

Miriam Iacomini

Colombo, M. e Santagati, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri* - Serpieri, R. (2013), *Che razza di scuola? Praticare l'educazione interculturale* - MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*

(doi: 10.12828/82091)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 3, settembre-dicembre 2015

**Ente di afferenza:**

*Università Cattolica (unicatt)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

■ **L'intercultura tra ricerca e impianto normativo. Un dialogo possibile?**

COLOMBO, M. e SANTAGATI, M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*, Milano, FrancoAngeli.

SERPIERI, R. (2013), *Che razza di scuola? Praticare l'educazione interculturale*, Milano, FrancoAngeli.

MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

DI MIRIAM IACOMINI

*Insegnante, esperta di educazione interculturale,  
m\_iacomini@libero.it*

La presenza di alunni stranieri nelle nostre aule è una realtà che interessa la scuola italiana da circa trent'anni e che in questo arco di tempo ha richiesto decisioni sul piano legislativo, al fine di garantire innanzitutto il diritto allo studio; priorità che, rispondendo al dettato costituzionale, non è stata però l'unico obbiettivo perseguito dalla normativa. È infatti un dato che la scuola italiana ha adottato fin dagli anni Novanta una linea di valorizzazione delle identità culturali, inserendola all'interno delle politiche di inclusione previste per la diversità *tout court*.

Se si analizza la normativa, è possibile riconoscere che le indicazioni ministeriali relative alla gestione dei processi di inserimento degli alunni migranti hanno cercato di rispondere all'esigenza soggettiva dello studente straniero, tenendo conto anche della riflessione educativa e pedagogica. Al tempo stesso, sono state proprio le disposizioni ministeriali a sollecitare, almeno in alcune occasioni, la ricerca sul campo.

È il caso del recente volume, *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, attraverso il quale Maddalena Colombo e Mariagrazia Santagati, all'indomani della C.M. 2/2010, le *Indicazioni* MIUR per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana, hanno voluto restituire i risultati di un'indagine sul livello di integrazione nelle

classi altamente 'multi'. Laddove la 'sovrabbondanza' di stranieri viene calcolata proprio sulla base delle indicazioni della Circolare citata, che fissa al 30% il tetto di studenti di cittadinanza non italiana all'interno delle classi. Obiettivo di tale disposizione è dichiaratamente quello di fronteggiare le oggettive criticità, determinate dalla costituzione di gruppi a elevata concentrazione di alunni con «culture, condizioni, vissuti famigliari e scolastici, situazioni di scolarizzazione e di apprendimento fortemente differenziati». E l'elenco delle difficoltà viene riassunto nelle seguenti voci: maggiore dispersione, abbandono e ritardo scolastico; padronanza della lingua italiana a livelli differenti, e per lo più non adeguata allo studio; difficoltà di gestione non solo delle diverse culture presenti all'interno delle comunità straniere, ma anche del loro impatto sulla cultura italiana.

L'indagine condotta dalle autrici ha interessato 14 scuole secondarie di primo grado della Lombardia, per un totale di 76 classi ad alta presenza di alunni stranieri, e ha cercato di misurare il grado di integrazione raggiunto dai ragazzi in base a due indicatori: la riuscita scolastica e la dimensione relazionale considerata in riferimento ai rapporti interni e a quelli verticali. È stato poi individuato un indice di integrazione complessivo che incrocia i dati sulla relazionalità, la riuscita scolastica, la tensione tra pari e la competenza linguistica con le variabili individuali, contestuali e ambientali scelte per costruire l'impianto dell'intera ricerca. Alla luce dei dati raccolti, e utilizzando la procedura della *cluster analysis*, la ricerca ha individuato su «un campione di 1.040 casi, tre gruppi di soggetti: ciascun gruppo raccoglie soggetti simili, che ben si distanziano dagli appartenenti agli altri gruppi per condizioni di vita, livelli di profitto, atteggiamento verso il futuro e comportamenti a scuola» (p. 181).

Stando ai risultati della ricerca, a ciascun cluster, che raccoglie in un gruppo i 'non integrati', in un altro i 'pienamente integrati' e infine gli 'integrati a livello relazionale ma non istituzionale', corrisponde un certo cli-

ma di classe, rispetto al quale l'incidenza della presenza degli alunni stranieri va certamente considerata, ma non sopravvalutata. L'analisi, infatti, dimostra che mentre nel caso del primo e del terzo gruppo l'elevata presenza dei migranti opera negativamente, nel caso del secondo cluster la piena integrazione degli alunni non dipende direttamente dalla composizione della classe rispetto alla variabile alunni stranieri; essa piuttosto sembra essere determinata da altri fattori che concorrono a definire il cosiddetto 'effetto classe', e cioè: il sostegno familiare a livello socio-economico, culturale e simbolico; le aspirazioni educative dei genitori; l'autorappresentazione familiare e personale; l'atteggiamento degli insegnanti; il benessere scolastico, misurato in termini di «fiducia attribuita dagli intervistati nei confronti dei compagni di classe, verso gli insegnanti e verso il dirigente scolastico» (p. 109).

Se teniamo presente questo risultato, io credo si possa cominciare a ragionare sui possibili interventi che l'istituzione scolastica può mettere in atto per la costituzione di un clima di classe funzionale alla piena integrazione. Da questo punto di vista, penso sia possibile ragionare a più livelli che, sovrapponendosi, ci restituiscono il complesso lavoro di ridefinizione delle direttive e delle pratiche scolastiche rivolte ai contesti plurali.

Considerando gli elementi sui quali la scuola non può intervenire, poiché l'oggettività delle condizioni familiari è un dato di partenza, un primo livello d'intervento potrebbe essere la presa in carico della formazione dei docenti in modo da interferire positivamente sul loro atteggiamento nei confronti di gruppi classe multiformi e plurali. È questo un tema che rinvia necessariamente ad una riflessione sull'organizzazione delle singole istituzioni scolastiche. Gli insegnanti, infatti, dichiarano di soffrire della mancanza di una rete di rapporti interna che possa essere di supporto al difficile e complesso lavoro di integrazione degli alunni stranieri all'interno dei singoli gruppi. La gestione delle classi multietniche è per lo più affidata ai docenti invece di essere

condivisa collegialmente, in modo da responsabilizzare l'intera comunità educativa, che, ragionando proprio in riferimento all'esigenza di creare un clima positivo, dovrebbe comprendere anche la componente genitoriale. Sempre nell'ottica di incidere sull'atteggiamento degli insegnanti, è opportuno considerare il fatto che molto spesso i docenti si trovano nell'impossibilità di procedere con una progettualità di ampio respiro e quindi pluriennale a causa della mancanza strutturale di fondi, che è ormai diventata una delle poche certezze sulla base delle quali gli insegnanti impostano la loro attività didattico-educativa anche in termini di inclusione della diversità culturale.

È evidente come gli aspetti ricordati rinvino ad un livello di riflessione che oltrepassa quello della condizione reale e concreta delle singole scuole e dei singoli insegnanti e inter-cetta quello delle politiche scolastiche sia in termini di risorse economiche, sia in riferimento ad un sistema normativo fatto di leggi, indicazioni, circolari e documenti ministeriali, determinante indirettamente, sebbene in una buona misura, quel 'clima di classe' che supporta l'integrazione scolastica. È quindi sempre opportuno procedere ad un attento lavoro di analisi di quegli elementi normativi che incidono sull'*immigration gap*, e cioè su quel fenomeno di disuguaglianza nelle opportunità di accesso, di trattamento e di risultato tra popolazione autoctona e immigrata registrato dalle analisi internazionali.

Un contributo in tal senso, proposto in termini di decostruzione dei dispositivi educativi in atto nelle nostre scuole, è offerto dallo studio portato avanti dal Dipartimento di Sociologia dell'Università di Napoli Federico II, in collaborazione con la Prefettura, la Direzione scolastica regionale campana e alcune associazioni del terzo settore. La ricerca, pubblicata nel volume di Roberto Serpieri e Emiliano Grimaldi, *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*, ha interessato tre istituti comprensivi del territorio napoletano nel biennio 2010/2012. In particolare, la ricerca ha indagato le pratiche di

educazione interculturale sperimentate nella scuola primaria con l'obiettivo di ragionare sulle cause che fanno della scuola un luogo in cui si riproducono dinamiche di potere e relazioni sociali già esistenti. E ciò nonostante gli sforzi fatti dagli insegnanti e dalle istituzioni scolastiche ed educative per portare avanti una progettualità votata all'inclusione, alla mobilità sociale e al superamento delle diseguaglianze.

Lo studio propone una chiave di lettura sull'inefficacia degli interventi educativi ispirandosi al concetto di 'razzismo istituzionale', secondo il quale esistono nei vari sistemi scolastici dei «meccanismi escludenti non voluti e/o nascosti che caratterizzano le strutture e le modalità attraverso le quali i servizi educativi vengono erogati» (p. 92). Tali meccanismi ineriscono a quelli che potremmo definire i tre pilastri della strutturazione e progettazione didattica-educativa: il curriculum, la valutazione e la pedagogia. In tutti e tre questi ambiti, infatti, esiste la possibilità di operare diverse scelte a carattere istituzionale, cui corrispondono orientamenti educativi più o meno interculturali.

Nel caso del curriculum, per esempio, gli autori propongono cinque approcci rispetto alla costruzione di profili valutabili in riferimento alla loro capacità di promuovere una didattica interculturale incisiva rispetto alle condizioni sociali e culturali date in partenza. Gli indicatori scelti per entrare nel merito della portata trasformativa del curriculum sono: l'etnocentrismo dei contenuti, la rigidità disciplinare, l'assolutizzazione del punto di vista e l'apertura alla diversità. Evidentemente il rapporto tra tali indicatori e curriculum a maggiore o minore segregazione formativa è direttamente proporzionale.

Anche riflettendo sulle possibili scelte pedagogiche che, a livello personale e istituzionale, possono orientare le metodologie didattiche, è possibile individuare diversi approcci rispetto alla gestione della differenza culturale. Si può infatti optare per il paradigma della deprivazione culturale, secondo il quale la diversità etnica è un deficit da recuperare, op-

pure per una pedagogia della differenza che punti all'alto obiettivo del riposizionamento di tutti – autoctoni e stranieri – attraverso processi di negoziazione dei propri riferimenti simbolici e valoriali attuabili adottando un modello curriculare trasformativo. Chiaramente, tra queste due opzioni esistono livelli intermedi di approcci pedagogici che propongono soluzioni alternative. In particolare gli autori della ricerca fanno riferimento alla pedagogia dell'indifferenza, che punta all'affermazione di un'uguaglianza formale che, di fatto, nega l'alterità; e alla pedagogia della differenza culturale, che mira all'utilizzazione di strategie pedagogiche differenziate e in sintonia con i tratti culturali dei diversi gruppi di provenienza.

Ultima riflessione proposta dagli autori nell'ottica di un percorso di decostruzione dei dispositivi educativi segreganti riguarda la valutazione, considerata il più potente fattore di discriminazione e di reificazione delle relazioni di potere. È possibile evidenziare infatti come i modelli valutativi standardizzati e misurativi delle performance, non solo producano effetti di etichettamento e raggruppamento su base etnica, ma appiattiscano le diseguaglianze collegate allo status socio-economico e culturale a problematiche personali e individuali. Fenomeno questo che reca uno svantaggio palese agli alunni migranti, poiché soggetti in chiave deficitaria. Al contrario, se gli studenti venissero valutati in un'ottica di *empowerment*, che tenesse conto delle situazioni di partenza, degli stili e dei tempi di apprendimento, dei talenti e dei punti di forza personali, questi verrebbero rappresentati in modo da evitare la veloce quanto inappropriata corrispondenza tra diversità culturale e disagio.

Ma com'è possibile intervenire per smantellare queste modalità che neutralizzano le buone intenzioni degli insegnanti e gli sforzi compiuti dalle scuole attraverso una progettualità rivolta al superamento dell'*immigration gap*? Ovvero, quali sono le possibili strade indicate dalla ricerca alla politica? E quale la corrispondenza tra le misure adottate in questi ultimi anni e tali suggerimenti?

A questi interrogativi, che evidentemente stimolano una circolarità virtuosa tra ricerca e scelte d'indirizzo istituzionali, prova a rispondere il citato lavoro di Colombo e Santagati, *Nelle scuole plurali*, il cui ultimo capitolo è dedicato proprio ad una riflessione sulle possibili politiche di de-segregazione formativa. A tal proposito, Santagati suggerisce di porsi in un'ottica di continuità con le scelte di indirizzo fatte a partire dagli anni Novanta, laddove l'orizzonte interculturale garantista ha costituito il punto di partenza dei processi di integrazione degli alunni migranti. L'autrice fa riferimento in particolare a *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, documento pubblicato dal MIUR nel 2007 a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Si tratta di un documento che ha scandito la storia dell'intercultura in Italia, e che ha avuto il merito di aver raccolto vent'anni di esperienza in termini di buone pratiche realizzate nelle scuole, per poi rilanciare con forza e consapevolezza una prospettiva pedagogica all'insegna dell'interazione e della complementarietà degli scambi culturali.

A distanza di sette anni, l'Osservatorio MIUR, ricostitutosi solo di recente, ha pubblicato nel febbraio del 2014 le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. È opportuno prendere in considerazione tale documento perché, a differenza di altri riferimenti ministeriali, è in sintonia con i suggerimenti provenienti dagli studi sul campo. Le nuove *Linee Guida*, infatti, sembrano darsi lo scopo di ricontestualizzare la prospettiva interculturale in un orizzonte di massima inclusione, promuovendo una lettura della diversità culturale svincolata da una rappresentazione deficitaria e da una gestione dell'incremento degli alunni stranieri di tipo emergenziale. A tal proposito, il documento non manca di confrontarsi proprio con la già citata Circolare del gennaio 2010 sul tetto del 30%, ricordando come tale limite possa essere derogato su decisione dell'USR. Inoltre, il testo sottolinea con forza

la necessaria e consapevole partecipazione dei genitori alla scelta delle scuole in cui iscrivere i propri, figli riuscendo così a scardinare l'idea secondo la quale si possa procedere ad una razionalizzazione delle iscrizioni secondo accordi di rete, marginalizzando il ruolo delle famiglie autoctone e non.

Altro riferimento normativo varato negli ultimi anni a cui le nuove *Linee Guida* fanno riferimento, nel tentativo di ridefinire l'orizzonte delle politiche interculturali, è la Nota Ministeriale del novembre 2013, che interviene a chiarire la Direttiva del dicembre 2012 sull'istituzione dei Bisogni Educativi Speciali (BES). Come noto, quest'ultimo documento, dopo più di trent'anni dalla legge 217 del 1977, intende riorganizzare le politiche dell'inclusione e, a tal fine, inserisce per la prima volta la differenza culturale all'interno di una cornice che, ridefinendo il quadro dello svantaggio scolastico, comprende tre grandi categorie: «la disabilità, i disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale comprese le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua e della cultura italiana perché appartenenti a culture diverse».

Evidentemente, la collocazione della differenza culturale, qui accorpata alla disabilità e agli svantaggi, costituisce un passaggio problematico. In essa, infatti, si nasconde una deriva che può portare verso la concettualizzazione della diversità culturale in termini di anormalità. Inoltre, credo sia quantomeno discutibile collocare la diversità linguistico-culturale all'interno delle difficoltà transitorie, anch'esse comprese all'interno dei BES. Da questo punto di vista la questione può essere sdoppiata. Da un lato, l'alunno migrante padroneggiando la propria lingua madre, ha l'urgenza di apprendere la lingua italiana per la comunicazione e per lo studio. Quindi, la scuola deve attivare *pro tempore* interventi didattici mirati che lo aiutino a superare quella che potremmo definire senza cadere in nessuna ambiguità, una carenza strumentale momentanea. Al contrario, io non credo si possa considerare transitoria l'appartenen-

za ad un'altra cultura. Si tratta infatti di un elemento che incide sulla formazione dell'identità personale e quindi può definirsi di carattere esistenziale. Conseguentemente, la scuola non può occuparsi della diversità culturale né in modo transitorio, né ipotizzando piani personalizzati e percorsi didattici *ad hoc*. Piuttosto, di fronte alla crescente presenza di alunni migranti tra i banchi, l'istituzione scolastica dovrebbe ripensare la propria struttura organizzativo-didattica in modo da garantire interazione e reciprocità tra le parti in gioco. D'altra parte, che la Direttiva del 2012 fosse ambigua sul modo in cui considera la questione degli alunni stranieri è dimostrato dal fatto che a distanza di un anno dalla sua pubblicazione è sopraggiunto un chiarimento attraverso il quale l'Istituzione ha sentito l'esigenza di specificare come nel caso dello svantaggio linguistico-culturale gli interventi debbano insistere solo sull'apprendimento della lingua italiana, senza procedere alla formalizzazione di un PDP. Posizione, questa, che non a caso viene ripresa anche dalla nuove *Linee Guida* proprio nel tentativo di ricontestualizzare la questione degli alunni stranieri in un'ottica di valorizzazione della differenza. È questa una prospettiva condivisa anche da Serpieri e Grimaldi, che indicano alle politiche scolastiche di evitare nei confronti della diversità culturale un approccio basato sul sostegno verso le minoranze. La strada da seguire, invece, può essere quella del ripensamento delle pratiche educative all'interno di uno scenario multiculturale che è possibile disegnare decostruendo i dispositivi educativi segreganti, cominciando col disattivare la rappresentazione della diversità in termini deficitari. E per la tradizione italiana basterebbe ricominciare da *La via italiana all'educazione interculturale*, documento che, come ricordano ancora Serpieri e Grimaldi, «si sofferma sulla necessità di non formare i docenti a rispondere ai bisogni speciali, ma al contrario di abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza, rendendoli consapevoli delle grandi questioni etiche connesse alla tensione tra relativismo

e rischio di assimilazione e fornendo loro gli strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale nelle discipline scolastiche» (p. 51).

E, aggiungerei, invitando le istituzioni, le università e il mondo della scuola ad accogliere in modo collaborativo e in un'ottica di reciproco ascolto la più autentica delle sfide della società multipla: saper vivere in contesti mutevoli attivando percorsi di continua ridefinizione di sé e di reciproco riposizionamento.

■ **SESTITO, P. (2014), *La scuola imperfetta*, Bologna, Il Mulino**

DI GIORGIO ALLULLI

*Esperto di sistemi educativi europei,  
giorgio.allulli@libero.it*

Paolo Sestito è una delle rarissime persone che ad una elevata competenza tecnica uniscono una specifica esperienza professionale di tutto rilievo (è stato 'prestato' dalla Banca d'Italia per presiedere per quasi due anni l'Invalsi) ed un solido buon senso. Per questa ragione, che traspare dalle pagine del suo libro, è fortemente raccomandata la lettura del suo volume, *La scuola imperfetta*, edito da Il Mulino.

Sestito afferma di volere, con il suo libro, esaminare come e con quali fini possa operare un sistema di valutazione delle scuole e come le rilevazioni standardizzate degli apprendimenti possano aiutare a garantire la qualità della scuola. In effetti, nelle pagine del libro va ben oltre, perché si allarga ad esaminare luci ed ombre delle politiche educative di questi ultimi anni e le problematiche del rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

Quattro sono le tesi di fondo di Sestito: le competenze degli italiani sono pericolosamente basse nel confronto internazionale e pongono a rischio lo status di paese avanzato dell'Italia; tale situazione è parte di un circolo vizioso in cui la bassa dotazione di capitale umano induce le imprese e la società a

puntare su altri elementi come fattori di successo, il che deprime la domanda di capitale umano e quindi anche gli stimoli ad accrescere quest'ultimo; rompere questo circolo vizioso richiede un forte investimento nella scuola, ma anche e soprattutto un ripensamento qualitativo delle politiche educative; a questo ripensamento possono contribuire un sistema di valutazione delle scuole e le attività svolte dall'Invalsi, *in primis* le rilevazioni sugli apprendimenti degli studenti, la cui utilità discende però da loro inserimento in una ben funzionante *governance* complessiva del sistema scolastico ed educativo.

Nella sua analisi Sestito utilizza la vasta letteratura prodotta in questi anni sul sistema educativo nazionale ed internazionale per merito dell'attività dell'OCSE, dell'INVALSI, ma anche di altri istituti di ricerca; il merito di questa analisi è la sua ampiezza e chiarezza ed il non limitarsi alla prospettiva economica od econometrica, da cui Sestito proviene, ma di comporre le varie angolature ed i diversi approcci delle indagini nazionali ed internazionali per fornire una visione d'insieme delle diverse problematiche. L'analisi appare dunque sempre ampia e convincente, tranne forse per la tesi che in Italia sia la bassa dotazione di capitale umano a spingere le imprese a puntare su altri fattori di successo: oggi tutti i dati indicano un eccesso di offerta di manodopera qualificata rispetto alla domanda delle imprese, manodopera che dopo aver fallito i tentativi di inserimento nel nostro paese trova facilmente collocazione all'estero, a testimonianza della sua qualità. E, per altri versi, esistono esempi di paesi, come la Corea del Sud, che sono partiti da una condizione di svantaggio di capitale umano ancora maggiore rispetto all'Italia, ma questo non ha impedito loro né di innovare la loro produzione industriale né di esprimere un'elevata domanda formativa e di qualificare la loro offerta.

La ricetta di Sestito è quella di un liberismo 'ben temperato': ovvero immettere nel sistema educativo elementi di maggiore flessibilità, maggiore autonomia, maggiore attenzione

ai risultati ed al merito, senza però ignorare i rischi sottesi a queste politiche; pertanto manifesta la sua contrarietà a qualunque estremizzazione o semplificazione di questi principi: ad esempio, Sestito rifiuta per la scuola l'introduzione di un regime di mercato, i cui vantaggi sarebbero certamente inferiori agli svantaggi e propone piuttosto che la più ampia autonomia venga accompagnata da un valido sistema di valutazione finalizzato al miglioramento e basato su una pluralità di indicatori. Per quanto riguarda i docenti, Sestito rigetta le proposte di chi vorrebbe semplicemente diversificare la retribuzione in base ai risultati dei test, in quanto questo potenzierebbe i comportamenti distortivi del loro uso; piuttosto sarebbe necessario prevedere percorsi di accesso alla carriera più solidi e controllati ed elementi di differenziazione retributiva basati eventualmente sulle funzioni svolte dai docenti, ad esempio quelle di *middle management*.

Per quanto riguarda il rapporto tra scuola e mercato del lavoro, sarebbe necessario rompere il circolo vizioso che produce da una parte scarsità di domanda e dall'altro scarsità di offerta di manodopera qualificata: per raggiungere questo obiettivo sarebbe necessario agire innanzitutto sulla scuola, in quanto si tratta del sistema più direttamente controllabile dal *policy maker*. Soluzioni semplici o ricette universalmente valide, tuttavia, non ne esistono: occorre favorire l'autonomia delle scuole, favorire il loro legame con il territorio, sperimentare soluzioni innovative, valutare i risultati raggiunti, non per premiare o per punire ma per innescare e rafforzare processi di miglioramento. Sul versante del mercato del lavoro occorre rompere il dualismo tra il lavoro più tutelato e le molteplici forme di lavoro precario; a tal fine Sestito propone di ricondurre a due fattispecie contrattuali le varie tipologie di lavoro oggi esistenti, introducendo penalizzazioni per le forme di lavoro a termine. Per quanto riguarda l'apprendistato, che in Italia ancora non decolla, si tratta, più che di introdurre vincoli rigidi per tutti, di premiare i comportamenti virtuosi di quelle

imprese che riescono a garantire effettivi percorsi di qualificazione dei loro giovani dipendenti.

Insomma, si tratta di un volume di ampio respiro e di grande interesse ed utilità sia per chi vuole comprendere meglio le dinamiche esistenti nel nostro sistema formativo, sia per gli addetti ai lavori (*policy maker*, esperti, operatori) che vogliono innovare il sistema; da questo ultimo punto di vista, il grande equilibrio delle proposte di Sestito e la competenza che le sostiene ne fanno un punto di riferimento di grande spessore per coloro che vorranno cimentarsi nell'ardua impresa di rendere la scuola un po' meno 'imperfetta'.

■ **RICCARDI, V. (2014), *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*, Pisa, ETS**

DI VITTORIA GALLINA

*Esperta di processi educativi e formativi in età adulta, vgallina40@yahoo.it*

Il 3 giugno 1988 Ettore Gelpi, dal 1972 Direttore della sezione *Lifelong Education* dell'UNESCO a Parigi, nel suo intervento all'assemblea straordinaria comunica di aver ricevuto la lettera di *non rinnovo* del suo incarico: «preferisco chiamarla lettera di licenziamento dopo 16 anni e due mesi [...] sono offeso, ma non distrutto»; il fatto avviene in una fase in cui, al grande sviluppo delle attività dell'organizzazione nei vari stati membri, si accompagnano ristrutturazioni, riorganizzazioni, licenziamenti, comunque chiamati, con la scusa di vincoli di bilancio. In modo lucido, senza astio, Gelpi formula una prima ipotesi. In un momento difficile per i rapporti di lavoro, e non solo, si preferisce allontanare chi è stato attivo nella difesa del personale e dei diritti dei lavoratori; di seguito però ridimensiona l'affermazione con una seconda ipotesi, che guarda ai 158 paesi membri dell'Unesco che, nella sua visione etica, prima che politico/culturale, sono e devono essere tutti eguali, con eguale peso ed eguali

prospettive. Dichiara di essere fiero di essersi «battuto per una democrazia internazionale più giusta, che deve permettere ai paesi più sprovvisti (*démunis*) di veder rispettate identità culturale e educativa e il diritto di vivere in condizioni di dignità». È il bilancio di una fase di grandi slanci, di una esperienza professionale che ha caratterizzato sempre il lavoro di intellettuale che, in quanto tale, ha vissuto con lucidità l'impegno e la ricerca della parte giusta con cui schierarsi e per cui agire. Sono queste le prospettive che lo avevano portato agli impegni internazionali, continuati poi, negli anni successivi al 1988, nello svolgimento di missioni importanti, di impegno in progetti, in attività e studi tra i paesi più lontani e l'Europa, nell'insegnamento, nella ricerca teorica e nella divulgazione.

Il libro di Veronica Riccardi, accurato per l'importante documentazione e la rigorosa ricostruzioni di testi e di eventi e la sincera partecipazione a contenuti e valori condivisi, colma un vuoto, a più di 12 anni dalla scomparsa, non solo di memoria, ma anche di rimozione, direi, di una testimonianza di politica culturale e di una ricchissima produzione di pensiero e progettazione, che oggi, in questo mondo così complicato e spesso smarrito, ha molto da dire e da insegnare.

Si presentava, Ettore Gelpi, come Milanese, Italiano, Europeo, Mondiale ed orgogliosamente rivendicava il valore di tutte queste identità, che si completavano e si arricchivano a vicenda, dalla tradizione laica di impegno sociale, in cui aveva messo a frutto i suoi studi di diritto costituzionale e di filosofia, poesia e letteratura, al completamento di una formazione, sempre in fieri, che lo vedeva raccogliere esperienze di studio negli Stati Uniti e in Europa, frequentare corsi, partecipare a stage in cui affinare il suo primo interesse per il rapporto tra formazione e animazione culturale (CEMEA, presidenza del FICEMEA) e cumulare titoli e qualificazioni, fino alla fine degli anni Ottanta, quando consegue all'Università di Caen il diploma di abilitazione alla direzione di indagini nell'ambito delle scienze umane. Ripercorrerne la biografia

significa spostarsi continuamente da luoghi italiani, in cui segue attivamente le varie forme più o meno istituzionalizzate che anche qui costruivano nella società, nel sindacato, nella scuola e nelle università percorsi attenti alla ricerca teorica dei fondamenti di una cultura aperta alla equità – non solo ad astratte eguaglianze – e contemporaneamente contribuivano alla formazione di intellettuali nuovi, capaci di operare con lucidità – laddove i bisogni legati alla sopravvivenza richiedevano interventi di sostegno culturale e formativo – a contesti, invece, internazionali lontani. Situazioni ‘molto mitiche’, ricorda ancora oggi Duccio Demetrio, quali la Cina e l’America Latina, che gli permettevano di intravedere nuove forme di educazione per tutti e per tutte, rivolte a chi non ha avuto scuola, o ne ha avuta troppo poca, per permettere ai singoli di esprimere e soddisfare i propri bisogni attraverso la gestione diretta dei propri processi formativi.

Nel 1967 pubblica una *Storia dell’Educazione* (Milano, Vallardi) e, nello stesso anno, la voce *Pedagogia* per la grande Grande Enciclopedia Vallardi. Si tratta di due opere importanti, frutto di una ricerca storica a livello mondiale, in cui trovano posto le tradizioni pedagogiche italiane ed europee, ed anche quelle di alcuni paesi extraeuropei (India, Cina, Giappone, pedagogia ebraica, antico Egitto e Medio Oriente, popolazioni americane precolombiane) in un approccio che si allarga nello spazio e nel tempo, non rinchiude l’esperienza educativa alle scuole ed alla conquista della scrittura, ma indica come «il processo educativo si sviluppi nelle forme più diverse e come sia costante una preoccupazione educativa presso ogni società, qualsiasi sia il grado raggiunto dalle istituzioni culturali». Il riconoscimento della centralità della scuola si accompagna allo studio di tutti i luoghi, le responsabilità e le forme associative in cui le diverse società vivono, si riproducono ed evolvono. Per questa ragione il registro della comunicazione, scelto per gli scritti, non è quello ‘dotto’ adatto all’Accademia ed agli studiosi, ma quello capace di raggiungere la

comunità sociale nel suo insieme, dagli insegnanti, agli studenti, alle famiglie, all’associazionismo, che producono sapere ed esperienza educativa ed hanno bisogno di strumenti di riflessione e di sostegno teorico. L’occhio, l’intelligenza, l’impegno sociale con cui aveva vissuto l’esperienza dell’Umanitaria a Milano non lo ha mai abbandonato negli anni delle campagne di alfabetizzazione dell’Unesco, nei successi e nei fallimenti di queste, e, dopo, nel continuo lavoro sui temi dell’educazione degli adulti, che lo hanno visto, prima di molti altri, interpretarla come Educazione permanente per tutti e per tutta la vita e come elevata qualificazione professionale degli operatori sociali, attivi in questo campo, e degli educatori.

Lo scavo attento nelle pubblicazioni, nei testi ripresi e lasciati, nella documentazione di vario livello dei materiali d’archivio, è sistemato in un indice bibliografico che segue la cronologia delle pubblicazioni; i contributi senza data sparsi in varie raccolte, ma reperibili in siti web, gli inediti permettono di seguire, nelle diverse lingue che Gelpi padroneggiava, una produzione ricchissima e sempre puntuale capace di mettere luce sui tanti vuoti, che la cultura educativa non riesce a colmare, sui rischi sempre presenti di prospettive, in qualche modo colonizzanti in campagne e interventi poco rispettosi delle soggettività culturali dei cittadini del mondo.

Il libro della Riccardi segue bene le varie forme in cui Gelpi ha sempre sostenuto la necessità di produrre nuove forme di umanesimo (*humanisme*), ma soprattutto la necessità che queste non si riducano a nuove forme di oppressione. Su *Pourquoi* (n. 221, gennaio 1987) sintetizza, in *Luttes internationales et forces progressistes*, il senso di questa necessità.

De nouvelles formes d’humanisme sont-elles nécessaires? Oui, à condition qu’elles ne soient pas la projection d’une civilisation sur une autre. L’humanisme est construit su jour le jour dans les campagnes par les paysans de nombreux pays, qui cherchent à conquérir le droit de vivre tout court, dans les villes et bidonvilles, par les chômeurs et les sous-employés

qui doivent souvent inventer 'l'art d'exister' pour pouvoir exister; sans oublier ceux qui appartiennent aux différentes 'pelotons d'exécution' et qui refusent de tirer, et par les créatifs qui entravent les actions de ceux qui veulent 'normaliser' et 'pédagogiser' la vie quotidienne de chacun. Pédagogiser la culture et la société ou rendre toute éducation culture? Résister à la pédagogisation et se battre pour la culture signifie mener des luttes souvent très dures, parce qu'on 'pédagogise' à travers des moyens multiples: la consommation et/ou l'idéologie imposés, la bureaucratie omniprésente, le conformisme intellectuel. L'humanisme d'une civilisation planétaire est surtout la construction de la liberté et de la démocratie au quotidien pour tous et par tous, sans complaisance ni rhétorique.

Una sintesi originale e profonda, che muovendo dalle letture e suggestioni di Paulo Freire si sposta verso l'intreccio ansia di liberazione/educazione, verso una nuova riflessione su educazione, lavoro, cittadinanza e sostenibilità dello sviluppo. Lo studio della divisione internazionale del lavoro gli permette di evidenziare la inseparabilità inestricabile di processi di produzione e processi formativi, e di prevedere, in *Futur du travail* (Paris, L'Harmattan, 2001), non l'utopia del futuro, ma la costruzione di un ordine economico internazionale basato su norme legislative rispettose delle necessità e di regolare, nel pianeta, strutture economiche e politiche a misura d'uomo. Complessità umana assunta quindi come fondamento di una sostenibilità basata su approcci multidisciplinari e riconoscimento di tradizioni culturali capaci di parlare e di parlarsi.

Le testimonianze raccolte dall'autrice permettono di cogliere la ricchezza di interessi e la molteplicità di approcci, che Gelpi padroneggiava; i testimoni, scelti tutti con cura e sollecitati a raccontare, ricostruiscono il personaggio e guidano la lettura e la interpretazione del libro. La grande cura nel trattare la materia biografica si evidenzia nell'abilità con cui la Riccardi permette di accostare il gusto artistico e la sensibilità poetico-letteraria di Gelpi; il libro si apre infatti con una suggestiva immagine di Chagall e con una poesia

di Gelpi stesso (*Vivere*, 1983) e presenta, all'inizio di ogni capitolo, testi e/o poesie (J. Saramago, B. Brecht, P. Levi, P.B. Shelley, E. Morin) che ricostruiscono il clima culturale di cui Gelpi è stato testimone e protagonista.

■ **SELLERI, P. e CARUGATI, F. (2013), *Lost in transition. Scelte universitarie e professione psicologo*, Roma, Edizioni Valore Italiano Lilamé**

DI ALESSANDRO CAVALLI

*Scuola Universitaria Superiore di Pavia,  
alessandro.cavalli@unipv.it*

Nel nostro paese è facile ascoltare e leggere opinioni contrastanti sull'università, i suoi studenti e il destino dei laureati. C'è chi dice che ci sono troppi studenti e troppi laureati e chi, al contrario, sostiene che ce ne sono troppo pochi. Chi dichiara che non ha senso studiare per tanti anni e investire in istruzione – tanto anche i laureati finiscono disoccupati o sottoccupati – e chi sostiene che un buon titolo di studio è la migliore garanzia per accedere ad una buona occupazione.

Opinioni così discordanti si fondano su una conoscenza inadeguata della realtà, sia da parte dei comuni cittadini (che però poi vanno a votare sulla base di opinioni fondate sull'ignoranza), sia da parte di coloro che l'opinione dovrebbero contribuire a formarla, sia, infine, da coloro che per mestiere dovrebbero produrre conoscenza. Di ricerca se ne fa poca, i risultati non escono spesso dalla cerchia degli 'addetti ai lavori' e quando vi escono sono soggetti a interpretazioni e distorsioni, cosicché quando poi arrivano, se arrivano, al cittadino-elettore alimentano pregiudizi o confusione.

Partiamo dalla ricerca. Dovremmo sapere molto di più su coloro che entrano nel sistema dell'istruzione superiore (da dove vengono, che scelte hanno fatto e come le hanno fatte, quali sono le loro aspettative, ecc.), come procedono nel corso degli studi (quali ostacoli incontrano, se e come li superano, a

quali soddisfazioni o delusioni vanno incontro, ecc.) e, se riescono ad arrivare alla fine, quale futuro li aspetta. Sull'ultimo punto, il destino dei laureati, incominciamo a saperne di più rispetto al passato, per merito di alcune ricerche e, soprattutto, del lavoro del consorzio AlmaLaurea. Sugli studenti *in itinere* sappiamo molto poco e se non fosse per l'indagine Eurostudent ne sapremmo ancora meno. Sul passaggio dalla scuola secondaria all'istruzione superiore ne sappiamo ancora poco. Non sono molti i docenti universitari ad occuparsi di queste questioni. I loro interessi sono per lo più sbilanciati verso la ricerca, la didattica è un inevitabile requisito per giustificare lo stipendio ricevuto e cosa ne sarà dei loro studenti una volta laureati è una faccenda che quasi non li riguarda.

Nella letteratura socio-psicologica, soprattutto non italiana, la riflessione sul processo di avvicinamento all'età adulta e sulla condizione studentesca è però piuttosto nutrita.

Gli autori di *Lost in transition. Scelte universitarie e professione psicologo* la esplorano nella prima parte del libro, dove vengono molto precisamente messe in luce alcune delle più gravi anomalie del nostro sistema di istruzione superiore, il quale apparentemente apre le porte a tutti ma poi ne elimina una buona parte durante il percorso. Il significato del titolo (*Lost in transition*) è piuttosto eloquente. Ma le parti più interessanti sono quelle successive dove, almeno per il settore della psicologia, la ricerca contribuisce almeno in parte a colmare la lacuna di conoscenze empiriche.

Lo sviluppo della professione di psicologo in Italia e della psicologia nell'università italiana ha quasi dell'incredibile. Le stime dicono che l'Italia ha un terzo di tutti gli psicologi europei e ogni anno se ne laureano altri 7-8.000. Non stupisce che, tra i laureati, gli psicologi siano tra coloro che hanno maggiori difficoltà a trovare un collocamento adeguato nel mercato del lavoro e molti finiscano a fare occupazioni che poco o nulla hanno a che fare con gli studi seguiti. Come nasce la vocazione, la propensione, la curiosità che spinge molti

giovani (soprattutto giovani donne) a scegliere questa strada?

Per rispondere a questa e ad altre domande Carugati e Selleri hanno condotto un'indagine campionaria su 1.406 matricole del 2008-09 di 12 corsi di laurea triennali in Psicologia di altrettanti atenei, da Aosta a Caserta. Come prima cosa, hanno messo in luce un dato di per sé significativo e cioè che il campione riguardava una popolazione assai poco omogenea anche dal punto di vista anagrafico. Accanto alle 'matricole regolari', passate senza interruzioni dalla conclusione delle scuole secondarie all'università, hanno trovato un piccolo gruppo (5,5%) di 'matricole non convenzionali', cioè studentesse e studenti che si sono iscritte/i con più di cinque anni in ritardo rispetto all'età canonica e un altro gruppo non trascurabile (quasi il 30%) di 'matricole in ritardo', cioè approdate a Psicologia dopo aver tentato senza successo altri percorsi di studio, ma anche di lavoro. Alla psicologia si arriva in modi diversi e anche attraverso esperienze e percorsi interiori complessi. Il tipo di matricola risulta una delle variabili 'indipendenti' rilevanti per analizzare i dati dell'indagine, insieme, naturalmente, a quelle più ovvie, come il livello socio-culturale della famiglia d'origine, la sede universitaria, l'età e l'esperienza scolastica dei genitori, la presenza di fratelli/sorelle, il lavoro o meno delle madri, la storia scolastica precedente (tipo di scuola, incidenti di percorso, rendimento, giudizio degli insegnanti, ecc.).

Ma veniamo alle 'variabili dipendenti', la parte veramente più originale della ricerca. Qui gli autori/ricercatori esplorano le idee che le matricole che si iscrivono a Psicologia, ma prima di affrontarne lo studio, si sono fatte intorno al tema 'intelligenza'. Come scrivono gli autori, «ogni matricola dei corsi di psicologia si avvia verso una professione che fa dello studio dell'intelligenza un sapere 'esperto' [...], che fa dell'intelligenza e del suo sviluppo un argomento del discorso professionale quotidiano» (p. 108).

I ricercatori hanno sottoposto al campione una nutrita batteria di stimoli e condot-

to una 'fattoriale' che ha isolato tre fattori: l'intelligenza come capacità di conformarsi, come dono della natura o come facoltà accuratamente coltivata e valutata. Al di sotto di queste diverse concezioni dell'intelligenza vi è un effetto che le accomuna, vale a dire un alone di mistero che fa dire a molti che 'le differenze di intelligenza costituiscono un mistero che la scienza è incapace di risolvere'. Queste concezioni influenzano ovviamente le idee sulle pratiche da adottare di fronte alle difficoltà di apprendimento: se l'intelligenza è un dono di natura, non ci sono pratiche didattiche (o di qualsiasi altra natura) che tengano. Le teorie implicite sull'intelligenza sono quindi, per tutti, ma in particolare per gli psicologi, decisive per interpretare successi o insuccessi della propria esperienza di studenti. Non possiamo in questa sede entrare nei dettagli dell'analisi, ma certo l'aver centrato il tema delle concezioni dell'intelligenza è stata una scelta felice.

Le parti successive riguardano: *a*) i fattori connessi alle caratteristiche individuali delle singole matricole, ma anche i fattori organizzativi legati alle modalità di funzionamento dell'istituzione che influenzano l'andamento degli studi e il loro successo o insuccesso; *b*) l'immagine della professione, le aspettative e la valutazione delle proprie capacità di realizzare gli obiettivi professionali. A questo proposito prevale tra le matricole una propensione per gli indirizzi di tipo terapeutico (il destinatario è 'il paziente'), ma sono presenti anche orientamenti al 'servizio' (dove il destinatario diventa 'cliente') e, per una minoranza, è presente anche un orientamento all'attivismo politico, che esalta il contributo dello psicologo alla 'presa di coscienza' dei destinatari del proprio agire. Un tipo, quest'ultimo, che nel tempo è andato progressivamente scomparendo.

Ci dovremmo augurare che ricerche di questo tipo vengano svolte regolarmente non solo per gli aspiranti psicologi, ma per tutti coloro che iniziano un corso universitario. Servirebbero prima di tutto agli amministratori per predisporre un contesto relazionale e organiz-

zativo che faciliti e non ostacoli i processi di apprendimento. Servirebbe poi ai docenti per sensibilizzarsi alle problematiche pedagogiche e didattiche, una dimensione questa del tutto carente nel bagaglio professionale di chi insegna in università. Servirebbe poi, non da ultimo, a coloro che si iscrivono per riflettere prima e dopo le scelte.

Certo, per servire a questi diversi 'pubblici' sarebbe utile che i resoconti delle ricerche venissero, nei limiti del possibile, alleggeriti dagli apparati e dai linguaggi tecnici che servono agli addetti ai lavori, ma allontanano i lettori laici. Questo, però, è un problema che non riguarda solo questa ricerca.

■ **LIPARI, D. e PASTORE, S. (a cura di) (2014), *Nuove parole della formazione*, Roma, Palinsesto**

DI PIERO VALENTINI

*Esperto di formazione e life long learning  
pierovalentini@yahoo.it*

Il titolo del libro di Lipari e Pastore, *Nuove parole della formazione*, è senz'altro di richiamo ma va preso con cautela. Già soltanto sfogliandolo si capisce che il libro non mantiene ciò che il titolo promette, e paradossalmente non perché fornisca meno ma, al contrario, perché offre molto di più.

Il titolo potrebbe ricordare infatti quei glossari che contengono liste di neologismi, spesso in inglese, che rimandano a concetti e pratiche presentate come emergenti, che si sono affermate recentemente, o che presumibilmente lo faranno nel prossimo futuro. Gli autori di questi glossari dell'emergente cercano il più delle volte di legare il proprio nome ai vari neologismi di cui si fanno portavoce, sperando che questi trovino spazio nel mercato della formazione.

Il libro di Lipari e Pastore, invece, è frutto di tutt'altra operazione.

Il testo, in circa 300 pagine, propone 28 lemmi suddivisi in 5 sezioni. Ciascuna voce è affidata ad esperti, provenienti non solo

dall'ambito professionale della formazione ma anche da quello della ricerca accademica, noti in Italia (e spesso anche oltre) per essersi occupati approfonditamente dei temi a loro assegnati. Ciascun termine è trattato in modo da offrire al lettore, oltre alla definizione, lo sfondo teorico di riferimento, una panoramica dei relativi metodi e delle tendenze di ricerca e infine piste bibliografiche aggiornate. Nella prima sezione, *Tendenze*, troviamo *Apprendimento esperienziale* (P. Reggio), *Apprendimento formale, non formale, informale* (A. Ajello e C. Belardi), *Apprendimento riflessivo* (M. Fedeli), *Autoformazione* (G.P. Quaglino), *Lifelong Learning e Learning2Learn* (A. Alberici). In *Parole chiave*, la seconda sezione, trovano posto: *Competenza* (P.G. Bresciani), *Comunità di pratica* (D. Lipari), *Società della conoscenza* (E. Rullani), *Employability* (D. Pepe), *Riflessività* (M. Tomassini). Nella terza sezione, *Politiche formative*, vengono descritti i concetti di *European Qualifications Framework* (A. Salatin), *Placement* (G. Tanucci e A. Manuti), *Politiche formative* (G. Moro e A.F. Scardigno), *Sviluppo umano* (G. Alessandrini). Nella sezione successiva, *Pratiche 'classiche' rivisitate*, vengono approfonditi i lemmi: *Analisi dei bisogni formativi* (D. Zingarelli), *Bilancio di competenze* (P. Serri), *E-learning* (V. Deplano), *Progettazione* (G. Tacconi), *Ricerca-Azione* (G. Moretti), *Valutazione* (A. Vergani); nella quinta e ultima sezione *Nuove pratiche* vengono illustrati *Apprendimento collaborativo ai tempi del web 2.0* (F.P. Arcuri), *Autovalutazione* (S. Pastore), *Creatività* (G. Cepollaro), *Esperienza estetica e formazione* (G. Varchetta), *Etnografia delle pratiche di formazione* (A. Bruni), *Narrazione* (G. Scaratti), *Validazione dell'apprendimento* (E. Righetti), *Workplace Learning* (S. Billett). Certo la classificazione delle voci nelle cinque sezioni, come gli autori stessi sostengono nell'Introduzione, 'regge fino a un certo punto' e ciò dipende a loro parere dalla tipica tendenza della formazione attuale a sconfinare e a creare collegamenti in campi tradizionalmente visti come separati. Dunque, un certo sconcerto nel trovare termini in una sezione

piuttosto che in un'altra fa per certi versi parte del gioco al quale gli autori ci invitano a partecipare.

In questo gioco l'attenzione del lettore è sollecitata dalla novità non tanto delle parole (alcune delle quali sono addirittura quelle 'classiche' della formazione) ma dalla originalità dell'orientamento di senso con cui i curatori del libro e gli autori delle singole voci decostruiscono le voci proposte.

In effetti, se c'è un filo che unisce i 28 lemmi del libro, una base su cui questi vengono posti per poi essere smontati e spiegati, è proprio la visione dell'apprendimento che unisce gli autori. Un apprendimento visto come soggettivo, intersoggettivo, esperienziale, situato. Tale approccio rimanda a uno sguardo sulla formazione interessato a mettere al centro i soggetti che apprendono, e secondo il quale il formatore somiglia più ad un facilitatore del processo di apprendimento, che sollecita la riflessività naturale degli attori coinvolti nei percorsi formativi proposti, che ad un insegnante-trasmettitore di conoscenze a coloro che non sanno. Sono proprio le voci della sezione *Tendenze* ad avere il compito di fornire le coordinate di questo sguardo. Nelle sezioni successive ogni lettore può scegliere le voci che più lo interessano di volta in volta, utilizzando il libro come una fonte da consultare saltando da una voce all'altra piuttosto che come un'opera da leggere linearmente dall'inizio alla fine.

A riservare l'interesse maggiore, tuttavia, è forse proprio la sezione la cui etichetta è meno in linea con il titolo del libro: le *Pratiche 'classiche' rivisitate*, rivisitate ovviamente alla luce dell'approccio sopra evocato. Le pratiche classiche a cui si fa riferimento (a parte le interessanti presenze di e-learning, bilancio di competenze e ricerca-azione) sono quelle descritte nell'imprescindibile *Il processo di formazione* di Quaglino e Carrozzini del 1981. Quelle fasi che come recitava il sottotitolo del libro vanno *Dall'analisi dei bisogni alla valutazione*, passando per la progettazione e la realizzazione, e che ancora costituiscono la base comune su cui riesce a comunicare l'ete-

rogenea famiglia professionale dei formatori, dai docenti ai progettisti, ai responsabili, ai coordinatori nonostante la diversità di ruoli, background, provenienze e approcci (come emerge bene anche nel libro precedente di Lipari, *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, ricerca realizzata nel 2011 per l'Associazione Italiana Formatori).

Cosa ne è oggi di quelle fasi, come vengono svolte, cosa sono diventate e perché?

È la stessa domanda che a ben vedere muoveva l'analisi di Lipari in *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Guerini e Associati, 2002). In quel testo, infatti, venivano classificati tre grandi paradigmi (modernista, neo-modernista e post-modernista) in cui prendono forma altrettanti orientamenti di pratica della formazione, analizzati nel dettaglio descrivendo per ciascuno di essi l'interpretazione delle diverse fasi 'classiche' del processo formativo.

Le voci di *Nuove parole della formazione* costituiscono allora, forse, i riferimenti di un nuovo paradigma dell'azione formativa? Un quarto paradigma successivo a quello post-modernista?

Lo scenario sarebbe certo suggestivo ma la risposta è no. Il libro ha un obiettivo diverso e rispetto al testo del 2002 prova ad offrire una panoramica più ampia di concetti e pratiche che caratterizzano il paradigma post-modernista dell'azione formativa, il terzo, quello più 'magmatico', che si relaziona a contesti organizzativi che operano in ambienti in cui il ritmo del cambiamento è elevato e costante. È questo il quadro cui fanno riferimento Lipari e Pastore quando, nell'Introduzione, dichiarano di voler proporre «la descrizione e il racconto della configurazione cangiante dei territori della formazione», attraverso «un'opera aperta che si rivolge a studenti e formatori, ai responsabili delle politiche formative nelle aziende o nel settore pubblico, interessati a riflettere sulle dinamiche e sulle complessità di un campo professionale in continua trasformazione».

Senz'altro il racconto dei territori della formazione nel libro appare multiforme e viva-

cemente interconnesso. Le tre tipologie di destinatari a cui gli autori si rivolgono possono trarne sicuramente l'ispirazione e forse l'entusiasmo che occorre a contrastare le emozioni di tutt'altro tipo che talvolta sono suscitate dalla lettura dei rapporti annuali sulla formazione continua in ambito privato (realizzati dall'ISFOL) e da quelli che riguardano la formazione nella Pubblica Amministrazione (realizzati annualmente dalla Scuola Nazionale dell'Amministrazione). Anche questi resoconti sollecitano i formatori a riflettere sulla complessità del loro campo professionale, ma dirigendo l'attenzione su tagli ai budget, requisiti stringenti dei bandi che spesso lasciano poco spazio alla sperimentazione, fondi usati principalmente per finanziare corsi sulla formazione obbligatoria soprattutto in sicurezza. Evocando quasi un declino, con tagli operati proprio in un'epoca in cui la formazione viene proclamata supremo antidoto in tempi di crisi nella *società della conoscenza*. Eppure forse proprio in questo passaggio qualcosa sta accadendo. Lì dove le organizzazioni, ma anche le reti tra istituzioni, si trovano costrette a ridurre il ricorso ad esperti esterni e intraprendono, quasi loro malgrado, la strada della formazione interna, i formatori di professione appaiono sempre più come i costruttori/supervisor di sistemi che facilitano l'apprendimento situato dei soggetti, gli scambi di conoscenze tra soggetti più esperti e meno esperti. Sistemi che non possono essere solo avviati, ma di cui occorre prendersi cura, monitorandone le dinamiche, perfezionandoli. Se tra le righe di *Le nuove parole della formazione* un po' alla lontana è possibile scorgere (anche) questo ruolo possibile per la formazione, sicuramente non si dispone ancora né del riconoscimento formale di questa attività di cura e supporto all'apprendimento, né forse di una identità professionale che si regga anche su coordinate di metodo forti. Le sperimentazioni si concludono spesso come avvii forse promettenti ma ancora troppo fragilmente legate a finanziamenti straordinari. Occorrerebbe allora una nuova 'opera aperta' che riguardi gli strumenti e le parole per que-

sto tipo di formazione come cura dell'apprendimento? In effetti, le parole classiche della progettazione formativa, quelle che consentono di comunicare tra le varie isole dell'arcipelago' della formazione, sono state rivisitate in questo testo (perché di fatto lo sono nelle attività di gran parte dei formatori) ma per loro natura sono legate nella mente di più, sia formatori che committenti, alla proposta di 'corsi' con un inizio e una fine e non a percorsi continui di facilitazione dell'apprendimento. Riecco la domanda: cosa diventano quelle fasi in uno scenario nuovo? Forse Lipari ha iniziato a ragionarci in un altro testo della stessa Casa Editrice, *Comunità di pratica in pratica*. Ma un libro *ad hoc*, un'opera aperta, su questo ancora manca. E forse ce ne sarebbe bisogno.

■ **PASTORE, F. (2015), *The Youth Experience Gap. Explaining National Differences in the School-to-Work Transition*, Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-London, Springer**

DI FABRIZIO PIRRO

*Sapienza Università di Roma*  
*fabrizio.pirro@uniroma1.it*

Con l'obiettivo, dichiarato in apertura dall'autore, di voler offrire da un lato «una interpretazione originale e rigorosa della disoccupazione giovanile e della transizione scuola-lavoro» e dall'altro di «semplificare, chiarire, popolarizzare un ampio filone di letteratura allo scopo di estrarne l'essenza ad uso di un'ampia audience di giovani interessati e delle loro famiglie, così come di professionisti e politici», il testo parte passando in rassegna gli studi (prevalentemente economici) sulle cause della disoccupazione giovanile e conclude analizzando quelli sulle diverse politiche di contrasto.

Come chiave di volta della lettura del fenomeno della disoccupazione giovanile l'autore utilizza il concetto di *experience gap*. Proposto più di trent'anni fa in una raccolta di dodici

saggi di economisti statunitensi curata da Richard Freeman e David Wise (1982), questo concetto veniva adottato per spiegare la minore occupazione dei giovani come conseguenza di un loro deficit di esperienza lavorativa in senso lato. Questo deficit rappresenta un costo per le imprese e tendenzialmente le porta ad offrire ai giovani pochi posti di lavoro e sottoretribuiti. Ciò ha come conseguenza una minore occupabilità e retribuzione giovanile, con il livello di istruzione che opera come una ulteriore fonte di segmentazione. Il rischio per i giovani è così quello di finire ingabbiati in un circolo vizioso di instabilità occupazionale fino a quando non riescono a ridurre questo deficit.

Come ricorda l'autore, le politiche neoliberiste hanno affrontato il problema cercando di rendere più appetibile per le imprese l'assunzione di questa fascia di lavoratori. Lo hanno fatto introducendo sul mercato del lavoro quella che semplificando chiamiamo flessibilità 'in entrata' e 'in uscita'. Si tratta di quel tipo di flessibilità che Jean-Claude Barbier e Henri Nadel hanno definito *flessibilità dell'occupazione*, perseguita con interventi legislativi e organizzativi tesi a rendere variabili i caratteri *formali* del lavorare, vale a dire «i tempi di lavoro [...], i luoghi e le condizioni del suo esercizio, i suoi elementi statutari e giuridici» (Barbier e Nadel, 2002: 17). La flessibilizzazione del mercato del lavoro è ormai una ricetta adottata da tutti i paesi ad economia capitalista (e su di essa è maturato un dibattito ampio quanto acceso ormai ampiamente noto). Quali risultati hanno avuto queste politiche?

L'obiettivo perseguito con la maggiore liberalizzazione del mercato del lavoro è quello di aumentare l'occupazione ma non ci sono chiare evidenze che ciò avvenga. Molto più evidente invece il fatto che, se lasciata andare a briglie sciolte, questa flessibilità può tramutarsi in precarietà e diventare così un costo sociale complessivo ancora più alto della disoccupazione. Proprio per contrastare questo esito si è così palesato quello che l'autore chiama *l'approccio interventista*, opposto a

quello *liberista*. A suo avviso questo approccio è stato declinato in due modi.

Da un lato, quello delle politiche che cercano di combinare la flessibilità occupazionale con livelli sostenibili di sicurezza, vale a dire le politiche definite di *flexicurity* (una combinazione di *flessibilità* e *sicurezza*), che hanno così cominciato a diffondersi sotto varie forme – non tutte però vincenti, come hanno mostrato Fabio Berton, Matteo Richiardi e Stefano Sacchi (2009) per l'Italia. Dall'altro lato, un secondo modo è relativo agli interventi sul sistema formativo. Interventi tesi a governare la transizione dalla scuola al lavoro, che come l'autore ricostruisce si orientano su tre opzioni: una formazione meno rigida in termini curriculari; un sistema duale e non sequenziale; la presenza di legami istituzionalizzati tra il sistema educativo e quello occupazionale. La loro combinazione porta a diversi «regimi di transizione scuola-lavoro». L'autore riporta una tipologia di questi regimi relativa ai paesi europei, stratificati in cinque gruppi: i paesi scandinavi; quelli dell'Europa continentale; quelli anglosassoni; quelli dell'Europa meridionale e quelli dell'Europa orientale. La conclusione è che l'intervento sui sistemi educativi può risultare più efficace di quello sulla flessibilizzazione dell'occupazione.

Per l'ennesima volta però la questione rischia di essere ridotta a quale sia il giusto equilibrio tra il sistema della formazione e il sistema occupazionale. E quale il modo di renderlo il più possibile indolore ed efficace (se non efficiente...). Nel caso italiano non bisogna però mai smettere di far notare quanto il nostro sistema produttivo, fatto, come ha recentemente ricostruito per l'ennesima volta Giulio Sapelli (2013), di microimprese e di servizi, offre da sempre una scarsa collocabilità alla formazione acquisita dai giovani, rendendo precaria la loro transizione verso il mondo del lavoro, soprattutto per i più istruiti. Solo un radicale ammodernamento complessivo del nostro sistema economico può farci sperare. E qui la questione non è quindi quanta flessibilità dell'occupazione ma piuttosto quale

ruolo debba avere quella che Barbier e Nadel hanno chiamato *flessibilità del lavoro*, che riguarda i caratteri *sostanziali* del lavorare, i contenuti e non le condizioni, e nella quale sono protagonisti l'innovazione e il sapere. Si risolve molto poco aumentando la flessibilità occupazionale o migliorando il sistema educativo in assenza di opportunità occupazionali. È solo un modo per regolamentare (o deregolamentare) l'accesso ad una merce scarsa. Emerge insomma l'assenza di una politica complessiva, che vada oltre il periodico lancio propagandistico del 'turismo' o della 'cultura' come il futuro occupazionale del nostro paese. Provvedimenti che sappiano progettare uno sviluppo di medio-lungo periodo, ma che evidentemente proprio per il loro respiro temporale risultano politicamente meno remunerativi per una azione di governo ormai tutta orientata all'intervento 'spot', nel senso di pubblicitario. Non vorremmo che succedesse ancora quanto ha ricostruito Luciano Gallino (2003) sulla sorte di buona parte della nostra industria. E senza voler fare l'elogio dell'industria e negare uno sviluppo terziario italiano. Le eccellenze ci sono, ce lo ha ricordato recentemente Giuseppe Berta (2014), e fabbriche e uffici si intersecano ormai sempre di più. Il problema è rendere tutto questo sistema, così da offrire sbocchi concreti al sapere accumulato nel sistema educativo perché richiesto dal sistema occupazionale.

#### Riferimenti bibliografici

- Barbier, J.-C. e Nadel, H. (2000), *La flexibilité du travail et de l'emploi*, Paris, Flammarion; trad. it. *La flessibilità del lavoro e dell'occupazione*, Roma, Donzelli, 2002.
- Berta, G. (2014), *Produzione intelligente. Un viaggio nelle nuove fabbriche*, Torino, Einaudi.
- Berton, F., Richiardi, M. e Sacchi, S. (2009), *Flex-insecurity. Perché in Italia la flessibilità diventa precarietà*, Bologna, Il Mulino.

Freeman, R.B. e Wise, D.A. (1982), *The Youth Labor Market Problem. Its Nature, Causes and Consequences*, Chicago, The University of Chicago Press.

Gallino, L. (2003), *La scomparsa dell'Italia industriale*, Torino, Einaudi.

Sapelli, G. (2013), *Elogio della piccola impresa*, Bologna, Il Mulino.