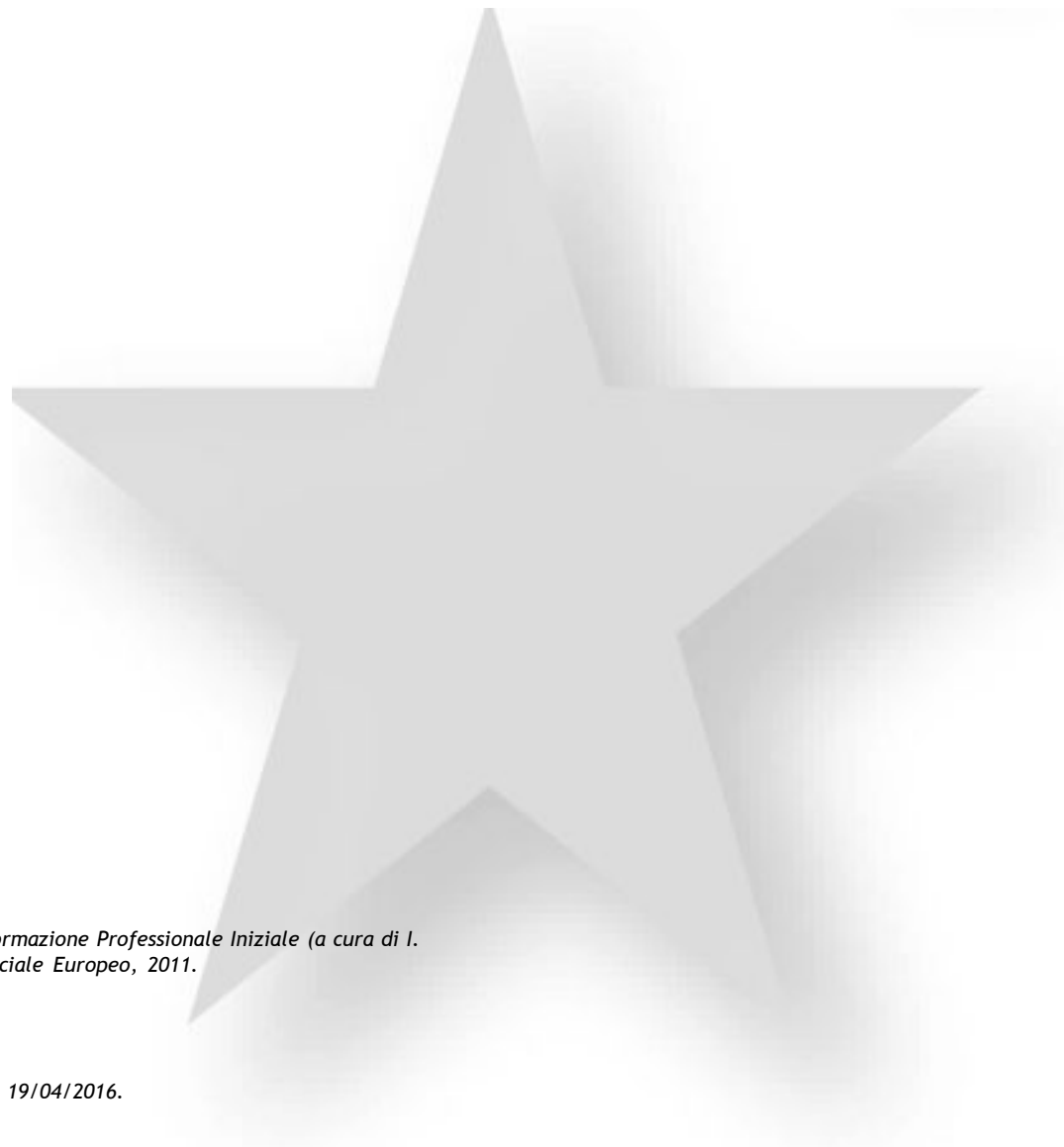
scrivere invece l'uso del materiale cartaceo a poche e limitate occasioni non è quindi casuale. Per promuovere la mobilità ad un pubblico più vasto è ampiamente raccomandato l'utilizzo di canali più fruibili quali motori di ricerca, spot televisivi, radio, ecc. Ciò potrebbe anche incrementare la popolarità dei dispositivi e dei loro loghi e darebbe modo agli studenti di rivolgersi direttamente agli sportelli dei Centri nazionali per avere ulteriori informazioni. La tendenza europea predilige un uso più social dei dispositivi, una promozione e diffusione che raggiunga gli utenti finali (studenti, insegnanti, genitori) in modo diretto e semplificato, lasciando la produzione cartacea per un approfondimento successivo;

- la presenza dei Centri alle iniziative sul territorio è costante, con buona diffusione di materiali promozionali, pubblicazioni e gadget. Al fine di incrementare la *mailing list* dei Centri sarebbe auspicabile creare anche una banca dati di tutti coloro che prendono parte a seminari, mostre e fiere a cui i Centri partecipano;
- gli interventi di promozione e disseminazione dello staff di Europass a seminari e convegni dovrebbero essere caricati sui siti web dei Centri, in modo da incoraggiare le scuole e gli enti

di formazione professionale a promuovere già dal primo o secondo anno di frequenza il Curriculum Vitae Europass, il Supplemento Europass al Certificato oltre che le opportunità di orientamento alla mobilità. Inoltre le pubblicazioni Euroguidance sono state valutate molto positivamente come guide eccellenti sul lavoro e sull'apprendimento all'estero, sarebbe quindi utile pianificare attività promozionali per target specifici;

- il questionario di *customer satisfaction* da compilare sul sito è stato molto apprezzato e si raccomanda una periodica messa a punto del sito proprio in relazione ai feedback degli utenti.

Le indicazioni emerse dalla Peer Review hanno apportato un grande valore aggiunto ad entrambi i Centri soprattutto per il clima di scambio reciproco. È stato quindi proposto un *follow-up* di Peer Review tra due anni in modo da verificare gli esiti dell'attuale valutazione e nel frattempo promuovere tale metodologia come una *best practice* nell'ambito delle reti europee Euroguidance ed Europass.



¹ Il Piano è attualmente in fase di revisione.

² *Manuale di Peer Review per l'Istruzione e la Formazione Professionale Iniziale* (a cura di I. Tramontano e G. Allulli), I Libri del Fondo Sociale Europeo, 2011.

³ Jennifer McKenzie.

⁴ Graziana Boscato.

⁵ Alexandra Enzi.

⁶ Dick Van Der Wal.

⁷ Ordinanza ministeriale Miur Prot. n° 252 del 19/04/2016.

STUDIARE LE LINGUE ALL'ESTERO

Vantaggi e nuove prospettive per il futuro

di Francesca Sirignani, Cefo

Parole chiave: lingue europee, intercultura, coesione sociale

La conoscenza delle lingue europee¹ è la chiave per una reale mobilità all'interno dell'Unione europea. Da un lato consente di approfittare al massimo dell'opportunità di lavorare, studiare e viaggiare in tutto il continente, dall'altro, contribuisce a dare alle imprese un vantaggio concorrenziale nel mondo degli affari internazionali. Attualmente le lingue ufficiali dell'Unione sono ventiquattro e ogni cittadino ha il diritto di usare una qualsiasi di queste lingue nella corrispondenza con le istituzioni europee che sono tenute a rispondere nella stessa lingua. Nell'Unione europea si contano oltre sessanta lingue autoctone regionali o minoritarie, parlate da circa quaranta milioni di persone e, grazie al programma [Erasmus plus](#) che abbraccia i settori dell'istruzione e della formazio-

ne, si promuove l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue minoritarie.

Conoscere un'altra lingua non è solo la chiave per ottenere un lavoro in un Paese diverso dal proprio, ma consente anche di stabilire contatti diretti con la popolazione locale e spesso di acquisire così una prospettiva completamente diversa su ciò che significa essere europei e su ciò che si sta creando tutti insieme. Possiamo avere una storia nazionale e un patrimonio culturale diversi ma le nostre aspirazioni e speranze per il futuro sono in profonda sintonia. La possibilità di comunicare stimola la consapevolezza di quanto abbiamo in comune e rafforza il rispetto reciproco per le differenze culturali. Ogni cittadino europeo, infatti, dovrebbe parlare due lingue straniere² oltre la propria e il modo migliore per raggiungere questo risultato sarebbe insegnare ai bambini due lingue straniere fin dalla prima infanzia³.

In particolare, un'esperienza di studio linguistico all'estero arricchisce notevolmente il proprio curriculum vitae, permette di migliorare le proprie competenze professionali e personali utili all'acquisizione delle qualifiche richieste dal mercato del lavoro, denota una buona capacità di adattamento a contesti e situazioni diverse da quelle abituali nonché una conoscenza approfondita e fluente della lingua straniera⁴. Sono compe-

tenze che si praticano e si sviluppano tutti i giorni vivendo e studiando all'estero, in un ambiente differente dal proprio, a contatto con una cultura diversa e con nuove persone.

Tutto ciò è un valore aggiunto che spalanca le porte e amplia le proprie prospettive per il futuro. Si deve quindi tener conto degli aspetti positivi ed importanti che possono rendere il proprio profilo professionale molto interessante nel mercato del lavoro. Le conoscenze linguistiche⁵ sono, infatti, parte integrante delle competenze fondamentali che ogni cittadino dovrebbe avere ai fini della formazione, dell'occupazione, degli scambi culturali e della realizzazione personale.

È inoltre accertato da tempo che la conoscenza delle lingue è collegata a migliori *performance* cognitive, infatti si è dimostrato che chi aveva imparato a parlare almeno un'altra lingua oltre la propria ha dimostrato *performance* intellettive di non poco superiori rispetto a chi conosceva solo la lingua di origine, in particolare per quanto riguarda la

capacità di lettura e di intelligenza generale⁶.

Attualmente la sola conoscenza della lingua inglese non è più sufficiente. Parlare lingue richiestissime, come cinese e arabo per esempio, è di fondamentale importanza. È noto che prima si inizia a studiare una lingua straniera più facile ne sarà il suo studio. Quindi è questo il motivo per cui bisogna mettersi alla prova in nuove sfide.

Il valore di un'esperienza interculturale⁷ sta nella sua capacità di durare per sempre, non si esaurisce quando fini-

sce il periodo di soggiorno all'estero ma continua dentro noi stessi. Aiuta ad acquisire spirito critico, insegna come alle stesse domande sia possibile dare risposte differenti ma non per questo sbagliate, consente di confrontarsi serenamente con gli altri, a riconoscere i propri sbagli, a chiedere scusa, ad essere grati per ciò che si riceve, a rispettare la parola data e gli impegni presi e a stimare gli altri.

In diversi contesti lavorativi, si ha spesso la conferma che chi ha otte-



nuto un'ottima mansione o desiderava intraprendere una carriera importante, conosceva almeno due lingue. In un mondo globalizzato, la maggior parte delle aziende opera sempre di più a livello internazionale e richiede, infatti, che i propri dipendenti abbiano ampie competenze linguistiche per essere in grado di comunicare con persone di tutto il mondo.

L'Unione europea ha moltiplicato i momenti di cooperazione e i vantaggi di un grande spazio privo di ostacoli: basti pensare che ogni anno il 26 settembre il Consiglio d'Europa organizza, con il sostegno dell'Unione europea, la **Giornata europea delle lingue**. Lo slogan scelto è stato "Mettili in valigia una lingua in più" per sensibilizzare i cittadini sull'importanza dell'apprendimento di queste ultime in Europa.

Le persone bilingue⁸ inoltre stimolano spesso la loro creatività e il loro spirito innovativo, essendo più abili a prendere decisioni, a giungere a nuove soluzioni perché hanno più fiducia in se stesse. Una seconda lingua⁹ potrebbe quindi aiutare a semplificare le piccole e grandi scelte di vita, facendo diventare più aperti e disposti a correre rischi.

Tutti noi, infatti, siamo condizionati dalla cultura in cui viviamo comportandoci di conseguenza ma, ana-

lizzando il proprio comportamento e mettendolo a confronto con quello degli altri, si può mettere in discussione il proprio modo di pensare e diventare più accondiscendenti e avere una visione più ampia. Le diversità culturali¹⁰, i modi di vita, i discorsi e gli stili mal sopportano ogni "diminutio" imposta o arbitraria. Non è sempre facile riuscire a fondere gli elementi differenti o perfino contraddittori che compongono e rappresentano il nostro essere individuale e sociale ma, se si vuole mantenere viva la propria cultura, è necessario metterla in gioco, rispettando le diversità culturali¹¹ e le origini di ciascuno.



In questo modo le differenze diventano ricchezza e possono essere capaci non solo di convivere ma anche di rinvenire valori nuovi e rinnovare o reinterpretare quelli vecchi. Si fa tesoro, in questo modo, delle vocazioni, attitudini, esperienze, tradizioni civili e culturali migliori di ogni singolo Paese.

In un'Unione europea¹² in continua crescita e sempre più diversificata, è veramente importante che i citta-

dini possano comunicare fra loro, e siano incoraggiati e stimolati a imparare altre lingue europee¹³, sia per facilitare la mobilità professionale e personale all'interno del mercato unico, sia per una più sicura comprensione reciproca. L'apprendi-

mento di una nuova lingua all'estero è un'attività che va costantemente stimolata perché può davvero aprire nuovi orizzonti, contribuire alla tolleranza e favorire i contatti interculturali.

¹ Comba M. E., in Rachele Raus (a cura di), *Multilinguismo e terminologia nell'Unione europea*, Hoepli, Milano, 2010.

² Fiumara O. in Atti del convegno su "La parità delle lingue nell'Unione europea", Firenze, maggio 2008.

³ Newbold D., "L'acquisizione dell'inglese in età prescolare: la produzione" in Ricci Garotti F.; Stoppini L., *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia, 2010.

⁴ Mezzadri M., "L'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere come strumenti per la costruzione di una coscienza democratica. La sfida del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue", in Astori D. (a cura di), *Multilinguismo e Società*, Edistudio, Pisa, 2012.

⁵ Caon F., "Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti", in AA. VV., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Guerra, Perugia, 2011.

⁶ D'annunzio B., "Apprendere con la testa, apprendere con il cuore: il valore della meta cognizione nell'apprendimento delle lingue straniere", in Di Pretoro P. A., Unfer Lukoschik R. (a cura di), *Lingua e letteratura italiana 150 anni dopo l'Unità*, Meidenbauer, Monaco, 2012.

⁷ P. Mengozzi, in M.C. Baruffi (a cura di), "Cittadinanza e diversità culturale nello spazio giuridico europeo", Cedam, Milano, 2010.

⁸ Proietti A. L., "Intelligenza culturale e bilinguismo precoce", in *Educazione Linguistica - Language Education*, n. 6, 2013.

⁹ Caon F., "Insegnare l'italiano L2 nella classe plurilingue: la glottodidattica si rinnova", in Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, F. Angeli, Milano, 2005.

¹⁰ Jamet M.-C., "De l'histoire d'une grande langue - le français- qui pour ne pas devenir petite se découvre pluriculturelle", in Alard G. et al. (a cura di), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Peter Lang, Berna, 2007.

¹¹ Cambiaghi B., Bosisio C. "Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione", Utet, Torino, 2010.

¹² Daloiso M., "Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea", in *Scuola e Lingue Moderne*, nn. 8-9, 2009.

¹³ Balboni P. E., "Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire", in AA.VV., *Ripensare il Veneto*, Venezia 2006, Regione del Veneto.

MOBILITÀ INTERNAZIONALE E ORIENTAMENTO DEI NEET

L'inclusione sociale di giovani con minori opportunità nelle aree rurali

di Anna Lodeserto, *Anci Lazio*

Parole chiave: aree rurali, Neet, mobilità transnazionale

I Neet tra marginalità economica e geografica

La promozione e il sostegno alla partecipazione in risposta alle opportunità di mobilità transnazionale, in particolare grazie al programma europeo Erasmus+, attraverso attività mirate di orientamento, si rendono sempre più necessarie assicurando un adeguato livello di supporto professionale nelle aree rurali dove risiedono giovani in condizione di marginalità economica e geografica.

Sia sulla sponda settentrionale che su quella meridionale del Mediterraneo continua, infatti, ad aumentare il numero dei giovani che non studiano, non seguono corsi di formazione, non lavorano e non cercano un impiego (Neet, acronimo inglese per intendere la popolazione giovanile "Not - engaged - in Education, Employment or Training"). Per quan-

to riguarda gli Stati membri dell'Unione europea, nel 2015 la percentuale di giovani tra i 20 e i 34 anni in condizione Neet era più bassa nelle città (17,1%) rispetto alle aree rurali (21,1%), fino a raggiungere un divario di 27,9 punti percentuali in Paesi come la Bulgaria, con le sole eccezioni della Slovenia, della Germania e del Lussemburgo (Paesi nei quali le percentuali più alte di giovani in situazioni Neet si registrano nei piccoli Comuni e nelle aree suburbane)¹. Sempre con riferimento ai dati del 2015, tra i Paesi membri dell'Unione europea, più di un giovane su 4 per la fascia di età 20-24 anni si trova in condizione Neet in Italia (31,1%) e in Grecia (26,1%), seguono le alte percentuali della Croazia (24,2%), della Romania (24,1%), della Bulgaria (24,0%), della Spagna e di Cipro (entrambi con il 22,2%)².

Il depotenziamento socioeconomico delle aree interne e le sfide per le giovani generazioni

Nelle aree rurali e nei Comuni dalle ridotte dimensioni demografiche è stato registrato nel corso dell'ultimo secolo un progressivo depotenziamento socioeconomico che si accompagna a una continua diminuzione e a un invecchiamento della popolazione residente, fattori che limitano la diversificazione e il dinamismo delle società e che causano una marcata carenza di opportunità economiche e sociali. L'isolamento geografico, i li-

miti del trasporto pubblico e la scarsa dotazione di servizi, quando uniti alla ridotta dimensione demografica, aumentano le difficoltà e allungano le tempistiche dell'inversione di tale spirale negativa che rischia di investire i territori marginali. Questo colpisce in maniera particolare le generazioni più giovani che molto spesso si trovano ad affrontare in maniera totalmente autonoma, o mediata esclusivamente dalla famiglia, percorsi di emigrazione verso aree urbane o altri Paesi europei spinti dalla necessità di indipendenza economica e da una specializzazione professionale che rischia, se non accompagnata da opportuni percorsi di scelta e di inserimento, di rivelarsi frustrante rispetto alle aspettative nutrite prima dell'abbandono del luogo di origine e di generare nuove, impreviste, difficoltà.

La partecipazione ai programmi europei a partire dalla marginalità

In tutte le Regioni italiane, i Comuni di dimensioni piccole e piccolissime rappresentano il 70% della totalità delle municipalità e amministrano il 54% del territorio nazionale³ costituendo, al tempo stesso, contesti di aggregazione civile e mantenimento di tradizioni tanto culturali

quanto di produzione artigianale e agricola che preserva le specificità locali. Le aree interne rappresentano, invece, circa un terzo del Paese, racchiudendo un patrimonio ambientale, paesaggistico e culturale di grande rilievo, le cui potenzialità di



sviluppo possono essere ampiamente valorizzate in modalità innovative anche e soprattutto grazie al contributo creativo delle giovani generazioni e dei partenariati transnazionali.

È proprio in questa intersezione tra difesa e mantenimento di identità culturali locali e rischio di indebolimento della partecipazione attiva e della crescita collettiva data dagli esodi che poggiano su ragioni professionali e difficoltà socio-economiche che si inseriscono le trasformazioni di breve e medio periodo possibili grazie alla partecipazione dei più giovani a percorsi di forma-

zione e apprendimento non formale. Questi ultimi sono finalizzati a un accrescimento delle competenze di base, spesso indebolite dalle opportunità di confronto con i propri pari sempre più rade, e garantiscono l'introduzione operativa nel breve periodo in reti di condivisione transnazionali, senza esigere un radicamento di lunga durata in contesti esterni e garantendo un ritorno nel luogo di origine e la sostenibilità del confronto con realtà simili di altri Paesi europei ed extra-europei (in particolare, le aree di vicinato della Regione del mediterraneo meridionale dove aumenta il numero dei giovani che non studiano, non seguono corsi di formazione, non lavorano e non sono alla ricerca di un impiego) che risentono di condizioni paragonabili in termini di marginalità.

Tale concetto di marginalità, solitamente impiegato per identificare condizioni di disagio di tipo sociale e applicato soprattutto con riferimento a contesti di tipo metropolitano, viene qui inteso nei termini di una condizione più complessa di svantaggio, che connota i territori non soltanto per gli aspetti sociali, ma anche economici e territoriali, e si associa al depotenziamento strutturale della capacità di reazione del sistema locale prodotta dal processo di spopolamento, come nel caso di piccoli Comuni isolati situati in aree interne o aree rurali, la maggior par-

te delle quali montane. L'invecchiamento della popolazione, al pari dello spopolamento, incide in maniera consistente sul tessuto sociale locale, sul sistema dei servizi e sulle opportunità stesse di sviluppo e questo rende ancora più evidente l'importanza di investire sulle capacità dei giovani e sulle possibilità di instaurare partenariati transnazionali con contesti contraddistinti da caratteristiche simili per l'implementazione di progetti anche di maggior durata nelle stesse aree rurali. In particolare, i progetti di Servizio Volontario Europeo (Sve) possono costituire delle occasioni preziose per realizzare un'esperienza di mobilità transnazionale su base individuale soprattutto al di fuori delle grandi aree urbane e di impegnarsi attivamente al servizio alla collettività in aree diversificate di interesse, dalla salvaguardia del patrimonio culturale allo sport, dall'animazione giovanile alla tutela dell'ambiente.

Le opportunità del programma Erasmus+ per le aree interne

In Italia, l'Agenzia Nazionale per i Giovani (Ang) ha incrementato proprio nell'ultimo biennio i propri sforzi in riferimento alle aree interne grazie al programma Erasmus+ capitolo Gioventù che gestisce in quanto sede di una delle tre Agenzie nazionali italiane insieme a Indire e

Isfol-Inapp. Secondo i dati presentati in occasione della conferenza stampa di "Presentazione del lavoro dell'Agenzia nazionale per i Giovani in riferimento alle Aree interne grazie ad Erasmus+ capitolo Gioventù", svoltasi lo scorso 29 settembre 2016 presso la Sala Stampa della Camera dei Deputati, nei primi due anni del programma (2014-2016) sono stati impegnati quasi 500 mila euro in 26 progetti di scambi e mobilità giovanile a favore delle aree interne per ottenere un impatto dal punto di vista economico e sociale di questo tipo di attività tesa a favorire la partecipazione e l'inclusione dei giovani residenti in contesti più svantaggiati rispetto alle grandi zone metropolitane. L'obiettivo è proprio quello di fare in modo che le giovani generazioni originarie delle aree interne riescano a vivere esperienze di partecipazione attiva rivitalizzando i propri territori (sia ospitando progetti che prevedono la partecipazione di giovani e formatori da altri Paesi, sia traendone incoraggiamento per aderire a future progettualità in altri contesti grazie all'incontro di organizzazioni attive in questi ambiti) da protagonisti e possano innescare un meccanismo di moltiplicazione di tali opportunità. Grazie alla partecipazione al programma Erasmus+ le organizzazioni della società civile e gli enti locali possono beneficiare di risorse specifiche per stimolare la

partecipazione giovanile, per implementare le politiche giovanili a livello territoriale, per promuovere attività di scambio, di autoimprenditorialità e di crescita culturale, e quindi sviluppo economico e sociale anche in sinergia con la "Strategia nazionale per le Aree Interne (Snai)" che si prefigge come obiettivo il miglioramento dell'accessibilità ai servizi essenziali quali, principalmente, istruzione, mobilità e sanità verso una maggiore inclusione sociale e l'accrescimento delle possibilità di permanenza così come di scelta di nuova residenza in territori geograficamente più isolati rispetto ai grandi centri urbani. Tali opportunità di partecipazione diretta sono aperte anche per i "gruppi informali di giovani" senza la necessità di costituzione formale di un'organizzazione e questo permette di aumentare in misura ancora maggiore le capacità operative e l'autonomia dei giovani di tali aree oltre ad accrescerne la fiducia e l'incidenza sui territori tramite progettualità innovative e rinvigorenti.

Le nuove generazioni possono così diventare da entità subalterne sottoposte a processi di marginalizzazione a protagoniste anche nell'implementazione di politiche territoriali volte alla rivitalizzazione di aree a rischio di ulteriore depotenziamento socioeconomico.

Il coinvolgimento attivo della popolazione giovanile nello sviluppo delle comunità locali

Nell'ottica del programma Erasmus+ e della Strategia dell'Ue per la gioventù (2010-2018), i giovani provenienti da aree geograficamente svantaggiate dimostrano molto spesso un grande desiderio di coinvolgimento nella vita di comunità, ma potrebbero rivelarsi sprovvisti delle informazioni adeguate o sufficienti per garantire loro una maggiore partecipazione e un approccio inclusivo rispetto alle attività che meglio possano corrispondere alle loro aspettative ed esigenze specifiche. Tra i progetti europei in corso

di svolgimento nell'ultimo semestre del 2016, è possibile citare in questo contesto il *"Training Course: Stepping Up for Rural Communities - Development and Participation"* che fa parte di un progetto europeo già approvato nell'ambito dell'Azione Chiave 1 del programma Erasmus+ che prevede un'attività formativa in formula di mobilità transnazionale da svolgersi all'inizio del mese di dicembre 2016 a Haghpat, un villaggio della provincia di Lori, nell'Armenia settentrionale, situato in prossimità del confine con la Georgia, il partenariato strategico "Ru-



ality - Recognition and validation of a cross competence in rural community development"⁴ di durata biennale focalizzato sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali in ambito Vet⁵ lavorando in particolare con i gruppi maggiormente a rischio di esclusione sociale, rispondendo alla necessità di colmare il fatto che negli Stati membri non esista ancora una qualifica professionale né una compe-

tenza trasversale in "Rural Communitarian Development" (sviluppo comunitario rurale) nelle famiglie professionali del Quadro europeo delle qualifiche⁶, né corsi specifici per la preparazione di tali figure professionali e,

infine, lo scambio giovanile *"#Recraft16: Rural Entrepreneurship, Craft your future!"*⁷ tenutosi a Giovinazzo, in provincia di Bari, nel mese di settembre 2016 con partecipanti provenienti, oltre che dall'Italia, dalla Repubblica Ceca, dalla Polonia, dall'Armenia, dalla Georgia e dall'Ucraina che sono stati impegnati in attività di educazione non-formale nell'ambito dell'autoimprenditorialità giovanile, della creatività e della trasmissione di competenze professionali tra antichi e nuovi mestieri nel settore dell'artigianato artistico.

Le opportunità e gli ostacoli della mobilità transnazionale

Nonostante gli investimenti nelle progettualità specifiche, anche e soprattutto grazie a programmi europei come Erasmus+ ed Europa per i Cittadini, che offrono opportunità preziose di crescita personale e professionale in grado di connettere la dimensione locale a quella europea tramite l'esperienza diretta senza richiedere costi specifici e garantendo, invece, alti ritorni per le comunità di appartenenza dei giovani coinvolti, le informazioni in merito alla partecipazione possono essere ancora poco familiari e di difficile reperimento. Queste difficoltà sono esacerbate dalla scarsa penetrazione di internet nelle aree rurali e dal conseguente divario digitale esistente tra aree urbane e rurali in materia di Tic (nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione) che è ancora molto ampio. Per tali ragioni, interventi adeguati nelle aree rurali grazie al coinvolgimento di figure professionali specifiche e al rafforzamento e riconoscimento

della stessa figura di 'Youth Worker' (professionalità non ancora riconosciuta in Italia né perfettamente traducibile in lingua italiana) parte attiva del programma Erasmus+ tanto per la conduzione delle attività specifiche di educazione non formale e organizzazione, quanto come destinataria di attività di mobilità individuale per l'aggiornamento delle proprie competenze in chiave europea, si ritengono essenziali con funzione tanto informativa di base quanto di orientamento e facilitazione del rientro - onde evitare o contenere uno "shock da rientro" (o "shock culturale inverso", possibile soprattutto in seguito a esperienze più lunghe come quelle di Sve) - in particolare nelle zone contraddistinte da isolamento geografico così come l'ammodernamento in tale direzione - o la previsione laddove ancora inesistenti - di opportuni spazi multifunzionali a partire dagli Uffici Europa e Sportelli Informagiovani anche in tutte quelle zone considerate marginali e a rischio di spopolamento

¹ Statistics on young people neither in employment nor in education or training, Eurostat, ultima modifica 1° settembre 2016 su dati estratti nel luglio 2016.

² "Education, employment, both or neither? What are young people doing in the EU?" Patterns substantially change by age and over time, Eurostat News Release 155/2016 - 11 august 2016.

³ Documento della Consulta Nazionale Anci Piccoli Comuni, settembre 2016.

⁴ Erasmus+, Azione Chiave 1, progetto numero 2015-1-ES01-KA202-016167.

⁵ Vocational Educational Training, ovvero i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale.

⁶ Eqf, European Qualifications Framework.

⁷ Erasmus+, Azione Chiave 1.

INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO PER COMPETENZE

Sviluppo metodologico e valutazione nella formazione scolastica, universitaria e professionale

di Fausto Presutti, *Ispef*

Parole chiave: insegnamento per competenza, professionalità docente, certificazione di competenza

A partire dal 1993, la Commissione europea presieduta da Jacques Delors con il Libro bianco Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo istituzionalizza il concetto di "competenza nell'insegnamento e nell'apprendimento", facendogli assumere un ruolo chiave per: la costruzione della cittadinanza europea; la cooperazione nel campo dell'istruzione e della formazione tra i diversi Paesi europei; affrontare il profondo e rapido cambiamento sociale in favore della crescita, della competitività e dell'occupazione nel mondo del lavoro. Nel Libro bianco si propone di organizzare l'Anno europeo dell'istruzione

e della formazione lungo tutto l'arco della vita (che si realizzerà nel 1996) nel quale si pongono le fondamenta dell'altro importante concetto su cui è fondata l'Unione europea: l'istruzione e la formazione lifelong learning (ovvero lungo tutto l'arco della vita), caratterizzata dalla necessità del riconoscimento sia della qualità didattica ed educativa che della validazione e della certificazione dei crediti formativi tra i diversi Paesi che compongono l'Unione europea.

Le fondamenta del concetto di "competenza" per l'insegnamento e l'apprendimento (a livello permanente, formale e informale) sono state definite nel 1995 nella pubblicazione del Libro bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza* curato dall'allora Commissaria europea delegata per la formazione e la cultura, Édith Cresson e pubblicato in vista dell'Anno europeo.

In questo documento viene proposto un modello di insegnamento che sviluppi strategie efficaci di apprendimento caratterizzate dal saper fare, ovvero dall'apprendimento per competenze, utile alla risoluzione dei problemi. In base al modello proposto, per gli insegnanti e le istituzioni educative (scuola, università, formazione professionale) il compito principale è far acquisire alle persone le competenze da realizzare nella vita quotidiana, le quali ren-

dono concrete le conoscenze e le nozioni (il "sapere") apprese.

A completamento di ciò, occorre considerare il Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo¹ coordinato da Jacques Delors. Nella relazione si esplicita che la scuola ha il dovere di promuovere i seguenti quattro pilastri fondamentali per l'insegnamento e per l'apprendimento, tra loro interconnessi, sui quali si deve basare l'azione educativa e le sue finalità:

1. imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione;
2. imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente;
3. imparare a vivere insieme, in modo da partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie;
4. imparare ad essere, un percorso che deriva dall'evoluzione degli altri tre.

Nel Consiglio europeo di Lisbona, nel marzo del 2000, i concetti e le strategie attuative sopra esposte diventano le basi della strategia economica e sociale adottata dall'Unione europea.

A tutt'oggi, le tematiche fondamentali che sta portando avanti l'Unione europea sono il riconoscimento del-

le competenze formative e professionali, la valutazione della qualità dell'istruzione e della formazione, la certificazione dei crediti formativi e delle competenze professionali, la trasparenza e la certificazione delle qualifiche professionali.

Infatti, a livello europeo, il 20 dicembre 2012 è stata pubblicata la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale con la quale gli Stati membri sono sollecitati ad istituire sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale entro il 2018.

In Italia "il sistema nazionale di certificazione delle competenze è previsto dall'art. 4 della legge 92 del 2012 che delega il governo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali mentre il decreto legislativo n. 13 del 16.1.2013 ne disciplina l'attuazione. Il d.lgs. 13/2013 costituisce quindi il 'tassello' fondamentale per valorizzare il diritto delle persone all'apprendimento permanente, in un'ottica personale, sociale e occupazionale.

Il decreto si articola in due linee di intervento prioritarie:

- a) la costituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

- b) la definizione degli standard minimi del servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze (di processo, di attestazione, di sistema).

La strategia Europa 2020 pone lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze quale premessa per la crescita economica e dell'occupazione al fine di migliorare l'ingresso e la progressione nel mercato del lavoro, facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e di apprendimento, promuovere la mobilità geografica e professionale.

In tale prospettiva si afferma l'esigenza di costruire un sistema di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze che permetta all'individuo di poter valorizzare e spendere le proprie competenze acquisite in un determinato contesto geografico, nel mercato europeo del lavoro e nei sistemi di istruzione e formazione².

Dagli anni '90 l'Ispef, Istituto di Scienze Psicologiche dell'Educazione e della Formazione (www.ispef.it) si è posto nella prospettiva di ideare, realizzare, validare e promuovere modelli educativi di società della conoscenza e di *lifelong learning* così come indicato dall'Unione europea realizzando progetti pilota prima in diverse Regioni d'Italia e poi in diversi Paesi dell'Europa e dell'America Latina.

In questi oltre 20 anni di attività i modelli dell'Ispef di formazione delle competenze, di validazione e di certificazione degli apprendimenti formali e informali per i servizi per l'infanzia e le famiglie, per le scuole, per le università e per il mondo del lavoro hanno creato sinergie e sintesi culturale-scientifica rispetto alle tre grandi culture europee: la mediterranea, l'anglo-tedesca e la slava.

In questo articolo sono brevemente descritti i modelli attuativi di formazione per competenza elaborati dall'Ispef risultati buone pratiche in Italia, in Europa e in America Latina, in maniera che possano essere una base di diffusione, di discussione e di approfondimento.

In particolare si pone l'attenzione sulla buona pratica di Master universitario realizzata nel Progetto europeo Performer "Prospettive della formazione tramite il Master per specialisti nel campo dell'Educazione dell'Infanzia e di Scuola Primaria ad un livello qualitativo superiore"³, svolto nel periodo 1° febbraio 2011 - 30 giugno 2014⁴.

Il modello innovativo di Master realizzato nel Progetto Performer è in sintonia con quanto prospettato sia nei Libri bianchi dell'Unione europea che nel Processo di Bologna del 1999 per la creazione di uno Spazio europeo dell'Istruzione superiore (Ehea -

European Higher Education Area). Il modello innovativo⁵ di Master è strutturato su 4 caratteristiche fondamentali:

- 1) *l'insegnamento per competenze disciplinari e trasversali*, connotato da percorsi formativi volti a:
 - sviluppare e potenziare le motivazioni, le attitudini, gli interessi e le aspettative personali degli studenti;
 - far acquisire agli studenti, abilità e competenze professionali oltre alle conoscenze di studio;
- 2) *la formazione in base ai 4 campi del sapere* (saper fare, saper conoscere, saper essere, saper comunicare), proposta dalla Commissione europea presieduta da Jacques Delors negli anni '90 seguendo le metodiche ed i criteri delle Scienze della Formazione, in maniera dinamica e contestuale alle esigenze della società del XXI secolo;
- 3) *la realizzazione di 4 modalità di apprendimento* durante il percorso formativo, le quali - sviluppate insieme - permettono una formazione realmente efficace e significativa:
 - *modalità presenziale*: lezioni in aula e seminari;
 - *apprendimento e-learning*, ricerca in internet e monitoraggio dei processi formativi mediante confronto su una piatta-

forma di discussione in rete;
- *tirocinio formativo in ambito professionale* realizzato all'interno di una rete di enti-istituzioni-aziende che operano nel territorio, le quali si assumono la responsabilità della formazione pratica e della valutazione delle attività realizzate e delle finalità conseguite;
- *portfolio del percorso formativo* composto dalla documentazione delle attività e dei risultati raggiunti, con stesura della relazione finale ed esposizione al pubblico.

- 4) *il conseguimento di un Attestato di Qualifica universitario accompagnato da una Certificazione di Competenze dell'Ispef*⁶ determinata dalla valutazione della documentazione dei percorsi formativi, dalle considerazioni e dalle riflessioni che gli studenti espongono nella relazione finale del Master.

In questa maniera l'Ispef, usando strumenti scientificamente validati, utilizza il Portfolio per identificare e per certificare le conoscenze, abilità e competenze possedute da ciascuno studente del Master, mediante un sistema indipendente da quello dell'Università e differente quindi dalle valutazioni date dai docenti universitari.



¹ Delors J., *Learning: the treasure within*, trad. it.: *Nell'Educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma, 1997. Nella pubblicazione redatta in base alla Relazione all'Unesco, Jacques Delors auspica che la formazione per competenze sia inserita all'interno di un processo di insegnamento-apprendimento che consideri la persona, e non solo il compito da svolgere, e l'obiettivo da raggiungere.

² Fonte: www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze

³ Contratto Posdru/86/1.2/S/62508.

⁴ La struttura dei Master e i risultati raggiunti nel Progetto Performer sono visibili sul sito dell'Ispef alle pagine: www.ispef.it/nuovo2/performer.htm; <http://performer.ispef.it>; <http://performer.ispef.it/certificazione>; www.ispef.eu/nuovo/performer.htm; <http://project-performer.ro/index.php/ro/deschidere-festiva>; <http://performer.ispef.biz/english>; <http://performer.ispef.biz/english/certification>.

⁵ La formazione per competenze di studenti universitari è sviluppata mediante il Modello di Presutti F. (2012), *Ispef Model of University Master* reperibile su www.ispef.org/nuovo/index_htm_files/ESP%20Master%20ISPEF.pdf

⁶ DLa formazione per competenze di studenti è sviluppata mediante il Modello di Presutti F. (2012), *Certificazione Sca - Student Certification Assessment* reperibile su <http://ispef.it/SCA>.

RICOSTRUIRE E VALORIZZARE LE ESPERIENZE

La narrazione della propria storia

di Emilia Filosa, *Aspic Lavoro*

Parole chiave: accreditamento, formazione, lavoro

Il quadro di riferimento

In una società complessa, in rapida evoluzione come quella in cui viviamo, caratterizzata dallo sviluppo vertiginoso delle nuove tecnologie e dalla globalizzazione dei mercati, cambiano continuamente le prospettive di lavoro e le transizioni diventano una costante del percorso personale e professionale dell'individuo. Per fronteggiare la precarietà e l'instabilità del mercato del lavoro, ai lavoratori del XXI secolo è richiesta flessibilità, adattabilità e aggiornamento costante delle proprie conoscenze e competenze professionali. In questo contesto, caratterizzato da crisi e incertezza, una delle principali criticità da fronteggiare è il rischio di esclusione di buona parte della popolazione giovanile dal mondo del lavoro.

Il tasso di disoccupazione giovanile in Europa sfiora il 20% e a questo dato si associa quello ancora più pre-

occupante che identifica nel 12% la schiera dei cosiddetti Neet (*not in education, employment or training*), giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano e non cercano lavoro¹.

La condizione di Neet comporta gravi conseguenze per l'individuo, la società e l'economia e può tradursi in tutta una serie di svantaggi sociali, quali disaffezione, prospettive professionali precarie, criminalità giovanile e problemi di salute mentale e fisica.

In tale ottica, sia le politiche nazionali che quelle europee concordano nel ritenere necessario investire sullo sviluppo delle *skills* per innalzare la competitività dei mercati, promuovere la crescita economica e occupazionale, favorire l'inclusione sociale delle persone.

In particolare, la Commissione europea per contrastare la disoccupazione giovanile e promuovere la cittadinanza attiva e l'emancipazione personale ha messo in campo una serie di iniziative mirate (es. *Youth on the move*) e individuato come leve strategiche la formazione e l'orientamento.

L'orientamento narrativo: strumento chiave per lo sviluppo personale e professionale

In una realtà sempre più dinamica e complessa come quella odierna in cui aumenta l'imprevedibilità delle situazioni formative, professionali ed esistenziali, le persone si trovano

spesso a dover ripensare la propria vita in termini di *"traiettorie di vita"* in base alle quali progressivamente costruire la propria carriera scolastica e lavorativa.

In tale ottica, l'orientamento non più relegato ai momenti di transizione, fornisce continuità alle persone attraverso la narrazione della propria vita, ne incoraggia la creatività e l'esplorazione dei possibili sé.

*"...una delle dimensioni essenziali dell'essere competenti è costituita dalla conoscenza e dalla consapevolezza di ciò che ci fa tali, e dalla nostra capacità di riconoscere e trattare tali dimensioni..."*².

Narrare la propria storia permette di ricomporre e riorganizzare i "frammenti" delle varie esperienze utilizzando uno sguardo nuovo, dandogli coerenza e significato; consente di riflettere criticamente sui propri punti di forza, sulle risorse e sugli elementi di criticità; facilita il trasferimento di competenze acquisite ad altri contesti; aumenta il *self empowerment*; favorisce la progettualità.

L'orientamento narrativo rappresenta dunque un'opportunità di rileggere e risignificare le proprie esperienze di vita e di avere una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità.

La prospettiva narrativa si focalizza sulla facilitazione dell'identificazione del tema guida per favorire la

ricostruzione della storia in termini proattivi (Maree, 2007; Savickas, 2011) e aiuta le persone a riflettere sul modo in cui rendere alcuni ruoli prioritari.

Tale approccio consente al giovane di essere protagonista della propria vita, artefice della propria storia, di sviluppare le competenze necessarie per leggere i diversi contesti e fronteggiare le situazioni.

Il percorso di *counseling* narrativo di Aspic Lavoro

L'associazione Aspic Lavoro si propone di favorire l'occupabilità delle persone, con particolare attenzione ai giovani, mediante la valorizzazione e lo sviluppo delle potenzialità, del talento e delle competenze di ogni individuo.

Utilizziamo una metodologia pluralistica integrata e i nostri interventi sono personalizzati e calibrati "su misura" per dare risposte concrete ai bisogni specifici e fornire strumenti per far fronte in modo efficace alle sfide dello scenario attuale.

Il percorso di *counseling* narrativo attivato all'interno del nostro Sportello di Orientamento prevede 6-8 incontri, articolati in tre fasi, in cui si dà ampio spazio alla narrativa delle storie di vita attraverso il lavoro sull'identità e la biograficità.

Nella fase iniziale in cui si lavora sull'accoglienza e l'analisi della domanda (esplicita ed implicita) lo strumento principale che viene utilizza-

to è l'ascolto attivo, attraverso il quale si entra in contatto con l'altro e si crea la relazione. In questa prima fase viene definito e condiviso il contratto formativo.

Nella fase centrale, si lavora sulla biografia personale, formativa e professionale della persona con attenzione sia al passato che al presente attraverso l'autorappresentazione e il biogramma.

Le dimensioni esplorate sono: gli interessi e i valori, l'autostima e l'autoefficacia, le capacità e le attitudini, gli stili decisionali e le strategie di coping.

Inoltre, in questa fase si lavora con il giovane sull'Europass Curriculum Vitae e si forniscono informazioni circa le opportunità formative e professionali.

Nella fase conclusiva, alla luce di quanto emerso, si elabora il proprio progetto di vita e le azioni da compiere per realizzarlo: lasciando spazio alla discussione su dubbi, timori, paure, emozioni circa il proprio futuro.

La biograficità e il lavoro sull'identità producono capitale identitario e l'obiettivo finale del percorso è promuovere nel giovane il "saper diventare" (Savickas, 2013) oltre al saper scegliere.

Riferimenti bibliografici

Batini F. (a cura di), *"Manuale per orientatori"*, Erickson, Trento, 2005.

Commissione delle comunità europee. *Libro Verde. Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*, 8 luglio 2009.

Commissione europea. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. *Youth on the Move. Un'iniziativa per valorizzare il potenziale dei giovani ai fini di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva nell'Unione europea*, 15 settembre 2010.

Commissione europea. Europa 2020. La strategia europea per la crescita, giugno 2012.

Di Fabio A. (a cura di), *"Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo"*, Erickson, Trento, 2014.

Isfol, "Il capitale esperienza. Ricostruirlo, valorizzarlo" I.G.E.R., Roma, 2008.

Isfol, "Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione", Franco Angeli, Milano, 2004.

Maree K. (a cura di), *"Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo"*, Giunti O.S., Firenze, 2011.



¹ Fonte: dati Eurostat 2016

² G. Di Francesco (a cura di) *Ricostruire l'esperienza. competenze, bilancio, formazione*, ISFOL, F. Angeli, Milano, 2004.

L'ATLANTE DEL LAVORO E DELLE QUALIFICAZIONI

Un sistema in evoluzione

di **Riccardo Mazzarella**, *Inapp*

Parole chiave: certificazione delle competenze, qualificazioni professionali, correlazione ed equivalenza, sbocchi professionali, atlante lavoro

Premessa

Il Repertorio nazionale è stato istituito nel nostro Paese con l'art.8 del decreto legislativo n.13 del 16 gennaio 2013. Secondo l'art.8 il Repertorio "costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea".

Il Repertorio nazionale è costituito dunque da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un Ente titolare o rilasciati in esito ad un contratto di Ap-

prendistato. Secondo questa chiave il Repertorio nazionale ricomponi in una unica cornice, il sistema di qualificazioni rilasciate in Italia in riferimento ai seguenti sottoinsiemi: Università; Scuola secondaria; Istruzione e Formazione professionale; Quadro nazionale delle qualificazioni regionali; Apprendistato; Professioni.

Al fine di rendere operativo quanto contenuto nell'art. 8, e a partire da quella data, sono state attivate diverse "sedi" di lavoro che, con attori in parte diversi, e con procedure individuate a partire dalle esigenze concretamente espresse dai diversi ambiti di pertinenza, operano nell'obiettivo comune di dotare il nostro Paese di un Repertorio nazionale.

Nello specifico al momento sono operative le seguenti sedi:

- il Comitato tecnico nazionale, presieduto dai rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Mlps) e del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur), composto dai rappresentanti del Ministero per la Semplificazione e la Pubblica Amministrazione, del Ministero dello Sviluppo Economico, del Ministero dell'Economia e Finanze e delle amministrazioni pubbliche, centrali, regionali e delle Province autonome di Trento e di Bolzano, in qualità di enti

pubblici titolari. Il Comitato è stato istituito con l'obiettivo di elaborare delle Linee guida per la costituzione del Repertorio nazionale e il sistema di certificazione delle competenze. Nell'ultimo incontro del Comitato è stato istituito un gruppo tecnico presso il Ministero del Lavoro, con la partecipazione di rappresentanti del Ministero stesso, del Miur, e delle Regioni e Province autonome con l'obiettivo di elaborare una proposta in tema di Quadro nazionale delle Qualificazioni, in risposta alle richieste avanzate in sede comunitaria, nonché in funzione dello sviluppo del Piano nazionale di riforma delle professioni attivo presso il Dipartimento Politiche europee della Presidenza del Consiglio dei Ministri, in ottemperanza alla Direttiva europea 55/2013;

- l'Organismo Tecnico¹ è composto da rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, delle Regioni, designate dalla Conferenza Stato-Regioni, delle Organizzazioni sindacali dei lavoratori e delle Organizzazioni dei datori di lavoro, ed ha l'obiettivo di realizzare un Repertorio delle professioni per l'apprendistato professionalizzante, e individuare forme di integrazione tra tale Repertorio e quanto in fase di

sviluppo e adozione nell'apprendistato per la qualifica e il diploma e l'alta formazione;

- il Gruppo tecnico, composto da rappresentanti del Coordinamento delle Regioni, delle Regioni e del Ministero del Lavoro. Il Gruppo tecnico, a partire da maggio 2013, ha avviato il lavoro per la correlabilità e la progressiva standardizzazione delle qualificazioni professionali presenti nei repertori regionali. Esso opera su mandato degli Assessori regionali componenti la IX Commissione, in base ad un piano di lavoro sperimentale siglato nel luglio 2013 e approvato in via definitiva a gennaio 2014. Con il decreto interministeriale del 30 giugno 2015 i lavori del Gruppo tecnico sono stati istituzionalizzati.

Delle diverse sedi oggi operanti sul tema quella che al momento ha raggiunto i risultati più avanzati è la sede del Gruppo tecnico Regioni-Mlps. Tali risultati sono stati formalizzati nell'ambito del decreto interministeriale del 30 giugno 2015: "Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13".

Secondo quanto definito nel decreto interministeriale, il Quadro operativo costituisce la parte di Repertorio nazionale afferente le qualificazioni regionali e rappresenta il riferimento unitario per la loro correlazione ed equivalenza a livello nazionale e la loro progressiva standardizzazione, nonché per l'individuazione, validazione e certificazione delle qualificazioni e delle competenze anche in termini di crediti formativi in chiave europea.

La struttura tecnica in dotazione al Quadro nazionale delle qualificazioni regionali

Il lavoro svolto per la costituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni regionali in seno al Gruppo tecnico, non ha avuto come obiettivo quello di realizzare un nuovo Repertorio delle qualificazioni sostitutivo dei diversi Repertori regionali operanti nel nostro Paese, ma piuttosto di creare le premesse per rendere tali diversi Repertori confrontabili tra loro.

Il riferimento comune per il confronto è stato quello di focalizzare l'attenzione sui potenziali sbocchi professionali offerti da tali qualificazioni, vista la specificità delle qualificazioni regionali volte a descrivere soprattutto figure professionali.

Il crocevia degli sbocchi professionali ha generato un sistema a rete capace di rileggere sugli *output* le similarità e le distanze tra qualifi-

cazioni, apprezzandone gli elementi comuni e quindi le possibili equivalenze.

La lettura per sbocchi professionali ha consentito una progressiva descrizione universale dei contenuti del lavoro che, a partire dall'identificazione dei principali settori economico professionali, ha successivamente specificato i principali cicli produttivi in essi presenti, rappresentandoli secondo la logica della descrizione dei processi di lavoro per Aree di attività (ADA), attività e risultati attesi, visti come i prodotti e i servizi forniti in *output* allo svolgimento delle stesse attività descritte nelle Ada.

L'obiettivo di descrivere i contenuti del lavoro al dettaglio minimo delle attività e dei risultati attesi ha consentito l'allocatione delle singole qualificazioni, contenute nei Repertori regionali, nelle Ada, creando le premesse per una loro possibile correlazione.

Allo stato attuale le singole qualificazioni regionali sono state infatti associate ai settori e successivamente alle Ada ed è stato tracciato il rapporto tra la competenza, o le competenze, descritte nelle singole qualificazioni regionali, con il descrittivo delle attività e dei risultati attesi presenti nelle Ada.

L'operazione di associazione delle competenze contenute nelle qualificazioni regionali alle attività e ai ri-

sultati attesi genera, nella banca dati, costituita a supporto del lavoro di costruzione del Quadro nazionale delle qualificazioni regionali, una base dati² da interpretare come un sistema a rete di informazioni sui contenuti professionali (potenziali sbocchi professionali), nel quale trovano collocazione le qualificazioni regionali - differenti fra loro, è bene ricordarlo, per categorie costruttive originarie, estensione dei contenuti e semantiche utilizzate - che ne rende di fatto difficile un raffronto diretto. Le Ada così realizzate costituiscono invece un elemento terzo di confronto, capace di supportare il processo di correlazione delle

qualificazioni regionali esistenti ed in sviluppo, a fini della individuazione iniziale e manutenzione nel tempo, delle loro possibili equivalenze. Detta in altri termini si è trattato di stabilire "quanto" una qualificazione, in termini di competenze, garantisca il presidio delle attività e, di conseguenza, l'effettiva capacità di generare un risultato atteso di una Ada, graduando le similarità con le altre qualificazioni presenti nella stessa Ada, ai fini della individuazione dei gruppi di correlazione/equivalenza.

Di seguito si riporta un esempio di una Ada tratta dalla banca dati dell'Isfol-Inapp e riferita al settore Ser-

1. settore economico professionale: Servizi culturali e di spettacolo
1.1. processo: Tutela, valorizzazione, conservazione e gestione dei beni culturali

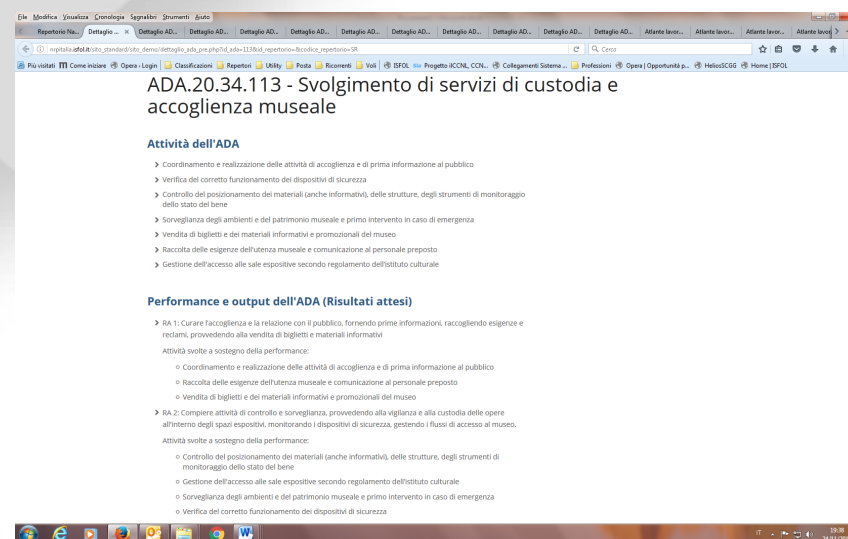


Tabella delle equivalenze tra le qualificazioni regionali collegate all'ADA

Qualificazione	Repertorio	RA 1	RA 2
Operatore dei servizi di accoglienza e custodia del patrimonio culturale	Basilicata	X	X
Operatore dei servizi di custodia e accoglienza museale	Campania	X	X
OPERATORE DEI SERVIZI DI CUSTODIA E ACCOGLIENZA MUSEALE	Emilia-Romagna	X	X
ACCOGLIENZA E CUSTODIA MUSEALE	Friuli Venezia Giulia	X	X
Operatore dei servizi di custodia e accoglienza museale	Lazio	X	X
COORDINATORE DEI SERVIZI DI ACCOGLIENZA E CUSTODIA DEL PATRIMONIO CULTURALE	Lombardia	X	X
OPERATORE DEI SERVIZI DI ACCOGLIENZA E CUSTODIA DEL PATRIMONIO CULTURALE	Lombardia	X	X
Addetto ai servizi di assistenza e custodia del patrimonio culturale	Veneto	X	X

Codici ISTAT CP2011 associati all'ADA

Codice	Titolo
3.4.4.2.1	Tecnici dei musei

Codici ISTAT ATECO associati alla sequenza di processo

Codice Ateco	Titolo Ateco
91.01.00	Attività di biblioteche ed archivi
91.02.00	Attività di musei

Gli elementi costitutivi dell'Atlante Lavoro

La descrizione dei contenuti del lavoro ha portato alla realizzazione di un Atlante che, oltre a costituire l'elemento tecnico di riferimento principale per la individuazione delle equivalenze tra qualificazioni regionali, e quindi di progressiva composizione del Quadro nazionale delle qualificazioni regionali, rappresenta uno strumento utile in sé alla praticabilità dei complessi obiettivi posti dal decreto 13 del 2013 per l'apprendimento permanente quali: il riconoscimento dei crediti formativi, la validazione delle competenze acquisite nell'esperienza, la certificazione delle competenze acquisite in contesti diversificati.

L'Atlante del lavoro è stato realizzato attraverso una ricerca-intervento condotta dall'Isfol-Inapp in seno al Gruppo tecnico che ha dato vita a diverse fasi di lavoro, che hanno abbracciato un arco di tempo di circa due anni, che va da giugno 2013 a giugno 2015. In una prima fase sono state messe a punto le metodologie e la banca dati, e sono stati importati i dati relativi ai diversi Repertori di qualificazione regionale. Nella seconda fase sono stati elaborati i descrittivi dei contenuti del lavoro. Le elaborazioni iniziali sono state realizzate dall'Isfol-Inapp (istruttorie settoriali) successivamente verificate dalle singole Regioni nei loro territori con esperti settoriali e di contenuto. Concluso l'iter

di verifica con gli esperti, il Gruppo tecnico, che si è avvalso del supporto e del coordinamento operativo di Tecnostruttura delle Regioni, ha proceduto alla validazione dei descrittivi di settore e quindi al suo definitivo inserimento nella banca dati.

I contenuti del lavoro sono rappresentati, e resi navigabili, attraverso uno schema di classificazione ad albero formato da 24 settori economico-professionali. La classificazione dei settori economico-professionali (Sep) è stata ottenuta utilizzando i codici delle classificazioni adottate dall'Istat, relativamente alle attività economiche (Ateco 2007) e alle professioni (Classificazione delle Professioni 2011), ed è interamente ad esse connessa. La classificazione SEP è composta da 23 settori più un settore denominato Area Comune. L'Area Comune raccoglie tutte quelle attività lavorative non caratterizzate in modo specifico da un settore come quelle riguardanti: l'amministrazione, il marketing, la comunicazione e le pubbliche relazioni, gli affari generali, la gestione delle risorse umane, ecc. In questo senso l'Area Comune è quindi da considerarsi come una sorta di addendum rispetto agli altri 23 settori di cui è composta la classificazione. Nei diversi settori è possibile visualizzare i principali processi di lavoro a loro volta suddivisi, secondo appunto lo schema classificatorio ad albero, in sequenze di processo cia-

scuna contenente specifiche Aree di attività (Ada). Per ciascuna Ada viene visualizzata una scheda di dettaglio dei contenuti del lavoro che comprende l'elenco delle singole attività costituenti l'Ada e i prodotti e i servizi attesi (Risultati attesi) nonché i riferimenti ai codici statistici delle suddette classificazioni Istat. La descrizione dei prodotti e dei servizi attesi, quali esito dello svolgimento delle attività descritte nelle Ada, è in corso di elaborazione e procede settore per settore. Al momento attuale dunque, nella navigazione dell'Atlante, alcuni settori (10 Sep) risulteranno già corredati di questi elementi informativi mentre in altri non sono ancora presenti.

Con l'avanzare del lavoro, una volta terminate le elaborazioni di settore, si procederà all'inserimento dei nuovi dati e quindi all'aggiornamento dell'Atlante. L'Atlante si compone complessivamente della descrizione di: 80 processi di lavoro, 785 Aree di attività e circa 5400 Attività.

La versatilità dell'Atlante lavoro rispetto ai diversi contesti d'uso

Dal punto di vista operativo, e strettamente legato all'uso del Quadro nazionale delle qualificazioni, l'Atlante concretizza la possibilità di dare spendibilità nazionale alle qualificazioni rilasciate a livello regionale attraverso il meccanismo, precedentemente descritto, delle equivalenze tra qualificazioni. Oltre a questo

elemento l'Atlante consente di stabilire rapporti di correlazione tra qualificazioni (laddove non vi sia una piena equivalenza) funzionali invece al riconoscimento di crediti/debiti formativi tra qualificazioni stesse: debiti e crediti che potranno essere più o meno marcati in funzione appunto della prossimità-distanza rispetto ai descrittivi terzi del lavoro contenuti nell'Atlante.

Sempre dal punto di vista operativo l'Atlante appare particolarmente funzionale a sostenere i percorsi di validazione delle competenze acquisite da esperienza, in ragione del linguaggio delle attività con cui è descritto l'Atlante e con cui è possibile decodificare appunto le esperienze (di vita, di lavoro, ecc.) fatte dagli individui. Aver creato continuità tra attività concretamente svolte dagli individui nelle loro esperienze, le Ada e le attività descritte nell'Atlante e la connessione di queste stesse attività alle competenze contenute nelle qualificazioni regionali, rende effettivamente praticabile la prospettiva di valorizzare, anche attraverso una eventuale certificazione (o al minimo rende possibile la tracciabilità dei percorsi individuali), il contenuto degli apprendimenti indipendentemente dalle sedi entro cui si sono realizzati (*formal, informal e non formal learning*, secondo la ben nota "formula europea").

In questo senso si pensi anche all'alternanza formazione-lavoro (come

ad esempio i tirocini e lo stesso apprendistato) e come l'Atlante possa costituire un supporto utile sia nelle fasi di progettazione (visto appunto che nell'Atlante ritroviamo allo stesso momento, e messi in relazione, il linguaggio del lavoro e il linguaggio della formazione), sia nelle fasi successive di valutazione e certificazione.

A queste funzioni "istituzionali" che costituiscono il motivo stesso della sua realizzazione, l'Atlante somma altri potenziali usi in sviluppo o potenzialmente implementabili sul medio periodo. Un'ulteriore funzione può essere definita come consultativa, a supporto ad esempio dei processi di orientamento al lavoro, nella consulenza orientativa, e nei servizi di bilancio delle competenze, dove l'Atlante può costituire uno strumento utile in ingresso alla lettura e alla codificazione delle risorse di cui il soggetto è portatore e allo stesso tempo funzionale in uscita a meglio calibrare i progetti professionali futuri.

Allo stesso modo, in termini di consultazione, l'Atlante costituisce un riferimento essenziale per la progettazione formativa (valutare le modalità con cui sono descritti gli ambiti lavorativi obiettivo del progetto formativo, verificare l'esistenza di qualificazioni e competenze già descritte per quelle attività, ecc.), sia di percorsi di accesso al mercato del lavoro, sia nella formazione con-

tinua per lo sviluppo e la riqualificazione professionale o la riconversione professionale. In questo senso, già da tempo nei progetti finanziati dai fondi interprofessionali, lo sviluppo delle competenze tecniche ha spesso come riferimento le competenze descritte nelle qualificazioni contenute nei Repertori regionali, in linea con quanto indicato dal decreto 13 del 2013.

Considerati gli elementi tecnici costitutivi, l'Atlante si candida ad essere anche uno strumento di *policies* delle politiche attive del lavoro. Vista infatti la complessiva correlazione della classificazione dei contenuti del lavoro ai codici statistici dell'Istat, sia relativi alla classificazione delle professioni del 2011, sia alle attività economiche del 2007, è possibile valutare "quantitativamente" gli sbocchi professionali a cui il sistema delle qualificazioni si candida. Anche senza l'elemento statistico, l'Atlante consente di mettere in trasparenza, rispetto all'universo lavoristico, dove (in quali settori, processi, Ada, ecc.) si addensano maggiormente le qualificazioni rilasciate dai diversi canali di offerta o, al contrario, dove vi è una carenza di proposte qualificative. L'elemento quantitativo, debitamente trattato, potrà far luce sui motivi (o al contrario sugli eventuali presupposti sbagliati) per cui i sistemi di offerta tendono a concentrare i propri sforzi su particolari ambiti la-

vorativi o sul non considerare come appetibili ambiti - al momento in parte, o del tutto - ignorati dai sistemi di offerta.

Visto anche il presupposto tecnico fondativo dell'Atlante, basato sull'integrazione dei linguaggi del mercato del lavoro (Processi, Ada, Attività, Risultati attesi) e dei sistemi dell'apprendimento (le qualificazioni descritte in termini di *learning outcome*: conoscenze, abilità e competenze) un'ulteriore funzione potenzialmente implementabile è quella di allineare meglio i fabbisogni di professionalità espressi dal mercato del lavoro con l'offerta di competenze dei sistemi di qualificazione. Non si tratta in questo di indagini solo previsive, ma piuttosto di espressione diretta di tali esigenze del mondo del lavoro attraverso i possibili concreti interventi nelle fasi di manutenzione e sviluppo dell'Atlante, ricercando in questo un doppio obiettivo: ridurre il *mismatch* tra qualificazioni e occupazioni; migliorare i sistemi di preselezione di incontro domanda-offerta di lavoro.

Al fine infatti di rendere sostenibile lo sviluppo e l'aggiornamento dei contenuti del lavoro descritti nell'Atlante, è stata allestita, nell'ambito del decreto interministeriale del 30 giugno 2015 (allegato 4)², una procedura per la manutenzione che ha l'obiettivo di alimentare ed accompagnare, con modalità trasparenti, semplificate e sistematiche, l'aggior-

namento evolutivo del sistema. Tale procedura prevede la consultazione a distanza di soggetti a diverso titolo interessati e informati delle evoluzioni del mercato del lavoro in termini settoriali e/o professionali come: enti bilaterali, camere di commercio, fondi interprofessionali, istanze settoriali, associazioni professionali, ecc.

La modalità prevista nell'Allegato 4 è piuttosto innovativa per il nostro Paese e crea una sorta di consultazione pubblica permanente (ispirata al modello wiki, selezionando comunque gli interlocutori alla fonte

come precedentemente ricordato) i cui esiti, oltre che previsivi e argomentativi, divengono *de facto*, attraverso la descrizione di potenziali sbocchi professionali (descritti direttamente dai soggetti a vario titolo rappresentativi della realtà del mercato del lavoro), potenziali obiettivi per i sistemi di offerta delle qualificazioni e delle competenze. In termini di *policies* dunque, l'Atlante può costituire un valido strumento di supporto alla programmazione delle politiche attive del lavoro e di offerta, agibile sia a livello territoriale che nazionale.



¹ La banca dati delle qualificazioni e delle competenze, denominata "Atlante del lavoro e delle qualificazioni" (http://nrpitalia.isfol.it/sito_standard/sito_demo/index.php) è stata realizzata ed è gestita dall'Isfol-Inapp su mandato del Ministero del Lavoro.

² V. Allegato 4, Procedure per l'aggiornamento e la manutenzione del Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali.

UN PERCORSO DI RIATTIVAZIONE E OCCUPABILITÀ

Il progetto NoNeet

di **Francesca Piccini**, *Università di Perugia*

Parole chiave: orientamento narrativo, percorsi di riattivazione, occupabilità

Il termine Neet è l'acronimo dell'espressione inglese *Not in education, employment or training* e indica quella popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni non impegnata in alcun percorso di tipo educativo, formativo e lavorativo, che ha smesso di cercare lavoro per demotivazione o per perdita di "visione" del futuro o, anche, per una certa "rassegnazione" alla propria condizione. Originariamente il termine è stato utilizzato nel Regno Unito (Nudzor 2010), nel luglio 1999, nel rapporto "Bridging the Gap" della Social Exclusion Unit. Il Primo Ministro Tony Blair, come riportato nella prefazione del testo, aveva affermato che "la migliore difesa contro l'esclusione sociale è avere un lavoro. E, il miglior modo per avere un lavoro è avere una buona educazione, con la giusta formazione ed esperienza". Nel rapporto "Noi Italia" dell'Istat

(2015) i Neet rappresentano quasi il 26% degli under 30, praticamente 1 giovane su 4. Quello dei Neet, però, non è un problema che riguarda solo il nostro Paese. Nell'ottobre del 2015, la Banca Mondiale ha diffuso un rapporto in cui evidenzia l'urgenza di un'azione globale per far fronte alla disoccupazione giovanile, puntando l'attenzione proprio sul numero elevato dei Neet.

Struttura, metodologia e strumenti del progetto NoNeet

Il progetto NoNeet è stato ideato con la finalità di aiutare il soggetto che viene definito attraverso ciò che non è, non fa... a ridefinirsi attraverso l'offerta di percorsi di orientamento/consulenza gratuiti finalizzati al supporto nella ridefinizione di sé e dei propri obiettivi, alla rilevazione e consapevolezza delle proprie risorse e delle proprie competenze e al sostegno per la ricerca di lavoro o per il rientro in formazione. La ridefinizione, la ri-costruzione della propria storia diventa, perciò, occasione e motore per una riattivazione reale e autonoma.

Il progetto di ricerca, e l'intervento di carattere sperimentale svolto nelle province di Arezzo e Grosseto, è stato finanziato dall'ente Cassa di Risparmio di Firenze in partenariato e collaborazione con l'Università di Perugia, l'Associazione Altra Città di Grosseto (capofila) e l'associazione Pratika di Arezzo. L'attività di ri-

cerca-intervento si è configurata da un lato come indagine delle cause che conducono alla condizione di Neet e, dall'altro, come possibilità di sperimentare e modellizzare strumenti e percorsi di intervento e prevenzione al fenomeno della disoccupazione giovanile.

Nello specifico sul piano operativo l'attività si è concentrata principalmente sui seguenti obiettivi:

- il tentativo di comprendere, attraverso ipotesi e azioni sperimentali, l'individuazione ed esplicitazione delle cause che determinano il prodursi del fenomeno Neet (cause economiche, sociali, formative, cognitive, di motivazione);
- la modellizzazione di interventi rivolti a questa utenza con relativi strumenti;
- la riattivazione dei soggetti direttamente coinvolti, ivi compreso l'inserimento in reti sociali, organizzazioni di volontariato e simili;
- il coinvolgimento attraverso attività seminariali di decisori politici, enti, organizzazioni sull'analisi dei bisogni formativi dei Neet per la programmazione delle politiche formative, sulle offerte dei servizi pubblici e privati e della loro congruità con i bisogni dei Neet.

Il macroobiettivo di progetto è stato quello di facilitare il reinserimento

dei giovani Neet nel circuito istruzione-formazione, individuando percorsi modulari costruiti sia sui fabbisogni della persona sia sulle istanze del mondo del lavoro. Le attività pertanto si sono sviluppate per agire su più piani: ricerca, prevenzione, intervento.

Il progetto ha previsto un complesso piano di azioni sistemiche d'intervento sui diversi soggetti coinvolti: Neet *drop-out*, diplomati, laureati e migranti che si sono declinate attraverso:

- azioni di ricerca per la comprensione dei bisogni, delle caratteristiche e delle principali cause del fenomeno Neet con modellizzazione finale di percorsi, metodi, strumenti;
- interviste trasformatrici secondo il modello di Draperi e secondo approcci narrativi;
- consulenza orientativa specialistica e individualizzata;
- percorsi di bilancio di competenze in piccoli gruppi attraverso l'utilizzo della metodologia dell'orientamento narrativo;
- esplorazione delle proprie competenze e creazione di un *digital curricula story*;
- percorsi laboratoriali sulle tecniche di ricerca attiva di lavoro e attività di accompagnamento finalizzate a facilitare il processo di inserimento professionale o formativo dei Neet.

Il progetto ha così contribuito non

soltanto alla comprensione delle cause che determinano l'appartenenza alla categoria dei Neet, ma anche alla definizione (sperimentale) di modelli di intervento e strumenti ad oggi disponibili e fruibili dal sistema istituzionale e dagli operatori che lavorano nella consulenza orientativa specialistica. Il progetto ha l'ambizione di configurarsi come buona pratica a livello nazionale per le competenze messe in campo e per la qualità della ricerca.

Modelli di intervento e strumenti: la sperimentazione

Pratica dell'autobiografia ragionata secondo il modello di J.F.Draperi

"Il colloquio autobiografico iscrive il presente nella storia di una vita passata e a venire, permettendo di conoscersi meglio e di agire conseguentemente"¹. Nasce con H. Desroche negli anni '70-'80 per accompagnare le persone nella formazione continua, e viene consolidato successivamente da Jean-Francois Draperi, dando vita ad un'intervista autobiografica. L'approccio che promuove Draperi rimanda alla persona "nella sua interezza e nella singolarità della sua biografia formativa, personale e professionale secondo un'accezione dinamica e in azione, piuttosto che statica"². Poiché i Neet sembrano essere ac-

compagnati da un "non senso", le narrazioni sembrano costituire un aspetto importante per la costruzione dell'identità, non solo professionale.

L'intervista autobiografica è uno strumento straordinario che permette di riflettere sul proprio percorso di vita, sulle passioni e interessi al fine di scoprire o riconoscere il "filo rosso" che segna il percorso di vita, le scelte e che consente di creare un collegamento e dare un senso a tutte le esperienze vissute. L'obiettivo delle interviste di tipo biografico è di comprendere i passaggi e gli snodi che intervengono nei percorsi di crescita e i fattori in gioco, positivi e critici. A tal fine, le interviste sono state condotte in modo parzialmente strutturato con una domanda iniziale completamente aperta ("Puoi parlarci delle tue esperienze di studio e lavoro...") e un successivo itinerario di approfondimento che ha toccato quattro dimensioni (formazione scolastica, formazione non formale, attività sociali e esperienze professionali), aiutando i giovani a ricordare, descrivere e ragionare sulle proprie esperienze di vita, facendo specifico riferimento agli aspetti da essi ritenute più rilevanti, alle decisioni più importanti e ai momenti/passaggi più significativi. All'interno del progetto NoNeet sono state realizzate 60 interviste autobiografiche della durata di circa due ore ciascuna.

Laboratorio di bilancio delle competenze attraverso la metodologia dell'orientamento narrativo

Per "bilancio" si intende un confronto o una valutazione tra aspetti positivi e negativi, o le conseguenze utili e dannose di un fatto. Con il termine "competenza" si fa riferimento "alla qualità personale e professionale di un individuo: indica le modalità con le quali egli esprime le proprie conoscenze, capacità, attitudini, caratteristiche di personalità, in contesti o situazioni lavorative, formative, o operative più in generale"³.

"Percorso" vuol dire che il bilancio di competenze viene realizzato attraverso varie fasi, non rigidamente strutturate.

Per la realizzazione del percorso di bilancio ci siamo avvalsi di una specifica metodologia, quella dell'orientamento narrativo.

L'orientamento narrativo, ideato nel 1997 da F. Batini, è un metodo che utilizza la narrazione (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e il materiale biografico delle persone coinvolte nel percorso. Secondo questa metodologia orientare un individuo "significa trasferirgli competenze di autorientamento, con la finalità di scelte immediate o future, in direzione di una decisione o per una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, per progettare un percorso for-

mativo o per migliorare la percezione di sé in direzione di un'efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi"⁴.

Il percorso di bilancio proposto al gruppo Neet ha utilizzato come metafora-guida il film *Divergent* (2014). Il film è stato scelto, oltre che per la ricchezza di dimensioni orientative presenti, perché è attuale, ha come protagonisti personaggi che appartengono al target di riferimento, ma al tempo stesso è proiettato in un futuro prossimo fantascientifico. Questo tipo di *framing* ha facilitato il lavoro con il target di riferimento. Il percorso si è articolato in cinque incontri della durata di 4h ciascuno per un totale di venti ore.

Digital curricula story

Si tratta di un breve racconto personale di circa due minuti realizzato con strumenti digitali e accompagnato da una sequenza fotografica. Questo dispositivo è allo stesso tempo un prodotto, un processo e un percorso di esplorazione e narrazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali. Esso ingloba le metodologie del *digitalstorytelling* e le teorie e gli approcci dell'orientamento narrativo. La potenza della multimedialità aiuta a valorizzare aspetti biografico-esperienziali attraverso la mobilita-

zione di più canali sensoriali. Il *training sul digital curricula story* è supportato da un sistematico apparato teorico-metodologico: dalle teorie dell'esperienza (Dewey, 1949; Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Desmond, Jowitt, 2012) agli studi sul ruolo delle emozioni nell'apprendimento (Gardner, 1987; Goleman, 2000) alla pratica riflessiva (Schon, 1993, 2006; Mezirow, 2003).

Al centro dei percorsi c'è sempre il soggetto nella durata e nella pervasività del suo apprendere ad apprendere come *lifelong learner*, secondo la logica delle varie esperienze di riconoscimento già consolidate in Europa e nello specifico in Francia, Spagna e Inghilterra.

L'idea di proporre il dispositivo del *digital* all'interno del progetto NoNet è nato per facilitare il percorso di riattivazione soprattutto dei migranti e alla necessità di portare in evidenza l'esperienza acquisita a livello informale nella loro terra, di cui non avevano consapevolezza in entrata. Le cause sono da attribuirsi certamente alla barriera linguistica, ma anche ad una incapacità iniziale di leggere la complessità del contesto lavorativo italiano e dei profili professionali, del tutto differenti con la realtà lavorativa dei loro Paesi di provenienza.

La difficoltà maggiore è stata quella di descrivere le competenze acquisite, quasi tutte legate alle attività pratico-manuali. Le loro moda-

lità di apprendimento sono infatti legate alla sfera percettivo-sensoriale e operativo-concreta. Pertanto è stato strutturato un percorso di analisi multidimensionale della competenza a partire dai cinque sensi.

Il percorso esplorativo biografico ha previsto la scrittura di brevi frasi su post-it colorati, pensieri a lista e in altri casi attività grafiche. Ogni attività proposta è servita ad indagare una particolare area della competenza. Al termine del percorso i giovani migranti hanno:

- identificato le competenze acquisite in contesti di apprendimento informali e non formali;
- creato una narrazione di sé in grado di mettere in evidenza tali competenze, come anche attitudini, vocazioni professionali, motivazioni fondamentali, progetti, ecc.;
- acquisito competenze base per la creazione di un *digital curricula story* sul proprio profilo professionale anche da un punto di vista tecnico.

Il percorso è stato proposto anche ai Neet italiani con una declinazione differente delle attività narrative. Il *training* per i Neet italiani attivava maggiormente l'area dell'immaginazione e il percorso esplorativo, pertanto attraversava i luoghi e i non luoghi della competenza. È interessante rilevare come all'interno di un percorso di venti ore ogni soggetto

ha avuto l'opportunità di mobilitare una pluralità di competenze: da quelle narrative, necessarie per imparare a raccontare le competenze (leggere e comprendere, scrivere correttamente, sintetizzare, arricchire il lessico, riscrivere, produrre testi di diverso genere, comunicare in modo efficace) a quelle orientative, utili per passare dal percorso al progetto di vita; dalle competenze relazionali, che servono per condividere e collaborare alle competenze digitali, fondamentali per costruire video (dalla videoscrittura alla registrazione allo *storyboard* alla ricerca delle immagini) fino alle competenze metacognitive, importanti per co-valutare il processo e il proprio percorso.

Tecniche di ricerca attiva del lavoro

Questo modulo risponde all'esigenza di fornire ai ragazzi conoscenze e competenze per poter, una volta individuato il proprio obiettivo professionale, mettersi efficacemente e attivamente alla ricerca di un'occupazione o di un percorso formativo.

Il modulo si è svolto su due unità didattiche:

1. informazioni sulle regole per l'accesso al mercato del lavoro e alle nuove politiche per l'impiego dei giovani Neet (misure della garanzia giovani, contratto di apprendistato, tirocinio,

sistema duale, incentivi alle assunzioni, autoimprenditoria, ecc.);

2. tecniche di ricerca attiva che prevede una didattica operativa in cui i ragazzi: redigono alcuni strumenti (Cv Europass, lettera di autocandidatura); ricercano aziende bersaglio (utilizzo pagine gialle, infoimprese, LinkedIn, fiere, ecc.); ricercano annunci e imparano a decodificare le informazioni sui canali istituzionali; comprendono il funzionamento degli enti accreditati all'intermediazione (Centri per l'impiego, agenzie interinali, *placement* scolastico e universitario, ecc.); ricercano opportunità formative in Italia e all'estero (Universitaly, consultazione cataloghi offerte formative, Programma Erasmus Plus, campi di volontariato, ecc.) e si esercitano con *role-playing*.

Il principale risultato atteso di questo modulo è stato quello di rendere consapevoli i ragazzi dell'importanza di esercitare un loro ruolo attivo nella ricerca di opportunità adatte alle proprie esigenze e sviluppare il concetto di *life long learning* come risorsa strategica per la vita professionale, per quella privata e pubblica. C'è necessità di sviluppare accanto alle competenze tecnico-professionali anche e soprattutto le com-

petenze trasversali (sensibilità e adattabilità al nuovo; cultura del lavoro e della mobilità; capacità di imparare a gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento; capacità di comunicazione e integrazione; capacità di autopromozione sul lavoro; creatività, agilità mentale) in grado di far fronte alle problematiche che comporta una "società liquida" (Bauman, 2000).

Analisi, elaborazione dati e risultati

Accompagnare i giovani Neet italiani e stranieri attraverso un percorso di riattivazione significa incrociare le loro storie e, inevitabilmente confrontarle, per cogliere bisogni, criticità e potenzialità.

L'analisi comparativa sincronica e diacronica delle autobiografie ragionate e delle narrazioni del *digital curricula story*, sia nei percorsi per migranti che per quelli italiani, ha consentito di poter costruire un quadro interessante sul piano della ricerca.

L'analisi testuale attraverso il software EnVivo ha permesso di analizzare le diverse tipologie e modellizzare gli interventi, tenendo conto delle loro specificità.

Le storie iniziali erano storie di non occupabilità, storie di chi è fermo, di chi non riesce a proporsi nel mondo del lavoro, di chi non riesce a cercare, di chi non sa cercare, di chi sceglie di arrendersi, oppure di chi "corsista di professione" decide di

restare seduto ad aspettare. Dalle storie emerge, infatti, come sia poco presente la partecipazione a realtà associative e a gruppi organizzati siano essi di tutela ambientale, sport, cultura, politica o impegno sociale. È stato possibile evidenziare tre categorie di criticità, analizzate attraverso la misurazione del peso (numero occorrenze) delle tre rispettive aree semantiche:

1. l'esperienza scolastica (area semantica della scuola);
2. le modalità di attivazione (area semantica del movimento);
3. l'esperienza lavorativa (area semantica del lavoro).

Queste criticità sono le stesse che sono state evidenziate all'interno dell'indagine WeWorld, in collaborazione con la Coop "La Grande Casa"-Cnca e la Rivista "Animazione Sociale" e con il patrocinio dell'Anci (Ghost: indagine sui giovani che non studiano, non lavorano o non si formano). Nelle storie dei Neet italiani la scuola, intesa come ambiente educativo, appare poco presente. Emerge la fisionomia di una scuola che non entusiasma e crea poca appartenenza. L'analisi testuale delle autobiografie ragionate dei Neet italiani rileva come la scuola sia vissuta come un limite più che come opportunità. In molti casi è proprio la scuola attraverso le bocciature, i voti bassi, i contrasti con i compagni che diventa motivo per interrompere le azio-

ni e sprofondare in verbi come lasciare, smettere. Nelle frasi in cui si parla di scuola ricorre la parola "difficile, difficoltà". La scuola, dunque, è un ricordo negativo del passato e talvolta un limite.

Accanto alle storie di abbandoni scolastici e rinunce selettive, vi sono le storie di laureati, soprattutto con lauree deboli, diventati "corsisti di professione". In tutte le storie, tuttavia, degna di una riflessione è l'esperienza dell'orientamento scolastico sia nel passaggio verso le superiori sia verso percorsi successivi. Nella maggior parte dei casi il consiglio orientativo è, infatti, motivo di insuccesso e demotivazione (M., 24 anni: *Mi sono iscritto all'itis perché mia madre mi aveva dato solo due scelte possibili: o l'is o Liceo scientifico. Ho fatto indirizzo di elettronica, non sono mai bocciato anche se non mi è piaciuto perché non c'entrava nulla con i motori che invece erano la mia passione*). Il risultato più evidente è che il consiglio viene dato in base al rendimento scolastico e non in base alle competenze. Permane dunque anche nelle storie dei nuovi Neet un consiglio orientativo legato spesso al rendimento scolastico dello studente o alle caratteristiche socio-culturali di provenienza del soggetto stesso, che trascura invece motivazioni e competenze.

È chiaro che la complessità non è riducibile. Le storie dei Neet italiani si intrecciano e si confondono con le storie dei giovani migranti, che arrivano nella nostra terra alla ricerca di un lavoro, nella speranza di trovare un'occupazione. Sono storie di giovani uomini coraggiosi che hanno attraversato il mare, nella maggior parte perché costretti a scegliere fra morte sicura e l'ignoto di un viaggio su un gommone. È il lavoro, che porta la maggior parte di questi giovani lontano dalla propria terra, dalle proprie radici. Scappano dalla guerra e cercano un lavoro.

La scuola è vissuta diversamente dai migranti di prima generazione. L'analisi delle autobiografie ragionate dei migranti rileva come la scuola rappresenti un ricordo positivo del passato e come opportunità di lavoro oggi. Il 2,12% (85) delle parole è occupato dall'area semantica riferita alla scuola. (S., 26 anni: *Mi piacerebbe trovare lavoro per poter ritornare a studiare, ma soprattutto per tornare a scegliere la mia vita...*). Per i migranti la scuola è una dimensione del passato e allo stesso tempo del presente: è legata alla ricerca del lavoro e della libertà.

La dimensione dell'"aiutare" è legata al concetto di "imparare". Molti mestieri sono stati appresi a scuola (l'agricoltura è materia di studio) oppure aiutando genitori, zii, amici. Interessante nell'analisi comparativa è la dimensione dell'agire le-

gata alla ricerca del lavoro. Importante precisare fin da subito che nelle autobiografie dei Neet italiani sono del tutto assenti i sostantivi che afferiscono al movimento fisico. Unico luogo di permanenza è Arezzo. Ai verbi di movimento, tutti al passato - "sono andato", "ho fatto" - pari al 4,21% si sovrappongono al 3,10% verbi di stasi come "lasciare", "smettere", "bocciare". Il movimento dichiarato non corrisponde ad un movimento agito che dunque evidenzia una staticità di fondo legata ad un'idea di lavoro tradizionale in cui, sopravvalutando le proprie competenze, aspettano il lavoro e non lo cercano "agendo". Non è un caso che parole come "concorso" (0,05%), "stage" e "esperienza" (0, 31%) ricorrano pochissime volte. La parola "lavoro" è presente soltanto l'1,30% su un totale di 3.913 lemmi analizzati.

La situazione evidentemente è del tutto differente per le storie dei migranti, in cui prevalgono verbi di movimento (andare, partire, scappare, cercare, trasferire, cominciare) con un peso del 4,98%. Il movimento per i migranti è legato alla ricerca del lavoro o della libertà. A conferma ricorrono sostantivi come "viaggio", "nave". L'area semantica legata al lavoro ha un peso del 3,43%. Il lavoro è identità per un migrante. Rappresenta una dimensione dell'essere umano. Non a caso la maggior parte di loro nel presen-

tarsi sostiene "lo sono lavoro...lo non voglio essere un uomo in giro". Le autobiografie dei migranti raccontano esperienze brevi ma variegata di lavoro. Sono molto flessibili nel passare da un lavoro all'altro, rispetto agli italiani, e descrivono tanti lavori anche se svolti per poco tempo (agricoltore, carpentiere, muratore).

Esiti occupazionali

Diplomati o titolo di studio inferiore
Complessivamente sono stati intercettati 25 Neet dei quali 12 hanno aderito e in 10 hanno completato l'intero percorso. Tra questi 10 ci sono state importanti ricadute occupazionali:

- 1 contratto stagionale come addetto alla manutenzione del verde;
- 1 contratto di apprendistato nel settore orafico;
- 1 contratto come barman con rientro in formazione (iscrizione alla facoltà di Economia e commercio);
- 5 inserimenti in percorsi di qualifica professionale per Dropout.

Laureati di primo e secondo livello
Intercettati 15 Neet dei quali 5 hanno aderito e in 4 hanno completato l'intero percorso. Tra i 4 sono state registrate le seguenti ricadute occupazionali:

- 1 tirocinio nel settore delle energie rinnovabili;

- 1 contatto di collaborazione;
- 1 contratto di collaborazione per le attività nel doposcuola.

Migranti o rifugiati

Rinviati dalle associazioni in 40 dei quali 30 hanno aderito e in 19 hanno completato l'intero percorso. Questo target presentava un forte vincolo legato soprattutto alla conoscenza della lingua italiana e al riconoscimento dei titoli di studio. Tra i 19 sono state registrate le seguenti ricadute occupazionali:

- 1 tirocinio come addetto alle pulizie;
- 1 contratto stagionale per la raccolta di ortaggi;
- 1 collaborazione come cameriere.

Anche l'indice di gradimento del percorso rilevato dal questionario finale ha registrato ottimi risultati. Riportiamo alcune frasi scritte dai Neet in chiusura del percorso: *"Ho trovato di particolare utilità le trattazioni sulla riconsiderazione delle nostre aspirazioni lavorative e sul come agire in maniera proattiva nella ricerca di un lavoro". "Sono venuto a contatto con una quantità di informazioni che non avrei immaginato, ma sento di aver anche lavorato bene dal punto di vista introspettivo". "Perché si è trattato senza alcun dubbio di una "rivoluzione copernicana" che è stata operata nei confronti del mio ap-*

proccio al mondo del lavoro, e di conseguenza sono notevolmente soddisfatto di aver vissuto questa esperienza".

Riferimenti bibliografici

Batini, F., *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, 2005.

Batini, F., Del Sarto, G., *Raccontarestorie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma, 2007.

Draperi, J.F., *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*, Ergaedizioni, Genova, 2012.

De Carlo, M.E., *Formarsi lifelong e lifewide. Narrazione Innovazione e Didattica nell'Università dell'apprendimento permanente*, Unicopli, Milano, 2014.

Grimaldi, A., Porcelli, R. & Rossi, A., *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, Isfol, Roma, 2015.

Agnoli, M. S., *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

¹ Draperi, J.F. *Percorrere la propria vita, Formazione all'autobiografia ragionata*, Ergaedizioni, Genova, 2012.

² Ibidem.

³ Batini, F., *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento, 2005.

⁴ Batini, F., Del Sarto, G., *Raccontarestorie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*, Carocci, Roma, 2007.

APPRENDIMENTO IN ETÀ ADULTA

Intervista a Claudio Vitali



di Claudio Bensi, Inapp

Parole chiave: *Adult learning*, istruzione, competenze, capitale umano

L'Inapp (ex Isfol) coordina dal 2012 interventi mirati alla promozione dell'Agenda europea per l'apprendimento in età adulta. All'interno di numeri precedenti di questa Rivista abbiamo avuto modo di presentare gli obiettivi e le attività dei due precedenti progetti (2012-2014 e 2014-2015) che hanno orientato la predisposizione di quello in corso (2015-2017). Nella edizione attuale, l'attenzione è posta verso obiettivi di

analisi delle politiche e dei dispositivi, dei relativi impatti e risultati attesi e, soprattutto, al coinvolgimento di nuove attorialità, non più quasi esclusivamente provenienti dal settore dell'Istruzione degli Adulti.

Approfondiamo tutti questi temi con Claudio Vitali, Coordinatore Progetto Agenda europea per l'apprendimento in età adulta.

Quali sono le origini, i contenuti e le finalità del progetto?

Diverse - anche se interconnesse - sono le ragioni che hanno portato alla definizione di un programma di lavoro meno focalizzato su azioni di diffusione e sensibilizzazione e più sull'analisi dei diversi fenomeni che si stanno manifestando nel settore dell'apprendimento in età adulta.

Direi che rispetto al 2012, anno in cui siamo partiti, numerosi e significativi sono i cambiamenti del contesto nel quale si implementa un progetto sull'apprendimento in età adulta che abbia senso e utilità per i propri destinatari e beneficiari.

Prima di ampliare il prisma attraverso il quale leggiamo tali mutamenti, includendo riflessioni che hanno a che fare con le nuove strategie dell'Ue, mi soffermerei su quelli avvenuti al livello nazionale.

Il primo cambiamento di scenario riguarda il quadro normativo: in poco più di tre anni sono arrivati a compimento diversi iter normativi che

hanno profondamente riformato o che hanno avuto evidente impatto sui sistemi e i dispositivi che insistono a vario titolo sulla formazione delle competenze - soprattutto quelle riferibili alle finalità di alfabetizzazione funzionale - della popolazione adulta italiana. Un breve, ma non esaustivo elenco, deve fare riferimento alla L.92 (istitutiva del sistema di apprendimento permanente), alla Buona scuola, al Jobs act e - soprattutto - al DPR 263/12 che ha istituito i centri provinciali per l'Istruzione degli adulti.

Se è vero che ciascuna norma citata copre con i propri obiettivi regolativi ambiti specifici di applicazione, una lettura più sistemica consente di asserire come tutto il nuovo *corpus* legislativo consenta e suggerisca, per la sua implementazione a regime, nuovi e importanti principi ed approcci.

Può farci qualche esempio?

Intendo far riferimento alla nuova attenzione posta sulla promozione e creazione di infrastrutture organizzative che possano supportare e garantire una *governance* multilivello maggiormente adeguata alla complessità delle sfide proposte dagli interventi di miglioramento della qualità del capitale umano e della sua piena inclusione socio-occupazionale. Ciò riguarda, in primis, la costruzione delle Reti territoriali, rispetto alle quali nel luglio 2014 è stato fir-

mato in Conferenza Stato-Regioni l'Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali volto ad approvare le "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali". Sono chiamati a comporre tali infrastrutture tutti i servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro e in particolare i Centri provinciali per l'educazione degli adulti (Cpia), i poli tecnico professionali, le università, gli Afam e tutti gli organismi, inclusi quelli del Terzo settore, che hanno scopi educativi e formativi: i servizi di orientamento e consulenza professionale, le Camere di industria, commercio, artigianato e agricoltura, le imprese per il tramite delle organizzazioni di rappresentanza datoriali e sindacali e l'osservatorio sulle migrazioni.

Un secondo elemento che potrebbe essere considerato come tratto comune tra le norme richiamate è la tensione verso la creazione di sistemi educativi e formativi fortemente inclusivi e accessibili, agendo su flessibilità dei percorsi, delocalizzazione dei *setting* educativi e formativi, adozione di strumenti, canali e linguaggi maggiormente adeguati agli stili cognitivi di una utenza fortemente diversificata, al potenziamento dei servizi di orientamento e supporto alla scelta. In questo senso va evidentemente la riforma dei Cpia, con l'introduzione del proces-

so di riconoscimento e certificazione delle competenze degli adulti che si iscrivono all'offerta educativa di tali strutture e che determina la stesura dei Patti formativi Individuali.

I cambiamenti di cui ci parla riguardano solo il piano normativo?

Direi di no, infatti i dati Eurostat ci restituiscono una importante informazione riguardante i significativi, ma ancora non sufficienti incrementi del tasso di partecipazione degli adulti alle opportunità di apprendimento. Osservando tali cambiamenti a partire dal 2012 (quando l'Isfol ha iniziato a coordinare questa serie di progetti), gli adulti italiani che avevano partecipato ad attività educative e formative erano il 6.6%, per diminuire al 6.2% nell'anno successivo: vale la pena osservare che dal 2004 al 2012 le variazioni registrate sono state mediamente di uno o due decimali, passando dal 6.3% del 2004 al già richiamato 6.6% nel 2012. Nel 2014 si è, però, registrato un incremento estremamente significativo, che ha portato a toccare l'8%, per diminuire nel 2015 fino ad attestarsi al 7.5%.

Tale variazione, di per sé estremamente positiva, è probabilmente ascrivibile ad una serie di fattori e cause non necessariamente o esclusivamente dipendenti dall'azione del legislatore o dagli effetti di politiche e investimenti specifici. In termini ipotetici, ad esempio, una par-

te dell'incremento potrebbe derivare dalle risposte dei nuovi cittadini arrivati nel nostro Paese che hanno ampliato la domanda di formazione linguistica (italiano A2) per ottenere la Carta di soggiorno. Resta il fatto che le nuove evidenze suggeriscono la necessità di interrogarsi in modo rigoroso sulle origini di tali mutamenti e che i risultati delle rilevazioni relative al 2016 saranno estremamente utili per comprendere se siamo in presenza di un trend o se i dati attuali dipendano da fattori congiunturali.

Sul piano internazionale il tema delle competenze dei cittadini viene sempre di più coniugato insieme a quelli della competitività economica e dell'inclusione sociale. Molte indagini internazionali, svolte non soltanto in ambito Ue, hanno evidenziato le relazioni esistenti tra i livelli di alfabetizzazione funzionale e quelli relativi alla partecipazione e all'esercizio della cittadinanza attiva.

In che modo i risultati di queste rilevazioni orientano il disegno delle nuove strategie comunitarie in materia?

La domanda mi permette di proseguire il ragionamento avviato restando nel canale aperto delle riflessioni sui cambiamenti. Anche se la sintesi è eccessiva, si potrebbe dire che chiunque si sia occupato di apprendimento in età adulta in Europa

(e certamente in Italia) ne ha interpretato la missione come fortemente connessa al raggiungimento di obiettivi educativi e al conseguimento, anche se tardivo, di titoli scolastici. L'accento posto sull'alfabetizzazione funzionale e sullo sviluppo di conoscenze e saperi, che oggi diremmo riconducibili agli assi curriculari scolastici, ha fortemente caratterizzato tanto la tipologia e i contenuti dell'offerta educativa disponibile per gli adulti, quanto la composizione della rete di interlocutori rilevanti. Ad esempio, la relazione con il settore della formazione professionale o l'interlocuzione con i servizi per l'impiego - o con le stesse aziende - appartiene più ad una "stagione" delle sperimentazioni e dei progetti pilota e meno ad un modo di agire diffuso e istituzionalizzato.

Poi cosa è successo?

Le evidenze emerse in seguito all'indagine Ocse - Piac (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), che restituiscono un quadro preoccupante in merito al basso valore d'uso e di scambio delle competenze possedute dalla popolazione adulta soprattutto nei contesti organizzativi, hanno riproposto con forza la necessità di finalizzare gli investimenti educativi e formativi rispetto all'incremento di opportunità di trovare o conservare un'occupazione. Le Con-

clusioni di Riga su un nuovo set di obiettivi di medio periodo (2015-2020) sono alla base della decisione della Commissione di promuovere un *lifelong investment in people*, combinando *work skills* e *life skills*, insistendo molto - almeno in questa fase iniziale - sulle competenze per la crescita e l'occupazione, concentrandosi sui disallineamenti tra competenze per il mercato del lavoro e competenze in uscita dai sistemi di istruzione e formazione. Ci stiamo muovendo, quindi, verso la formulazione di un nuovo dispositivo per aiutare gli adulti scarsamente qualificati ad acquisire un livello minimo di competenze alfabetiche, matematiche e digitali e a progredire verso il conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore. Ad esso, secondo la *Skills Strategy* dell'Ue, dovrebbero essere affiancati altri interventi.

Di che si tratta?

Stiamo parlando della revisione del Quadro Europeo delle Qualifiche, per una migliore comprensione delle qualifiche e un uso più proficuo di tutte le competenze disponibili nel mercato del lavoro europeo, la cosiddetta "coalizione per le competenze e le occupazioni digitali", che riunisce Stati membri e parti interessate dei settori dell'istruzione, dell'occupazione e dell'industria, per sviluppare un ampio bacino di talenti digitali e garantire che i singoli individui e la forza lavoro in Europa siano dotati di com-

petenze digitali adeguate e un "piano per la cooperazione settoriale sulle competenze", per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze e porre rimedio alla carenza di competenze in settori economici specifici. Se queste sono le nuove priorità strategiche e politiche, la marcata curvatura richiesta ai sistemi che insistono sul settore dell'apprendimento in età adulta - oggi chiamati a orientare la propria offerta per garantire all'utenza adulta saperi, conoscenze e abilità immediatamente spendibili sul mercato del lavoro - è anche testimoniata dal passaggio (voluta dalla Commissione Junker) delle competenze in materia dalla DG Educazione e cultura alla DG Occupazione. Non è un dettaglio che nella proposta della Commissione riguardante l'implementazione di un dispositivo come "Garanzia adulti" venga proposto di utilizzare per il suo sostegno economico le risorse del Fse già attribuite agli Stati membri per il periodo 2014-2020.

A prescindere dalla descrizione puntuale delle attività pianificate nel terzo progetto dell'Isfol su questi temi, peraltro disponibile nel sito istituzionale, quali sono le ragioni che ne hanno determinato le scelte?

Formalmente, gli obiettivi definiti dalla Commissione europea per questa tipologia di progetti (ricordo che ne sono contemporaneamente atti-

vi 21 in tutta Europa) sono rimasti invariati: sensibilizzare tutti gli *stakeholder* rilevanti sulla necessità di perseguire gli obiettivi dell'Agen- da europea per l'apprendimento in età adulta. Eppure, a fronte dei cambiamenti intervenuti e precedentemente evocati, "*no sabemos lo que pasa y eso es exactamente lo que pasa*" diceva Ortega y Gasset, un Istituto di ricerca come l'Isfol-Inapp non può prescindere dall'avvio di processi conoscitivi come modalità elettiva di intervento.

Sarebbe un errore esiziale fondare una campagna di sensibilizzazione sull'importanza della costruzione delle reti tra i Cpia o sul ruolo giocabile dalle parti sociali o dalle imprese stesse in merito all'innalzamento delle *basic skills* degli adulti o, ancora, promuovere la massima flessibilizzazione e personalizzazione dei percorsi educativi per l'utenza adulta senza analisi e disponibilità di dati e informazioni direttamente e correttamente rilevate.

E quindi come avete deciso di procedere?

Partendo da questa convinzione si è deciso di prevedere azioni di ricerca-intervento con un diretto coinvolgimento di coloro che saranno poi destinatari delle Raccomandazioni che scaturiranno in esito alle indagini:

- sulla consistenza delle reti territoriali attivate nel primo anno

di implementazione a regime della riforma dei Cpia. L'analisi è funzionale sia a raccogliere informazioni sulla dimensione, consistenza, composizione ed efficienza delle reti territoriali che i Cpia sono chiamati a costituire, ma anche e soprattutto a sottolineare l'importanza di queste reti che la stessa Ue considera precondizioni per l'attivazione di percorsi educativi e formativi per gli adulti basati su *Workplace based learning* (Wbl). Le attività prevedono la collazione di informazioni nel corso di 7 laboratori regionali (in Liguria, Piemonte, Marche, Sardegna, Toscana, Calabria e Lazio), durante i quali sarà possibile incontrare non solo i dirigenti dei Cpia ma anche rappresentanze della società civile e degli attori economici e istituzionali locali;

- sui meccanismi di implementazione e sulle modalità di funzionamento attivate per la predisposizione dei Patti formativi Individuali nei Cpia. La *survey* verrà condotta in 9 regioni (Lombardia, Piemonte, Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Campania, Puglia, Umbria, Sardegna) presso le quali saranno organizzati altrettanti *focus group* in stretta collaborazione con il Miur e gli Usl locali. L'azione viene completata dalla rea-

lizzazione (in Piemonte e nel Lazio) di non meno di 20 interviste ad adulti che abbiano predisposto il proprio Piano formativo individuale per raccogliere la narrazione dell'esperienza; sul tema delle *basic skills* nei contesti produttivi, a partire dall'analisi di quanto e come i Fondi interprofessionali possano giocare un ruolo nel promuovere l'acquisizione da parte dei lavoratori delle aziende aderenti. Occorre, infatti, chiedersi se i bassi livelli di alfabetizzazione funzionale (*literacy e numeracy* ma anche competenze digitali sufficienti ad operare in contesti caratterizzati da innovazione e uso delle nuove tecnologie) posseduti dagli adulti e dai lavoratori italiani potrebbero essere innalzati anche grazie ad investimenti dei Fondi interprofessionali o, ancora, se all'interno dei percorsi di formazione continua supportati dai Fondi, siano rintracciabili moduli o unità didattiche esplicitamente riferite al recupero e all'incremento delle *basic skills*. Infine, sarebbe estremamente importante definire le condizioni che potrebbero permettere agli imprenditori di programmare investimenti su questo obiettivo. L'indagine sarà condotta attraverso la realizzazione di interviste ai manager

dei Fondi interprofessionali e l'animazione di tre *focus group* ai quali saranno invitati a partecipare le imprese, i responsabili delle risorse umane, i formatori e le agenzie formative territoriali.



LA RETE SI RACCONTA

Xena - Intervista a Paola Pertegato



di Claudio Bensi, *Inapp*

Parole chiave: scambi, apprendimento interculturale, mobilità giovanile

Xena è un'associazione culturale senza fini di lucro, con sede a Padova, che promuove incontri, scambi culturali, la formazione, l'orientamento e la crescita personale. Siete attivi dal 1995, un lungo percorso quello della vostra associazione. Come è cambiata nel corso del tempo la vostra attività e quali ambiti avete affrontato di recente?

La nostra immagine viene, oggi come allora, legata alla mobilità tran-

snazionale, specie giovanile, e ai programmi europei, per questo principalmente ci contattano cittadini ed enti. Nel frattempo Xena si è evoluta da piccola associazione fondata da un gruppo di amici sognatori ad un'organizzazione di professionisti e volontari che aggiorna costantemente le proprie competenze per rispondere a bisogni sociali ed operare in un quadro di aumentata complessità, in cui le risorse economiche sono minori, ma i livelli richiesti di qualità e formalizzazione sono notevolmente aumentati. Il contesto è completamente diverso, se solo pensiamo che nel 1995 internet era quasi assente e le linee aeree *low cost* non esistevano, comprendiamo subito i mutamenti delle modalità operative e il ruolo di organismi come il nostro, anche solo rispetto all'esperienza di viaggio delle persone. La nostra storia è unita in un processo circolare con lo sviluppo dei programmi europei, che abbiamo sia utilizzato, sia contribuito a plasmare mediante valutazioni e feedback alle istituzioni. Progettiamo ed organizziamo attività quali Servizio volontario europeo e le relative formazioni da quando esistono, così come ventennale è il nostro lavoro con centinaia di enti di formazione ed aziende in Italia e all'estero per i tirocini transnazionali. In anni recenti è stato significativo il lavoro con l'educazione degli adulti e auspichiamo possano essere rilanciate linee come Llp-

Grundtvig, essendo testimoni della preziosa funzione che può svolgere l'educazione non formale ad esempio per l'invecchiamento attivo e per il rientro professionale di profili deboli. Stiamo lavorando sempre più connettendo locale e globale, con progetti in quartieri multiculturali ad alta tensione e l'utilizzo della creatività per l'inclusione, per giocare un ruolo attivo in territori ridisegnati dalle migrazioni e dalla paura del diverso (citiamo a titolo dimostrativo il recente progetto Erasmus+ KA2 *Social Inclusion Out of the Box* in cui varie organizzazioni in Europa, America Latina ed Estremo oriente hanno sperimentato ed applicato in contesti diversi i reciproci strumenti per l'inclusione).

La mobilità giovanile è uno dei temi che affrontate. Come fare per promuoverla e sostenerla?

Promuovere la mobilità giovanile nel senso di stimolare i giovani a partire potrebbe oggi apparire superfluo, poiché le informazioni sono molto diffuse rispetto al passato e i percorsi finanziabili sono spesso inferiori alle richieste. In realtà l'opera informativa è ancora necessaria in senso mirato. Molti giovani temono di "perdere tempo" o occasioni di lavoro durante un soggiorno all'estero, le fasce deboli non vengono raggiunte dalle opportunità studiate per loro o non comprendono di avere davvero il diritto di beneficiarne e

di essere in condizione di poterle utilizzare. Per questo il lavoro informativo ed orientativo è ancora necessario; anzi, andrebbe incrementato includendo i contesti familiari e sociali che spesso influenzano i ragazzi nelle decisioni sia positivamente, sostenendoli, che negativamente, con resistenze che li trattenono nella condizione di Neet (*Not in education, employment or training*), non impegnati in studio, lavoro o formazione.

Per sostenere la mobilità è fondamentale un supporto economico, per dare accessibilità a tutti, ma anche psicologico, orientativo e formativo per chi da solo non sarebbe in condizioni di partire.

Secondo la vostra esperienza, quali sono i fabbisogni di orientamento e formazione più richiesti?

Per la formazione, dato il profilo del nostro centro, da sempre chi ci conta esprime prevalentemente il bisogno di esperienze formative all'estero, di educazione non formale e formazione professionale, *in primis* di volontariato e tirocini. Se parliamo di richiesta, l'orientamento non rientra ancora sufficientemente nella cultura condivisa, quindi specie chi ne ha più bisogno spesso non ne è consapevole, né sa che potrebbe trovare supporti. In questo ambito, il tema si lega a quello delle aspettative. Infatti, il lavoro orientativo degli operatori è quello di saper legge-

re aspettative e bisogni anche non espressi, per disegnare e costruire insieme percorsi possibili adeguati, anche profondamente diversi da quelli esplicitamente richiesti o conosciuti dai ragazzi. Simile discorso - che vede una frattura tra bisogno e richiesta - si può applicare alle formazioni per la mobilità. La nostra ventennale esperienza dimostra che la qualità della preparazione pre-partenza e le attività formative post-rientro giocano un ruolo fondamentale per ottimizzare i benefici del percorso all'estero e lavorare sullo sviluppo e riconoscimento delle competenze mentre i partecipanti non sempre comprendono il valore di queste fasi che purtroppo talora vengono trascurate anche da alcuni enti partner o co-finanziatori.

Cosa si aspettano i giovani che decidono di fare un'esperienza all'estero?

È soggettivo e legato al tipo di percorso. L'aspettativa più frequente, comune ai diversi casi, è di fare un'esperienza intensa prima di tutto personale, sviluppando competenze linguistiche ed immergendosi in realtà diverse dalla propria anche mediante nuove relazioni sociali. La maggioranza cerca di rinforzare il proprio curriculum per aspirare a maggiori opportunità professionali, in molti casi sperando di restare all'estero; non assistiamo comunque ad una "fuga di cervelli", sono infat-

ti numerosi i giovani che cercano un percorso temporaneo contando di spendere successivamente nel proprio territorio le competenze sviluppate.

Rispetto al contesto locale, che rapporto avete con il territorio e quali tipi di iniziative di orientamento e formazione mettete in campo?

Il rapporto con il territorio si può vedere su due binari. Da un lato vi è stata una diminuzione di iniziative formali di orientamento e formazione causate da consistenti tagli nei finanziamenti locali e regionali, dall'altro la nostra organizzazione da molti anni sta incrementando le attività locali per rispondere agli attuali, aumentati bisogni sociali. Svariate sono le nostre iniziative di promozione culturale, di stimolo al dialogo e alla cooperazione tra soggetti diversi, di promozione della mobilità europea e del vivere sostenibile che uniscono spesso risorse raccolte dal basso alle potenzialità dei programmi europei e permettono di immettere nuova linfa attraverso sostegni finanziari e lo sviluppo e la diffusione di metodologie innovative.

Dal 2010 siete membri della rete Euroguidance. È possibile tracciare un bilancio di questa esperienza di scambio?

Il bilancio è positivo, negli ultimi anni

abbiamo particolarmente apprezzato che siano state accolte le proposte e richieste della rete arricchendo gli incontri annuali con specifiche e utili sessioni informative e formative per i referenti.

Riteniamo che vi siano grandi potenzialità da far emergere ulteriormente, in termini di "scambio", per far conoscere tra loro i membri della rete e le relative esperienze e progettualità, in modo da rendere più viva e fruttuosa l'appartenenza ad un gruppo presente su tutto il territorio. In questo senso pensiamo di poter contribuire positivamente con le nostre competenze anche di facilitatori. Lo scambio fa parte di noi fin dalla nascita, come testimonia il nostro nome, quindi un saluto a tutti i lettori con un augurio di buon futuro della rete!

Xena centro scambi e dinamiche interculturali



Associazione culturale non-profit fondata nel 1995, promuove iniziative locali ed internazionali per sviluppare crescita personale e sociale, apprendimento interculturale e partecipazione attiva nella società. Da sempre si caratterizza per il lavoro sulla mobilità internazionale, anche al fine renderla più accessibile a diversi target mediante informazione, orientamento, progettazione. Tra le sue principali attività vi sono progetti nel quadro del Programma Erasmus+, Servizio Volontario Europeo, scambi, stage transnazionali, corsi, formazione professionale, educazione non formale per giovani e adulti.

È organismo di formazione accreditato dalla Regione Veneto per l'ambito Orientamento e punto locale della rete Euroguidance.

Il gruppo di lavoro di Xena è formato da esperti/formatori di programmi europei, educatori, psicologi, animatori, facilitatori, esperti di formazione giovanile, informazione ed orientamento, insegnanti di lingue; prezioso è inoltre il ruolo dell'opera volontaria prestata a tutti i livelli dai soci italiani e stranieri.

Web: www.xena.it Pagina e gruppo Facebook: Xena centro scambi e dinamiche interculturali.

L'APPROFONDIMENTO GIURIDICO

Considerazioni su prassi e giurisprudenza internazionale ed europea relative all'uso, anche nei luoghi di lavoro, dell'abbigliamento islamico.

di **Alfredo Rizzo**, *Inapp*

Parole chiave: simboli religiosi, limitazioni, divieto di discriminazioni nei luoghi di lavoro

Le cronache estive hanno portato alla ribalta un contenzioso sorto in Francia concernente l'utilizzo in spiaggia, da parte di alcune donne di religione musulmana, del cosiddetto "burkini", crasi tra "burqua" e "bikini". Si tratta di un vero e proprio abito che copre quasi completamente il corpo lasciando liberi solo mani, piedi e viso e che consente alle donne di fede musulmana di rimanere in spiaggia e di bagnarsi senza contravvenire ai propri precetti religiosi.

Le polemiche sono state originate dall'iniziale reazione, in parte ancora in corso, da parte delle autorità locali francesi che hanno predisposto ordinanze e applicato misure re-

strittive nei confronti delle donne che si sono presentate in spiaggia vestite con il burkini. Tali provvedimenti sono stati oggetto di ricorso dinanzi al Consiglio di Stato francese, il quale, con provvedimento del 29 agosto 2016, ha annullato le ordinanze comunali richiamate. Il fulcro della decisione del Consiglio di Stato ruota intorno ad un criterio di ordine pubblico - in Francia fortemente connesso a quel principio di laicità che già riceve un'applicazione piuttosto estensiva - che non può riguardare il modo con il quale le persone si vestono in spazi accessibili a tutti. In particolare, il Consiglio di Stato ha sottolineato che motivazioni di carattere essenzialmente "emotivo", connesse alle gravi tensioni interne al Paese a seguito dell'attentato perpetrato a Nizza il 14 luglio del 2016, non possono fondare validamente un provvedimento quale quello che vieta alle donne di coprirsi quasi interamente in spiaggia. Il Consiglio di Stato ha infatti rilevato che un tale divieto costituisce un attentato alle libertà fondamentali dell'individuo, in particolare a quella di circolare liberamente, pur non sottacendo la possibilità o, in alcuni casi, la necessità che il criterio dell'ordine pubblico incida a detrimento di tali stesse libertà, sempre nel rispetto di alcune condizioni riconducibili al criterio di proporzionalità.

La questione non pare irrilevante an-

che sul piano della giurisprudenza internazionalistica ed europea.

Con sentenza del 26 giugno 2014 (caso S.A.S. v. France, aff. 43835/11), la Corte europea per i diritti dell'uomo (o Corte Edu, con sede a Strasburgo e che applica la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e le libertà fondamentali, cd. Cedu) ha riconosciuto che una legislazione nazionale (francese) del 2010 che proibisce di indossare indumenti che coprono i caratteri somatici in pubblico non viola gli articoli 9, 10 e 14 (riguardanti, *inter alia*, il divieto di discriminazioni per motivi religiosi) della Cedu stessa. Quindi tale pronuncia sembrerebbe porsi su una linea interpretativa in parte divergente rispetto all'impostazione offerta dal Consiglio di Stato francese nell'indicata ordinanza dell'agosto di quest'anno. Tuttavia, non sembra secondario osservare che quest'ultimo giudice si è occupato specificamente di una pratica, seguita dalle donne musulmane, che appare piuttosto diversa e innovativa ("burkini", citato *supra*) rispetto a quella di indossare il velo pressoché integrale (burqua o niqab) in luoghi pubblici (pratica su cui si è pronunciata la Corte Edu). Infatti, mentre la pratica di indossare questi ultimi indumenti potrebbe confliggere, a certe condizioni e in alcune circostanze, con finalità riconducibili tanto al principio di laicità quanto al criterio

dell'ordine pubblico (così come estensivamente intesi nell'ordinamento e dai giudici francesi), la pratica recentemente invalsa del burkini in spiaggia pare difficilmente comprimibile in base alle stesse motivazioni indicate dalla Corte di Strasburgo.

Questioni in parte analoghe a quelle esaminate nelle controversie francesi e dinanzi alla Corte Edu, anche se circoscritte ai rapporti di lavoro e al divieto di discriminazioni in tale ambito, sono state sollevate attraverso due rinvii pregiudiziali (ex art. 267 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea o TFEU) attualmente pendenti dinanzi alla Corte di giustizia dell'Unione europea (Cgue, con sede a Lussemburgo). I rinvii pregiudiziali in questione concernono l'interpretazione di alcune prassi nazionali in virtù delle quali le aziende private possono vietare ai lavoratori di esibire segni religiosi distintivi durante le ore e nei luoghi di lavoro. Tale prassi nazionale viene letta alla luce della Direttiva 2000/78/CE del Consiglio, del 27 novembre 2000, che stabilisce un quadro generale per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizioni di lavoro (GU L 303 del 02/12/2000, pag. 16), e che stabilisce il divieto di discriminazioni fondate su età, orientamento sessuale, religione o convinzioni personali ed handicap, specificamente per quanto attiene ai rapporti di lavoro di natu-

ra privatistica, ma con estensione, conformemente ad un'interpretazione ormai consolidata della Cgue, ai rapporti di lavoro di natura pubblicistica¹.

Riguardo al contenzioso attualmente pendente dinanzi alla Corte del Lussemburgo (Cgue), si è creata la curiosa situazione per cui, in due differenti cause - relative, tuttavia, a contesti fattuali molto simili - due avvocati generali (Kokott e Sharpston) hanno proposto alla Corte soluzioni *prima facie* divergenti. Nella causa C-157/15 l'avvocato generale Kokott suggerisce alla Corte di ritenere che il divieto di indossare segni distintivi come il velo islamico nei luoghi di lavoro non costituisca in quanto tale una discriminazione *diretta* fondata sulla religione, sempre che tale divieto non sia concepito sulla base di stereotipi (in quanto tali ritenuti discriminatori) e le misure per attuarlo siano proporzionate allo scopo che si intende perseguire. Per converso, lo stesso avvocato generale non esclude che simili pratiche aziendali possano implicare tipologie di discriminazioni di tipo indiretto parimenti vietate dalla direttiva 2000/78. Sul concetto da ultimo richiamato - discriminazione indiretta - la direttiva 2000/78 all'art. 2 par. 2 (b) stabilisce quanto segue: "sussiste discriminazione indiretta quando una disposizione, un criterio o una prassi apparentemente neutri possono mettere in una

posizione di particolare svantaggio le persone che professano una determinata religione o ideologia di altra natura, le persone portatrici di un particolare handicap, le persone di una particolare età o di una particolare tendenza sessuale, rispetto ad altre persone, a meno che: i) tale disposizione, tale criterio o tale prassi siano oggettivamente giustificati da una finalità legittima e i mezzi impiegati per il suo conseguimento siano appropriati e necessari; o che ii) nel caso di persone portatrici di un particolare handicap, il datore di lavoro o qualsiasi persona o organizzazione a cui si applica la presente direttiva sia obbligato dalla legislazione nazionale ad adottare misure adeguate (...) per ovviare agli svantaggi provocati da tale disposizione, tale criterio o tale prassi". Ovviamente, sul datore di lavoro ricade particolarmente l'*onus probandi* relativo alle giustificazioni di cui alla norma citata, volte ad escludere che un comportamento o una prassi aziendale incidano a detrimento dei diritti del lavoratore.

Nella causa C-188/15 l'avvocato generale Sharpston, partendo da contesti fattuali assai simili a quelli della causa C-157/15 su citata, ritiene invece che il divieto, da parte delle aziende private, di usare il velo islamico nei luoghi di lavoro costituisca come tale una discriminazione *diretta* fondata sulla religione e che, pertanto, tale divieto ricadrebbe imme-

diatamente sotto gli effetti della direttiva 2000/78. In un passaggio delle proprie conclusioni l'avvocato generale Sharpston osserva in particolare che il divieto in questione non dovrebbe essere imposto in modo assoluto e generalizzato, bensì a seconda tanto del tipo di lavoro che si deve svolgere quanto delle specifiche mansioni richieste al lavoratore. Ad esempio, svolgere attività che implicino relazioni con il pubblico o con i clienti può giustificare l'imposizione da parte del datore di lavoro di eliminare segni religiosi distintivi o che ostacolino la vista dei propri tratti somatici. Non così in altri ambiti, come, ad esempio, lavori nei call center, dove il rapporto visivo con i clienti o il pubblico è escluso.

Al di là, tuttavia, dei diversi profili e questioni specifiche derivanti dalle cause sopra richiamate, il contenzioso in oggetto - vertente essenzialmente in tema di libertà religiosa o di sua manifestazione in diversi contesti (in luoghi pubblici o nei luoghi di lavoro) nonché in tema di possibili limitazioni a tale libertà motivate da obiettivi legittimi - appare di particolare rilevanza e da seguire con attenzione nella prospettiva di un espandersi di situazioni conflittuali possibilmente emergenti anche a seguito dei recenti importanti flussi migratori verso l'Unione europea. Dato che le pratiche di coprire i propri tratti somatici e/o il

corpo tramite l'uso del velo riguarda specificamente le donne, una "questione nella questione" sembra essere quella relativa alla necessità che, accanto alla libertà religiosa e di manifestazione della stessa, si tenga in considerazione il principio di parità tra i sessi, sancito espressamente nei trattati dell'Unione nonché a livello delle Nazioni Unite tramite la Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna (c.d. Cedaw). Tuttavia, riguardo specificamente a questo aspetto, vale la pena rilevare che, in commento alla decisione del Consiglio di Stato francese dell'agosto scorso, il portavoce dell'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i diritti umani, in una dichiarazione sulla Francia e la Bolivia del 30 agosto 2016, ha ricordato che "L'égalité de genres ne peut être obtenue en limitant les libertés individuelles ou en réglementant les vêtements que les femmes décident de porter". Resta da valutare se tale del tutto ragionevole affermazione - tuttavia fondata sulla petizione di principio per la quale le donne, specialmente quelle di fede musulmana, sceglierebbero *in qualunque circostanza e in piena autonomia* come vestirsi - rappresenti una formula generalmente valida e applicabile anche ad alcune situazioni in cui rilevino comunque principi, diritti e doveri diversi tra loro, in quanto tali reciprocamente confliggenti.

PERCORSI DI LETTURA

di Anna Maria Senatore, Inapp

Per questo numero, in via eccezionale, la rubrica non si occupa di una vera e propria pubblicazione ma di un nuovo strumento che, data la sua rilevanza, abbiamo ritenuto utile recensire.

Il Quadro di valutazione della mobilità. Un nuovo strumento per la mobilità europea dei giovani in formazione iniziale



Un nuovo strumento viene ad aggiungersi a Europass e all'*European Credit System for Vocational and Educational Training (Ecvet)*, i dispositivi che supportano la mobilità ai fini di apprendimento: è il Quadro di valutazione della mobilità, un data-base on-line realizzato dal Cedefop che intende fornire ai decisori politici e agli *stakeholder* informazioni utili per promuovere e rafforzare la mobilità internazionale dei giovani

del proprio Paese, specificamente di quelli in formazione iniziale. Come spiega una recente [nota informativa](#) del Cedefop, la costruzione di un quadro di valutazione della mobilità era stata prevista nell'ambito di *Youth on the move* - una delle iniziative varate a supporto della Strategia Europa 2020 - allo scopo di monitorare i progressi degli Stati membri nel promuovere la mobilità transnazionale dei giovani in formazione e nel rimuovere gli ostacoli, di varia natura, che a questa si frappongono.

Il Quadro di valutazione del Cedefop offre dunque, da diverse angolature, una fotografia di come la mobilità dei giovani in formazione iniziale è regolamentata e organizzata nei sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri (con l'aggiunta di Norvegia e Islanda), permettendo il confronto tra pratiche diverse, punti di forza e punti di debolezza, nell'ottica di monitorare e al tempo stesso supportare processi di miglioramento. Il data-base infatti raccoglie e aggiorna periodicamente, per ciascun Paese, una serie di dati che riguardano dieci aree principali: le informazioni e l'orientamento disponibili; l'esistenza di iniziative per motivare i giovani; l'esistenza di una formazione propedeutica; il riconoscimento degli apprendimenti; la possibilità di usufruire, all'estero, di borse di studio e prestiti; le iniziative per migliorare la qualità nella

¹ Sulla direttiva 2000/78 v. anche Euroguidance News n. 2/2014, "Lavoro e discriminazioni per età, le indicazioni della Corte di giustizia dell'Ue" e, in termini più generali, Euroguidance News n. 1/2016, "Principio di eguaglianza e divieto di discriminazioni. Il modello sociale in una prospettiva internazionale ed europea".

mobilità; il supporto ai giovani in condizioni di svantaggio; i partenariati e le risorse messe a disposizione; la rimozione degli ostacoli; il coinvolgimento dei moltiplicatori.

Tutte queste informazioni sono organizzate all'interno di cinque tipi di strumenti: mappe tematiche, che descrivono la condizione in cui si trova ciascun Paese rispetto alle dieci aree principali; indicatori, che misurano il livello di implementazione della Raccomandazione del 2011 relativa a *Youth on the move*; tavole sinottiche che, per ognuna delle dieci aree, sintetizzano il risultato medio a livello europeo; tabelle di punteggio che, per ciascun Paese, indicano i risultati raggiunti nelle dieci aree; schede descrittive per Paese che forniscono dati e suggerimenti di *policy*.

Il Quadro di valutazione della mobilità è stato oggetto di un lancio ufficiale l'8 dicembre 2016 nel corso della [European vocational skills week](#).

