



CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE
FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE

Federazione CNOS-FAP
Sede Nazionale

**Percorsi/progetti formativi
“destrutturati”
Linee guida
per l’inclusione socio-lavorativa
di giovani svantaggiati**

A cura di

Vittorio PIERONI - Guglielmo MALIZIA

con la collaborazione di

Alessandra FELICE - Marcella PULINO - Daniela ANTONIETTI

Hanno collaborato:

Vittorio PIERONI	Università Pontificia Salesiana (Roma)
Guglielmo MALIZIA	Università Pontificia Salesiana (Roma)
Alessandra FELICE	Responsabile dell'Osservatorio sull'inclusione sociale dell'ISFOL
Marcella PULINO	Collaboratrice ISFOL - Regioni
Daniela ANTONIETTI	Sede Nazionale CNOS-FAP
Mario TONINI	Presidente Federazione CNOS-FAP

PRESENTAZIONE

I giovani e le famiglie italiane mostrano di preferire, in maniera crescente, la scuola secondaria superiore e l'università; scelte alternative (apprendistato, formazione professionale iniziale) si attestano su percentuali molto contenute.

È pressoché unanime la sottolineatura di questa tendenza negli studi o nei rapporti più recenti:

Se la piena scolarità è ormai diffusa in tutto il ciclo dell'obbligo, anche nella secondaria di II grado il *trend* crescente sembra essere confermato e addirittura rafforzato, nonostante l'abolizione della legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico: il valore dell'indicatore passa, infatti, dal 91,5% del 2002/2003 al 94% dell'anno successivo (Rapporto CENSIS, 2004, 141).

Il complessivo grado di partecipazione della popolazione italiana alle attività del sistema educativo e formativo è in crescita ormai da oltre un decennio, soprattutto grazie ad un intenso processo di scolarizzazione delle generazioni più giovani avviatosi all'inizio degli anni Novanta. Negli ultimi anni, inoltre, il processo riformatore culminato con l'introduzione del diritto - dovere ad istruzione o formazione sino al compimento del diciottesimo anno di età ha ulteriormente accresciuto, tra i giovani, il numero di quanti permangono nei canali formativi (Rapporto ISFOL, 2004, 215-216).

L'organizzazione di una offerta di tali dimensioni, tuttavia, sta mostrando oggi i suoi aspetti positivi ma anche i suoi limiti. Il CNEL ha tracciato nel corrente anno un'ampia fotografia di cui riportiamo la parte introduttiva:

Pur muovendosi da una posizione di ritardo rispetto al resto dell'Unione, l'Italia non ha conseguito tutti i risultati che ci si poteva aspettare ed è tra i paesi che hanno fatto meno progressi nello sviluppare la Strategia di Lisbona. Ne danno conto i parametri prescelti sulle tematiche dell'istruzione e della formazione: la dispersione scolastica raggiunge il 24% dei giovani; solo il 73% completa almeno l'istruzione secondaria superiore; la percentuale di allievi con competenze di base insufficienti è tra le più elevate; la quota di adulti interessati da azioni di formazione permanente è meno della metà della media UE attuale, circa 1/3 di quella (CNEL, *Educazione e formazione*, aprile 2005, 4).

Ma, oltre alla dispersione scolastica, il calo nelle competenze di base, la scarsa formazione permanente, c'è ancora un gruppo di adolescenti e giovani che è fuori di ogni sistema formativo: si tratta di un "3,4% di 15-24enni che, ancora nel 2003, risulta possedere al massimo la licenza elementare. Si tratta, in valori assoluti, di circa 220.000 giovani inseriti in situazioni di estremo disagio sociale ed economico, terreno fertile per fenomeni di devianza giovanile per lo più concentrati in specifiche aree del Paese" (Rapporto ISFOL, 2004, 222).

Noi riteniamo che i primi destinatari di ogni riforma educativa siano innanzitutto i giovani che stanno fuori del sistema e, immediatamente dopo, quelli che stanno dentro, per i quali si devono fare proposte valide. La presente pubblicazione delinea una proposta specifica per questi giovani che “stanno fuori”, giovani che non si incontrano tra i banchi di scuola, destinatari classificati per lo più come “ragazzi difficili”, come soggetti che “abitano il disagio” in modo permanente. L’obiettivo del “successo formativo” obbliga ogni educatore a scommettere anche su questi giovani, per accompagnarli nel faticoso cammino della costruzione di un progetto di vita.

Il sistema della formazione professionale, dotatosi nel tempo di proposte flessibili e personalizzate che valorizzano l’esperienza concreta e l’intelligenza pratica, può essere un aiuto prezioso per la vittoria di questa scommessa.

La Sede Nazionale CNOS-FAP affida questo volume alla Federazione, augurandosi che anche questa fatica possa essere di aiuto a tutti gli operatori che quotidianamente si misurano con le difficoltà della didattica e della motivazione all’apprendere, consapevoli che, prima di ogni legge, è il loro impegno a dare attuazione al processo riformatore.

Mario Tonini
(Presidente CNOS-FAP)

INTRODUZIONE

L'appartenenza a certe condizioni sociali, come il basso livello di scolarità e/o di qualificazione, lo scarso rendimento scolastico, la disoccupazione, il lavoro precario, le difficoltà di inserimento lavorativo e/o lo scarso rendimento produttivo, la instabilità familiare, le cattive condizioni di vita, lo stato precario di salute..., possono diventare un veicolo di immissione in un processo di emarginazione e costituiscono quindi un vero e proprio rischio di esclusione sociale.

Si tratta dei cosiddetti “ragazzi difficili” e/o di soggetti che “abitano il disagio” in modo permanente. Lavorare “con” (e non semplicemente “per”) loro significa ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge ad una mancata o incompleta e il più delle volte alienante costruzione del “sé” sulla base di esperienze negative/penalizzanti che lo hanno cortocircuitato entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta su manifesti comportamenti a rischio di esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall’inserimento nella vita attiva.

Siamo quindi di fronte a gruppi particolarmente vulnerabili a causa dall’accumularsi di condizioni di svantaggio che ostacolano l’accesso alle pari opportunità formative e ad una cittadinanza attiva. I loro componenti sono soggetti che in genere si caratterizzano per l’appartenenza a fasce svantaggiate quanto all’età, al sesso, alla classe sociale, agli studi e alla salute fisica e mentale.

La risalita, e/o l’avvio di un percorso ri-educativo avverrà conseguentemente al momento in cui l’interessato, attivando e/o facendo pur sempre leva sulle proprie “potenzialità”, le dirige verso “bersagli” in funzione costruttiva, anziché distruttiva. Tutto questo comporta una diversa ristrutturazione del “sé”, la cui modifica a sua volta è il prodotto di “esperienze altre/alternative”.

Una proposta formativa, dal carattere flessibile e fortemente personalizzato, che valorizzi l’esperienza concreta e che sia centrata sull’acquisizione di conoscenze, capacità e competenze utili e sull’attribuzione di senso agli apprendimenti proposti, sembra quindi essere particolarmente valida per soggetti che presentano modalità di apprendimento che privilegiano l’intelligenza pratica e che, dopo un’esperienza di fallimento e/o di abbandono, si rivolgono al sistema di istruzione e di formazione professionale per usufruire di una ulteriore occasione educativa.

Tutto questo viene favorito dalle varie opportunità che l’educando incontra, fa proprie, valorizza lungo il percorso della propria maturazione. Pertanto la “personalizzazione” rappresenta l’approccio educativo più adeguato nel rilevare le capacità peculiari di ciascuno e nel condurre l’individuo a “capitalizzare” le proprie

performance. Le scelte professionali vengono in tal modo elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi progressivi, a loro volta caratterizzati da compiti che l'individuo cercherà di assolvere di volta in volta, al fine di pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società.

In questo modo il percorso educativo-formativo viene ad acquisire un significato nuovo, in quanto pone il soggetto in una situazione di impegno personale, dove si sviluppano esperienze di vita che consentono un cammino di nuova identità.

Ne consegue che, nell'indirizzare nei confronti di questi soggetti difficili/svantaggiati un'offerta formativa personalizzata e finalizzata ad obiettivi di recupero delle capacità personali per l'inclusione/re-inserimento nella vita attiva, la strategia non può essere legata a modelli tradizionali ma dovrà caratterizzarsi piuttosto come "processo di accompagnamento" adeguato alle peculiari condizioni dei destinatari, quali: la elaborazione di un progetto di vita e professionale il più possibile realistico, la congruenza tra motivazioni, capacità e attitudini degli utenti, il ricorso a metodologie di insegnamento/apprendimento appropriate, l'adozione di strategie atte a favorire l'inclusione socio-professionale.

Siamo perciò di fronte a un problema educativo che richiede di elaborare percorsi formativi e meccanismi di sostegno *ad hoc*. Questi soggetti non possono essere "imbrigliati" in un unico progetto/itinerario educativo; nei loro confronti occorre una proposta personalizzata e soprattutto stimolante, che parta dai loro interessi ed innesti una prospettiva formativa per tappe progressive, così da evitare il rischio di formalismi burocratici e tecnicistici, tipici di un'offerta dal forte carattere stigmatizzante. Una risposta in tal senso potrebbe venire appunto dai cosiddetti "percorsi destrutturati".

Questi ultimi mirano alla prevenzione e al recupero rispetto alle diverse forme del disagio sociale, ossia sono rivolti a dare ulteriori opportunità ad utenti con particolari caratteristiche di difficoltà. La loro natura risponde a ciò che nei Paesi dell'UE viene definita come "seconda chance" in tema di diritti formativi, ossia un insieme integrato e coerente di spazi/interventi formativi volti a favorire, attraverso esperienze di accoglienza, orientamento e accompagnamento, la crescita integrale di soggetti che in qualche modo non hanno potuto usufruire della "prima opportunità".

La premessa dalla quale partire per promuovere progetti territoriali per l'inclusione di categorie di giovani svantaggiati è di rendere trasparente la caratteristica di "processo" che devono avere. I progetti non si presentano più come un assemblaggio di moduli statici e separati, dalla durata limitata e con rigidi obiettivi e risorse umane e finanziarie definite prima ancora del loro avvio. Quest'approccio tradizionale viene trasformato in una impostazione più flessibile, con obiettivi intermedi che si realizzano in quanto parti di un processo che accetta la revisione delle attività, all'interno del quale la mobilitazione degli attori locali può introdurre varianti al percorso disegnato e dove il monitoraggio e l'autovalutazione di-

vengono parti necessarie dell'offerta per affiancare e sostenere l'apertura agli *input* che provengono dal territorio.

Di conseguenza i principi a cui si ispira il lavoro formativo mediante il ricorso ad interventi "destrutturati" possono essere così elencati:

- 1) integrazione e coinvolgimento di tutti gli attori nella progettazione, gestione e realizzazione delle azioni durante l'intero svolgimento dell'intervento;
- 2) flessibilità a 360 gradi, ossia superamento dell'offerta standardizzata e sequenziale dei saperi per l'adozione dei seguenti criteri: personalizzazione del progetto formativo, numero utenti, tempi di ingresso e uscita, luoghi formativi, scelta degli strumenti, livelli di apprendimento, distribuzione per tappe/fasi;
- 3) alternanza, intesa come interfaccia tra formazione e lavoro e come principio in grado di sviluppare la mentalità della formazione continua e di creare condizioni per la (ri)motivazione;
- 4) presenza di un'*équipe* di progetto per assicurare la congruenza tra gli obiettivi e la programmazione didattica e verificare l'efficacia/efficienza del percorso formativo;
- 5) previsione di ruoli professionali differenziati al fine di garantire le "buone prassi" lungo le diverse fasi del percorso formativo innovativo;
- 6) presenza di servizi di supporto quali: informazione, orientamento, *counseling*, accompagnamento;
- 7) utilizzo di metodologie didattiche interattive nella logica del principio "*learning by doing*" (esperienze dirette, accompagnamento individualizzato, lavori di gruppo, esercitazioni in laboratorio, *stage* in azienda...).

A loro volta i principali obiettivi sottesi alla promozione e realizzazione di percorsi/progetti "destrutturati" possono essere sintetizzati nei seguenti parametri: promuovere percorsi finalizzati a nuove opportunità formative e rivolti direttamente a giovani usciti dai normali canali del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; offrire supporti al territorio per la gestione di interventi rivolti ad affrontare le nuove povertà culturali e formative di giovani in difficoltà, in una prospettiva di prevenzione dalla dispersione e di lotta all'esclusione sociale; stabilire convenzioni e collaborazioni operative dando vita a reti territoriali di supporto ad azioni formativo-educative adeguate a giovani in difficoltà.

Ma chi sono i veri destinatari di questi progetti? Le categorie di utenti oggetto di interventi formativi cosiddetti "destrutturati" sono composte da soggetti che vivono condizioni di difficoltà soggettiva ed oggettiva, spesso in rapporto di causa-effetto, quali: uno stato di diffusa demotivazione nei confronti delle scelte sia educativo-formative che professionali-lavorative; lo stazionamento in condizioni di non ruolo e/o il rifiuto ad assumerlo; il prolungamento dell'adolescenza per allontanarsi da ogni condizione di impegno.

In pratica si ha a che fare con giovani "erratici", che transitano da una condizione all'altra (da studenti a inoccupati e/o da occupati a disoccupati), ma difficil-

mente investono in modo convinto in una precisa direzione. Più in particolare si caratterizzano per essere giovani:

- che hanno abbandonato gli studi;
- che vivono gravi situazioni a livello di integrazione sociale e lavorativa (con particolare riferimento agli immigrati extracomunitari);
- che stazionano in corsie preferenziali caratterizzate da “non-ruolo” e/o dal rinvio delle scelte o dall’allontanamento da sé di ogni condizione di impegno personale/comunitario/sociale;
- in crisi di identità e/o con una personalità labile, inclini all’uso di sostanze stupefacenti;
- con comportamenti “borderline”, che hanno o hanno avuto o che potrebbero avere a che fare con la giustizia.

Passando ad analizzare i contenuti del presente lavoro, l’obiettivo primario consisteva nel verificare cosa è stato realizzato e/o cosa si dovrebbe realizzare, quali sono le “buone pratiche” per lavorare con queste particolari categorie di giovani svantaggiati, al fine di una loro inclusione e/o re-inserimento nel sistema educativo, sociale e produttivo con la finalità ultima di verificare quanto scritto nelle “Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell’istruzione e della formazione professionale”¹. A tale scopo si è proceduto in una doppia direzione:

- 1) analizzare anzitutto le iniziative e/o i progetti d’intervento formativo-professionalizzante, mirati al recupero dello svantaggio di certe categorie a rischio di esclusione;
- 2) elaborare delle linee-guida a sostegno di un modello di “buone prassi” da mettere a punto nel promuovere un’offerta formativa adeguata all’inclusione socio-professionale di queste categorie.

A questo riguardo il rapporto di ricerca si compone di 5 capitoli, suddivisi in tre distinte parti.

La prima sezione serve ad introdurre la problematica. Attraverso il capitolo 1 (a cura di V. Pieroni e G. Malizia) si è cercato di “entrare nella personalità” del ragazzo difficile nel tentativo di comprendere la sua “visione della realtà”, per passare conseguentemente a ricostruire un insieme di linee pedagogico-metodologiche e delle relative strategie per lavorare “con” queste particolari categorie di soggetti svantaggiati.

La seconda parte è prettamente pratica, di ricerca sul campo in quanto si so-

¹ D. NICOLI (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell’istruzione e della formazione professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2004, pp. 67-70 e 287-332.

ferma ad analizzare da vicino i progetti che sono già stati realizzati attraverso un'offerta formativa mirata all'inclusione dei giovani svantaggiati:

- nel capitolo 2 (a cura di V. Pieroni, M. Pulino e D. Antonietti) sono stati presi in considerazione in prima istanza 11 progetti “destrutturati” promossi da iniziative comunitarie e scelti tra quelli ritenuti più significativi; l'analisi prosegue prendendo in considerazione un progetto del CNOS-FAP e 2 progetti di altri Enti che hanno fatto da apripista per questa tipologia d'intervento;
- nel capitolo 3 (a cura di A. Felice e V. Pieroni) sono stati riportati i risultati di una ricerca sul campo effettuata attraverso tre “laboratori progettuali” su altrettante categorie di giovani svantaggiati (immigrati, tossicodipendenti e soggetti a rischio di esclusione dal sistema di istruzione e formazione).

La terza parte è dedicata completamente alla ricostruzione di un modello di “buone prassi” a sostegno di progetti “destrutturati” mirati all'inclusione formativo-lavorativa dei giovani svantaggiati:

- attraverso il capitolo 4 (a cura di V. Pieroni) vengono riassunte e sintetizzate le “buone prassi” emerse dall'analisi dei progetti presi in esame e dai risultati dell'indagine sul campo mediante i tre “laboratori progettuali”;
- mentre nel capitolo 5 (a cura di V. Pieroni e G. Malizia), conclusivo, è stato compiuto un lavoro di raccolta delle “buone prassi” emerse dall'insieme delle diverse fasi sottese al lavoro di ricerca, al fine di ricostruire un “modello pilota” da mettere a sistema per la promozione di progetti “destrutturati”.

Seguono un'appendice, con le griglie di valutazione dei progetti comunitari e i relativi grafici, e la bibliografia generale della ricerca.

Il rapporto è stato curato da V. Pieroni e G. Malizia.

G. Malizia ha anche diretto la ricerca a cui ha partecipato, oltre agli autori dei vari capitoli dello studio, anche M. Tonini.

Parte prima

**LINEE PEDAGOGICO-METODOLOGICHE
PER LAVORARE CON I “RAGAZZI DIFFICILI”**

Capitolo 1

“Ragazzi difficili”: misure a sostegno/accompagnamento¹

Vittorio PIERONI - Guglielmo MALIZIA²

Interpretare il fenomeno dei “ragazzi difficili” e/o che “abitano il disagio” in modo permanente significa ricostruire la storia attraverso cui un individuo giunge ad una mancata o incompleta e il più delle volte alienante costruzione del “sé” sulla base di esperienze negative/penalizzanti che lo hanno cortocircuitato entro un sistema di marginalità e di disagio, con inevitabile ricaduta su manifesti comportamenti a rischio di esclusione sociale dai sistemi educativi di istruzione e di formazione e dall’inserimento nella vita attiva.

I principali sintomi di questa errata costruzione del “sé” vanno individuati:

- a) in una percezione dilagante del “non-senso della vita” che pervade il quotidiano di questi ragazzi e li porta a non considerarsi protagonisti nella costruzione di un proprio progetto di vita;
- b) in una mancanza di significato di ciò che si fa, che, pertanto, si esaurisce nel “qui e ora” e che al tempo stesso fa sentire “sganciati” da qualsiasi vincolo d’impegno nei confronti del contesto circostante;
- c) in un aperto rifiuto a “essere se stessi”, coniugato ad un contestuale lasciarsi andare ad un fatalismo devastante che talora viene compensato nella ricerca di senso in azioni auto o etero-distruttive.

Questo fatalismo, espressione di un arresto nello sviluppo della maturazione della coscienza di sé, spesso si coniuga ad una non accettazione/rifiuto di sé, che conseguentemente si traduce in una mancanza di fiducia in se stessi e nelle proprie “risorse”; questa assenza di prospettive di trasformazione del “sé” contribuisce a sua volta ad alimentare ulteriormente il circuito dell’alienazione.

Un tale atteggiamento di resa è all’origine inoltre di fenomeni di “dipendenza” nei confronti di persone (il gruppo dei pari), di sostanze (stupefacenti) o di azioni cui viene delegata l’attribuzione di senso. A questa tipologia di “risposte” possono essere ricondotti i comportamenti di chi, organizzando la propria percezione di sé e

¹ In questo capitolo vengono ripresi i contenuti elaborati dello stesso autore in: R. MION - V. PIERONI, *Ragazzi difficili. Misure a sostegno/accompagnamento*, Ortona, Piano di Zona n. 26, 2002.

² Alla stesura di questo capitolo hanno collaborato: Vittorio Pieroni che ha steso i paragrafi 1, 2 e 3; Guglielmo Malizia che ha redatto il paragrafo 4.

della realtà circostante intorno alla mancanza di una via d'uscita in se stesso e nel proprio sistema di significato, lasciano che siano gli altri a fare l'uso che vogliono della propria persona; oppure è il soggetto stesso a farsi autore di azioni volte a dimostrare la convivenza con un atteggiamento nichilista (sentirsi una "nullità") o, all'opposto, intende dimostrare il "ti faccio vedere chi sono io" attraverso azioni distruttive.

Con questi ragazzi deprivati del proprio "sé" e/o con un "sé" svalutato e delegato, l'"oggetto" privilegiato dell'intervento ri-educativo non riguarda in prima istanza il comportamento antisociale "tout court" ma piuttosto "quel sé" che di conseguenza sta all'origine del comportamento distruttivo. Non si tratta infatti di ridurre semplicemente il comportamento, quanto piuttosto di condurre il ragazzo verso una progressiva rivalutazione del proprio sé, così da rivisitare il suo modo di interpretare se stesso e la realtà circostante. Il suo comportamento muterà di conseguenza.

La risalita, e/o l'avvio del percorso ri-educativo avverrà conseguentemente al momento in cui il soggetto, attivando e/o facendo pur sempre leva sulle proprie "potenzialità", le dirige verso "bersagli" in funzione costruttiva, anziché distruttiva. Tutto questo comporta una diversa ristrutturazione del "sé", la cui modifica a sua volta è il prodotto di "esperienze altre/alternative".

1. COSA SIGNIFICA LAVORARE CON I "RAGAZZI DIFFICILI"

Ma cosa significa in realtà ri-educare "ragazzi difficili"? Il processo ri-educativo di soggetti con comportamenti antisociali/devianti è in realtà un "percorso-atappe", che richiede l'attivazione di peculiari strategie senza le quali difficilmente si riportano successi.

Anzitutto bisogna partire dal presupposto secondo cui un comportamento antisociale e/o a rischio scaturisce:

- a) da una rappresentazione negativa che il soggetto ha dell'altro, del "diverso-da-sé" e del mondo circostante;
- b) tale rappresentazione a sua volta ha radici e/o trae sostegno da una mancata maturazione/costruzione del proprio "sé";
- c) la quale incide negativamente sulla valutazione dell'"io" (nullità, senso di fallimento, deficit di significato esistenziale...);
- d) a sua volta questo "vuoto di identità" spesso induce a delegare il proprio "io" al gruppo/branco e, quindi, anche la responsabilità delle azioni distruttive conseguenti; è da qui, appunto, che prendono origine i comportamenti antisociali/devianti.

Per un soggetto che, provenendo da un percorso di svantaggio, è già stato "bollato" da giudizi negativi (da parte di insegnanti, genitori, mondo adulto,

mondo del lavoro...), il processo ri-educativo non potrà di conseguenza avere inizio dal tentativo di cambiare “a priori” il suo comportamento in quanto, non avendo ancora modificato il proprio “sé”, continuerà ad interpretare in maniera distruttiva anche i diversi componenti e l’attività stessa della famiglia/comunità/contexto di appartenenza

Ne consegue che il processo ri-educativo dovrà compiere, come prima tappa, un percorso a ritroso. Ossia è necessario che “l’educatore”³ sappia mettersi dal punto di vista del ragazzo per cercare di capire anzitutto “come” egli legge/interpreta la realtà circostante, al fine di arrivare poi a ricostruire la “sua storia”, quella riferita ad una mancata e/o ad una incompiuta strutturazione del “sé”. La mancanza di senso della vita e lo sganciamento da progetti di lunga-ampia gittata lo portano infatti a “dare senso” unicamente a quelle azioni con cui interpreta, “qui-e-ora” e in funzione auto/eterolesiva, il mondo circostante, ossia tutto ciò che è “diverso-da-sé”.

Aiutare un ragazzo difficile a modificare il proprio comportamento antisociale significa quindi tralasciare inizialmente di prendere in considerazione tale comportamento, per concentrarsi unicamente sul tentativo di comprendere la sua visione della realtà e l’intenzionalità sottesa alla sua attuazione. Una volta individuato il disturbo in questa sfera della soggettività, sarà compito dell’educatore provocare una progressiva trasformazione di quella visione della realtà e una rivisitazione e ristrutturazione dell’attività intenzionale.

Assumere nei confronti del ragazzo difficile questa prospettiva conoscitiva significa compiere un tentativo di penetrazione nella soggettività sua propria, di comprensione della sua situazionalità e del senso che lui le ha dato. Per l’educatore si tratta cioè di mettersi dal suo punto di vista e di “osservare” il suo mondo spogliandosi del proprio modo di pensare e delle proprie convinzioni (“entropatia”). Un intervento ri-educativo quindi non può che partire dalla conoscenza dei fattori motivazionali che hanno dato senso all’intenzionalità del ragazzo, così da poter interagire offrendogli prospettive/esperienze diverse. Nel presente caso l’entropatia non implica affatto l’annullamento della distanza critica da parte dell’educatore nei confronti della visione che il ragazzo ha del mondo, ma piuttosto la sospensione momentanea dei suoi schemi interpretativi.

Ri-educare in questi casi non è lo stesso che educare, ma significa procedere ad una profonda trasformazione della visione del mondo del ragazzo: del suo modo di intendere se stesso e di interpretare gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere conseguentemente alla scelta dei suoi comportamenti e atteggiamenti. Un ragazzo difficile infatti ha avuto modo di elaborare un proprio vissuto, di sedimentarlo e di arricchirlo di successive stratificazioni che gli hanno permesso di consolidare una propria visione del mondo.

³ Facciamo presente una volta per tutte che sotto il termine “educatore” sono comprese tutte quelle figure che a vario titolo hanno a che fare con attività educativo-formative.

Dover rimettere in gioco tutto questo, rivedere e modificare le proprie convinzioni, il proprio modo di percepire se stesso e gli altri non sarà quindi un compito facile, soprattutto quando queste convinzioni sono introiettate, diventando dei veri e propri meccanismi di difesa.

Ne consegue che l'intervento ri-educativo non potrà mai cominciare da una messa in crisi delle esperienze pregresse del ragazzo, tanto più se caricate di giudizi negativi (dei familiari, degli insegnanti, del mondo adulto e talora anche della giustizia minorile...). Si tratta invece di sfruttare quegli aspetti della personalità del ragazzo che possono essere valorizzati, portandolo a fare esperienze nuove e diverse, capaci di aprirgli "altri" orizzonti, al punto da produrre su di lui quell'"effetto disorientante" che può provocare un ripensamento, una revisione critica del proprio passato e attivare energie in funzione di nuovi interessi.

2. I "FONDAMENTALI" DI UN PERCORSO RI-EDUCATIVO

L'obiettivo del lavoro ri-educativo nei confronti di ragazzi difficili è essenzialmente quello di provocare nel ragazzo la costruzione di un nuovo "sé", ossia una modificazione del sistema di significato con cui interpreta la sua visione del mondo, per acquisire nuovi modelli in grado di ri-orientare il proprio comportamento. La dilatazione e la diversificazione del campo di esperienze costituiscono il vettore privilegiato per ricostruire una diversa visione del mondo e, di conseguenza, per effettuare un cambiamento modificando il proprio comportamento e rielaborando un nuovo sistema di significato e/o una nuova disposizione verso la realtà.

Per raggiungere questo obiettivo egli ha bisogno di sperimentare concretamente i vantaggi di un diverso modo di rapportarsi con se stesso e di relazionarsi con gli altri. Man mano che le nuove esperienze incideranno nel modificare la visione del proprio "sé" contribuendo ad elevare il livello di autostima, diminuirà parallelamente l'atteggiamento a pensarsi incapace di autoprogettarsi, per cui il ragazzo-problema sarà sempre meno soggetto a scivolare in forme di dipendenza; contemporaneamente aumenterà il bisogno di sentirsi protagonista della propria esistenza. La dimostrazione di questa progressiva maturazione si avrà quando il ragazzo pretenderà che gli vengano affidate responsabilità di sempre maggior livello, proiettate verso obiettivi che oltrepassano la quotidianità degli eventi.

Un ulteriore fattore-spia viene anche dal superamento della relazione "trasferale" con l'educatore: man mano che il ragazzo matura un senso di autonomia e di autostima la dipendenza emotiva e cognitiva dall'educatore tenderà inevitabilmente ad affievolirsi fino a trasformarsi in una relazione competitiva alla pari. Spetta all'educatore a sua volta favorire questo processo costruendo le condizioni per una relazione simmetrica, dove al ragazzo viene riconosciuta la propria prospettiva critica anche nei confronti delle proposte stesse dell'educatore. Lo scopo

di questa strategia sarà quello di condurre il ragazzo a riconoscersi come portatore di un punto di vista personale la cui validità dipende dal fatto che esso diventi accettabile e condivisibile anche dagli altri.

Un tale cambiamento non comporta semplicemente il superamento di un'attività intenzionale disfunzionale, ma implica l'assunzione del ragazzo come protagonista del processo di ristrutturazione della sua visione del mondo e della riorganizzazione della sua attività intenzionale. In definitiva significa quindi riconoscergli la possibilità di poter realizzare un effettivo cambiamento. Se infatti l'intervento dell'educatore si risolvesse in un meccanismo di pura esposizione passiva ad un trattamento ri-educativo, quali garanzie si darebbero che al di fuori di quel contesto (ad esempio, al momento di reinserirsi in una realtà fatta di componenti disturbanti) quel ragazzo non subirebbe di nuovo le cattive suggestioni di un tempo? Il punto di arrivo dunque è quello in cui il ragazzo è "*costruttore attivo*" del proprio "*sé*" e della sua visione del mondo e, conseguentemente, del suo comportamento.

A sua volta la traduzione operativa di questo riconoscimento del ragazzo come protagonista della ri-costruzione del proprio "*sé*" implica una particolare gestione pedagogica del processo di cambiamento. L'acquisizione di un nuovo sistema di significato è frutto di una produzione autonoma provocata dalle esperienze intervenute nella relazione educativa. Per far sì che il ragazzo diventi protagonista attivo del proprio cambiamento l'educatore deve quindi proporre strategie orientate a perturbare lo *status quo*, offrendo provocazioni mirate a far leva su processi autorigenerativi. In altri termini, più che offrirgli giudizi/valutazioni sui comportamenti pregressi, l'educatore dovrà essere in grado di suggerire/proporre esperienze e provocazioni mirate a ripensare la realtà attuale, passata e futura alla luce di nuove modalità di approccio, facendo emergere nuovi sistemi di significato.

Ma anche di fronte ad un ragazzo che ha consolidato un nuovo punto di vista su se stesso e sulla realtà circostante, maturando una distanza critica rispetto al suo passato, scatta prima o poi l'interrogativo sul suo futuro: cosa farà della sua vita? Come investirà le nuove risorse scaturite dal cambiamento?

In questo caso l'educatore, piuttosto che riempire di proposte il futuro del ragazzo al fine di sottrarlo al confronto con il senso di vuoto/smarrimento, dovrà assumere un atteggiamento di accettazione dell'"insicurezza" e di apertura al possibile, consapevole del fatto che le scelte con cui il ragazzo riempirà il suo futuro dipenderanno dall'elaborazione personale scaturita lungo gli interventi ri-educativi. Mentre il voler in qualche modo intervenire in queste scelte da parte dell'educatore significa invaderlo, far riprecipitare il ragazzo in uno stadio di dipendenza, sottraendo terreno a quella fiducia in se stesso che egli nel frattempo si era faticosamente ricostruita. Quello che non deve mancare, invece, è il processo di progressivo accompagnamento da mettere in atto anche durante questa fase.

Ci sono però alcune condizioni affinché questa scelta autonoma risulti effettivamente perseguibile: il ragazzo deve possedere una rappresentazione il più possi-

bile realistica delle proprie capacità e limiti e del contesto in cui opererà le proprie scelte. Dal canto suo l'educatore, non più figura di attaccamento ma ancora figura di riferimento, dovrà "accompagnarlo" fornendogli non tanto suggerimenti concreti ma piuttosto un aiuto per individuare limiti e potenzialità. In questo periodo di transizione è necessario che il ragazzo possa ancora contare su una relazione significativa con l'educatore.

In altre parole il contributo effettivo che l'educatore potrà dare, consisterà nel creare continuità tra ciò che il ragazzo sperimenta lungo il processo ri-educativo e ciò che sperimenterà/realizzerà al di fuori, nella vita attiva, quando potrà fare affidamento solo su se stesso.

Per ottenere questi risultati l'educatore dovrà saper mettere in atto tutta una serie di strategie:

- a) mettersi anzitutto dal punto di vista del ragazzo, per "osservare" il suo mondo senza emettere giudizi/valutazioni;
- b) partire dalla conoscenza dei fattori motivazionali che nelle esperienze pregresse hanno "dato senso" (purtroppo nella direzione sbagliata) all'intenzionalità del ragazzo;
- c) offrire contemporaneamente punti di vista diversi ed esperienze alternative finalizzate a dare un senso e/o a trasformare quel modo che ha il ragazzo di percepire se stesso e di interpretare la realtà, sfruttando gli aspetti della sua personalità che possono essere meglio valorizzati;
- d) "credere" nelle potenzialità di cambiamento del ragazzo, riconoscendogli apertamente la possibilità di poterlo effettuare;
- e) far sì che il ragazzo diventi protagonista attivo del proprio cambiamento proponendo strategie orientate a perturbare lo *status quo* e offrendo conseguentemente provocazioni mirate a far leva su processi autorigenativi; ossia, mentre per un verso l'educatore deve evitare il più possibile di dare giudizi/valutazioni sui comportamenti pregressi del ragazzo, al tempo stesso deve essere in grado di suggerire/proporre esperienze e provocazioni mirate a ripensare la realtà attuale, passata e futura alla luce di nuove modalità di approccio, facendo emergere sempre nuovi sistemi di significato.

3. ALLA RICERCA DI "BUONE PRASSI" PER LAVORARE CON I "RAGAZZI DIFFICILI"

Per la messa in opera di un qualsiasi progetto si richiede anzitutto di individuare e, conseguentemente, di impostare l'intervento su alcune "condizioni" che fanno da fondamento all'intero impianto, ossia:

- 1) la *committenza*: "chi" propone e/o promuove l'intervento; nel presente caso si dovrà trattare anzitutto di un progetto a carattere "sistemico", ossia coordinato e condiviso tra più parti interagenti tra Enti promotori e gestori: Amministra-

zione locale, Servizi socio-assistenziali, Istruzione e Formazione Professionale, Enti pubblici e privati, associazioni, parrocchie...;

- 2) la *gestione*: “chi” è deputato a realizzare il progetto;
- 3) il *target*: a “chi” e a “quanti” è destinato;
- 4) i *risultati attesi*: “che cosa” si vuole realizzare in rapporto agli obiettivi prestabiliti;
- 5) le *“risorse” disponibili*: “quante” e “di che tipo”; coerentemente alla presenza di un apparato sistemico di riferimento, anche le risorse su cui fare affidamento dovranno essere, di conseguenza, di tipo “polivalente” (umane, finanziarie, strutturali, professionali...) ed “inter-servizio” (tra più realtà intervenienti);
- 6) il *collocamento del progetto nello spazio/tempo*: “quando” (durata nel tempo distribuita per fasi) e “dove” (spazi e strutture in cui calare concretamente l’intervento a livello operativo);
- 7) il *sistema di verifiche*: “chi” fa le verifiche, “che cosa” verificare, “quando” è necessario fare le verifiche, “come” effettuare le verifiche.

3.1. La struttura portante di un “modello di servizio di qualità”

Un “servizio di qualità” potrà essere effettivamente tale, infatti, se sottoposto ad una serie di “buone prassi” su cui impostare l’intervento, le quali a loro volta dovranno essere sottoposte a verifiche attraverso valutazioni relative ai seguenti passaggi-chiave:

- 1) progettazione;
- 2) iter processuale;
- 3) risultati conseguiti;
- 4) divulgazione/socializzazione delle “buone prassi”.

Qui di seguito riportiamo quindi alcune linee-guida, in parte prese a prestito dalle “buone prassi” di altri contesti⁴, ma in parte appositamente rielaborate in modo da impostare l’intervento con i minori a rischio sulla base di studi e di esperienze maturate e consolidate.

3.1.1. L'impostazione del progetto

Comporta la messa in atto di un ampio ventaglio di azioni che costituiscono il “sistema fondante” di un progetto, per cui già durante la fase programmatoria occorre tener conto di tutti i possibili fattori intervenienti, ossia del fenomeno su cui si vuole intervenire, delle “attese” rispetto al cambiamento prefigurato, dei destinatari del progetto, delle “risorse” disponibili, delle metodologie d’intervento e del sistema di valutazione da attuare a garanzia dei risultati conseguiti.

⁴ Cfr. C. BARALDI - M. COLETTI (a cura di), *Linee guida per la prevenzione delle tossicodipendenze*, Milano, Angeli, 2001.

3.1.1.1. Analisi del fenomeno

L'analisi del fenomeno risponde all'obiettivo di individuare nel territorio in osservazione:

- a) quali problemi si intendono affrontare attraverso l'attuazione del progetto;
- b) quale e quanta è la popolazione interessata da questi problemi nell'area geografica in osservazione;
- c) quali sono i principali fattori di rischio che coinvolgono i soggetti-attori a livello:
 - psicologico;
 - sanitario;
 - socio-relazionale;
 - criminologico-comportamentale;
- d) quali sono i problemi che la comunità locale subisce e/o deve affrontare, in termini di "danno" al territorio:
 - psicologico (di immagine...);
 - sociale (qualità della vita relazionale del luogo...);
 - ambientale (vandalismi, distruttività...);
 - economico (prestazioni di nuovi servizi...).

3.1.1.2. Analisi della domanda di contesto e apertura alla partecipazione

L'analisi della domanda di contesto e apertura alla partecipazione richiede di stabilire:

- a) la "fattibilità" del progetto che si intende attuare;
- b) chi sono i committenti;
- c) chi sono i finanziatori;
- d) da chi è composta la commissione responsabile del progetto (rappresentanti di quali Enti);
- e) a chi è stata affidata la responsabilità della sua progettazione e realizzazione;
- f) chi collabora al progetto (quali altri gruppi sociali del territorio sono coinvolti: strutture analoghe, Enti, altri servizi, associazioni...);
- g) questa collaborazione prevede di poter "lavorare-in-rete"?
- h) qual è la mappa delle "risorse" disponibili, in termini di:
 - risorse umane (professionalità, ruoli e competenze degli operatori...);
 - investimenti finanziari (pubblici, privati, per quanto tempo, per quanti utenti...);
 - spazi/infrastrutture;
- i) in quale rapporto stanno Enti promotori/finanziatori, gruppi coinvolti nella realizzazione del progetto e risorse disponibili.

3.1.1.3. Modelli/metodologie di riferimento

Riguardo a modelli/metodologie di riferimento, occorre indicare:

- a) quale interpretazione viene data al problema che si intende affrontare;
su quali ipotesi è fondata questa interpretazione;
- b) quale metodologia si intende applicare al modello interpretativo adottato e a quali fonti fa riferimento;
- c) quali sono gli obiettivi generali del progetto (prevenire, cambiare, promuovere...);
- d) quali sono invece gli obiettivi specifici che si intendono conseguire attraverso l'applicazione del modello;
- e) come è stata pianificata l'attività: il progetto è stato strutturato per tempi/fasi a breve/medio/lungo termine?
- f) quali sono i risultati attesi;
- g) come si prevede di verificare il rapporto tra gli obiettivi programmati ed i risultati realizzati (metodi, strumenti per le verifiche...).

3.1.1.4. Destinatari del progetto

Riguardo i destinatari del progetto, comporta di stabilire a priori:

- a) da chi è composto il *target* degli utenti (caratteristiche, composizione numerica...);
- b) quali sono i fattori per la loro selezione;
- c) quali sono le prerogative per il loro inserimento nel progetto;
- d) quali sono le modalità per contattarli, reclutarli, motivarli;
- e) quali sono gli obiettivi specifici che si intendono conseguire, per quanto riguarda:
 - la prevenzione nei confronti dei comportamenti (a rischio di devianza...);
 - le "competenze" di personalità da migliorare (autostima, attitudini...);
 - i cambiamenti negli atteggiamenti/comportamenti.

3.1.1.5. "Risorse umano-formative"

Per svolgere l'intervento occorre poter disporre di:

- a) personale appositamente formato (età, titolo di studio, esperienze pregresse...);
- b) formazione specifica da offrire in ingresso;
- c) presenza di doti/qualità *ad hoc* (vocazione ad educare, a stare con i ragazzi...);
- d) criteri per selezionare gli operatori;
- e) processi di formazione da offrire *in itinere*.

3.1.1.6. Pianificazione della valutazione

Va pianificata la valutazione da applicare:

- a) al progetto nel suo complesso:
 - *ex-ante*;
 - *in itinere*;
 - *ex-post*;
 - *follow up* (a distanza di tempo);

- b) alle diverse componenti sottese alla realizzazione del processo, relativamente:
 - agli utenti;
 - agli operatori;
 - al programma;
 - alle metodologie d'intervento utilizzate;
 - alle attività svolte;
 - alla adeguatezza delle "risorse" utilizzate;
 - alla funzionalità dell'organizzazione;
- c) ai risultati conseguiti, in riferimento:
 - agli obiettivi di volta in volta realizzati in rapporto alle diverse fasi/tempi in cui è strutturato il progetto (a breve/medio/lungo termine);
 - alla coerenza tra metodi ed obiettivi conseguiti;
 - al rapporto costi-benefici;
 - alle reazioni/impatto che ha avuto sui destinatari;
 - al sistema di efficienza/efficacia nel rapporto risultati attesi/conseguiti;
- d) alle procedure di verifica, in merito a:
 - chi valuta;
 - che cosa si vuole valutare (variabili, indicatori...);
 - come si intende valutare (metodi, strumenti di osservazione...).

3.1.2. La valutazione dell'iter processuale

Per verificare se l'esecuzione del progetto si svolge in modo adeguato in riferimento agli obiettivi prefissati bisognerà misurare il grado di coerenza con le metodologie/strategie adottate e, nel caso in cui si dovessero cogliere dei limiti nell'attuazione, il sistema di verifica dovrà servire a reimpostare l'intervento (indicando "come", dove, quando...). Per cui, nel sottoporre a verifica il processo sarà di primaria importanza tener conto soprattutto delle sue modalità di realizzazione, dei destinatari e degli esiti del programma su questi ultimi.

3.1.2.1. Modalità di realizzazione dell'intervento

Il sistema di verifica dovrà indicare se:

- 1) gli *obiettivi* (a breve/medio/lungo termine) pianificati per l'intervento sono stati raggiunti:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare gli scostamenti
- 2) le *risorse* individuate per la realizzazione dell'intervento sono risultate efficaci/efficienti:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare gli scostamenti
- 3) le *metodologie* pianificate per l'intervento sono stati applicate:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare gli scostamenti

- 4) gli *strumenti* programmati per l'intervento sono stati utilizzati:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare gli scostamenti
- 5) l'*organizzazione* dell'intervento è risultata adeguata agli obiettivi prefissati:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare gli scostamenti
- 6) la *congruenza* tra la pianificazione e l'attuazione dell'intervento, è risultata:
 - completa
 - parziale: → indicare gli scostamenti

3.1.2.2. Valutazione delle azioni sui destinatari

Il sistema di verifica dovrà indicare se:

- 1) gli *utenti* coinvolti nell'intervento corrispondono a quelli pianificati nel progetto:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare perché e le caratteristiche dei nuovi aggiunti
- 2) le *modalità di reclutamento* sono state rispettate:
 - completamente
 - solo in parte: → indicare perché e le modifiche aggiunte
- 3) le *motivazioni* dei destinatari sono risultate coerenti agli obiettivi del progetto

3.1.2.3. Valutazione degli esiti sui destinatari

Occorre riportare:

- 1) quanti erano i destinatari all'inizio del programma e quanti hanno portato a termine il programma;
- 2) di questi ultimi, quanti sono risultati positivi e su quanti il programma si è rivelato inadeguato/inefficace;
- 3) quale spiegazione viene data degli eventuali effetti negativi emersi;
- 4) quali sono le motivazioni di coloro che si sono ritirati e/o non sono riusciti a portare a termine il programma (indicare anche le caratteristiche socio-demografiche...);
- 5) se coloro che hanno portato a termine il programma possono essere considerati "rappresentativi" di un particolare gruppo/popolazione e in base a che cosa (indicare anche qui le caratteristiche socio-demografiche...);
- 6) se il programma d'intervento si è dimostrato efficace nei confronti dei destinatari per quanto riguarda:
 - le motivazioni a partecipare attivamente alla sua realizzazione;
 - la modifica degli atteggiamenti/comportamenti (indicare in che modo e fino a che punto);
 - l'acquisizione di capacità personali (indicare quali e in che modo);
 - il modo di rapportarsi al contesto socio-relazionale di riferimento (comunità, famiglia, amici...).

3.1.3. La valutazione del programma nel suo complesso

È necessario verificare:

- 1) se il programma d'intervento nel suo complesso:
 - sta bene così;
 - va modificato/riprogettato (del tutto, in parte...);
- 2) chi e quanti hanno partecipato ai processi di valutazione;
- 3) se la valutazione dei risultati è stata realizzata attraverso:
 - la verifica delle ipotesi;
 - la descrizione degli eventi;
 - la somministrazione di questionari, test;
- 4) quali sono complessivamente i punti di forza e di debolezza del programma;
- 5) se il programma ha subito modifiche e, in tal caso, quante, di che tipo, che impatto hanno avuto sull'andamento generale dell'intervento;
- 6) quali suggerimenti si possono dare per modificare/migliorare il programma o eventualmente realizzare ulteriori protocolli di valutazione;
- 7) come le informazioni raccolte sugli utenti sono state utilizzate (archiviazione, banca dati...);
- 8) se è possibile confrontare i risultati ottenuti con quelli di altri interventi analoghi;
- 9) se i risultati ottenuti sono riconducibili alle "buone prassi".

3.1.4. La divulgazione dei risultati

Occorre indicare:

- 1) se era previsto un piano per la divulgazione dei risultati e se è stato realizzato;
- 2) se i risultati ottenuti sono estendibili/applicabili anche ad altri contesti e di che tipo;
- 3) chi dovrebbe venire a conoscenza dei risultati ottenuti dal progetto;
- 4) a quale tipo di informazioni sono interessati i diversi destinatari della divulgazione;
- 5) quali forme di comunicazione si pensa di utilizzare per la divulgazione dei risultati (convegni/seminari di studio, pubblicazioni scritte, processi informatici/multimediali...);

3.2. La messa in atto di adeguate strategie d'intervento

Le strategie da adottare per la realizzazione di un modello di servizio di qualità a favore di categorie di giovani svantaggiati e/o a rischio di esclusione/emarginazione sociale vanno individuate essenzialmente:

- 1) nella selezione, nella formazione e nella "professionalità" degli educatori;
- 2) nel cambio della cultura nella promozione e realizzazione degli interventi;
- 3) nel cambio della cultura sottesa alle politiche formative per soggetti a rischio di esclusione.

3.2.1. La selezione, la formazione e la “professionalità” degli educatori

Stando sempre nell’ottica di un prodotto di qualità, affinché si dia una certa garanzia di realizzazione e/o di continuità nell’avviare progetti preventivo-(ri)educativi per ragazzi difficili, una delle strategie da mettere in atto sin dall’inizio sta nella capacità di fare una buona selezione degli operatori.

Il “motore”, il nucleo propulsivo/operativo di un intervento ri-educativo è costituito infatti dagli educatori. La vita di un progetto d’intervento ruota attorno alla loro presenza ed i risultati attesi ed effettivamente conseguiti dipendono strettamente da una loro peculiare selezione in funzione del ruolo da assolvere e dalla qualità della formazione ricevuta (all’inizio ed in itinere) nel mettere a profitto le proprie doti e competenze. Vediamo anzitutto chi sono e sulla base di quali “qualità professionali” i fattori possono essere selezionati.

3.2.1.1. La selezione degli educatori

Per operare all’interno di interventi/progetti ri-educativi occorre poter disporre di un ampio ventaglio di presenze a carattere polivalente:

- a) animatori/operatori che consentono l’avvistamento, l’avvicinamento, il contatto, l’accompagnamento e il coinvolgimento di soggetti appartenenti a gruppi informali, al fine di costruire relazioni significative e di effettuare una costante presenza nei luoghi abituali dove essi si ritrovano;
- b) psicologi e pedagogisti, per la promozione di attività formative iniziali e in itinere e per fornire momenti di orientamento, accompagnamento e sostegno durante le attività di recupero;
- c) insegnanti/formatori/tutor impegnati nella promozione di programmi rieducativi e/o di prevenzione delle problematiche del disagio (sociale, formativo, di inserimento nella vita attiva...), da realizzare – in diverse modalità, luoghi e tempi – con le scuole, i Centri professionali, le amministrazioni locali, le famiglie, i servizi e le varie associazioni del territorio.

Per la loro selezione si dovrebbe tener conto:

- a) delle caratteristiche legate al contesto operativo in cui vanno ad inserirsi (sesso ed età degli utenti, inquadramento, rischi, ambito di autonomia operativa...);
- b) delle caratteristiche legate all’*équipe* degli operatori (clima interno, inclinazione a collaborare/lavorare in gruppo, condivisione dell’esperienza...);
- c) della condivisione della cultura dell’organizzazione (obiettivi, metodologie, strumenti operativi...);
- d) dell’accettazione dei ruoli/compiti nei quali ognuno sarà coinvolto.

Successivamente, prima di passare all’affidamento del ruolo e/o delle mansioni/compiti si renderà necessario tradurre i selettori riportati sopra in “requisiti di personalità”: competenze, abilità, attitudini, capacità comunicative/relazionali,

equilibrio, affidabilità, assunzione di responsabilità..., che serviranno a comporre il profilo del “candidato ideale”.

Riportiamo qui di seguito una serie di “qualità selettive” mirate a ricostruire il profilo dell’“educatore ideale”:

- 1) equilibrio emotivo;
- 2) empatia, capacità comunicative e relazionali;
- 3) competenze di ruolo/professionali;
- 4) assunzione di responsabilità;
- 5) condivisione della cultura sottesa al progetto (obiettivi, metodologie, strumenti operativi...);
- 6) trasparenza, chiarezza, obiettività di giudizio/valutazione;
- 7) mentalità aperta/flessibile al cambiamento;
- 8) mentalizzazione/predisposizione a saper lavorare in *équipe* e/o in una “cultura sistemica”;
- 9) saper stare “CON” i ragazzi e non lavorare semplicemente “per” o “su” di loro;
- 10) avere un atteggiamento empatico tale da permettere un’accoglienza incondizionata, libera da pregiudizi rispetto alla “storia” di ciascuno;
- 11) arrivare a sviluppare un rapporto di “reciprocazione”, in modo che ognuno riesca a sua volta a produrre un “dare” grazie al fatto di aver ricevuto;
- 12) possedere una chiara visione della “qualità” delle proprie motivazioni a lavorare con ragazzi difficili (al fine di evitare la presenza nell’*équipe* di persone che hanno bisogno di sentirsi dei “salvatori” o, viceversa, di quelle persone che, avendo esse stesse dei problemi, pensano di risolverli prendendosi cura degli altri);
- 13) conoscenza delle dinamiche personali ed interpersonali/di gruppo che inevitabilmente si provocano quando si lavora in *équipe*;
- 14) predisposizione a lavorare ad un progetto formativo con una mentalità aperta alla collaborazione, flessibile, capace di rimettere in discussione il proprio operato sottoponendolo a continue verifiche;
- 15) disponibilità a farsi guidare da un supervisore che funzioni da contenitore delle emozioni sperimentate e come punto di riferimento delle proprie scelte operative;
- 16) capacità di pensare il proprio lavoro “in modo sistemico”, diffidando di affidarsi alla propria volontà o al proprio intuito o al bisogno di rendersi utile ma facendo piuttosto costante riferimento, nel proprio modo di operare, all’*équipe* degli operatori;
- 17) saper fare ricorso alle “risorse” peculiari del contesto di appartenenza (comunità, famiglia, istituzioni, cultura...) attraverso un lavoro sistemico volto a costruire con le varie parti in causa rapporti basati sulla fiducia e sulla volontà di trovare soluzioni condivise;
- 18) sapersi mettere costantemente in causa circa il “come fare”, “come riuscire a comunicare/relazionarsi” rispetto al minore, alla famiglia, al contesto ambien-

tale, alle altre figure professionali coinvolte, agli altri servizi, alle altre istituzioni;

- 19) essere non un semplice “esecutore” di una prestazione professionale, ma far diventare creativo, autoresponsabilizzante e costruttivo il proprio apporto all’interno dell’*équipe* operativa;
- 20) curare l’aggiornamento/apprendimento di sempre nuove funzioni, contenuti e tecniche specialistiche;
- 22) promuovere un lavoro costante di riflessione/*feed-back* sulle proprie attività in termini di concetti, di metodologie, di rielaborazione dei propri metodi e competenze, delle proprie “rappresentazioni di sé in quanto educatore” e di verifiche finalizzate alla “risposta”;
- 23) fungere da centro di smistamento e punto di coagulo delle “risorse” disponibili del territorio, per trasformarle in energie nuove e qualificate in modo da costituire una *task-force* permanente a servizio della prevenzione, delle politiche giovanili e della lotta al disagio del territorio.

Contestualmente alle qualità suindicate occorre verificare il modo stesso in cui si collocano gli operatori all’interno del progetto d’intervento. Un tale modo di collocarsi va visto in una duplice direzione: sia analizzando il modo di rapportarsi con i ragazzi che esaminando la “mentalità” con cui svolgere il proprio lavoro.

Nel primo caso, per costruire un efficace rapporto con ragazzi difficili l’operatore deve poter disporre di alcuni atteggiamenti fondamentali:

- a) saper stare “*con*” i ragazzi e non lavorare “*su*” di loro;
- b) avere un atteggiamento empatico tale da permettere un’accoglienza incondizionata, libera da pregiudizi rispetto alla “storia” di ciascuno;
- c) nell’interazione arrivare a sviluppare un rapporto di “reciprocazione”, tra il “dare” agli altri ed il “saper ricevere” dagli altri.

In secondo luogo, nell’esaminare la “mentalità” operativa occorre tener conto:

- a) di una valutazione attenta delle caratteristiche di personalità di ciascun operatore e della “qualità” delle sue motivazioni: si deve evitare con estrema cura l’ingresso nell’*équipe* di persone che hanno bisogno di sentirsi dei “salvatori” o, viceversa, di quelle persone che, avendo esse stesse dei problemi, pensano di risolverli prendendosi cura degli altri;
- b) della conoscenza delle dinamiche personali ed interpersonali/di gruppo che inevitabilmente si provocano quando si lavora in *équipe*;
- c) della predisposizione a lavorare ad un progetto formativo con una mentalità aperta alla collaborazione, flessibile, capace di rimettere in discussione il proprio operato sottoponendolo a continue verifiche;
- d) della disponibilità a farsi guidare da un supervisore che funzioni da contenitore delle emozioni sperimentate e come punto di riferimento delle sue scelte operative;

- e) della capacità di pensare il proprio lavoro “in modo sistemico”, diffidando di affidarsi alla propria volontà o al proprio intuito o al bisogno di rendersi utile, ma piuttosto facendo costante riferimento ad un gruppo di supervisione per valutare il proprio operato;
- f) del saper fare ricorso alle “risorse” peculiari del contesto di appartenenza (comunità, famiglia, istituzioni, cultura...) attraverso un lavoro sistemico volto a costruire con le varie parti in causa rapporti basati sulla fiducia e sulla volontà di trovare soluzioni condivise.

Infine, in un servizio di qualità è sottinteso che, come tutto ciò che contribuisce alla realizzazione di un “prodotto” (nel presente caso tradotto in “buone prassi”), così anche gli operatori siano a loro volta soggetti ad essere valutati (nonostante che prevalga generalmente una certa ritrosia a farlo...). In realtà una valutazione svolta in modo corretto è un dovere in qualsiasi tipo di prestazione d’opera, in quanto permette di ricevere un *feed-back* sul proprio operato alternativo all’autoreferenzialità (riferita non solo all’individuo ma anche al gruppo/struttura di appartenenza).

I vantaggi di questo sistema, riguardano:

- la trasparenza/charezza/obiettività di giudizio, in quanto effettuato in pubblico, con la partecipazione di tutti i componenti e rispettiva chiarificazione delle interpretazioni;
- la centratura sul compito, distinguendo tra quello che l’educatore “è” e quello che “fa”;
- l’assunzione di responsabilità nei confronti del proprio operato;
- la partecipazione/coinvolgimento nell’identificarsi in modo costruttivo con l’ambiente ove presta l’opera;
- la dinamicità nel saper coniugare gli obiettivi pregressi a quelli *in itinere* che fanno parte delle tappe successive.

3.2.1.2. La formazione dei formatori

L’adozione di questa strategia viene messa in stretto rapporto di causa-effetto con l’esigenza di adottare criteri selettivi, in quanto agisce sulla sua principale risorsa, quella umana-professionale, per adeguarla/rafforzarla rispetto al bisogno di flessibilità/innovazione.

Con l’evolversi/complessificarsi dei fenomeni legati ai contesti della socializzazione primaria e secondaria, anche la personalità in formazione dei minori risente ovviamente delle problematiche sottese, con particolare riferimento a sempre nuove e più complesse forme di devianza. Tutto questo comporta una crescente flessibilità e continui ri-adattamenti riferiti non solo alle tipologie di servizi da attivare *ex-novo* e/o ristrutturare ma anche ai ruoli professionali e relative competenze degli operatori. Come tale, la formazione dei formatori rappresenta una componente organizzativa di base mirata a definire le caratteristiche degli interventi e di coloro che li attuano.

Tuttavia per formazione non si intende solo aggiornamento e apprendimento

di nuove funzioni, contenuti e tecniche specialistiche, ma anche un lavoro costante di riflessione/*feed-back* sulle proprie attività in termini di concetti, di metodologie e di verifiche finalizzate alla “risposta” da dare di volta in volta lungo l’intervento. Si tratta di risposte a sfide poste dalla complessità/variabilità del fenomeno del disagio e dell’emarginazione e che richiede di mettersi costantemente in causa circa il “che fare” e soprattutto “come” riuscire a comunicare/relazionarsi rispetto al giovane oggetto d’attenzione, alla famiglia, al contesto ambientale, alle altre figure professionali coinvolte, agli altri servizi, alle altre istituzioni.

Nel lavoro formativo dell’operatore è importante quindi che sia presente la dimensione della “ricerca”; che si provochi cioè un atteggiamento di costante confronto con gli aspetti etici della propria attività, nel tentativo di rielaborare metodi, competenze e “rappresentazioni di sé” in quanto educatore.

Il processo di formazione continua a sua volta richiama all’aspetto della valutazione per rendere conto del lavoro svolto, dei processi messi in atto e dei risultati conseguiti. Tutto questo rimanda a problemi di carattere culturale (il senso del “che fare”) e metodologico (“come fare”), che nel processo formativo devono essere oggetto di continua ri-elaborazione e di costante applicazione di strumenti *ad hoc*.

Occorre guardare quindi alla formazione di un educatore come ad un percorso di lungo periodo che si sviluppa in più fasi/tempi⁵.

1) Anzitutto deve possedere una adeguata *formazione di base*. Essa ha come obiettivo l’acquisizione dei quadri culturali di riferimento e degli strumenti operativi coerenti con il programma d’intervento per svolgere le funzioni di programmazione, progettazione, gestione, implementazione e valutazione dei processi formativi. Durante questa fase (dalla durata variabile, rapportabile a curricoli di varia entità – diplomi post-secondaria, laurea...) l’educatore, per poter essere in condizione di saper interpretare e sistematizzare i fenomeni sui quali occorre intervenire, deve poter acquisire nozioni di diverse discipline, integrandole con approcci metodologico-strumentali e con esperienze pratiche (tirocini). Ciò richiede un ampio bagaglio di competenze, che fanno capo in particolare:

- a) alle teorie del processo formativo, che servono a comprendere le dinamiche che regolano il cambiamento e lo sviluppo intellettuale dell’individuo;
- b) alle discipline sociologiche e antropologiche per l’interpretazione del disagio minorile/giovanile e per comprendere i fattori sociali e culturali che caratterizzano le realtà su cui interviene l’educatore;
- c) alle discipline psicologiche, per sviluppare la capacità di lettura/interpretazione dei comportamenti individuali e delle dinamiche interpersonali e di gruppo;

⁵ Per la descrizione di queste fasi si è fatto riferimento a P. FEDERIGHI, *La formazione degli operatori sociali di strada e gli sbocchi di lavoro: la committenza, il profilo professionale, le competenze*, in P. OREFICE (a cura di), *L’operatore sociale di strada. Professione e formazione*, Pisa, ed. ETS, 2000, pp. 54-55.

- d) alle discipline pedagogico-metodologiche, da applicare al contesto operativo di riferimento, in particolare per quanto riguarda la gestione:
- di azioni formative mirate agli apprendimenti (programmazione delle attività...);
 - di servizi alla persona (supporto, accompagnamento, consulenza, orientamento, motivazioni, informazione...);
 - del lavoro a livello territoriale (sviluppo delle reti sociali, contatti con le famiglie, scuole, associazioni, Enti locali, programmazione territoriale...).

2) Quindi una *formazione in itinere* (aggiornamento permanente). Rappresenta l'ambito formativo di specializzazione dell'operatore e consiste nell'organizzazione di itinerari di approfondimento, applicabili sia al piano culturale che a quello metodologico-pedagogico. Questo tipo di formazione ha una durata limitata nel tempo (giornate/periodi di studio, incontri di fine settimana...), sebbene richieda ripetuti/frequenti richiami lungo l'intero arco di tempo operativo e sia vista soprattutto in funzione di integrazione/consolidamento della formazione di base; la riflessione critica sulle esperienze pregresse/maturate dovrebbe portare infatti, attraverso incontri con esperti, a rielaborare l'intervento educativo individuando sempre nuovi significati, metodologie, percorsi di lavoro coordinati nel tempo.

3) Inoltre la *disponibilità ad assoggettarsi a processi di supervisione/accompagnamento*: da un lato servono a fare da contenitore delle problematiche di natura emotivo-relazionale che possono incidere negativamente sul rapporto che l'operatore ha con i ragazzi e dall'altra fanno da supporto alla pratica professionale in quanto permettono di monitorare costantemente il proprio lavoro, rivisitare i significati e gli orientamenti, rielaborare le prassi.

4) Possesso di *peculiari doti/abilità personali*. Lungo questo articolato percorso di formazione, le qualità più richieste all'educatore per operare con gruppi di (pre)adolescenti caratterizzati da particolari condizioni di svantaggio possono essere raggruppate sostanzialmente secondo alcune tipologie di fondo:

- a) competenze legate alle *qualità personali e agli atteggiamenti*:
- umiltà, intesa come consapevolezza di non poter agire da solo in ambiti complessi;
 - capacità di stimolare/promuovere la ricerca di soluzioni, anziché offrire soluzioni preconfezionate;
 - un buon bagaglio di sani principi, motivazioni, valori;
 - capacità di accettare impotenza e frustrazioni e di saper convivere con incertezze e dubbi;
 - accoglienza incondizionata della "storia di vita" personale di ciascuno e del gruppo;
 - atteggiamento senza pregiudizi nei confronti della capacità di ciascuno di ricostruire la propria vita;

- b) competenze legate all'area delle *abilità cognitivo-operative*:
- capacità di ascolto;
 - analisi/interpretazione della realtà degli adolescenti;
 - empatia;
 - comunicazione/dialogo nella relazione;
 - promozione di un clima cooperativo;
 - progettazione e gestione delle attività in forma concertativa;
 - lavoro in *équipe* attraverso il confronto, il rinforzo reciproco, lo scambio di esperienze.

L'educatore definisce infatti il proprio ruolo anche attraverso una "rete" di relazioni con i differenti attori del tessuto sociale del territorio (Enti, istituzioni, servizi, associazioni, gruppi formali ed informali...), nel tentativo di fare da ponte/mediare i contatti tra la comunità ed i differenti soggetti territoriali e al tempo stesso per la ricerca di opportunità e risorse accessibili.

Il processo di formazione dei formatori si sviluppa così come un *continuum* tra il modello trasmissivo-alimentativo di conoscenze ed il modello improntato alla dimensione della ricerca come produzione di saperi originali/innovativi, passando attraverso un percorso che privilegia l'elaborazione delle esperienze grazie ad attività di confronto e di socializzazione tra le differenti parti in causa.

A sua volta il *setting* di lavoro dell'educatore richiede di procedere con una certa flessibilità lungo l'itinerario formativo, in quanto esso comprende contributi informativi, momenti di concettualizzazione e sistematizzazione delle esperienze e conseguente disponibilità a rielaborarle. Il paradigma di riferimento è una concezione della formazione come restituzione delle capacità di produrre pensiero creativo/innovativo rispetto alle proprie concezioni, stili e modalità/metodologie di azione. Questa attenzione a sviluppare, nel campo formativo, processi di ricerca, permette agli educatori di ricollocarsi cognitivamente e metodologicamente rispetto al ruolo che svolgono e alle competenze che esso richiede. Tutto questo permette di mettere a frutto le competenze di volta in volta acquisite, nell'ambito dei differenti campi/livelli a cui l'operatore è chiamato a collocarsi.

All'interno di questa ottica d'intervento non è più concepibile un educatore inteso come un semplice "esecutore" di una prestazione professionale, ma la sua presenza diventa "creativa" nell'organizzare di volta in volta i processi comunicativi/interattivi tra le differenti "risorse" (individuali, collettive, istituzionali...) e nell'adattarsi alle differenti personalità (e relativi bisogni) dei soggetti-problema. Quindi fra gli obiettivi centrali del sistema di formazione degli educatori non vi è soltanto la specializzazione nella propria funzione, ma occorre trasmettere/far acquisire quella "flessibilità professionale" che lo rende capace di utilizzare nel proprio ambito operativo conoscenze, competenze ed esperienze provenienti da altre funzioni e la disponibilità a comunicare a sua volta ad altri contesti le diverse acquisizioni ed i risultati della propria professionalità.

La verifica degli interventi e la formazione permanente degli educatori rappresentano dunque due dimensioni fondamentali per attribuire agli interventi ri-educativi un minimo di garanzia rispetto ai problemi che presenta lavorare con “soggetti-a-rischio”.

3.2.1.3. Il bagaglio di strategie *ad hoc* necessario per lavorare con ragazzi difficili

Oltre alle qualità elencate precedentemente occorre che l'educatore per lavorare con i ragazzi difficili sappia affinare le proprie strategie e competenze umano-professionali proporzionalmente all'elevarsi del livello di problematicità delle nuove generazioni che si affacciano sulla scena sociale.

Un ragazzo difficile è spesso il prodotto di una relazione “difficile” con il mondo adulto. Da qui l'esigenza che durante la relazione educativa egli possa sperimentare un adulto diverso da tutti gli altri con cui finora ha avuto a che fare. Ora affinché il ragazzo possa cambiare atteggiamento, una delle caratteristiche prioritarie è la “disponibilità”: è il terreno su cui fondare la costruzione di una trama di fiducia e di accettazione reciproca. “Accettando” il ragazzo, qualunque sia stato il suo comportamento, l'educatore gli invia un metamessaggio che gli farà comprendere la sua disponibilità a “scommettere” su di lui, tralasciando sanzioni e giudizi penalizzanti. In altre parole viene implicato un processo di identificazione proiettiva: l'accettazione del ragazzo così come è comporta un'attribuzione di valore e di competenza, un riconoscimento di lui come soggetto degno di rispetto. È facendo leva su questa posizione di rispetto e di fiducia che probabilmente il ragazzo risponderà conformemente a quella proiezione positiva.

Al tempo stesso occorre stare in guardia, perché il ragazzo prima o poi metterà inevitabilmente alla prova l'atteggiamento di disponibilità dell'educatore, in quanto egli ha bisogno di valutare le reali intenzioni di quest'ultimo e l'efficacia nel tempo del suo lavoro; quindi i comportamenti indisponenti che metterà in atto, certi suoi modi di fare provocatori spesso non sono altro che delle precise strategie per mettere alla prova la tenuta dell'educatore, per vedere fino a che punto sia “convincente” il suo lavoro ri-educativo.

Dal canto suo l'educatore deve prendere atto che essere sfidati in questi casi significa essere riconosciuti da parte del ragazzo come degni interlocutori e, quindi, essere accreditati della capacità di accettare la sfida e di superarla. Ed è proprio in queste circostanze che egli è chiamato a dimostrare la credibilità necessaria perché il ragazzo possa accordargli la sua “sfida”. Tutto questo richiede all'educatore una notevole abilità a sapersi controllare di fronte a queste strategie provocatorie intuendo il metamessaggio sotteso al comportamento del ragazzo.

L'oscillazione inversa del rapporto consiste nell'evitare di cadere nella “trappola del salvatore”. L'educatore deve badare bene a non “conquistarsi” il ragazzo tessendo una trama di complicità: cedere all'ansia di diventare simpatico seguendo la via dello scherzo, della facile confidenza, della strizzatina d'occhio induce il ra-

gazzo a considerare l'educatore un adulto "manipolabile", disponibile al compromesso e, di conseguenza, una figura "ambigua" come tante altre già incontrate lungo il percorso del disagio e che in vario modo hanno contribuito a creare le condizioni per diventare un soggetto difficile.

L'atteggiamento pedagogico di disponibilità deve dunque prevedere delle soglie che permettano di mantenere quella "distanza strategica" che in parte spetta al ragazzo coprire ("come" e "quando" dipende da ciascuno) affinché possa fare anche lui la propria parte, al fine di raggiungere un'autentica accettazione reciproca.

L'efficacia dell'azione educativa, infatti, scaturisce essenzialmente dal saper "vivere CON" il ragazzo; in questi casi l'educatore deve saper mettere costantemente in gioco la propria figura, il proprio modo di agire (metodologie, strategie...) e di comunicare (empatia, linguaggio...). Tutto questo comporta di possedere un bagaglio di "10 fondamentali competenze specifiche", ossia⁶:

- 1) la *capacità "empatica"*: l'empatia richiede un assetto recettivo (saper interpretare e accogliere al tempo stesso il "mondo dell'altro") che permette di valutare il significato "emotivo" che ha per l'altro l'esperienza; nel caso in questione, l'empatia permette di fare da filtro nel veicolare la partecipazione emotiva del minore al sistema di trattamento ri-educativo, senza tuttavia perdere di mira il contesto normativo in cui si sta operando; tali competenze gli operatori le acquistano attraverso periodici richiami a corsi di formazione, finalizzati a perfezionare sempre più la professionalità abbinata a specifici ruoli che ricoprono;
- 2) la *disponibilità*: è il terreno su cui si gioca la costruzione di una trama di fiducia e di accettazione reciproca; accettando il ragazzo, qualunque sia stato il suo comportamento, l'educatore gli invia un metamessaggio che gli farà comprendere la sua disponibilità a "scommettere" su di lui evitando giudizi penalizzanti;
- 3) l'*ascolto*: è quella strategia di base che include tutte le altre finalizzate a facilitare l'accesso dell'utente al rapporto con l'educatore, consentendo l'elaborazione di un bisogno; per arrivare a questo è necessario che almeno inizialmente egli riduca al minimo la presenza di norme o vincoli che possono bloccare o interferire nel rapporto e che si collochi contemporaneamente nella posizione di chi è disponibile ad accogliere e ad ascoltare;
- 4) l'*informazione/orientamento*: comporta di saper offrire al minore elementi conoscitivi della sua persona dando informazioni adeguate circa le sue risorse/capacità, affinché impari a dirottarle verso le scelte da farsi, progettando così il proprio futuro;

⁶ Cfr. al riguardo L. REGOLIOSI, *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 2000, pp. 205ss.

- 5) la *consultazione*: occorre costruire uno spazio di ascolto che permetta al ragazzo la riflessione sulle proprie esperienze e, conseguentemente, la rielaborazione del proprio disagio interiore, fino al riconoscimento delle proprie potenzialità/risorse/capacità, da utilizzare successivamente per affrontare autonomamente difficoltà, problemi e scelte di vita;
- 6) l'*accompagnamento*: nel gestire l'equilibrio tra la necessità di dare sostegno ed il progressivo conseguimento dell'autonomia, l'accompagnamento occupa una fase intermedia finalizzata all'aumento dell'autostima e alla promozione del protagonismo del soggetto in trattamento; questa funzione consiste nell'offerta da parte dell'educatore di un supporto formativo fatto di condivisione del percorso, di affiancamento dell'adolescente nella "quotidianità" del suo modo di fare e di pensare, e di sostegno/promozione della sua progettualità;
- 7) l'*accudimento*: risponde alla presa in carico dei bisogni più immediati dell'utente; le parole-chiave e/o le strategie da utilizzare, sono: accoglienza, empatia, attesa; tutto questo può essere ottenuto attraverso un processo di "reciprocazione", inteso come costruzione da entrambe le parti di rapporti significativi caratterizzati da prossimità, continuità e condivisione, a sua volta prodotti da processi sia di inculturazione (l'educatore che si introduce nella cultura dell'utente) che di acculturazione (l'utente che si introduce nella cultura dell'operatore);
- 8) l'*interiorizzazione delle regole*: per arrivare a questo stadio è necessario che l'educatore sappia trovare un giusto equilibrio tra la promozione nei ragazzi di momenti/processi di elaborazione partecipata delle regole che essi stessi si sono date (attraverso la negoziazione/concertazione tra le differenti parti in causa) e al tempo stesso la garanzia che esse vengano applicate ed accettate;
- 9) la *promozione della socializzazione*: significa portare il minore a saper gestire esperienze collettive atte a stimolare l'incontro, lo scambio, il confronto, la partecipazione attiva, il sorgere di forme di protagonismo, la promozione di attività autorganizzate/autogestionali; in tutti questi casi il ruolo direttivo dell'operatore deve cessare per assumere quello promozionale e di accompagnamento;
- 10) la *promozione di capacità/abilità*: si realizza sviluppando in ciascuno le potenzialità individuali e di gruppo stimolandone la progettualità; per ottenere questo c'è bisogno di mettere i minori alla prova facendo sperimentare loro differenti esperienze e forme espressive in altrettanti diversificati settori (creativo, relazionale, organizzativo/gestionale, espressivo...).

3.2.2. *Cambio di cultura nella promozione e realizzazione degli interventi ri-educativi*

Il cambiamento, affinché possa essere considerato tale nello stile di vita dei ragazzi difficili, richiede la messa in atto di adeguate azioni, quali:

- 1) l'adozione di percorsi flessibili a tappe;
- 2) la messa a punto di un progetto educativo personalizzato;
- 3) una metodologia di lavoro a dimensione sistemica;
- 4) un sistema di verifica "ermeneutico".

3.2.2.1. Un percorso flessibile e a tappe nella programmazione dell'intervento ri-educativo

All'inizio del suo percorso ri-educativo la chiave di lettura di cui è in possesso un ragazzo-problema (le circostanze in cui si sono verificati certi comportamenti, le situazioni di vita che ha vissuto...) e/o gli schemi di cui dispone nell'interpretare la realtà circostante rimangono gli stessi del passato. In nome di che cosa, infatti, egli dovrebbe assumere un distacco critico nei confronti del vissuto precedente?

Ne consegue che il percorso di "risalita" non potrà essere dato affatto per scontato, ed anche quando ciò potrà verificarsi avverrà sempre attraverso alcune fasi evolutive, di cui i principali passaggi, sono:

- 1) *La conoscenza del ragazzo.* Di fronte ad un ragazzo a vario titolo definito "difficile", la prima preoccupazione dell'educatore dovrà essere quella di giungere a comprenderlo il più possibile in tutta la sua complessità, mettendosi dal suo punto di vista e cercando di guardare il mondo con i suoi occhi per cogliere la particolare visione che egli ha dello stesso, il suo modo alterato di interpretarlo e di rapportarsi con la realtà. Non si tratta di fare delle valutazioni ma di "percepire" piuttosto come questo insieme di convinzioni siano vissute dal ragazzo, quali pensieri elabora su di sé e sugli altri. La visione del mondo del ragazzo costituisce il suo quadro motivazionale, ed è a partire da questa visione che egli agisce ed è sempre conoscendo questa visione che l'educatore può comprendere il perché del suo agire. Quindi all'inizio gli atteggiamenti prevalenti da parte dell'educatore devono fare capo essenzialmente all'osservazione partecipata (appunto, un "vivere CON") e alla comprensione, in funzione interattiva: più osserva e più i dati personali del ragazzo (che in genere si presentano disaggregati) si trasformano in un disegno coerente, portatore di senso. Pertanto, a livello operativo:
 - a) bisognerà partire anzitutto dal ricostruire il vissuto soggettivo, l'identità, l'immagine di sé del minore, oltrepassando quella visione che lo riduce esclusivamente all'attuale ruolo di soggetto "difficile/svantaggiato";
 - b) congiuntamente occorrerà prendere in considerazione la "rete relazionale" in cui egli è inserito (in famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari, nel tempo libero...), così da rendere più facilmente "leggibili" i suoi vissuti (e conseguenti azioni) e poter individuare contemporaneamente le "risorse" reali e potenziali di cui dispone per re-indirizzarle a fini ri-educativi;
 - c) soltanto a questo punto, ossia dopo aver ricostruito l'"habitus" della personalità del minore e l'"habitat" entro cui essa si è evoluta lungo la socializ-

zazione primaria e secondaria, è possibile scendere sul piano dell'analisi delle azioni per le quali il minore è oggetto d'intervento, al fine di far emergere quei metamesaggi che il soggetto ha inteso comunicare come sottofondo alla sua sfida di identità e che ha veicolato successivamente attraverso comportamenti trasgressivi e/o auto/etero distruttivi.

- 2) La *destrutturazione degli schemi mentali/comportamentali*. Il vero e proprio intervento ri-educativo comincia dopo l'osservazione. Passando sul piano direttamente trattamentale, occorre saper provocare azioni o forme di comunicazione volte a superare quegli atteggiamenti e schemi comportamentali antisociali rimasti fissati nell'"intenzionalità" del ragazzo. La strategia di fondo consisterà nel fargli vivere tutta una serie di esperienze nuove e sollecitanti a cui attribuire un "senso" diverso da quelle precedenti, fino ad arrivare a ripensarle criticamente.
- 3) La *ristrutturazione di una "diversa" visione del mondo*. Il momento della "risalita" lungo il percorso ri-educativo avviene quando il ragazzo, avendo avuto occasioni per scoprirsi responsabile delle proprie scelte e della necessità di rapportarle al contesto sociale di riferimento (il gruppo, la famiglia, il mondo degli adulti...) fa proprio questo atteggiamento. È arrivato quindi il momento della ri-appropriazione del "sé" e di un nuovo modo di (re)interpretare la realtà. La chiave di volta per giungere a questo momento sta nella "ristrutturazione dell'intenzionalità", ossia in un cambiamento profondo degli schemi di significato con cui il ragazzo si dirige verso l'extra-sé. Questo rovesciamento di prospettiva ed il concomitante adeguamento ad un nuovo modo di "collocarsi" nel sociale è la condizione per un ripensamento critico delle passate esperienze. In questa fase il compito dell'educatore è centrale nel guidare il ragazzo a prendere consapevolezza del progressivo cambiamento in atto.

3.2.2.2. La messa a punto di un progetto educativo personalizzato

Il progetto educativo personalizzato rappresenta l'assetto teorico su cui scorrono le varie tappe del processo ri-educativo e al tempo stesso costituisce lo strumento principe utilizzato nel rispondere al criterio di "personalizzazione" degli interventi. Attraverso la sua messa a punto vengono precisati:

- 1) gli obiettivi ri-educativi del servizio;
- 2) la tipologia degli utenti (sesso, fascia d'età, problematiche di cui sono portatori...);
- 3) la metodologia di lavoro e le professionalità coinvolte;
- 4) le prestazioni offerte;
- 5) le modalità di rapporto con la comunità locale, i suoi servizi, le sue istituzioni (sistemi formativi e occupazionali, enti locali, servizi ...).

Così, mentre il progetto generale rappresenta la "carta d'identità" del servizio, il progetto educativo individuale puntualizza le varie fasi/livelli del percorso ri-

educativo di ciascun utente. Personalizzare l'intervento ri-educativo significa pertanto delineare la specifica traiettoria di crescita di ogni singolo utente in funzione dei bisogni, degli obiettivi e dei cambiamenti attesi. Per la sua elaborazione si richiede quindi di individuare:

- a) i *bisogni educativi del singolo soggetto-problema*: la loro identificazione richiede all'*équipe* degli operatori un'attenta e permanente analisi della domanda;
- b) gli *obiettivi, il sistema di valutazione e di verifiche*: ai bisogni mutevoli si coniugano obiettivi collocabili in una prospettiva progettuale di tipo evolutivo, capace cioè di ridefinirsi *in itinere*; momenti-chiave di questo processo saranno le verifiche, riconducibili di volta in volta e/o passo dopo passo ai seguenti interrogativi:
 - sta cambiando il minore?
 - se sta cambiando: in che cosa?
 - quanto di questo cambiamento va nella direzione del progetto personalizzato e quanto invece se ne discosta? in quest'ultimo caso, perché?
 - si rende necessario rivedere/ridefinire tale progetto?
- c) una *programmazione individualizzata degli interventi*: costituisce l'assetto teorico-pratico su cui scorre il progetto personalizzato; ossia, la programmazione serve a definire le diverse tappe, distribuite lungo un asse temporale, funzionali alla risocializzazione del soggetto dal punto di vista formativo-valoriale, scolastico-professionale, relazionale (famiglia, amici, mondo degli adulti...).

La realizzazione di un progetto educativo personalizzato comporta quindi le seguenti caratteristiche:

- 1) la sua messa a punto è finalizzata a:
 - migliorare le dinamiche comportamentali;
 - rinforzare le funzioni intrapsichiche;
 - migliorare le problematiche socio-relazionali;
 - ottimizzare la relazione intra/extra-familiare;
- 2) è fatto di comportamenti oggettivamente osservabili che consentono di valutare se un ragazzo sta realizzando alcuni obiettivi intermedi oppure se ne sta allontanando, e che riguardano:
 - i rapporti con la famiglia;
 - le capacità relazionali;
 - i processi di socializzazione all'interno come all'esterno della comunità;
 - la cura di sé;
 - la valorizzazione del sé e delle proprie capacità;
 - il rispetto delle regole;
 - il controllo dell'aggressività;
 - l'acquisto di nuove abilità cognitive e di attitudini comportamentali.

3.2.2.3. Una metodologia di lavoro a dimensione sistemica

Tale metodologia, affinché possa considerarsi sistemica, richiede una doppia struttura:

- 1) il saper lavorare in *équipe*;
- 2) la formazione della “rete”.

3.2.2.3.1. Il lavoro in *équipe*

Selezione, formazione e professionalità investita nell'assolvimento del ruolo degli educatori a loro volta hanno l'epicentro nella capacità di saper lavorare in *équipe*. In una qualsiasi attività d'intervento questa metodologia di lavoro, infatti, fonda e al tempo stesso garantisce la condivisione di obiettivi e metodi tra i diversi attori in interazione.

Lavorare in *équipe* non significa ridimensionare le competenze individuali cercando l'uniformità ad ogni costo, ma sta ad indicare piuttosto la presenza al suo interno di una piattaforma comunicativa e di interazione tra ruoli e competenze diversificate, mirate ad arricchire il bagaglio metodologico-pedagogico che fa capo alle strategie da cui attinge la comunità nell'insieme delle attività d'intervento. In quest'ottica anche una buona iniziativa promossa dal singolo, se non viene condivisa dal gruppo degli educatori, non potrà passare per “buona prassi”. Il soggetto da ri-educare infatti ha il diritto di vivere in un contesto fatto di scelte che non sono il frutto dell'estemporaneità di un singolo educatore ma piuttosto il prodotto della condivisione di tutte le parti in causa. L'impresa di gestire “in comunione” tale contesto, per quanto possa sembrare ardua e complessa, in realtà rappresenta il “cuore”, il centro propulsore di un intervento ri-educativo.

Viceversa, l'educatore dall'approccio tipico del “salvatore-complice” (“ti curo io”, “a te ci penso solo io”...) dovrà fare molta attenzione ai “rischi” che provoca l'adozione di un tale atteggiamento per le ripercussioni che avrà inevitabilmente nei confronti della relazione tra il soggetto in trattamento e gli altri operatori. Non è difficile che si verifichi infatti che il ragazzo-problema diventi ostaggio delle rivalità fra operatori che non sanno rendere compatibile il loro approccio personale con la dinamica d'*équipe* nel suo insieme. Al contrario, il lavoro di gruppo serve proprio, da una parte, a mediare il controllo dell'affettività del singolo operatore nel suo porsi come “salvatore” di fronte al caso e, dall'altra, a garantire che i risultati ottenuti siano il prodotto dell'intervento dell'*équipe* nel suo complesso.

Tutto questo mentre per un verso farà da preventivo nei confronti delle inevitabili forme di *burn-out* a cui va incontro chi lavora con soggetti difficili, al tempo stesso contribuirà a cambiare la “cultura” degli interventi, orientandola verso quella dimensione “sistemica” mirata a coinvolgere tutti nel problema e ad assumere ciascuno le proprie responsabilità nell'organizzazione degli interventi.

3.2.2.3.2. La formazione della rete

Lavorare in forma sistemica significa considerare il “contesto” di riferimento dell’azione preventivo-(ri)educativa come ambito complessivo dell’intervento. In tal senso l’intervento si caratterizza come un “agire collettivo” teso a liberare il “potenziale umano” all’interno di una determinata comunità territoriale. Alla base di questa logica d’intervento c’è l’obiettivo di avviare attività di scambio socializzanti, finalizzate alla crescita della sensibilità verso i problemi della collettività e, quindi, alla promozione della “cittadinanza attiva” di tutti i suoi membri, che conseguentemente avranno una sicura ricaduta sulla “qualità della vita” del territorio.

L’obiettivo ultimo di tali interventi consisterà quindi nella produzione collettiva di nuovi legami sociali basati sull’autopromozione comunitaria quale modello di prevenzione primaria. Pertanto il progetto d’intervento andrà organizzato per rispondere a tre bisogni fondamentali:

- a) essere punto di orientamento per la comunità locale in vista della promozione di attività ri-educative del territorio;
- b) attivare percorsi formativi per operatori del territorio affinché facciano da “filtro” (mediatori) nel comunicare/negoziare con le istituzioni, arrivando a costruire una rete sistemica inter-agenzie/inter-servizio;
- c) sviluppare sul territorio una cultura formativa per incidere sulle condizioni e sugli stili di vita delle nuove generazioni attraverso azioni socio-(ri)educative.

Tutto questo dovrebbe indurre la comunità locale a fungere da centro di smistamento e punto di coagulo di tutte le “risorse” disponibili del territorio, per trasformarle in energie nuove e qualificate in modo da costituire una *task-force* permanente a servizio della prevenzione, delle politiche formative e della lotta al disagio presente nel territorio.

Contestualmente viene rivoluzionata anche la stessa metodologia d’intervento, che diventa così prettamente di tipo “partecipativo” (*azioni “CON”* e non più azioni “su”). Concretamente tale metodologia si articola in alcuni passaggi fondamentali:

- a) conoscenza del territorio mediante la mappatura dei gruppi formali e informali (e relativi luoghi di ritrovo) che rappresentano il *target* di riferimento; ossia, monitorare tanto quei giovani che socializzano attraverso i canali formali delle agenzie socio-educative, che quelli del “sommerso giovanile” che non entrano facilmente in questi circuiti aggregativi;
- b) costruzione di una “rete sociale” allargata alle differenti agenzie pubbliche/private del territorio;
- c) messa a disposizione di spazi/infrastrutture per momenti di incontro/confronto formativi e di animazione socio-culturale-ricreazionale, il cui obiettivo ultimo sia quello del coinvolgimento personale nel “farsi carico”/autoresponsabilizzarsi della qualità della vita e dei rapporti sociali del territorio.

Inoltre questa metodologia dovrà prevedere azioni mirate a:

- fornire informazione e formazione alle famiglie affinché siano sostenute nel loro compito educativo;
- creare un osservatorio periferico sul fenomeno giovanile, possibilmente collegato ad altri osservatori su scala regionale/nazionale e finalizzato a raccogliere dati e informazioni utili a costruire nel tempo interventi integrati con altri servizi presenti nel territorio;
- predisporre servizi per i giovani con caratteristiche di integrazione, competenza e flessibilità.

Il modello a cui si ispira l'intero progetto è quello della "rete preventiva", intesa quale laboratorio sperimentale in cui giocano un ruolo attivo tutte le istituzioni pubbliche e private del territorio: l'ente locale, la scuola, i centri professionali, i servizi socio-sanitari, la chiesa, l'associazionismo, le famiglie... In questo scenario operativo una parte determinante spetta all'ente locale, il cui compito fondamentale è quello di fare da regia nel progettare e quindi saper coordinare gli interventi.

3.2.2.4. Un sistema di verifica "ermeneutico"

Serve a convalidare o meno l'intervento secondo la logica delle "buone prassi" e, nel fare ciò, si richiede di adottare tutta una serie di parametri di fondo:

- 1) "*chi*" *valuta*: solitamente a questa attività sono deputati essenzialmente gli stessi educatori che operano all'interno della comunità; tuttavia per evitare il rischio che la valutazione risulti autoreferenziale sarebbe consigliabile che anche altri contribuiscano a dare una visione a "360 gradi" dei risultati conseguiti: in tal caso un contributo determinante viene dal far partecipare a questa attività anche soggetti esterni;
- 2) "*che cosa*" *si intende valutare*: gli utenti ma anche gli stessi educatori, la funzionalità dell'organizzazione e del programma, gli obiettivi conseguiti in rapporto alle diverse fasi/tempi in cui è strutturato il progetto, l'adeguatezza delle risorse utilizzate, le metodologie attivate in coerenza con gli obiettivi da conseguire, il sistema di efficacia/efficienza nel rapporto tra i risultati attesi e quelli effettivamente conseguiti, il rapporto costi-benefici;
- 3) "*quando*" *valutare*: *ex-ante*, ossia fin dalla fase programmatica del progetto, per verificarne la fattibilità; *in itinere*, ossia lungo le differenti fasi in cui è strutturato il programma della comunità; *ex-post*, al termine del percorso ri-educativo di ciascun utente e in seguito, a distanza di tempo (*follow up*), nel suo inserimento nella società e nella vita attiva;
- 4) "*come*" *valutare*: esistono varie modalità e strumenti di rilevamento (questionari, test, osservazione partecipata...)⁷.

⁷ In appendice vengono riportate alcune schede già sperimentate per valutare progetti formativi a sostegno dell'inclusione lavorativa di giovani svantaggiati a rischio di esclusione.

4. UNA NUOVA CULTURA DELLE POLITICHE FORMATIVE EUROPEE E NAZIONALI

Le misure a sostegno dei ragazzi difficile trovano attualmente un *quadro di riferimento più adeguato* che nel passato per le politiche formative sia a livello europeo che italiano. Incominciamo con il richiamare gli orientamenti rilevanti riscontrabili nell'UE.

4.1. Le tendenze nell'Unione Europea

Anzitutto, va sottolineato che il Libro Bianco su istruzione e formazione della commissione Europea dichiara che la “scuola rimane lo strumento insostituibile dello sviluppo personale e dell’inserimento sociale di ogni individuo” [...], perché “la qualità dell’istruzione e della formazione è diventata essenziale per la competitività dell’Unione Europea e per il mantenimento del suo modello sociale”⁸. In particolare esso propone *cinque finalità irrinunciabili* per la scuola e la formazione europea:

- incoraggiare l’acquisizione di nuove conoscenze;
- avvicinare la scuola all’impresa;
- lottare contro l’esclusione;
- promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie;
- porre sul piano di parità investimenti materiali e quelli formativi.

In altre parole, tale documento incrementa quelle che sono, in fondo, le *linee di tendenza* a livello europeo:

- la politica dell’alternanza scuola-lavoro, andando oltre un modello puramente “scuolacentrico”;
- l’introduzione di sistemi integrati tra scuola, formazione, aziende, territorio, agenzie educative delle comunità locali, politica formativa nazionale e internazionale;
- lo sviluppo della formazione continua, dopo ed insieme con la prima istruzione di base, con le possibilità di qualificazione nella e in parallelo alla scuola secondaria, e con le opportunità di specializzazione post-secondaria;
- il raccordo della formazione con le politiche di sviluppo locale, nazionale e internazionale.

4.1.1. Le sfide e gli obiettivi

Di fronte alle sfide della società dell’informazione, il Consiglio dell’UE ha adottato per i prossimi dieci anni un programma articolato di *obiettivi* concreti e

⁸ E. CRESSON - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996, pp. 49-51.

strategici⁹. Ci limitiamo a richiamare quelli che possono essere significativi per il nostro tema dei ragazzi difficili.

In primo luogo si tratta di migliorare *la qualità e l'efficacia* dei sistemi di istruzione e di formazione in modo da consentire a tutte le persone di realizzare il loro potenziale in qualità di cittadini e di rendere i sistemi sociali più competitivi e dinamici. Più specificamente, la prevenzione dell'esclusione sociale deve prendere le mosse proprio dalla realizzazione di questo impegno perché è provato che la probabilità di cadere nella emarginazione è notevolmente superiore tra quanti sono privi di una preparazione e di qualifiche adeguate.

In positivo rispetto al superamento della emarginazione, un altro obiettivo afferma che il processo di apprendimento va mirato a *sostenere la cittadinanza attiva e le pari opportunità*. Ciò significa promuovere la partecipazione delle persone a tutti gli aspetti della vita sociale ed economica con particolare riguardo all'occupabilità. L'impegno in questione richiede a monte che tutti i cittadini possiedano conoscenze, competenze e capacità adeguate e aggiornate per contribuire allo sviluppo proprio e del Paese.

Nella stessa linea si pongono gli obiettivi di *facilitare l'accesso a tutti i sistemi di istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita* e di consentirlo *in un ambiente di apprendimento aperto*. I sistemi dovranno essere completi e coerenti, attraenti per i giovani e gli adulti e dovranno prevedere strategie che superino gli impedimenti tradizionali tra le offerte formali e quelle non formali e informali. In proposito, bisognerà assicurare una istruzione e formazione di base di qualità elevata, destinata a tutti, dalla prima infanzia in poi.

Strettamente connesso con le priorità appena ricordate è l'impegno a *migliorare l'istruzione iniziale e la formazione professionale degli insegnanti/formatori*. In proposito va sottolineata la funzione centrale che essi svolgono nel motivare gli studenti/allievi e determinarne il successo. Le loro conoscenze e capacità devono corrispondere ai cambiamenti in atto nei bisogni formativi, nelle attese e nella domanda che emergono dal basso della nostre società. Si richiede anche un adeguamento della loro preparazione alla eterogeneità crescente dei gruppi sociali.

I mutamenti che l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sta portando nel modo con cui le persone pensano, lavorano e vivono, giustificano un altro degli obiettivi proposti dal Consiglio dell'UE e cioè quello di *garantire a tutti l'accesso alle nuove tecnologie*. Questo significa dotare degli strumenti necessari le scuole e i centri di formazione, coinvolgere gli insegnanti e i formatori, assicurando loro una adeguata preparazione, rendere possibile l'utilizzazione delle reti e delle risorse esistenti a tutti gli interessati.

⁹ CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione*. Relazione del 14/02/01, in "Docete", 56 (2001), n. 9, pp. 439-452; cfr. anche COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Comunicazione della Commissione, Bruxelles, COM(2001) 678 definitivo, 21.11.2001.

Un altro obiettivo consiste nello *sviluppare le capacità per la società della conoscenza*. Passando maggiormente nello specifico, bisognerà puntare a rafforzare l'alfabetizzazione di base e a consentire a tutti di acquisirne un livello operativo adeguato perché qui risiede la chiave di volta di tutte le successive capacità di apprendimento e dell'occupabilità. Un altro sotto-obiettivo è dato dall'aggiornamento della definizione delle competenze di base (professionali, tecniche, sociali e personali) per adeguarlo alle trasformazioni in atto. Tra di esse la più significativa è la capacità di apprendimento in quanto è decisiva per la realizzazione di un apprendimento coestensivo a tutto l'arco della vita. Per questo in uno degli obiettivi successivi si chiede di *rendere l'apprendimento più attraente*.

Tre obiettivi mirano a combattere ogni forma di autoreferenzialità del sistema di istruzione e di formazione. Pertanto, questo si dovrà *aprire al mondo esterno*, agli influssi di altre parti della società a livello locale, nazionale e internazionale. Lo esigono l'accresciuta mobilità professionale e geografica degli individui, anche al di là delle frontiere di ciascun Paese, all'interno e tra società che sono sempre più multiculturali. In particolare, bisognerà *rafforzare i collegamenti con il mondo del lavoro*, cercando di cogliere tutte le opportunità in termini di motivazione degli studenti/allievi e di miglioramento dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In questa linea si raccomanda di *sviluppare lo spirito di impresa* nel senso che l'istruzione e la formazione dovrebbero trasmettere le competenze necessarie per avviare e mandare avanti una azienda.

4.1.2. *Le strategie a livello macrostrutturale*

Più in particolare vanno sottolineate alcune strategie di fondo: la politica dell'alternanza; l'integrazione e la diversificazione dei sistemi; il raccordo con lo sviluppo locale.

1) *L'intreccio tra istruzione, formazione e lavoro*

L'alternanza consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi – in modo da *rinvviare* parte o parti della istruzione e della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza – e di alternare momenti di studio e di lavoro. Scendendo più nel dettaglio, quali *strategie concrete* vengono suggerite per realizzare l'alternanza? A livello di contenuti andrebbero fornite sia le competenze specifiche per svolgere un lavoro, sia una formazione polivalente che permetta all'utente tanto di continuare la sua carriera nel settore prescelto, quanto di adattarsi al cambio rapido della tecnologia e dell'organizzazione del lavoro. La formazione dovrà essere fondata su una pedagogia che si qualifichi per il recupero delle potenzialità educative del lavoro in azienda, per la partecipazione attiva degli utenti al processo di insegnamento/apprendimento, per la programmazione per obiettivi, per l'organizzazione dell'offerta formativa per unità di apprendimento, per la previsione di itinerari educativi flessibili.

La partecipazione delle *imprese* è componente essenziale dell'alternanza; in mancanza non si può parlare di tale strategia. Recentemente si è registrato un gra-

duale avvicinamento tra i sistemi di istruzione e di formazione e il mondo imprenditoriale: nei primi è sempre più sentita l'esigenza di offrire una preparazione che faciliti l'inserimento occupazionale, mentre nel secondo cresce la convinzione della centralità dell'istruzione e della formazione per lo sviluppo delle imprese. In particolare la formazione viene considerata come un investimento strategico, mirato a rendere competitive le risorse umane di fronte alle sfide che emergono dall'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e dalla globalizzazione. Da questo punto di vista, il problema principale consiste nel trasformare le aziende in vere agenzie di formazione: infatti, non una qualsiasi esperienza di lavoro nell'impresa possiede valenza educativa.

2) *Integrazione e diversificazione dei sistemi: la nuova formazione professionale*

Il modello dominante di sviluppo dell'educazione in molti Paesi europei, fino a tutto il '60, si può definire come "scuolacentrico", nel senso che in seguito a una lunga evoluzione risalente all'inizio di questo secolo la scuola aveva assunto un ruolo predominante nei processi formativi rispetto ad altre situazioni educative. A partire dagli anni '70 si è andata affermando una nuova strategia macrostrutturale, il "*policentrismo*". Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Si può così rilevare sempre più chiaramente la transizione in atto da un sistema centrato unicamente sulla struttura scolastica ad uno policentrico (tipico delle società post-industriali). Nei Paesi industrializzati il sistema non è più costituito infatti solo da scuole, ma tende a presentarsi come una struttura sistemica complessa e differenziata di istituzioni e agenzie diverse, un *sistema integrato*. Accanto alla scuola qualificata da un progetto educativo, le diverse agenzie assicurerebbero gli altri tipi di formazione, soprattutto la preparazione immediata alla vita lavorativa e le opportunità della "seconda chance".

L'integrazione dovrebbe essere al servizio di una maggiore *flessibilità*. I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero assicurare l'opportunità di accesso in tutte le fasi, dalla prima infanzia fino all'età adulta. Va inoltre facilitato il passaggio degli studenti/allievi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto/centro, da un istituto/centro all'altro, dall'istruzione alla formazione, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa. Inoltre, tutti i percorsi dovrebbero permettere di accedere all'istruzione e formazione superiore e ulteriore.

Va sottolineato che l'integrazione non significa omogeneizzazione ma *diversificazione entro un quadro di offerte tra loro coordinate*. In questo senso la forma-

zione professionale non viene più concepita nella gran parte di Paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

3) *Il raccordo con lo sviluppo locale*

Negli ultimi anni è aumentata la consapevolezza *dell'importanza* della istruzione e della formazione come strumento per lo sviluppo locale. L'innalzamento dei livelli di istruzione perseguito da tutti i Paesi più avanzati e la diffusione delle pratiche di formazione continua hanno infatti reso più evidente il rapporto esistente tra politiche formative e sviluppo industriale. Tale rapporto, spesso negato o ignorato nel corso degli anni '70, diventa determinante nel nuovo scenario competitivo internazionale in cui la creazione di nuova occupazione si accompagna a fenomeni sempre più complessi, come il superamento del modello di produzione fordista, la diversa relazione temporale tra formazione e lavoro, l'aumento della componente femminile del mercato del lavoro.

4.1.3. *Le strategie a livello microstrutturale*

La soluzione dei problemi della transizione dalla scuola al lavoro è stata ricercata anche sul piano *micro*, cioè a livello dell'educazione vera e propria sia negli aspetti organizzativi sia per ciò che riguarda finalità, contenuti e metodi dell'istruzione e della formazione. Anche in questo caso ci limitiamo a richiamare le strategie più significative per il problema in esame.

1) *La riorganizzazione strutturale*

Possiamo osservare due tendenze nuove più rilevanti a questo livello: il diritto per tutti a una formazione prolungata; l'integrazione e la diversificazione nella scuola secondaria.

a) Il diritto a una istruzione e a una formazione prolungata per tutti i giovani

Anzitutto nei Paesi dell'UE si registra una tendenza interessante al *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico*, che pure dal punto di vista storico ha esercitato una funzione essenziale nel passaggio da una scuola per pochi a una

per tutti, ma che al presente sembra costituire piuttosto un impedimento alla piena realizzazione dei diritti di cittadinanza. In una società complessa come l'attuale, la focalizzazione scolasticistica perde di senso perché ciò che conta è il risultato e la sua qualità e non i percorsi con cui si ottengono che possono essere i più vari. Inoltre, l'istruzione e la formazione, prima che dei doveri, sono dei diritti della persona e vanno assicurati a tutti in modo pieno. Pertanto, le varie istituzioni che le garantiscono devono operare in rete, in una prospettiva di solidarietà cooperativa piuttosto che come alternative tra loro escludentisi.

Si capiscono allora le ragioni per cui l'orientamento che tende a diffondersi nei vari Stati membri vada nel senso di riconoscere un *diritto per ciascun giovane a una istruzione e formazione prolungata*. La ragione principale consiste nel fatto che l'inserimento nella società esige in tutti i campi un livello di conoscenze e di competenze accresciute rispetto al passato. Questa strada può assicurare ai giovani quell'ampia preparazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. In particolare, i giovani che subito dopo il completamento dell'obbligo vogliono inserirsi nel mondo dell'occupazione vengono aiutati nella ricerca del lavoro attraverso i contratti di apprendistato e sostenuti nell'esercizio del mestiere da un completamento a tempo parziale della formazione culturale e professionale.

b) Integrazione e diversificazione a livello di istruzione e formazione secondaria

Il diritto a una istruzione e formazione prolungata per tutti i giovani si traduce sul piano strutturale in una serie di *orientamenti* fondamentali. Anzitutto, la scuola secondaria deve essere una scuola aperta a tutti, che offre a ciascuno le opportunità più ampie di apprendere, che evita gli sbocchi senza uscita verso livelli superiori, che in tutte le "filieri" conserva elementi essenziali comuni, che consente di rettificare le proprie scelte *in itinere* e che prevede ponti o moduli di collegamento tra i vari indirizzi. Inoltre, si raccomanda di assicurare la trasparenza e la semplicità delle strutture, una definizione chiara della identità delle opzioni e degli indirizzi, l'indicazione di sbocchi reali e realistici.

Il punto più delicato è quello che riguarda la realizzazione di un mix di integrazione e di diversificazione. Per quanto riguarda la prima è essenziale realizzare due tipi di *integrazione*. Anzitutto tra diversi livelli del sistema e in particolare fra la istruzione e la formazione secondaria e l'università. Una seconda forma va attuata all'interno della stessa scuola secondaria tra i cicli, le sezioni e le classi, combattendo la frammentazione mediante la definizione di aree comuni di conoscenze e di competenze, la garanzia della compatibilità dei metodi e la preparazione di progetti unitari di istituto. Da questo punto di vista è anche importante un rinnovamento dei programmi dell'istruzione secondaria che preveda un'associazione stretta fra la pratica e la teoria.

Al tempo stesso, la *diversificazione* dovrà essere la più ampia nel senso che

l'istruzione e la formazione potranno essere a tempo pieno o a tempo parziale, e generale, tecnica o professionale anche se questa distinzione tende a perdere d'importanza, e dovrà coinvolgere oltre alla scuola, la formazione professionale e le diverse agenzie di socializzazione interessate. Nel contesto di tale differenziazione si tende ad assicurare un sistema adeguato di passerelle tra i vari indirizzi.

Un problema che si pone a questo riguardo in molti Paesi europei è costituito infatti dalla percentuale consistente di *insuccessi scolastici* nella scuola secondaria. Non tutti i giovani sono motivati a frequentare una scolarità lunga di tipo generale e in certi Paesi, soprattutto di forte immigrazione, il tasso di insuccesso può raggiungere un terzo degli iscritti. La diversificazione è probabilmente l'unica via di uscita sul piano strutturale: in altre parole deve rimanere il diritto a una istruzione e formazione prolungata, ma le forme possono essere varie. Quello che è importante è evitare di imporre gli stessi standard, obiettivi, contenuti, metodi a tutti, indipendentemente dalle abilità e dalle attese di ciascuno.

2) *L'innovazione pedagogica e organizzativa*

A livello finalistico, culturale e didattico vanno richiamati come rilevanti per la soluzione del problema dei ragazzi difficili orientamenti generali quali: il nuovo ruolo dell'insegnante/formatore; la formazione al lavoro, la personalizzazione dell'insegnamento, e l'orientamento scolastico e professionale.

a) Il nuovo ruolo dell'insegnante/formatore

Nella società cognitiva, la trasmissione delle conoscenze da parte del docente/formatore perde di priorità a motivo dell'apporto molto significativo che può essere offerto dalle nuove tecnologie dell'informazione, mentre l'insegnante è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di *mediazione* tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze. La sua funzione consiste più nel formare la personalità degli allievi e nell'aprire l'accesso al mondo reale che non nel trasmettere nozioni programmate, più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere lui stesso fonte o trasmettitore di conoscenze.

L'azione dell'insegnante/formatore dovrebbe spaziare dalla progettazione, alla programmazione, alla docenza, allo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti di singoli studenti o di gruppi, alla valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, alla messa in opera e all'adeguamento di programmi e metodi, all'inserimento in attività di ricerca-azione. Egli è chiamato a intervenire sempre più in profondità e ampiezza nei settori parascolastici, extrascolastici e dell'orientamento. Nell'esercizio dell'attività educativa deve essere disponibile a rapporti più partecipativi e collaborativi con gli altri docenti, con gli allievi, con i genitori e con gli altri membri della comunità. In definitiva, il profilo del docente si sta trasformando in un sistema *complesso* di finalità, obiettivi, ruoli, compiti e contenuti, che richiede una nuova articolazione di funzioni e di figure professionali.

Essendo visto per un verso come mediatore e per altro verso come stimolatore

dell'apprendimento (ed in tal senso educatore ed orientatore), l'insegnante/formatore rimane la "chiave di volta" dell'intero sistema di istruzione e di formazione. Per questo resta importante pensare in modo adeguato alla sua prima formazione professionale, al suo reclutamento, al suo aggiornamento, alla sua immagine pubblica, al suo statuto giuridico-economico. In particolare, il Consiglio dell'UE insiste sulla necessità che la loro preparazione sia orientata al futuro¹⁰. Inoltre, se insegnanti e formatori sono chiamati sempre più a svolgere la funzione di un tutor che guida gli studenti/allievi nel loro percorso formativo individuale, essi dovrebbero essere preparati a motivarli non soltanto ad acquisire i saperi, le competenze e gli atteggiamenti di cui hanno bisogno nella loro vita professionale, ma anche ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento.

b) La formazione al lavoro

La ricaduta principale sulla formazione delle tendenze evidenziate in campo occupazionale consiste in una domanda indirizzata al sistema educativo di *sviluppare l'attitudine al lavoro e all'attività*, domanda che va considerata in stretta connessione con il bisogno di cultura generale. A questo scopo sarà necessario fornire ai giovani una combinazione equilibrata di conoscenze di base, di competenze tecniche e di atteggiamenti sociali¹¹. Come si è accennato sopra, il Consiglio dell'UE del 2001 sottolinea in proposito la necessità di ripensare le competenze di base per adattare alla evoluzione della società e di stimolarne lo sviluppo lungo tutto l'arco della vita con particolare riguardo alla capacità di apprendimento.

Le conoscenze di base forniscono le *fondamenta* della formazione al lavoro. In proposito l'educazione di base dovrà raggiungere un giusto equilibrio tra la trasmissione di informazioni e l'acquisizione delle competenze metodologiche che consentono di imparare da soli: è scontato che al presente bisogna puntare soprattutto sul potenziamento di queste ultime. Un'altra insistenza riguarda la lettura, la scrittura e il calcolo in quanto sono capacità che svolgono un ruolo centrale nella lotta per eliminare l'insuccesso scolastico. Secondo il Libro Bianco, a cui si è fatto più volte riferimento, l'insegnamento delle lingue dovrebbe iniziare precocemente fin dalla scuola materna e portare all'apprendimento di almeno due lingue straniere durante il percorso scolastico.

Le nuove tecnologie dell'informazione hanno profondamente inciso sulle *competenze tecniche* e hanno portato in primo piano le cosiddette competenze chiave che si trovano al fondamento di parecchie professioni. In tale ottica diviene essenziale una introduzione generalizzata alle nuove tecnologie dell'informazione. Non vanno però trascurate competenze di grande qualità che, pur non essendo collegate ai settori di punta o di recente affermazione, tuttavia rientrano nella tradizione di comparti industriali ancora molto efficaci.

¹⁰ CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *o.c.*

¹¹ E. CRESSON - P. FLYNN, *o.c.*

Tra gli *atteggiamenti sociali* assumono oggi particolare rilevanza le capacità relazionali, il comportamento sul lavoro, la capacità di cooperare e di lavorare in gruppo, la creatività e la ricerca della qualità. Nella costruzione della attitudine al lavoro è centrale il ruolo dello stesso *soggetto*. È lui il protagonista primo della propria formazione al lavoro in quanto spetta a lui di combinare le varie componenti e farle sviluppare. Inoltre, egli è chiamato a integrare le competenze trasmesse dalle strutture formali con quelle apprese sul lavoro.

c) La personalizzazione dei percorsi formativi

Una delle strategie fondamentali per cercare di risolvere il problema della dispersione principalmente consiste nell'offerta di percorsi *personalizzati* dentro e fuori la scuola e la formazione, gestiti dal corpo docente sotto la sua responsabilità diretta, al di fuori di una regolamentazione uniforme su tutto il territorio nazionale. Si è infatti osservato che il fattore decisivo è il clima della classe, la sua dimensione e la qualità degli insegnanti. Sul piano didattico la scelta si è incentrata sulla personalizzazione. Oggi ciò viene ulteriormente enfatizzato a seguito delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie di formazione aperta e a distanza.

In questo contesto è essenziale diminuire gli insuccessi, intervenendo sulle loro cause. Da questo punto di vista la *cura delle motivazioni* dei singoli e l'offerta di una *varietà di opportunità di apprendimento* costituiscono occasioni fondamentali di crescita. Bisognerà pertanto fornire mezzi di sostegno individuale, garantire la disponibilità di incentivi per incoraggiare i giovani a considerare lo studio come una valida alternativa al lavoro e sviluppare sistemi di convalida dell'esperienza professionale a favore di quanti passano dal mercato del lavoro alla istruzione o alla formazione.

d) L'orientamento

Ci limitiamo a riportare un testo dell'UE. "In tale contesto, è necessario adattare un nuovo metodo che preveda *l'orientamento come un servizio accessibile a tutti in permanenza*, senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale, e si rivolga a una pubblico nuovo. Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiede cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale. Ciò significa che tali servizi devono essere non più centrati sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti. Il compito dell'orientatore consiste in questo caso nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandole, fornendo a loro informazioni pertinenti e facilitandone la scelta"¹².

e) I risultati del programma "Youthstart"

Tra i programmi realizzata dall'UE durante gli anni '90 per combattere la disoccupazione è quello *più vicino* alle problematiche affrontate in questa

¹² COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *o.c.*, p. 4.

ricerca¹³. Probabilmente il risultato più importante dell'iniziativa va ricercato nella elaborazione del cosiddetto “*comprehensive pathway approach*” o “approccio fondato su un percorso integrato” (= CPA) su cui è opportuno spendere qualche parola in più¹⁴. Il suo principale merito consiste nell'assicurare un progetto di interventi globale e coerente che affronta il complesso dei problemi professionali, personali e sociali sottostanti alla situazione di disagio dei giovani.

Il CPA è un approccio centrato sulla persona che si articola in quattro stadi: “*engagement*” (impegno), “*empowerment*” (responsabilizzazione), “*learning*” (apprendimento) e “*integration*” (integrazione) e “*follow-up*” (seguito). La *prima fase* è mirata a introdurre il giovane nel percorso integrato e si articola, a sua volta, nei seguenti momenti principali: anzitutto si tratta di stabilire un contatto iniziale con il soggetto; segue un periodo di acclimatamento o adattamento; si procede poi alla definizione sulla base di comuni intendimenti degli obiettivi da realizzare attraverso una specie di contratto tra gli utenti e gli operatori del progetto. Tale impostazione esige di avvicinare direttamente i *drop-out* o quanti sono a rischio di abbandono e di provvedere a che i servizi utili siano realmente a loro disposizione: in altre parole si adotta un approccio preventivo.

La seconda fase della *responsabilizzazione* è finalizzata a fornire al giovane i mezzi e in particolare la fiducia in sé necessari per divenire il protagonista del proprio recupero. Più in particolare vengono svolte le seguenti attività: si offre un orientamento e un sostegno iniziale che deve sboccare nella formulazione di un progetto individuale di azione; vengono effettuati interventi per accrescere la fiducia e l'autostima; inoltre, è fornita una gamma di opzioni tra le quali l'utente è chiamato ad esercitare la sua scelta; viene anche offerto ulteriore orientamento che è richiesto per identificare i bisogni personali, sociali e professionali dei soggetti.

La fase *dell'apprendimento* comprende la trasmissione di tutte le competenze necessarie per inserirsi in maniera soddisfacente nel mercato del lavoro. Si tratta di organizzare tutte quelle attività che consentano al giovane di acquisire i vari tipi di abilità di cui abbisogna per svolgere un'occupazione: quindi si dovranno prevedere una formazione culturale e professionale di base, la preparazione in un lavoro specifico, forme di addestramento sul lavoro, esperienze di lavoro guidato.

Nella fase *dell'integrazione e del seguito* si intende garantire un inserimento stabile dei giovani nel sistema produttivo anche dopo la conclusione del progetto a cui hanno partecipato. Un primo passo consiste nell'essere posti nella condizione di assumere un'attività lavorativa, cioè di intraprendere un lavoro dipendente o autonomo o di svolgere del volontariato. A sua volta, il seguito consiste in un so-

¹³ *L'initiative emploi*. “De la planification à l'action”. Rapport spécial n. 2, Bruxelles, Commission Européenne, avril 1995; *Nuove opportunità di occupazione per i giovani*. Occupazione - Youthstart - Rapporto Speciale, Bruxelles, Commissione europea, Marzo 1997.

¹⁴ *The Comprehensive Pathway Approach*, Brussels, Europs, December 1997. *Youthstart Conference Report 1997*, Stockholm, The Swedish European Programme Office - Education, Training and Competence Development, 1998.

stegno dato al giovane per conservare la sua indipendenza economica, appena raggiunta, e per adattarsi ai continui cambiamenti del mondo del lavoro e della società.

4.2. La Legge delega 53/2003 (Riforma Moratti)

La Legge parte da una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla centralità della persona che apprende e sul rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e delle differenze e dell'identità di ciascuno¹⁵. Ciò deve avvenire nel quadro dei rapporti tra scuola e genitori che vengono definiti con il termine pregnante di cooperazione. In proposito va sottolineata una novità molto significativa che è costituita dal riferimento alla centralità che assumono le *scelte educative della famiglia*.

La riforma assume in modo pieno il *nuovo scenario normativo* che si è creato con la Legge costituzionale 3/2001. In altre parole, essa recepisce il passaggio da un modello centralistico e gerarchico fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno poliarchico che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastiche autonome.

È un processo che parte da lontano ma che trova un punto di arrivo nel nuovo dettato costituzionale. In base a questo, come si sa, lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, fatta salva l'autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e sulla formazione professionale. Il *motivo* della riforma va ricercato nella volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali, insieme alle istituzioni scolastiche, dall'altra, cooperino insieme e, pur nel rispetto delle competenze proprie di ciascuno, definiscano una politica formativa al servizio dei giovani e delle famiglie che risponda alle esigenze del territorio e al tempo stesso non perda unitarietà e coordinamento.

Un altro salto di qualità consiste nell'assicurare a ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. In altre parole, la Legge si muove nella linea della tendenza che è emersa recentemente in Europa al *superamento del concetto stesso di obbligo scolastico* e di cui si è parlato sopra.

Tutto ciò avviene nel quadro della promozione dell'*apprendimento in tutto l'arco della vita*, nel senso che, come sottolineato dal rapporto Delors, al centro non c'è più il processo di insegnamento e il docente, ma l'alunno e l'esigenza di renderlo capace di autoformazione. E l'intervento riguarda tanto le dimensioni diacronica (l'intera esistenza) e sincronica (il formale, il non formale e l'informale),

¹⁵ G. MALIZIA, *La legge 53/2000 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in corso di pubblicazione presso FrancoAngeli.

quanto la promozione di tutta la persona, perché dovrà favorire non solo la formazione culturale, professionale ed emozionale, ma anche quella spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea.

In tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione i *piani di studio* si organizzano intorno a un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale. In aggiunta, è prevista una quota riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di loro interesse specifico, anche in collegamento con le realtà locali. In queste disposizioni trova compimento un'altra trasformazione significativa del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. La Riforma Berlinguer/De Mauro aveva già realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la Legge delega Moratti porta in primo piano il principio della personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati.

I *piani di studio personalizzati* segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo. Ovviamente non vengono aboliti i valori e vincoli nazionali che tutti devono osservare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare. Rimane anche il principio della progettualità della scuola e dei docenti che devono delineare itinerari educativi, ma viene affermata con decisione l'idea della personale responsabilità educativa degli allievi, dei genitori e del contesto territoriale nello sceglierli, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme, in un dialogo costante.

Nell'attuazione dei piani di studio personalizzati svolgono un ruolo essenziale il docente *coordinatore-tutor* e l'articolazione dell'attività di apprendimento in momenti di *gruppo-classe* e di *gruppo-laboratorio*. Venendo ai particolari, gli allievi, nel numero richiesto per formare una classe, sono affidati alle cure di un tutor che insieme ai colleghi, nel quadro del piano dell'offerta formativa e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle indicazioni nazionali, progetta un'organizzazione del percorso formativo, fondato su due modalità: quella che fa perno sul gruppo-classe, cioè su un numero consistente di alunni chiamati a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee e unitarie e quella centrata sui laboratori, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in gruppi di livello, di compito ed elettivi. I coordinatori-tutor predispongono la valutazione nel *portfolio* in cooperazione con i docenti dei laboratori e anche con i genitori e con i medesimi allievi.

Il sistema educativo di istruzione e di formazione *si articola* nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei e quello dell'istruzione e della formazione professionale.

Nel *secondo ciclo*, quello che qui interessa maggiormente analizzare, dovrà essere data un'attenzione costante alla crescita educativa, culturale e professionale

dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire e la riflessione critica su di essi. Quanto ai *licei*, sono confermati gli assi culturali tradizionali, classico, scientifico e artistico; al tempo stesso ne nascono dei nuovi, economico, tecnologico, musicale, linguistico, delle scienze umane. Essi hanno durata quinquennale: l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede inoltre l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università.

Ferma restando la competenza regionale, il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre, i giovani che seguono questi percorsi non soltanto si vedranno garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma avranno anche modo di proseguire dopo i quattro anni per un quinto, un sesto e un settimo anno, così da acquisire una qualifica professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l'esame di Stato per l'iscrizione all'università. In ogni caso, da un sistema all'altro sono sempre possibili *passaggi interni*. Dopo i 15 anni sia i diplomi che le qualifiche possono essere conseguiti in *alternanza scuola-lavoro* o attraverso l'apprendistato.

Uno degli aspetti più discussi della riforma Moratti riguarda al tema che a noi interessa qui riguarda la *scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale*. A nostro parere, invece, molte sono le ragioni che militano a favore di questa impostazione della Legge¹⁶. Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole. Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i *drop-out* della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico. L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni. Da ultimo, le ricerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la Legge n. 9/1999 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe a un parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla formazione professionale, sebbene l'obiettivo della Legge 30/2000 fosse quello di introdurre un ca-

¹⁶ Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N. 672 del 18 luglio 2001, «Annali dell'Istruzione», vol. XLVII (2002), n.1/2, pp. 3-176; G. MALIZIA - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.

nale paritario di formazione professionale per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito.

Anche l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porta all'acquisizione di qualifiche e titoli, è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente come abbiamo messo in evidenza sopra. Indubbiamente è questo uno degli aspetti della Riforma Moratti più significativi per il tema in esame. A questo proposito, va sottolineato che accanto ai *percorsi strutturati* sono previste altre opportunità che permettono di soddisfare specifiche esigenze degli allievi: tali *percorsi destrutturati* o di *seconda chance* devono assicurare il conseguimento di una qualifica entro i 18 anni e sono finalizzati anche alla prevenzione o al recupero di forme di disagio e di esclusione sociale.

Pertanto, la Legge Moratti interrompe una deriva delle politiche di riforma della secondaria superiore che ha dominato la scena dal 1971 al 2001 e che si basava su quattro pilastri: una concezione del lavoro non bisognoso di istruzione/formazione, l'educatività come caratteristica esclusiva della scuola, la natura "ospedaliera" della formazione professionale, la dissociazione tra cultura e professionalità. Essa supera, invece, la tradizionale gerarchizzazione e separatezza tra sistema dei licei e sistema dell'istruzione e della formazione professionale; evita ogni confusione tra i due, affermandone la pari dignità culturale; e riscopre la cultura del lavoro e delle professioni¹⁷.

Concludiamo, ribadendo i *principi* in base ai quali va costruito il sistema di istruzione e di formazione professionale per poter corrispondere allo spirito della Riforma Moratti¹⁸. Il nuovo canale dovrebbe possedere rispetto ai licei una peculiare metodologia formativa basata su compiti reali, una vera didattica attiva, fondata sull'apprendimento dall'esperienza anche tramite tirocinio/*stage* formativo in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento. Inoltre, gli dovrà essere assicurata rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nell'allievo la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso, comprese quindi le capacità personali quali la consapevolezza di sé, la comunicazione e la relazione con gli altri, la disposizione all'autonomia, alla responsabilità e alla soluzione dei problemi, il rispetto delle regole organizzative, la disposizione ad apprendere dall'esperienza. Carattere fondamentale della metodologia da adottare è una forte integrazione tra le dimensioni del sapere, saper fare, saper agire e saper essere, al fine di favorire una chiara circolarità tra pratica e teoria, tra attività operativa e attività di riflessione sui significati dell'agire, mentre ogni sapere teorico dovrà trovare continuo collegamento e applicazione in azioni concrete.

¹⁷ G. BERTAGNA, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n. 10, pp. 22-32.

¹⁸ G. MALIZIA, *Conclusioni della sessione del mattino. Atti del Seminario "Istruzione e Formazione Professionale verso un canale unitario"*. Roma, 29 ottobre 2002, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 28 (2003), pp. 218-220.

Parte seconda

**LE ESPERIENZE:
ANALISI E VALUTAZIONE
DI ATTIVITÀ / PROGETTI
PER L'INCLUSIONE
DI GIOVANI SVANTAGGIATI**

Capitolo 2

Analisi e valutazione di progetti di recupero e inserimento di giovani a rischio di esclusione

Vittorio PIERONI - Marcella PULINO - Daniela ANTONIETTI¹

In questo capitolo vengono analizzati e riportati i risultati di una serie di progetti “destrutturati”, scelti tra quelli più significativi in base alla tipologia dei beneficiari oggetto della presente indagine ed alle “buone prassi” adottate, a loro volta suddivisi tra quelli comunitari, quelli realizzati dentro il CNOS-FAP ed altri che hanno fatto da modello nella realizzazione di attività formative a favore di giovani svantaggiati.

1. I PROGETTI COMUNITARI

In questa sezione muoveremo dal quadro generale di riferimento per poi passare all’esame dei singoli progetti.

1.1. L’approccio globale centrato sulla persona e griglie di verifica

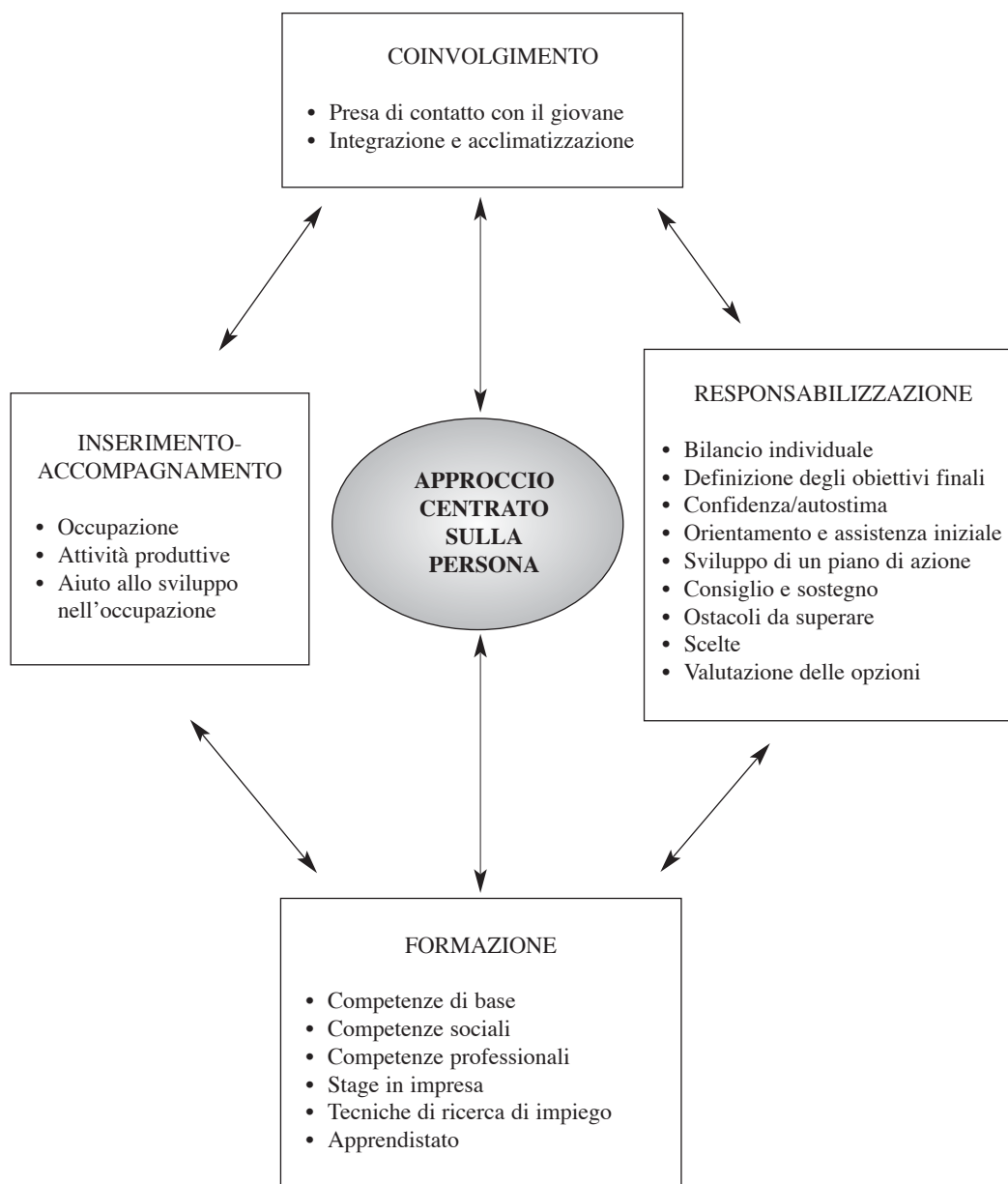
La partecipazione dei giovani all’istruzione, alla formazione e all’occupazione può essere condizionata da ostacoli e svantaggi di varia natura.

I giovani che hanno difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro necessitano di un quadro coerente ed integrato di misure di sostegno che tengano conto dei loro bisogni individuali e che li aiutino a superare le barriere professionali e personali che ostacolano il loro ingresso nel mondo del lavoro (cfr. graf. 1).

In “Unlocking young people’s potential” (Iniziativa Comunitarie Adapt e Occupazione, Collana Innovazione, n. 2) viene presentato come auspicabile un percorso globale nell’inserimento socio-lavorativo di giovani portatori di varie forme di svantaggio, quali *target* di riferimento dell’iniziativa Youthstart, in base alle esperienze che in tale ambito sono state portate a termine con risultati consolanti. Un percorso globale, un modello di offerta che affronta le barriere e soddisfa i bisogni dei destinatari in modo globale ed integrato, sembra essere pertanto la chiave di successo, dei nuovi percorsi di inserimento e da qui si è pertanto partiti nella elaborazione della griglia di verifica delle caratteristiche di eccellenza dei progetti

¹ Alla stesura di questo capitolo hanno collaborato: Marcella Pulino, analizzando i progetti riportati nel paragrafo 1; Daniela Antonietti, quello del paragrafo 2; e Vittorio Pieroni, esaminando quelli del paragrafo 3 e curando la stesura dell’intero capitolo.

Graf. 1 - Fasi di un approccio globale centrato sulla persona



destinati ad utenze in difficoltà, che in questo lavoro si propone e viene utilizzata quale strumento di indagine.

La griglia nella forma originale in cui è stata elaborata, viene riportata in Appendice, alla tavola 1, e comprende i singoli indicatori individuati come protogno-
mici di un percorso globale. Tuttavia, ai progetti presi in analisi essa è stata appli-
cata nella sua versione ridotta, a causa delle scarse informazioni ottenute sui sin-
goli progetti².

1) Prima fase: “Coinvolgimento”

- a) Questa fase comprende:
 - i primi contatti con il giovane;
 - un periodo di “integrazione” e di “acclimatizzazione”;
 - un bilancio iniziale in vista della definizione di obiettivi realistici.
- b) Attività della fase:
 - si realizzano attività di reclutamento proattivo e strategie di riassetamento.
- c) Indicazioni per le attività di coinvolgimento:
 - le attività di integrazione e di acclimatizzazione includono generalmente attività sociali e di intrattenimento, finalizzate ad incoraggiare la partecipazione dei giovani;
 - per favorire il coinvolgimento e per incoraggiare la partecipazione hanno un peso significativo le azioni di motivazione;
 - per i giovani disoccupati è inoltre importante la definizione chiara di un settore professionale o di uno sbocco professionale.
- d) Interventi necessari per la costruzione di questa fase:
 - creazione di una rete tra i settori informali e del volontariato e i settori for-
mali/ufficiali;
 - attivazione di figure di accompagnamento affinché il giovane abbia un so-
stegno individuale continuo e collegato al lavoro ufficiale degli operatori.
- e) Indicatori di impatto
Gli indicatori di riuscita di questo livello sono:
 - il grado di interazione tra i giovani e le organizzazioni che li aiutano;
 - l’interazione positiva e lo sviluppo di contatti tra giovani e adulti;
 - la volontà dei giovani di essere coinvolti;
 - la presa di coscienza dell’importanza delle attività;
 - l’essere aperti e onesti con le persone che lavorano per loro;
 - l’aumento della motivazione.

2) Seconda fase: “Responsabilizzazione”

Questa fase si riferisce alle attività che danno ai giovani gli strumenti e la fi-
ducia necessari per controllare i propri percorsi.

² Cfr. Appendice, tavola 2.

- a) Le attività della fase:
- lo sviluppo di meccanismi di consiglio e sostegno durevoli e interattivi, anche grazie all'impiego di figure di accompagnamento;
 - la partecipazione dei giovani come partner attivi e responsabili, capaci di individuare il proprio obiettivo e le tappe necessarie per raggiungerlo;
 - l'elaborazione di un piano di azione formale, predisposto con la partecipazione dei giovani;
 - la risposta al problema dell'immagine negativa di sé e della mancanza di autostima, attraverso azioni innovative che offrano strumenti che permettano di essere coscienti delle loro competenze e capacità;
 - l'organizzazione di sedute individuali e di riunioni di gruppo per rimettere in questione e valutare le attitudini e chiarire i progressi realizzati;
 - l'integrazione della valutazione continua durante le fasi del percorso, in particolare sedute di *feed-back* per rafforzare l'accettazione di un cambiamento di valori e atteggiamenti;
 - l'integrazione di attività di orientamento e supporto parallelamente alla formazione, con un approccio che associa forme ufficiali e informali di orientamento.
- b) Gli indicatori di impatto
- Gli indicatori di riuscita per il giovane sono:
- la capacità di sviluppare e gestire il proprio piano di azione;
 - la capacità e volontà di scegliere delle opzioni e operare delle scelte;
 - la capacità di individuare e valutare le tappe del proprio percorso.
- Per l'organizzazione e l'ambiente l'indicatore di riuscita è il rafforzamento della rete di strutture di sostegno del giovane.

3) Terza fase: "Formazione"

In questa fase viene contemplato il trasferimento diretto di competenze e di saper fare ai giovani. Essa riguarda l'insieme di attività di apprendimento che aiutano il giovane ad acquisire competenze generali e professionali, quali:

- le competenze di base;
 - le competenze "chiave";
 - le competenze specialistiche, attraverso la formazione professionale o in impresa.
- a) Le strategie della formazione:
- associazione di formazione professionale e non professionale in un approccio globale che tenga conto anche delle competenze più generali;
 - accento sulle competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro;
 - insegnamento individualizzato, adattato al singolo: questo comporta un bilancio preliminare che permette di definire la natura delle attività di formazione e i metodi;

- utilizzo di metodi di insegnamento e formazione adattati al gruppo bersaglio;
- formazione che offra qualifiche utili nel mondo del lavoro;
- attività scelte anche sulla base del loro “interesse” sociale, che coinvolgono il tessuto sociale (*stage* pratici...).

b) Indicatori di impatto

La riuscita si misura in base a:

- le nuove competenze e atteggiamenti utili che i giovani hanno acquisito;
- gli indicatori intermedi, che includono l’acquisizione dell’attitudine allo studio, all’analisi, alla programmazione e alla valutazione della loro situazione personale;
- la motivazione allo studio;
- l’esito positivo degli *stage* in impresa;
- la realizzazione in azienda di percorsi formativi personalizzati che rispondano ai bisogni dei giovani.

4) Quarta fase: “Inserimento e accompagnamento”

Questa fase è strettamente collegata alle due precedenti (responsabilizzazione, formazione) in quanto l’interazione del giovane nella definizione e nell’attuazione del percorso di lavoro è fondamentale. In questa fase i giovani possono cogliere delle possibilità di lavoro. Lo scopo finale è l’autonomia del giovane. L’accompagnamento è importante per garantire che i giovani provvedano ai propri bisogni, in particolare nelle prime fasi critiche di (re)inserimento nell’impiego.

a) Strategie:

- assistenza regolare sul luogo di lavoro, di consiglieri di orientamento di impresa, monitorando gli sviluppi del giovane e mantenendo con lui rapporti formali ma anche informali;
- associazione di elementi sociali e professionali che permetta di rispettare i bisogni dei giovani anche nell’espletamento di compiti professionali.

b) Attività:

- possibilità di intraprendere attività diverse per permettere al giovane di sperimentare le proprie competenze professionali e stabilire relazioni con gli imprenditori;
- monitoraggio continuo dei giovani attraverso questionari, riunioni e altre attività di accompagnamento o di organizzazione del tempo libero;
- sostegno nell’impresa con incontri di monitoraggio.

c) Indicatori di impatto

L’obiettivo è di allontanare il giovane da una cultura di non partecipazione. Sono pertanto indicatori importanti di successo:

- il lavoro;
- la partecipazione ad attività sociali;
- il volontariato.

1.2. I progetti presi in analisi

Nella presente indagine sono stati presi in esame 11 progetti, selezionati dall'iniziativa comunitaria "Occupazione e valorizzazione delle risorse umane", YOUTHSTART II fase e INTEGRA II fase.

Di essi 7 presentano anche la scheda di monitoraggio e quindi possono essere ritenuti a tutti gli effetti delle buone prassi.

Il gruppo comprende:

- 1) 4 progetti con target *giovani a rischio*: "OPERA", "Peppino Girella", "Pollicino", "YES";
- 2) 1 progetto a target misto *giovani a rischio/genitori di giovani a rischio*: "La scuola della seconda opportunità";
- 3) 3 progetti con target *giovani tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti*: "Leo Young", "Alle sorgenti", "Nuove fantasie per il tessile";
- 4) 3 progetti a target misto che comprendono *giovani immigrati*: "Spaziomusica", "Davide contro Golia", "AIRONE".

Tutti i progetti fanno parte della II fase dell'iniziativa comunitaria "Occupazione e Valorizzazione delle risorse umane" e si collocano temporalmente nel 1997/1999.

I progetti interessano le seguenti Regioni del territorio nazionale:

DENOMINAZIONE PROGETTO	REGIONE
OPERA	PIEMONTE
Peppino Girella Leo Young	CAMPANIA
Pollicino Davide contro golia	SICILIA
YES	EMILIA ROMAGNA
La scuola della seconda opportunità	LAZIO
Alle sorgenti Nuove fantasie per il tessile	SARDEGNA TOSCANA
Spaziomusica	
AIRONE	PIEMONTE

1.2.1. Progetti con target: "giovani a rischio"

In questa sezione prendiamo in esame i progetti: "OPERA", "Peppino Girella", "Pollicino", "YES".

1.2.1.1. Progetto OPERA

Del progetto OPERA ("Opportunità Per Ragazzi A Rischio") presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto OPERA

DATI SUL PROGETTO	
Codice progetto	0420/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Piemonte)
Promotore	Immaginazione e lavoro S.C. a.r.l. [Ente privato- ente di formazione/istruzione, via XX settembre 22, 10121 Torino, tel 011/5620017- fax 011/5623033; e-mail: immalav@mbox.vol.it Referente: Cristiana Poggio]
Attuatore	Immaginazione e lavoro S.C. a.r.l.
Gruppi bersaglio	30 giovani a bassa scolarità, 10 giovani di regioni industriali in declino, 10 minori a rischio
Agenti di cambiamento	5 consulenti, 10 formatori; 5 insegnanti sistemi di istruzione; 5 operatori sistemi di orientamento; 1 rappresentante delle parti sociali
Asse	B
Budget complessivo	L. 1.311.002.420
Durata	24 mesi

2) Descrizione del progetto OPERA

A) *Obiettivi* – Il progetto intende sperimentare un sistema di orientamento integrato basato sulla logica della “seconda opportunità”. Scopo dell’intervento è fornire ad un gruppo di giovani a rischio, con bassa scolarità e residenti in quartieri in declino industriale, l’opportunità di recupero della personalità e di inserimento occupazionale. Utilizzando i servizi del Centro per la seconda opportunità i beneficiari otterranno l’inserimento lavorativo sia come lavoratori autonomi, sia come dipendenti, sia come soci di cooperativa. I soggetti più maturi si presteranno come *peer tutor* dei nuovi giovani inseriti nella struttura.

B) *Attività* – Il progetto prende avvio con la creazione di una rete locale di enti di formazione, associazioni di volontariato, operatori di scuole, famiglie e società esperte di metodologie; seguirà l’implementazione di un sistema di orientamento già sviluppato nella prima fase dell’iniziativa. I beneficiari, accolti presso il Centro della seconda opportunità, progetteranno un percorso individualizzato di formazione e di sviluppo di *skill* tecniche ed applicative e mediante un apposito *software* verrà effettuato il bilancio delle competenze. Successivamente verranno formati gli agenti di cambiamento addetti alla gestione di una serie di laboratori protetti, mentre i beneficiari seguiranno moduli di formazione professionale in cantieri/scuole nel settore delle costruzioni. Con l’aiuto dei tutor aziendali e degli operatori i giovani saranno poi impegnati nella creazione di una cooperativa che gestirà parte dei laboratori. Infine è prevista la costruzione di un laboratorio protetto gestito dalla cooperativa per l’inserimento di quei giovani che non siano stati impegnati presso aziende.

C) *Prodotti* – *Software* per la costruzione di un percorso individuale; pubblicazione finale sulla metodologia per l’orientamento, la formazione e l’inserimento

lavorativo; dispense per la formazione dei formatori e dei giovani; “Foglio” periodico di informazione destinato agli enti e agli attori coinvolti.

D) *Attività transnazionali* – Il progetto transnazionale mira a creare percorsi innovativi destinati alla formazione e all’orientamento dei giovani verso il mondo del lavoro (processi di transizione alla vita attiva). I partner scambieranno i *software* elaborati da ciascun ente e le metodologie di inserimento lavorativo con l’obiettivo di attivare un sito internet come foro di dialogo tra i partner e di trasformare la *partnership* in una rete permanente aperta alla adesioni di altri organismi europei.

3) Monitoraggio del progetto OPERA

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 3).

A) *Contenuto del progetto* – Il progetto OPERA nasce da uno scambio di esperienze tra enti associati del progetto alla rete nazionale Consorzio Scuole Lavoro, cui aderisce il promotore, e trae spunto dall’esperienza maturata da un partner spagnolo nell’ambito del progetto multiregionale Youthstart di prima fase “Sofia Giovani” di cui Immaginazione Lavoro è stato ente attuatore nella Regione Piemonte. L’idea mutuata dall’esperienza dell’organismo spagnolo, e divenuta il punto di partenza del progetto OPERA, è stata quella di impegnare i giovani destinatari dell’intervento (50 giovani a rischio) su un *task*, ovvero di responsabilizzarli mediante l’affidamento di un “compito”, che, nel caso specifico, è consistito nella ristrutturazione di un edificio.

B) *Obiettivo del progetto* – Obiettivo specifico del progetto OPERA era di favorire l’inserimento lavorativo, possibilmente in condizione protetta, di giovani a rischio mediante la creazione di un Centro della Seconda Opportunità (CSO) per ragazzi svantaggiati residenti nella città di Torino e attraverso la sperimentazione di un percorso personalizzato di orientamento e preparazione al lavoro in quattro diversi settori.

Per conseguire l’obiettivo programmato sono stati realizzati i seguenti *step* operativi:

- a) *Attivazione della rete di partner locali*, cui hanno aderito enti di formazione, associazioni di volontariato, enti locali, istituti scolastici, imprese ed associazioni.
- b) *Promozione dell’intervento*, volta da un lato ad informare i giovani circa le opportunità offerte dal progetto e, dall’altro, a sensibilizzare gli attori chiave.
- c) *Accoglienza e primo orientamento* dei giovani destinatari: sono consistiti in colloqui informativo-conoscitivi e presentazioni dell’intervento a più riprese.
- d) *Implementazione di un sistema di orientamento* mutuato dall’esperienza del progetto “Sofia”, ispirato al modello francese di bilancio di competenze, ed adattato al gruppo bersaglio Youthstart. L’applicazione del modello, che con-

siste in un pacchetto di 12 ore sul bilancio di competenze corredato da un'azione di orientamento iniziale, sia personalizzato sia attraverso un *desk* informativo, oltre a permettere agli operatori di conoscere i destinatari fin dall'inizio del progetto e a favorire nei ragazzi lo sviluppo di un atteggiamento attivo e responsabile rispetto alla progettazione del proprio futuro, è risultata fondamentale per la definizione di percorsi personalizzati.

- e) *Progettazione e realizzazione di un software* che consenta di elaborare percorsi di formazione/inserimento individualizzati. In particolare, lo strumento permette di stilare un portafoglio di competenze specifico per ogni beneficiario.
- f) *Formazione in alternanza dei destinatari finali* finalizzata all'acquisizione di competenze di base e trasversali nonché alle abilità tecniche specifiche.
- g) *Attivazione di 4 laboratori protetti* per la ristrutturazione dell'edificio di Piazza Fontanesi. Sottesa all'azione vi era l'idea di rimotivare/responsabilizzare i giovani assegnando loro un compito concreto, un *task* specifico. Operativamente, tutti i beneficiari finali, affiancati da artigiani ed esperti di formazione, hanno partecipato a rotazione ai laboratori (settori della ristorazione, serre, impiantistica, manutenzione) in modo da poter operare, in un secondo momento, una scelta consapevole sul tipo di attività da intraprendere. All'interno della palazzina ristrutturata è stato attivato il Centro della Seconda Opportunità (CSO) che integra i seguenti servizi: sportelli di orientamento per l'accoglienza dei giovani utenti e l'accompagnamento nella scelta del proprio progetto professionale; laboratori tecnici/artigianali dedicati ad attività formative e pre-lavorative; promozione di attività culturali (laboratori musicali e per la realizzazione di audiovisivi); promozione di iniziative sportive; attivazione di laboratori d'impresa.
- h) *Informazioni offerte al "target group"*: presso il CSO è stata allestita una sala dotata di un centro di documentazione sulla domanda/offerta di lavoro nella prima cintura di Torino e di personale specializzato nei colloqui individuali di orientamento.
- i) *Accompagnamento nel tempo libero*: è stata configurata come un'attività continuativa che si è sostanziata nell'organizzazione di momenti di svago/socializzazione, finalizzati ad una conoscenza più approfondita dei destinatari.
- j) *Orientamento sui servizi del territorio*: si è trattato di un'attività a carattere volutamente ludico, organizzata sotto forma di caccia al tesoro, che ha consentito ai partecipanti di acquisire familiarità con le strutture esistenti e con la modulistica adottata da queste.
- k) *Formazione di operatori per l'inserimento lavorativo*: si occuperanno dell'accompagnamento dei beneficiari della creazione di società cooperative. Tale attività di formazione è mirata da un lato a rinforzare competenze attinenti agli aspetti organizzativi e gestionali e, dall'altro, a sviluppare la conoscenza operativa di tecniche di *cooperative learning*.

- l) *Creazione di una cooperativa* operante nel settore dell'artigianato e/o dei servizi alle imprese che gestisca un laboratorio protetto.

C) *La strategia di rete* – La rete dei partner locali risulta numerosa e ben assortita: sono rappresentate le realtà del mondo della scuola, della formazione professionale, dell'associazionismo, delle parti sociali, del mondo imprenditoriale, e quindi riflettono lo sforzo d'integrazione tra i sistemi della scuola/formazione professionale/lavoro che anima il progetto.

In dettaglio, i partner che hanno aderito formalmente alla rete locale sono:

- a) l'Assessorato alla cultura del Comune di Torino, che ha collaborato alla progettazione dell'intervento e alle attività di sensibilizzazione del territorio;
- b) l'Assessorato ai servizi sociali del Comune di Torino, che ha offerto un apporto significativo promuovendo azioni di informazione e sensibilizzazione della cittadinanza;
- c) il Centro di solidarietà Zaccheo, che mediante i suoi 3 sportelli di orientamento ha segnalato casi e offerto sostegno nella fase di prima accoglienza dei giovani nel CSO;
- d) il consorzio Cosvifor, che svolge un ruolo strategico per gli inserimenti lavorativi dei beneficiari finali fornendo accesso ad una nutrita rete di imprese;
- e) la Cooperativa "Il portico", la quale ha progettato percorsi personalizzati d'inserimento ed ha accompagnato i beneficiari nel tempo libero, oltre a segnalare nominativi di potenziali destinatari dell'intervento;
- f) Federcultura, che ha svolto un'azione di formazione dei formatori incentrata sulla metodologia del *cooperative learning*;
- g) IAL-CISL, che ha favorito lo scambio di informazioni e metodologie inerenti i temi della FO e dell'orientamento del *target* giovanile;
- h) la cooperativa ICI Arca, che ha effettuato una serie di docenze nel laboratorio elettrico ed ha offerto la propria disponibilità per l'assunzione dei giovani beneficiari;
- i) Irecoop che, oltre a curare la progettazione dei moduli formativi e le docenze, è stata impegnata nella costituzione dell'associazione cooperativa;
- j) Italia Forma, che ha contribuito in fase di progettazione con la metodologia del "compito", un marchio di proprietà dell'impresa;
- k) la Parrocchia Santa Giulia, che ha segnalato casi al promotore ed ha svolto attività di accompagnamento nel tempo libero dei ragazzi;
- l) il Provveditorato agli studi di Torino, il quale ha segnalato casi di abbandono scolastico, oltre ad occuparsi del monitoraggio del fenomeno della dispersione scolastica;
- m) Sinapsi, che ha offerto la propria disponibilità per l'inserimento lavorativo di alcuni giovani;
- n) l'Ufficio San Paolo, agenzia di sviluppo locale dipendente dal San Paolo, che ha offerto contributi a fondo perduto e borse di formazione-lavoro per soggetti svantaggiati.

Oltre ai suddetti partner, che hanno aderito formalmente alla rete locale, il progetto ha ottenuto la collaborazione dell'Ufficio Immigrati e della Caritas per il reclutamento dei giovani nonché dell'Università di Torino – Dipartimento di Scienze Sociali – per la valutazione finale delle sperimentazioni.

Inoltre, in corso d'opera, la rete locale si è arricchita di nuovi partner: l'Ufficio dei minori stranieri, le comunità Madian e Aurora, il centro di prima accoglienza "Andrea", il Sermig.

Dal punto di vista organizzativo, il partenariato è stato caratterizzato da una strategia di collaborazione/interscambio di tipo informale, basata su rapporti bilaterali e soprattutto personalizzati. Il partenariato, inoltre, non ha seguito una programmazione rigida.

D) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – La rete transnazionale è composta da organismi pubblici e privati, italiani ed europei: Ayuntamiento de Lorca (Spagna); Fundacion Mujeres (Spagna); Association Parcours (Francia); Isforcoop Sardegna; Cooperativa Agrifoglio.

La collaborazione è stata focalizzata principalmente sull'identificazione di buone prassi sviluppate in ambito nazionale, sull'allestimento di un sito web sulla messa a punto di un logo comune, sullo scambio di materiali e metodologie sulle tematiche afferenti l'orientamento e l'inserimento occupazionale di un *target* giovanile. È proprio alle attività di scambio che si ascrive il valore aggiunto della dimensione transnazionale. In particolare, il plusvalore si ravvisa nella definizione di metodologie comuni per l'orientamento dei giovani (processi di transizione alla vita attiva) basati sul *know-how* di ogni partner. Questo patrimonio di conoscenze rimarrà a disposizione dei partecipanti grazie al sito web.

Infine i partner hanno inteso stilare uno statuto per la creazione di una rete permanente, anche in vista della prossima iniziativa Equal.

E) *Mainstreaming* e sostenibilità – Tra le varie iniziative realizzate dall'ente promotore, quella che sembra poter garantire meglio la stabilità dei servizi erogati nonché ricadute significative sul territorio è la creazione di un'Associazione di agenzie formative piemontesi (ASFOP -Associazione per lo sviluppo della formazione e dell'orientamento in Piemonte) nella quale far confluire il *know-how* delle agenzie aderenti, al fine di accrescere la loro incisività e dunque la possibilità di ottenere finanziamenti.

In secondo luogo, per garantire la sostenibilità finanziaria del progetto, il promotore ha adottato una strategia "a puzzle", vale a dire puntando l'attenzione su una gamma diversificata di potenziali committenze/finanziamenti e lavorando, da un lato, alla ricerca di uno sponsor e, dall'altro, all'ottenimento di borse lavoro erogate *ad hoc* dall'Ufficio Pio San Paolo.

Per quanto riguarda l'impatto della sperimentazione, allo stato attuale sono ipotizzabili tre livelli di *mainstreaming*:

- a) Adozione stabile del modello da parte del promotore: le acquisizioni ottenute con il progetto potranno essere particolarmente valorizzate se la cooperativa “Immaginazione e Lavoro” riuscirà ad entrare nel già richiamato *network* europeo dei CSO.
- b) Riproduzione di segmenti dell’intervento in altri contesti territoriali: appare determinante, in tal senso, il rapporto di collaborazione continuativo con il Consorzio Scuola Lavoro, in particolare nell’ambito del progetto multiregionale “Sofia II”.
- c) Adeguamento delle politiche formative alle sperimentazioni in atto. A fronte dell’innalzamento dell’obbligo scolastico a quindici anni, e dunque della temuta perdita da parte delle agenzie formative di un’importante fetta di mercato, già nel patto territoriale di Torino si è pensato di destinare una quota parte dei fondi regionali ad interventi diversi dalla formazione di primo livello.

F) *Il contributo innovativo del progetto* – Il Centro della Seconda Opportunità costituisce un luogo aperto di aggregazione giovanile senza precedenti nella città di Torino, che si ispira a 14 esperienze analoghe realizzate a livello comunitario. In particolare, il sistema/dispositivo implementato con il progetto OPERA presenta i seguenti elementi di innovatività:

- a) Adotta una nuova metodologia di orientamento personale e professionale, ideata nell’ambito del progetto Youthstart di prima fase (“Sofia giovani”) ed attualmente in fase di sperimentazione e diffusione in 15 regioni attraverso il progetto “Sofia II”.
- b) Utilizza la metodologia del *cooperative learning* che favorisce lo sviluppo nei destinatari di una cultura lavorativa basata sull’assunzione di responsabilità personale e sul lavoro di squadra.
- c) Prevede l’accompagnamento dei giovani anche durante il tempo libero.
- d) Sperimenta un sistema di alternanza che prevede i seguenti *step*: orientamento, validazione e rafforzamento delle competenze, inserimento in *stage* e ritorno in formazione.
- e) Adotta il metodo didattico del “compito”, basato sul coinvolgimento attivo del beneficiario con il docente/educatore in funzione del raggiungimento di un obiettivo specifico – nella fattispecie la ristrutturazione di uno stabile – che si sia rivelato adeguato al profilo del *target group*. Sebbene la metodologia del *task* abbia addirittura un marchio registrato, la sua applicazione è inedita sia rispetto al gruppo bersaglio sia nel settore della formazione professionale in genere.
- f) Consente l’accesso alle attività di orientamento/formazione/inserimento lavorativo in qualsiasi momento dell’anno.
- g) Prevede il coinvolgimento dei nuclei familiari nelle attività di orientamento.
- h) Crea laboratori protetti, gestiti da una cooperativa, che consentiranno un inserimento graduale dei giovani nella realtà produttiva.
- i) Coinvolge direttamente le aziende – formando anche dei tutor aziendali – nello sviluppo di opportunità lavorative concrete per i destinatari.

1.2.1.2. Progetto “Peppino Girella”

Del progetto “Peppino Girella” presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto “Peppino Girella”

DATI SUL PROGETTO	
Codice progetto	IO4S/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Campania)
Promotore	CNCA [Ente privato-associazione ed organismo no profit, ente di volontariato, Via Vallescura, 47, 63010 Capodarco di Fermo (AP); Tel. 0734/678404-Fax 0734/676236; e-mail: cnca.europa@sapienza.it; Referente: Giuliano Bartolomei.]
Attuatore	idem
Gruppi bersaglio	90 minori a rischio
Asse	C
Budget complessivo	L.1.800.000.000
Durata	28 mesi

2) Descrizione del progetto “Peppino Girella”

A) *Obiettivi* – Scopo generale del progetto è fronteggiare la bassa qualificazione professionale di un gruppo di giovani di quartieri di Napoli ad elevato tasso di criminalità, fornendo loro una formazione individualizzata che li renda capaci di affrontare le attuali condizioni di precariato del mondo del lavoro. L’obiettivo è trovare degli spazi nel tessuto produttivo locale – soprattutto fra le piccole imprese artigiane e di servizio – per realizzare degli inserimenti protetti che potranno divenire occasioni di una successiva assunzione, attraverso contratti di apprendistato, a *part-time* o a tempo determinato. Un altro obiettivo del progetto è sperimentare un modello di intervento duraturo e trasferibile, che preveda l’integrazione dell’offerta formativa con dispositivi di reinserimento e inserimento lavorativo. Ciò si realizzerà in aree sottoposte da anni a processi di riqualificazione edilizia e urbanistica in cui è prevista la crescita delle opportunità mercato per le imprese legate alla manutenzione del patrimonio edilizio, alla produzione di prodotti artigianali e di servizi alla popolazione.

B) *Attività* – Al reclutamento dei ragazzi, condotto da educatori territoriali e assistenti sociali in strada e nei luoghi di ritrovo abituali, si è inteso accompagnare un’attività di sostegno alle loro famiglie, attraverso il raccordo con i servizi pubblici territoriali. Ha fatto seguito un percorso di formazione e di tirocinio con tutoraggio individualizzato, affiancato da un dispositivo di transizione costituito dalle attività dello sportello di pre-orientamento, dalla formazione in aula di tipo laboratoriale e dal reinserimento con tirocini in aziende.

C) *Prodotti* – *Brochure* documentativi per i ragazzi; guida per gli educatori interni e per i tutor in azienda.

D) *Attività transnazionale* – Obiettivo dell’attività transnazionale è contribuire all’innovazione delle varie attività nazionali di prevenzione e rimozione del disagio socio-economico dei minori svantaggiati, confrontando le singole esperienze e sperimentando nuovi approcci, anche a livello transnazionale. Si prevedono scambi di operatori e formatori per *stage* all’estero e si intendono elaborare nuove metodologie e strumenti di intervento a favore del gruppo bersaglio, nonché standard comuni e criteri di valutazione delle azioni progettuali a livello nazionale e transnazionale. Si intende inoltre realizzare una banca dati europea sulle migliori prassi per favorire l’entrata nella vita attiva dei giovani Youthstart. Partner comunitari: Francia, Portogallo, Grecia.

3) Monitoraggio del progetto “Peppino Girella”

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 4).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto si proponeva di sperimentare un modello d’intervento, il dispositivo passerella, in grado di tradurre la condizione di disoccupazione “particolare” in cui si trovano i giovani destinatari (minori a rischio) a causa di carenze insite nella loro stessa offerta di lavoro, a uno *status* di disoccupazione “normale”, dove le difficoltà d’inserimento lavorativo sono imputabili ad un deficit nella domanda. L’idea è quella di agire sul deficit di pre-condizioni per l’accesso nel mercato del lavoro che caratterizza i ragazzi dell’area dei Quartieri Spagnoli di Napoli, sulla base del principio dell’“offerta attiva”, sperimentando cioè contenuti e metodologie che muovono dal ragazzo e che sono in grado di svilupparne la capacità di imparare ad apprendere.

L’intervento si è articolato in:

- a) quattro corsi di formazione rivolti a 90 destinatari finali; le attività didattiche – incentrate sulle attività di laboratorio (foto, legno, informatica e *catering*) – erano finalizzate allo sviluppo di capacità, atteggiamenti e attitudini, soprattutto di “imparare ad apprendere”;
- b) tirocini o *stage* di reinserimento retribuiti in piccole imprese artigianali, attivati dopo 2-3 mesi di formazione d’aula, al termine dei quali i ragazzi acquisiranno la qualifica di “operaio comune del settore manifatturiero servizi”;
- c) tirocini di “svezzamento”, ossia forme di *tutoring* individualizzato da parte di educatori extra-aziendali per gli allievi assunti dalle aziende dove hanno svolto lo *stage*; in questo modo l’attività di accompagnamento/sostegno ai ragazzi è proseguita anche ad inserimento lavorativo avvenuto.

Trasversalmente viene condotta un’attività di orientamento, diluita e interna alle misure educative di base, strutturata in:

- a) azioni di “educazione territoriale”, rivolta ai singoli e ai gruppi informali di ragazzi, durante i quali gli educatori “agganciano” e sostengono i ragazzi, andandoli a “recuperare” nel caso di abbandono delle attività;

- b) servizio sociale territoriale, ovvero sostegno costante alle famiglie dei minori, in raccordo con i servizi sociali di zona; tutoraggio socio-educativo attraverso colloqui individualizzati durante le fasi di formazione, inserimento e “svezzamento”.

La settimana-tipo di ciascun ragazzo prevedeva 12 ore di aula-laboratorio (gruppi di 20 allievi); 20 ore di tirocinio in botteghe artigiane - settori pelletteria, vetro artistico, restauro, tappezzeria, ristorazione o presso negozi di parrucchiere o estetista; 1-2 ore di colloquio/orientamento individualizzato. I servizi di orientamento sono stati erogati tramite sportelli attivati presso le due sedi operative del progetto (Associazione Quartieri Spagnoli e Associazione Don Bosco).

B) *La strategia di rete* – Il progetto poggia su una vasta e consolidata rete di attori locali composta oltre che dalle Associazioni Quartieri Spagnoli e Don Bosco, da:

- a) il Comune di Napoli che gestisce, attraverso l’iniziativa URBAN, uno sportello di orientamento ai servizi territoriali sito nei Quartieri Spagnoli, e che ha fatto da “filtro” tra la prima domanda di informazioni, spesso mal posta e “inespressa” e i servizi sociali competenti;
- b) la “Società per l’imprenditoria Giovanile”, che ha fornito un contributo in termini di consulenza e osservazione del dispositivo sperimentato;
- c) la Confederazione Nazionale degli Artigiani, che ha facilitato il contatto con le imprese artigiane e contribuito alla promozione e diffusione del dispositivo passerella presso altre imprese; ha inoltre collaborato all’elaborazione della modulistica relativa ai contratti di apprendistato;
- d) il Coordinamento tecnico dell’*équipe* dei servizi dell’area Quartieri Spagnoli, che ha coordinato le attività di orientamento e accompagnamento condotte dagli assistenti sociali e dagli educatori di strada parallelamente alle attività formative;
- e) le Imprese artigiane, che hanno offerto agli allievi l’opportunità di svolgere un’esperienza formativa in un contesto protetto, e, a fronte di un monte ore raggiunto, di far acquisire loro una qualifica professionale;
- f) le scuole della città, che hanno collaborato all’individuazione dei potenziali utenti delle attività progettuali;
- g) il consultorio dell’Università Cattolica, che ha svolto un’attività di educazione sessuale per i ragazzi, orientandoli ai servizi medico-sanitari competenti.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – Obiettivo della rete transnazionale – composta dall’Association Vivre (Francia), dall’Associação de Desenvolvimento Dao, Lafoes e Alto Paiva (Portogallo), dal Thessalian Association Mental Health Care and Rehabilitation (Grecia) e dal CNCA – era lo sviluppo di una metodologia comune d’intervento a favore dei minori svantaggiati.

In tale prospettiva, gli incontri transnazionali sono stati centrati sullo studio delle strategie e della modalità d’intervento sui minori adottate da ciascun partner nel territorio di appartenenza, al fine di verificarne la trasferibilità negli altri contesti territoriali.

I risultati degli scambi transnazionali sono stati capitalizzati e diffusi tramite un *report* finale.

D) *Mainsteaming* e sostenibilità – Le prospettive di sostenibilità dell'intervento sono legate essenzialmente:

- a) all'ottenimento, da parte dell'Associazione, di una commessa nell'ambito dell'iniziativa URBAN, per la creazione di uno "Sportello lavoro" che offrirà una gamma di servizi analoghi a quelli erogati nell'ambito del progetto Youthstart, così da capitalizzarne, proseguirne e ampliarne le attività. Il nuovo sportello potrebbe inoltre offrire occasioni di lavoro interinale (Manpower e Adecco hanno dato disponibilità di risorse per il *desk*) per un massimo di 250 ore, sulla base di un'idea mutuata da un partner francese;
- b) alla diffusione dell'intervento presso le imprese e le botteghe cittadine, cui è stata rivolta un'intensa attività di sensibilizzazione, che potrebbero favorire gli inserimenti lavorativi dei ragazzi e garantirne in tal modo la stabilità.

Si segnala, inoltre, che è in corso di definizione con l'Istituto Tecnico Commerciale "Serra" un progetto per la sperimentazione di un anno scolastico "intermedio" per i ragazzi in uscita dalla scuola media. Durante l'anno i ragazzi, regolarmente iscritti a scuola, riprodurrebbero nei laboratori dell'Associazione l'esperienza del progetto "Peppino Girella", accumulando dei crediti formativi e verificando la loro predisposizione verso una formazione di tipo scolastico o verso un'attività professionale.

E) *Il contributo innovativo del progetto* – Il progetto appare innovativo poiché si fonda su una nuova strategia d'intervento del multidimensionale, operante, nell'ambito di un'azione di sistema volta a riqualificare il tessuto urbano dell'area dei Quartieri Spagnoli, sia sul versante della prevenzione sia su quello della "cura" delle cause dell'emarginazione: l'idea è quella di agire sul deficit di precondizioni che caratterizza i destinatari dell'intervento sulla base del principio dell'"offerta attiva", sperimentando cioè contenuti e metodologie che muovono dal ragazzo sviluppandone la capacità di imparare ad apprendere.

In particolare si propone un modello, il dispositivo passerella, che coordina i diversi segmenti del percorso di inserimento socio-lavorativo:

- a) "reclutamento" dei ragazzi attraverso un'attività educativa territoriale, preformazione nei laboratori, *stage* in botteghe artigiane e inserimento nelle stesse con contratti di apprendistato;
- b) affiancandoli, lungo tutto l'iter, a momenti di orientamento e sostegno individualizzato;
- c) affiancamento che prosegue, attraverso il tirocinio di svezamento, anche dopo l'inserimento lavorativo, mediante l'attività di educatori che forniscono ai ragazzi la formazione aggiuntiva anche a livello di competenze di base di cui l'apprendista ha bisogno.

Particolarmente interessante risulta anche il rapporto con le famiglie dei minori, in costante contatto con gli assistenti sociali e con gli educatori territoriali, cui spesso viene delegata *in toto* la funzione educativa.

Infine, altrettanto significativo appare il coinvolgimento attivo delle aziende, sia a livello di azioni di sensibilizzazione e consulenza sulle possibili forme di inserimento lavorativo presso i titolari, sia a livello di scambio di metodologie formative tra gli stessi, nonché degli educatori in relazione al tipo di formazione di cui necessitano i giovani svantaggiati.

1.2.1.3. Progetto “Pollicino”

Del progetto “Pollicino” (“Percorsi di integrazione socio-lavorativa per adolescenti a rischio di esclusione sociale”) presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto “Pollicino”

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	2072/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Sicilia)
Promotore	Ministero di Grazia e Giustizia. Centro per la Giustizia Minorile di Palermo [Ente pubblico- Amministrazione od Ente pubblico nazionale; Complesso Malaspina, via Principe di Palagonia, 135, 90145, Palermo; tel. 091/225916- fax: 091/6826763; Referente: Rosalba Salerno]
Attuatore	Consorzio A.T.I. “Pollicino” [Ente privato - Consorzio di imprese, via Paolo Balsamo,1, 90018 Termini Imerese (PA); tel 091/8113328- fax 091/8113328; e-mail: doncalabria@cascino.neomedia.it ; Referente: Antonio Gasparini]
Gruppi bersaglio	28 minori a rischio
Agenti di cambiamento	15 dirigenti di imprese no-profit; 10 formatori; 16 insegnanti di sistemi di istruzione; 20 operatori sociali
Asse	A
Budget complessivo	L. 1.434.195.000
Durata	20 mesi

2) Descrizione del progetto “Pollicino”

A) *Obiettivi* – Il progetto ha inteso creare un modello di sistema che integri iniziative educative di istruzione, di formazione professionale e di inserimento lavorativo di giovani attraverso l’attivazione di due comunità semiresidenziali, la introduzione di nuove figure professionali di operatori sociali e la creazione di opportunità lavorative per minori a rischio di esclusione.

B) *Attività* – L’intervento muove dalla realizzazione di una ricerca nell’area socio-educativa ed in quella imprenditoriale per la definizione del modello da sperimentare, e dall’attivazione della rete locale di supporto. Contestualmente sono state implementate alcune azioni formative a favore di gruppi di operatori per la

qualificazione, quali formatori, tutor, educatori di comunità per adolescenti a rischio di esclusione sociale e dirigenti di impresa sociale non profit. Gli operatori sono stati inseriti in due comunità semiresidenziali nell'ambito delle quali è stato sperimentato un percorso per la formazione di giovani del gruppo bersaglio in qualità di "Operatori polivalenti nel campo dei servizi turistico-ambientali", e per l'inserimento lavorativo attraverso la creazione di due imprese sociali e il collocamento presso artigiani e/o aziende del settore. La creazione d'impresa ha usufruito di un'azione di incubazione presso le comunità, mentre gli inserimenti dei singoli sono stati supportati da tutor aziendali. Ad integrazione delle attività era prevista la realizzazione sia di un'azione formativa per l'aggiornamento di alcuni insegnanti sia di corsi per lavoratori, mirati a giovani a rischio al fine di attivare offerte per il conseguimento del titolo di licenza media in classi di giovani formate da alcuni beneficiari del progetto e da altri minori a rischio segnalati dai servizi sociali.

C) *Prodotti* – Pubblicazione con allegato un duplicativo multimediale, per la diffusione e la riproducibilità dell'esperienza e del modello sperimentato. Pagine web di informazione sul progetto.

D) *Attività transnazionale* – Il progetto transnazionale ha come obiettivi il confronto tra le diverse metodologie e strategie di intervento nel settore della formazione, l'individuazione e la promozione di pratiche di eccellenza, la realizzazione di scambi di informazioni e materiali per l'orientamento e la formazione, l'organizzazione di seminari tematici, la conduzione di studi e ricerche, lo sviluppo di metodologie comuni, la produzione di un video sull'esperienza, la creazione di un sito internet per la comunicazione fra i partner e per la diffusione nel partenariato dei risultati (partner comunitari: Irlanda, Italia, Regno Unito, Spagna).

3) Monitoraggio del progetto "Pollicino"

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 5).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto Youthstart "Pollicino" si rivolge a giovani ad alto rischio di esclusione segnalati dai servizi territoriali partner del progetto con l'obiettivo di sperimentare un percorso di accompagnamento all'integrazione socio-professionale che parte dalle opportunità lavorative offerte dal mercato del lavoro locale.

La logica dell'intervento è quella di "creare le condizioni" affinché il giovane venga integrato gradualmente nel sistema sociale e produttivo attraverso la messa in campo di azioni che incidono su quei contesti che assumono una forte rilevanza nella determinazione di uno stato di disagio, ma che viceversa possono assumere una valenza sia curativa – rispetto alla situazione di disagio in cui versano i destinatari al momento dell'avvio del progetto – sia preventiva di uno stato di marginalità definitiva. Il progetto si è sviluppato a partire da un centro di aggregazione giovanile già operante sul territorio (TAU e Opera Don Calabria) frequentato da gio-

vani residenti in quartieri limitrofi, molti dei quali versano in stato di marginalità sociale. È in seno a questi centri di aggregazione che si è venuta formando una nuova comunità semiresidenziale (la comunità “Pollicino”) che rappresenta quel sottosistema a cui è interessata la sperimentazione. Incidere su di esso significava, in ultima istanza, creare le condizioni per influire culturalmente su un gruppo più esteso di destinatari e dunque sul Centro di aggregazione. Al fine di garantire un impatto significativo e duraturo sui destinatari finali, il progetto ha previsto una serie di azioni di sostegno alla rete di relazioni affettive e amicali quali:

- a) azioni di sostegno alle famiglie, che si sono concretizzate in momenti di incontro – soprattutto al sorgere di eventuali difficoltà nel percorso di reinserimento del giovane – e nella negoziazione/condivisione con le famiglie dei progetti individuali di reinserimento;
- b) azioni di sostegno alla rete amicale che hanno interessato i “gruppi di riferimento” dei ragazzi (fidanzati, amici...);
- c) azioni di sostegno per il conseguimento della licenza media inferiore (“Pollicino a scuola”), rivolte ai ragazzi usciti prematuramente dal circuito scolastico, basate sul loro inserimento in classi serali e sull’utilizzo di metodi e strumenti sperimentali e alternativi a quelli istituzionali.

La strategia di intervento sui destinatari finali ha previsto:

- a) la costruzione di piani di inserimento individualizzati in una logica di presa in carico dell’utente e pertanto concordati con il destinatario e ritirati sulla base dei colloqui periodici con gli operatori;
- b) la costruzione del piano individuale, la quale è stata preliminarmente supportata anche dalle valutazioni dei docenti sui fabbisogni di ciascun giovane;
- c) un’attività formativa, successiva all’orientamento, finalizzata alla formazione del profilo di “Operatore polivalente nel campo dei servizi turistico-ambientali” strutturata in due fasi: “Professionalizzazione di base”, volta a stimolare nei giovani l’acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, l’attivazione di processi di *empowerment*, l’avvio di percorsi di gruppo relativi alla vita di comunità, alla cooperazione, alla socializzazione e allo sviluppo del territorio, e l’acquisizione di saperi/linguaggi di base necessari alla formazione professionale in ambito turistico-ambientale; “Professionalizzazione individualizzata”, progettata e realizzata sulla base dei risultati conseguiti da ciascun allievo, che si è articolata in rapporto a una dimensione teorica professionalizzante, a una dimensione pratica (centrata sull’attivazione di *stage* aziendali) e a una sociale, in grado cioè di coinvolgere i giovani destinatari nelle attività di animazione del Centro e del territorio;
- d) azioni di sostegno all’inserimento lavorativo; a questo riguardo sono stati previsti ulteriori periodi di *stage* aziendale e formazione specifica sulla creazione e gestione d’impresa; per quanti intendevano indirizzarsi verso il lavoro dipendente, lo *stage* assolveva al compito di stabilizzare il rapporto impresa-ra-

gazzo e definire gli aspetti contrattuali necessari all'assunzione; per i giovani interessati invece alla creazione d'impresa, gli *stage* aziendali venivano affiancati da una attività di laboratorio – realizzata in comune con gli operatori coinvolti nel corso di formazione per “Dirigenti di impresa non profit-Agenti di sviluppo di Comunità” – finalizzata alla elaborazione dei progetti di impresa; il risultato di tale attività è stata l'attivazione di imprese miste da parte dei giovani e degli operatori.

La strategia dei percorsi individualizzati ha previsto un investimento formativo e/o di aggiornamento degli operatori, dei formatori e degli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, al fine di sviluppare le competenze necessarie alla realizzazione della stessa, e dunque:

- a) un Corso di formazione professionale per “Educatori di comunità per adolescenti a rischio di esclusione sociale” e per “Dirigenti di Impresa Non Profit - Agenti di sviluppo locale”;
- b) attività di formazione dei formatori;
- c) attività di aggiornamento per insegnanti della scuola media inferiore.

B) *La strategia di rete* – Il progetto ha potuto contare su una rete di partner estremamente ampia che si è arricchita ulteriormente nel corso dell'intervento. I contributi dei diversi partner possono essere sintetizzati come segue: il Centro Studi “Don Calabria” di Verona ha partecipato al gruppo di pilotaggio ed al coordinamento dell'attività di valutazione; il Centro di Formazione del Personale per la Giustizia Minorile del Ministero di Grazia e Giustizia (Messina) ha collaborato all'azione di formazione continua degli educatori delle comunità ed alla rielaborazione del materiale prodotto ai fini della costruzione del modello d'intervento del progetto; il Provveditorato agli Studi di Palermo ha contribuito alla realizzazione del corso di aggiornamento per gli insegnanti, mentre le scuole del territorio hanno collaborato alla realizzazione del sottoprogetto “Pollicino a Scuola” e all'individuazione dei destinatari; il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo ha collaborato alle attività di ricerca e di formazione degli operatori, alla definizione dei profili dei ragazzi ed alla elaborazione del modello derivante dal progetto; l'Istituto “Pedro Arrupe” ha partecipato alla definizione del modello; la Cooperativa “Noncello Formazione”, la società “Metao” e la “IG” hanno contribuito alla progettazione e realizzazione del corso di “Dirigenti di impresa non profit” ed alla elaborazione dei progetti di attivazione d'Impresa; la Cooperativa “Impresa a Rete” ha fornito un supporto per l'implementazione dell'impresa erogatrice di “servizi logistici”; il Comune di Palermo attraverso il Servizio Sociale Professionale di area ha offerto un sostegno alle attività della comunità; lo stesso Comune inoltre ha dato la disponibilità, attraverso alcuni assessorati (Attività sociali, Attività produttive, Cultura e lavori Pubblici) per la definizione di un progetto nel Parco della Zisa per l'inserimento dei destinatari del Progetto Pollicino; il Comune di Termini Imerese si è impegnato nel sostegno alle attività della Comunità attra-

verso il Servizio Sociale Professionale di area; la Provincia di Palermo ha fornito un contributo di carattere finanziario; l'Azienda Sanitaria Locale ha contribuito con proprie segnalazioni al reperimento dei giovani ed ha partecipato all'orientamento dei ragazzi; la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni e il Tribunale dei minori di Palermo hanno partecipato con i propri magistrati all'attività di formazione degli operatori, agli incontri di scambio transnazionali e alle attività di diffusione, nonché alla validazione del modello derivante dal progetto; il Comune di Trabia ha partecipato all'azione formativa come sede di tirocini; la Confartigianato e il CNA hanno contribuito all'individuazione delle imprese sede di *stage*.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – Obiettivo del progetto transnazionale era la comparazione delle modalità d'intervento dei progetti nazionali dei partner (Irish Congress of Trade Union, Manchester City Council e Ayuntamiento de Punta Umbria) in relazione a cinque temi concordati (ricerche e metodologie di lavoro con i giovani; formazione formatori; *mainstreaming* e disseminazione; attività imprenditoriali e inserimento lavorativo; valutazione) al fine di individuare e trasferire le migliori prassi. Il lavoro di comparazione, analisi e individuazione di buone pratiche, svolto in seno a *workshop* tematici di due giorni ospitati a turno dai partner e coordinato da un partner per ciascun tema, ha portato alla produzione di una pubblicazione finale ("Metodologie di intervento con giovani a rischio di esclusione sociale", con testo in italiano, inglese e spagnolo) che offre una visione sinottica dei modelli di intervento, utilizzati ed utilizzabili in contesti simili.

Nel complesso, le attività transnazionali hanno prodotto un valore aggiunto soprattutto in termini di diffusione di buone prassi. L'esperienza del Manchester City Council è stata riprodotta nell'ambito del progetto "Pollicino" attraverso la sperimentazione nella sede di Palermo del tutoraggio individualizzato per singolo giovane (un operatore con compiti di *mentoring* per ogni ragazzo). Inoltre l'esperienza britannica è stata portata come esempio nell'ambito del corso per insegnanti coinvolti nelle attività di scolarizzazione per lavoratori. Sul fronte opposto, l'esperienza di "Pollicino a scuola" ha trovato similitudini in un progetto di scolarizzazione parallela per giovani avviato dal partner inglese.

D) *Mainstreaming* e sostenibilità – Il progetto ha già evidenziato alcuni risultati significativi in termini di *mainstreaming* e si ritiene che ulteriori ricadute potranno essere determinate dalle attività di raccordo con le Istituzioni. In particolare:

- a) è attualmente allo studio un Protocollo d'intesa tra Centro di Giustizia Minorile, Provveditorato agli Studi, EELL e A.T.I. "Pollicino" per la ripetizione nel prossimo anno scolastico e la "messa a regime" dell'esperienza di "Pollicino a scuola". Inoltre, grazie al successo dell'iniziativa, è stato possibile avviare nelle due aree nuovi corsi basati sull'esperienza e le metodologie "Pollicino";
- b) è stato attivato un secondo tavolo di lavoro con l'Assessorato Regionale alla FP per rafforzare il collegamento fra gli interventi sui giovani a rischio. Inoltre

il confronto con l'Assessorato ha portato all'inserimento nel POR di specifiche misure a favore della promozione dell'inserimento lavorativo dei minori a rischio;

- c) a livello comunale si sta tentando di inserire la sperimentazione e le modalità di lavoro in rete sviluppate nell'ambito dell'attività ordinaria dei servizi sociali;
- d) sulla scorta della sperimentazione, il Coordinatore dell'Osservatorio provinciale sulla dispersione scolastica ha presentato al Ministero della Pubblica Istruzione delle proposte di modifica dei decreti sui centri EDA e sugli interventi per la dispersione scolastica;
- e) il Centro per la Giustizia Minorile e la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni stanno studiando modalità di adeguamento dei propri servizi sulla base delle metodologie di lavoro sperimentate dal progetto; inoltre, la Scuola di Formazione del Personale per la Giustizia Minorile del MGG di Messina intende elaborare, a partire dalla sperimentazione condotta, un modello per la formazione degli operatori da utilizzare nei propri interventi di formazione; infine il Centro per la Giustizia Minorile di Palermo ha presentato due progetti "Leonardo da Vinci" che implementano alcune ipotesi di ricerca e sperimentazione innescate attraverso il progetto "Pollicino";
- f) il Ser.T. di Termini Imerese ed alcuni Comuni dell'area della Madonie hanno avviato contatti con il progetto "Pollicino" al fine di utilizzare il modello sperimentato per azioni da attivare nell'ambito di Agenda 2000;
- g) i risultati di "Pollicino" rientreranno nell'ambito di un modulo specifico sui minori a rischio attivato dalla "Scuola di specializzazione in Psicologia giuridica" dell'Università di Palermo; tale integrazione dell'esperienza all'interno della programmazione didattica potrebbe proseguire anche negli anni futuri.

Sul lato della sostenibilità relativa all'occupazione del *target group* va sottolineato come molte delle aziende che hanno ospitato i tirocini formativi hanno espresso la volontà di procedere all'assunzione dei giovani.

Per quanto riguarda la sostenibilità delle imprese, è in corso un'intensa attività di confronto con Istituzioni ed altri attori locali. Sul fronte istituzionale si sta lavorando ad un accordo di programma con il Comune di Palermo e la Sovrintendenza del Parco della Zisa per la definizione di un progetto di "economia sociale" strutturato sull'area del Parco, nell'ambito del quale il CGM si fa promotore di imprese sociali. Inoltre sono stati avviati contatti con una società di trasporti per l'acquisizione di subappalti di piccoli trasporti nel territorio e per la fornitura di tutoraggio ad una delle nascenti imprese.

E) *Il contributo innovativo del progetto* – Gli elementi maggiormente innovativi del progetto si riscontrano:

- a) nella messa in rete dei servizi sul territorio sin dalla fase di progettazione dell'intervento;

- b) nella sperimentazione di metodologie innovative per la formazione in alternanza, nella quale vengono particolarmente valorizzate le attività pratiche e la costruzione di piani individuali negoziati con i giovani, verificati e ritirati *in itinere*;
- c) nella presa in carico globale del ragazzo attraverso un'attività di sostegno psicologico e il supporto e il dialogo continuativo con le famiglie e gruppi di riferimento dei ragazzi;
- d) nella sperimentazione di un nuovo modello di Comunità per minori, in cui si legano l'esperienza formativa e quella di comunità; quest'ultima diviene al tempo stesso incubatore d'impresa e nell'ambito della stessa viene altresì gestita la formazione dei giovani;
- e) nei nuovi profili professionali formati;
- f) nella scolarizzazione dei giovani grazie alla sperimentazione di un nuovo modello di "corsi serali per lavoratori" specificamente rivolto a minori.

1.2.1.4. Progetto YES

Del progetto YES (*Young Enterprise Solutions*) presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto YES

DATI SUL PROGETTO	
Codice progetto	0767/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Emilia Romagna)
Promotore	Comune di Bologna [Ente pubblico- Amministrazione od Ente pubblico locale-, piazza di Porta Maggiore, 2, 40123, Bologna, tel. 051/554141, fax 051/550406, e-mail: ossep@comune.bologna.it , Referente: Vincenzo Castelli]
Attuatore	C.E.F.A.L. Bologna [Ente privato, ente di formazione/istruzione, via Lame, 118, 40122 Bologna, tel. 051/479752, fax 051/479941, e-mail: cefal@cefal.it , Referente: Giovanni Zonin]
Gruppi bersaglio	4 giovani a bassa scolarità, 20 giovani in carico ai servizi sociali
Agenti di cambiamento	3 consulenti, 5 formatori, 10 operatori sociali
Asse	C
Budget complessivo	L. 800.000.000
Durata	20 mesi

2) Descrizione del progetto YES

A) *Obiettivi* – Il progetto ha inteso favorire la qualificazione e l'inserimento lavorativo di giovani svantaggiati attraverso la creazione di un'impresa di transizione al lavoro nel settore del verde ornamentale, della ristorazione veloce e dello snack-bar, integrando il momento formativo presso centri specializzati con l'impegno del lavoro in impresa, secondo un sistema flessibile di orientamento e/o for-

mazione al lavoro, di inserimento lavorativo e, parallelamente, di orientamento formativo in alternanza, di tipo personalizzato e flessibile.

B) *Attività* – Il progetto si articola in molteplici attività strettamente connesse tra loro: dopo una fase di analisi sulla normativa vigente in Italia per consentire l'avvio dell'impresa di transizione al lavoro, sono stati realizzati seminari di approfondimento e confronto con le altre esperienze di transizione al lavoro, diretti in particolare agli operatori e ai formatori. Successivamente è stata avviata un'impresa di transizione al lavoro nel settore del verde ornamentale, della ristorazione veloce e dello snack-bar e sono stati attivati due corsi di orientamento al lavoro per tutti i ragazzi ed uno di formazione in alternanza per la cura del verde. I ragazzi sono stati poi inseriti in un'impresa e contemporaneamente sono stati attivati i laboratori "open" di orientamento formativo, con una fase finale di bilancio e certificazione delle competenze complessivamente acquisite; nella parte conclusiva sono stati attivati i servizi di consulenza e di tutoraggio per l'inserimento professionale nel mercato del lavoro dipendente, del lavoro autonomo e per la creazione di impresa, ed in ultimo è stata realizzata un'attività di diffusione delle informazioni sul modello sperimentato.

C) *Prodotti* – Video-documentari sulle attività svolte dai ragazzi e sulle varie fasi del modello formativo sperimentato ed un documento di sintesi della ricerca condotta sul modello di impresa di transizione e sul modello metodologico/pedagogico adottato nell'arco dell'intero progetto.

D) *Attività transnazionale* – La componente transnazionale del progetto prevedeva lo scambio e il trasferimento di informazioni e materiali tra i partner, una fase di formazione all'estero per gli agenti di cambiamento e operatori sociali, l'organizzazione di seminari e convegni e lo sviluppo congiunto di seminari e metodologie formative e di strumenti di valutazione dei risultati.

3) Monitoraggio del progetto YES

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 6).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto YES, promosso dall'Assessorato alle Politiche Sociali del Comune di Bologna e realizzato dal C.E.F.A.L., si rivolge a 24 adolescenti appartenenti a contesti socioculturali generalmente problematici che hanno concluso a fatica il percorso di scolarizzazione obbligatoria e si trovano al di fuori di qualsiasi "cultura professionale"; tutti sono in carico ai Servizi Sociali o segnalati da essi, in alcuni casi, con l'intero nucleo familiare; alcuni di loro sono sottoposti a misure alternative alla detenzione o inseriti in comunità alloggio per minori.

Il progetto YES si concretizza nella sperimentazione di un nuovo modello di inserimento nel mondo del lavoro attraverso un'impresa di transizione ispirata al modello francese delle "*entreprises d'insertion*", il cui obiettivo ultimo è, appunto, l'inserimento dei propri beneficiari in aziende ordinarie del mercato.

L'inserimento avviene attraverso un "progetto globale personalizzato" che include orientamento iniziale di gruppo, lavoro in impresa regolato da formale contratto *part-time* e formazione in alternanza. L'aspetto più significativo e più innovativo del progetto YES è rappresentato dunque dalla sperimentazione del modello di impresa di transizione la cui organizzazione, non essendo contemplata dalla normativa italiana, è definita da un regolamento interno. In particolare l'impresa creata dal progetto, denominata "It2", si è costituita sotto forma di cooperativa sociale a responsabilità limitata di tipo misto. I settori nei quali essa opera sono lo snack bar, la ristorazione, il *catering*, la manutenzione di parchi e giardini ed i servizi di "editino". L'impresa non gode di alcun sostegno diretto al reddito, ma retribuisce i lavoratori con i ricavi delle proprie attività.

Il percorso in "It2" consente ai giovani di sperimentarsi in situazioni produttive e di seguire contemporaneamente percorsi di formazione personalizzati. I ragazzi entrano nella cooperativa per un periodo medio di sei mesi. In alternanza al lavoro *part-time* da essi svolto vengono formati, all'interno di "Laboratori Open", a specifiche competenze in modo da facilitarne l'"espulsione" verso attività autonome del mercato aperto e da favorire il *turn over* nell'impresa di transizione. L'obiettivo del progetto e della cooperativa "It2" non è quindi di creare posti di lavoro protetti, bensì quello di favorire la transizione dei giovani lavoratori verso attività autonome legate all'economia di mercato, laddove l'innovazione consiste nel creare una struttura produttiva stabile e competitiva in settori con forte possibilità di sviluppo, che svolga il duplice ruolo di produrre reddito e di formare figure professionali competenti, con una forte attenzione verso coloro che incontrano maggiori difficoltà.

B) *La strategia di rete* – Gli organismi locali coinvolti nel progetto YES sono: l'Assessorato all'Ambiente e al Settore Economia e Lavoro del Comune di Bologna; l'Assessorato alla Formazione Professionale della Provincia di Bologna; la ASL; il Centro per la Giustizia Minorile; l'Università di Bologna - Facoltà di Scienze della Formazione; la Confcooperative; il Consorzio Interprovinciale Cooperative Agricole; la Cooperativa sociale "Il Melograno".

La strategia della condivisione e dello scambio di esperienze che ha rappresentato un elemento di forza del rapporto tra promotore ed attuatore appare egualmente essenziale nella costituzione e nella metodologia di lavoro della rete di attori locali.

La scelta dei partner locali da coinvolgere nelle attività progettuali mirava:

- a) a rappresentare compiutamente il territorio nella persona delle istituzioni e del privato sociale;
- b) a garantire il supporto scientifico alla messa a punto del modello per la transizione al lavoro;
- c) a promuovere una corretta impostazione imprenditoriale dell'impresa di transizione affinché questa possa costruirsi uno spazio di mercato come prospettiva di sopravvivenza economica al termine del progetto YES.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – Ai fini della rielaborazione del modello francese delle “*entreprises d’insertion*”, ha assunto particolare rilevanza la presenza, nella rete transnazionale, della Regione France Comté (in qualità di partner passivo) con la quale è stato sottoscritto un accordo con l’obiettivo di valutare a fondo il modello dell’impresa di transizione, studiarne il funzionamento, capirne le dinamiche interne ed esterne, trarne gli spunti necessari per estendere ed approfondire le metodologie di formazione/accompagnamento dei giovani nell’impresa. Un’ulteriore caratteristica essenziale della rete transnazionale è l’elevato numero di partner italiani: il loro rapporto si è formalizzato nella costituzione di una rete estesa (la rete YES) i cui membri sono portatori di iniziative simili, in altre regioni, sempre ispirate al modello delle “*entreprises d’insertion*” francesi.

Nel complesso, comunque, il partenariato era costituito da organismi pubblici e privati che condividevano metodologie, e soprattutto approcci comuni alle problematiche del gruppo bersaglio: CEFA Basse-Sambra (Belgio), Conseil Regional de France Comté (Francia), FIRST (Francia), Royal Borough of Kingston upon Thames (Regno Unito), Fundación Penascal (Spagna), Associazione CNOS-FAP Abruzzo, Sardegna e Veneto, consorzio Pro.Form.

Le attività transnazionali si sono concretizzate principalmente in incontri congiunti finalizzati ad una più approfondita conoscenza e comprensione del contesto socioeconomico e del sistema educativo/formativo dei singoli Paesi e dei progetti nazionali dei partner. Particolare attenzione, in questa sede, è stata rivolta alla lettura degli obiettivi dei progetti, all’analisi delle metodologie adottate e degli strumenti sviluppati, nonché all’esame dei problemi incontrati e delle soluzioni adottate. Inoltre, in occasione di uno degli incontri è stato costituito un Gruppo Editoriale Europeo incaricato di elaborare e realizzare il “prodotto” comune della rete, un sito web dedicato all’esperienza europea dei partner di PROJET, comprendente approfondimenti relativi al gruppo bersaglio, alle innovazioni prodotte nei diversi Paesi, ai problemi incontrati e alle soluzioni individuate e alle prospettive che si intravedono per il futuro.

D) *Mainstreaming* e sostenibilità – L’impresa di transizione è a tutti gli effetti un’entità autonoma che opera sul mercato come ogni altra azienda: essa non gode di alcun sostegno diretto al reddito, ma retribuisce i lavoratori con i ricavi delle proprie attività. Pertanto è necessario, affinché il modello pedagogico formativo/insertivo da essa proposto funzioni e che la produzione tenga il passo del mercato. L’impresa è già in grado di relazionarsi alla pari con il C.E.F.A.L., ente attuatore del progetto, per la promozione congiunta di progetti integrati di inserimento socio-lavorativo attraverso le risorse che localmente sono messe a disposizione dal Comune, dalla Provincia e dalla Regione Emilia Romagna, anche in attuazione delle disposizioni in materia di apprendistato e tirocinio. Nell’ambito del progetto sono già state realizzate diverse iniziative per garantire la sostenibilità economica dell’impresa di transizione:

- a) è stata stipulata una convenzione per l'erogazione, da parte di "It2", di servizi di manutenzione del verde nel territorio provinciale di Bologna; ulteriori contratti sono stati conclusi con società private;
- b) la Cooperativa ha rilevato un'attività di bar-pasticceria sita a Bologna;
- c) l'Assessorato alle Attività Produttive del Comune di Bologna ha approvato, nel quadro del Progetto "MAMBO", una richiesta di contributo a fondo perduto della cooperativa "It2" per il conseguimento degli obiettivi sociali ed imprenditoriali nel biennio 1999-2000. Per quanto attiene all'impatto dell'intervento, le direttive regionali in tema di formazione professionale sulla scorta della sperimentazione hanno già recepito le esigenze di maggiore flessibilità e di personalizzazione delle azioni di transizione al lavoro, in particolare quelle rivolte ai soggetti svantaggiati. L'ultimo nodo da sciogliere per garantire un futuro alle imprese di transizione è l'emanazione, a livello nazionale, di una normativa che ne disciplini la forma giuridica ed il funzionamento. In tal senso, la creazione della Rete Nazionale YES ha risposto, e risponde, all'obiettivo di favorire la "legittimazione" istituzionale dell'impresa di transizione come nuova tipologia di cooperativa sociale.

E) *Il contributo innovativo del progetto* – Consiste innanzitutto nella messa a punto di un nuovo sistema di transizione attiva al lavoro basato sull'impresa di transizione, tipologia di impresa non contemplata dalla normativa italiana e attualmente disciplinata da un regolamento interno. In tale contesto la struttura produttiva svolge il duplice ruolo di produrre reddito e formare figure professionali competenti, con una forte attenzione verso chi incontra maggiori difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro.

Il carattere innovativo del progetto YES è dato anche dalla metodologia adottata per la formazione che, puntando sullo sviluppo personale dei singoli a partire dalle caratteristiche, dalle potenzialità e dalle esperienze pregresse di ognuno, si basa sullo studio e sulla definizione, per ciascun ragazzo, di un "progetto personalizzato" che integra formazione e lavoro dosandoli sulla base delle esigenze del singolo; questa metodologia consente una maggiore flessibilità e soprattutto la possibilità di attivare una risposta "puntuale" rispetto all'emergere del bisogno. Infine, un ulteriore elemento di innovatività risiede nel favorire il *turn over* all'interno di "It2" e del progetto, "espellendo" i ragazzi "più capaci" verso imprese del mercato aperto, a differenza di quanto avviene di regola nelle imprese profit nelle quali si ravvisa una tendenza a "trattenere" i lavoratori migliori.

1.2.2. Progetto con target misto: "minori a rischio/genitori di minori a rischio"

Del progetto "La scuola della seconda opportunità - Orientamento socio-professionale per i minori a rischio" presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto “La scuola della seconda opportunità”

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	0616/E21YIR (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Lazio)
Promotore	ARCI Nuova Associazione -Comitato provinciale di Roma [Ente privato-Associazione e Organismo no profit, Ente di volontariato; via dei Monti di Pietralata, 16, 00157 Roma; tel. 06/4180369-fax 06/4181093; e-mail: roma.arci@tin.it ; Referente: Maurizio Saggion]
Attuatore	Arcisolidarietà di Roma [via dei Monti di Pietralata, 16, 00157 Roma tel. 06/41609230-fax 06/41609232; e-mail roma.arci@tin.it ; Referente: Stefania Sebastì]
Gruppi bersaglio	40 genitori minori; 20 minori a rischio
Agenti di cambiamento	40 familiari dei minori; 10 insegnanti sistemi di istruzione; 5 Operatori sistemi di formazione; 5 Operatori sistemi di orientamento; 15 Operatori sociali
Asse	A
Budget complessivo	L. 1.842.180.000
Durata	30 mesi

2) Descrizione del progetto “La scuola della seconda opportunità”

A) *Obiettivi* – Obiettivo del progetto era la creazione e sperimentazione di un modello di inserimento lavorativo e sociale dei giovani a rischio attraverso un percorso di ricostruzione delle relazioni interpersonali, rivolto anche alle famiglie di appartenenza dei ragazzi, tramite interventi terapeutici, di *counselling* e di formazione.

B) *Attività* – Le azioni progettuali sono realizzate a diversi livelli, a seconda dei relativi destinatari: un primo livello (azioni rivolte ai ragazzi) comprende il bilancio delle competenze, l’orientamento, l’attivazione del percorso di seconda opportunità di scolarizzazione, l’accompagnamento all’integrazione sociale ed al lavoro, programmi di inserimento lavorativo. Un secondo livello (azioni rivolte alle famiglie) prevede un sostegno sociale. Un terzo livello (azioni rivolte agli operatori) include un’analisi dei fenomeni di devianza, una mappatura dei servizi e dei modelli utilizzati e seminari per la progettazione di percorsi di inserimento sociale e lavorativo. Un quarto livello prevede infine azioni di orientamento e di formazione per gli operatori del progetto.

C) *Prodotti* – Prodotti audiovisivi; pubblicazione sulle dinamiche del fenomeno della devianza giovanile; pubblicazioni sulle metodologie di risposta, sugli interventi realizzati e sulla sperimentazione realizzata nel progetto pagina web.

D) *Attività transnazionale* – Il progetto prevede la realizzazione di scambi e confronti fra le diverse metodologie e strategie di intervento nel settore della formazione degli operatori che lavorano con i giovani a rischio e la costruzione di un modello applicabile nei diversi Paesi partner (Germania e Grecia), finalizzato al

reinserimento sociale e scolastico, all'orientamento e formazione professionale dei minori a rischio, alla formazione dei formatori ed operatori sociali.

3) Monitoraggio del progetto "La scuola della seconda opportunità"

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 7).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto era finalizzato al recupero dei ragazzi in condizione di disagio sociale attraverso la loro partecipazione ad attività di gruppo di tipo ricreativo ed educativo, durante le quali essi acquisivano le competenze di base utili a sostenere l'esame di terza media. Un percorso di orientamento al lavoro mirava inoltre a sviluppare negli utenti capacità relazionali con l'ambiente esterno, rinforzando la loro capacità di proiettarsi verso il futuro sulla base delle proprie aspirazioni, desideri e capacità.

La strategia progettuale considera come elemento portante per il successo dell'intervento lo sviluppo nel ragazzo della consapevolezza delle proprie capacità, con il duplice obiettivo di facilitare il processo d'interazione con gli altri e di condurlo ad una positiva visione di se stesso come attore del proprio destino sociale e professionale. Sul piano motivazionale risulta determinante anche la partecipazione dei ragazzi alle attività di gruppo (ludiche, sportive e culturali) all'interno del Centro Studi per il Terzo Settore dell'Arcisolidarietà: il confronto con coetanei inseriti in realtà diverse offre loro la percezione di essere partecipi di un cammino realizzato insieme ad altri, permettendo loro di superare quella sensazione di solitudine spesso causa di sconforto e demotivazione.

Infine, fondamentali per la buona riuscita del percorso risultano gli incontri con le famiglie e con la rete "amicale" dei ragazzi realizzati dagli operatori, talvolta alla presenza degli assistenti dei servizi sociali; il maggiore ostacolo all'integrazione dei ragazzi è infatti spesso costituito proprio dall'ambiente sociale e familiare che li circonda. L'iter progettuale è stato avviato con la realizzazione di un'azione di formazione per gli operatori strutturata in due parti: la prima relativa alle metodologie di approccio al *target* e all'offerta di servizi presenti sul territorio, la seconda relativa alle metodologie del percorso pedagogico/educativo da realizzare ed alla progettazione metodologica dell'intervento.

Parallelamente è stata condotta un'attività di ricerca finalizzata a realizzare una mappatura dei percorsi di inserimento offerti dal territorio, a sistematizzare l'iter proposto all'interno del progetto e ad autovalutare il modello, con particolare attenzione all'aspetto della metodologia didattica.

A livello di beneficiari finali il progetto ha inteso sperimentare un percorso formativo/orientativo/motivazionale finalizzato al conseguimento della licenza media o, per coloro che ne erano già in possesso, all'inserimento occupazionale.

In estrema sintesi, il percorso sperimentato si è strutturato in:

- a) fase dell'accoglienza primaria (contatto con il minore, strutturazione di una ipotesi sul percorso all'interno del Centro e stipula di un patto formativo);

- b) fase formativa finalizzata all'acquisizione del diploma di terza media (acquisizione di conoscenze afferenti alle aree linguistico-espressiva, logico-matematica, storico-sociale) da parte dei ragazzi che devono ancora conseguire tale titolo, attraverso attività formative (i laboratori ed altre attività pratiche) svolte in maniera fortemente partecipativa;
- c) fase formativa finalizzata all'inserimento lavorativo (per i ragazzi già in possesso del diploma di terza media), articolata in attività di orientamento al lavoro attraverso incontri individuali e attività di gruppo;
- d) partecipazione, in comune con i ragazzi del gruppo scuola, alla attività dei laboratori;
- e) strutturazione di un progetto di sviluppo delle competenze tecniche dei ragazzi attraverso lo *stage* in azienda, l'inserimento nei percorsi formativi o l'inserimento in borse lavoro.

B) *La strategia di rete* – In dettaglio, gli attori che hanno aderito al progetto sono: i Servizi Sociali delle Circoscrizioni e del Ministero della Giustizia, i quali hanno inviato alcuni dei ragazzi che avevano in carico; il Ministero della Pubblica Istruzione, che ha messo a disposizione del Centro un insegnante per un anno; il Centro Territoriale Permanente, con il quale sono stati concordati dei programmi individuali per i ragazzi che dovevano sostenere l'esame di terza media; il Centro inoltre si è occupato di accreditare percorsi per ragazzi a partire dai 15 anni; l'Università La Sapienza di Roma che ha partecipato, con alcuni esperti, alle attività di ricerca, alla valutazione dell'intervento e alla formazione degli operatori.

Il lavoro di rete ha portato, da un lato, allo sviluppo di una modalità di lavoro concertata tra gli assistenti sociali del penale e del civile e, dall'altro, alla restaurazione dei rapporti tra il ragazzo ed i propri gruppi di riferimento.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – Il partenariato transnazionale, oltre che dall'ARCI Nuova Associazione, era composto da un organismo tedesco, la Postdam University for Applied Sciences ed un organismo greco, il KETHEA-Therapy Centre for Dependent Individuals. Il primo sperimentava, in ambito nazionale, un intervento a favore degli operatori, mentre il progetto del partner greco si rivolgeva ai ragazzi con problemi legati prevalentemente all'uso di sostanze stupefacenti.

Obiettivo del progetto transnazionale Ephebus era la realizzazione di scambi e confronti tra le diverse metodologie e strategie d'intervento nel settore della formazione degli operatori che lavorano con i giovani a rischio, al fine di costruire un modello trasferibile e applicabile nei Paesi partner finalizzato al reinserimento sociale e scolastico, all'orientamento ed alla formazione professionale dei minori a rischio, alla formazione di formatori ed operatori sociali.

A tale scopo, il lavoro transnazionale si è concretizzato essenzialmente nello scambio di esperienze tra gli operatori realizzatisi in differenti occasioni di incontro nei tre Paesi.

D) *Mainstreaming* e sostenibilità – A fini di una sostenibilità dei benefici previsti sono state stipulate convenzioni con il Ministero di Grazia e Giustizia e con le Circoscrizioni. Il Protocollo di intesa firmato con il 4° Centro Territoriale (affidente alla V circoscrizione) prevede la condivisione dell'impostazione del progetto educativo e l'articolazione di specifici patti formativi. Ciò ha reso possibile certificare il percorso svolto dai ragazzi nell'ambito del Centro per la Seconda Opportunità creato dal progetto Youthstart e, per tali giovani, sostenere l'esame di terza media. Il protocollo ha permesso inoltre di integrare i servizi offerti dal Centro per la Seconda Opportunità con il ruolo istituzionale svolto dal Centro Territoriale. Il Centro Arcisolidarietà infatti risulta in grado di motivare e di coinvolgere ragazzi che non si accosterebbero certamente al Centro Territoriale, andando a coprire quell'area di disagio giovanile che rimarrebbe altrimenti al di fuori di tutti i circuiti scolastico-formativi. Questo sistema di integrazione tra servizi pubblici e privati potrebbe essere messo a regime attraverso ulteriori Protocolli di intesa con altri Centri Territoriali.

E) Il contributo innovativo del progetto – Il progetto presenta diversi aspetti innovativi:

- a) l'importanza attribuita nel percorso alle capacità relazionali dei ragazzi, con particolare attenzione allo sviluppo del senso di rispetto nei confronti degli altri e della consapevolezza delle proprie capacità;
- b) il lavoro svolto dallo staff progettuale sui gruppi di riferimento dei ragazzi, la famiglia e la rete amicale, con l'obiettivo di creare le condizioni per l'integrazione dei ragazzi;
- c) l'acquisizione e il potenziamento delle capacità e competenze di lavoro di gruppo attraverso il momento dello svago;
- d) la nuova procedura attivata per il sostenimento dell'esame di terza media: il Ministero della Pubblica Istruzione ha infatti creato dei Centri Territoriali Permanenti per l'Istruzione e la Formazione degli Adulti con i quali è stato possibile concordare, sulla base di un Protocollo di intesa, un programma individuale per i ragazzi;
- e) la sperimentazione, sui ragazzi che non sostenevano l'esame, di programmi individualizzati, elaborati con gli operatori, finalizzati al reinserimento nei circuiti dell'istruzione (scuola secondaria) o all'inserimento lavorativo;
- f) la modalità di lavoro "aperta" adottata nel percorso formativo/orientativo/motivazionale dei ragazzi, nella quale non sussisteva una rigida separazione tra le ore di formazione e quelle di orientamento.

1.2.3. Progetti con target: "giovani tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti"

In questa sezione presentiamo i progetti: "Leo Young", "Alle sorgenti", "Nuove fantasie per il tessile".

1.2.3.1. Progetto "Leo Young"

Del progetto "Leo Young" presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati e una descrizione.

1) Dati sul progetto “Leo Young”

DATI SUL PROGETTO	
Codice progetto	I1655/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Campania)
Promotore	Ente privato- Associazione e organismo no profit, Ente di volontariato, Via Molara 2, 80031 Brusciano (NA); tel 0823/336745, fax 0823/336062; mail: leoamici@cisea.it ; Referente: Maria Rosaria Nardi, Rosa Ascione
Attuatore	idem
Gruppi bersaglio	15 giovani ex-tossicodipendenti
Agenti di cambiamento	2 formatori; 3 insegnanti di sistemi di istruzione; 3 operatori sociali
Asse	C
Budget complessivo	L. 951.490.000
Durata	30 mesi

2) Descrizione del progetto “Leo Young”

A) *Obiettivi* – Il progetto intendeva promuovere l’inserimento occupazionale di 15 giovani ex-tossicodipendenti, formandoli sulle tecniche di utilizzo di pitture decorative ad acqua e delle antiche decorazioni a stucco, encausto, stencil, marzolino. L’attività formativa era corredata da un percorso educativo-formativo dei giovani, supportato da un programma di sostegno ai minori coinvolti e alle famiglie di origine mediante l’intervento di tutors e mentori che accompagnavano il loro processo di crescita individuale e di maturazione professionale.

B) *Attività* – Era prevista inizialmente un’attività di analisi sul territorio relativa alla situazione occupazionale e allo stato di disagio socio-economico e familiare degli ex-tossicodipendenti, cui faceva seguito la formazione del gruppo bersaglio. Era prevista quindi la realizzazione di azioni di accompagnamento al lavoro, finalizzate all’inserimento dei ragazzi formati all’interno dell’impresa partner con contratto di formazione lavoro. Infine veniva previsto un soggiorno, suddiviso in due periodi della durata di 15 giorni, in grado di offrire al gruppo bersaglio momenti ludico-ricreativi integrati con attività sportive e teatrali, al fine di incentivare la partecipazione attiva degli stessi alla nuova esperienza formativa e lavorativa.

C) *Prodotti* – Documenti per la pubblicizzazione e diffusione dell’iniziativa; supporti didattici per la conoscenza delle tecniche e dei materiali per la pittura e la decorazione di interni ed esterni con l’utilizzo di prodotti innovativi ed ecologici; realizzazione di “Decor Centers”.

D) *Attività transnazionale* – Il progetto transnazionale prevedeva lo scambio di modelli pedagogici presso formatori e operatori sociali, l’attivazione di una procedura comune di valutazione dei modelli creati e lo *stage* all’estero per i giovani coinvolti nell’intervento. Partner Comunitari: Francia e Germania.

3) Valutazione del progetto “Leo Young”

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 8).

1.2.3.2. Progetto “Alle sorgenti”

Del progetto “Alle sorgenti” presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati e una descrizione.

1) Dati sul progetto “Alle sorgenti”

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	2733/E2/I/R (INTEGRA)
Tipologia	Regionale (Sardegna)
Promotore	Centro di ascolto Madonna del Rosario di Villacidro, Ente privato - Associazione e organismo no-profit-Ente di volontariato, Via Nazionale 51, 09039 Villacidro (CA), tel. 070/9314326, fax 070/9329787, Referente: Angelo Pittau
Attuatore	ENAP SARDEGNA Ente privato- Ente di formazione/istruzione; via Mazzini 3, 09013, Carbonia (CA), Tel. 0781/64937-674798, Fax 0781/62368, Referente: Giovanni Maria Lai
Gruppi bersaglio	12 tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti
Asse	C
Budget complessivo	L. 830.450.000
Durata	24 mesi

2) Descrizione del progetto “Alle sorgenti”

A) *Obiettivi* – Il progetto mirava al reinserimento socio-lavorativo di tossicodipendenti ed ex- tossicodipendenti mediante la creazione e la gestione di una cooperativa per la produzione, trasformazione e commercializzazione di prodotti agricoli biologici.

B) *Attività* – Il progetto prevedeva la realizzazione di due corsi di formazione riservati complessivamente a 12 tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti e finalizzati all’acquisizione di competenze in materia, rispettivamente di produzione agricola biologica e di marketing e contabilità aziendale. La costituzione di una cooperativa per la produzione, trasformazione e commercializzazione di prodotti agricoli biologici, era preceduta da una fase di orientamento per i destinatari dell’intervento e supportata da un’azione di consulenza e assistenza nella fase di *start-up*. Inoltre è stata realizzata una ricerca-studio sulla realtà socio-economica del territorio e sui bisogni degli ex-tossicodipendenti. Il quadro generale veniva completato dall’attività di autovalutazione che interessava tutto l’iter progettuale ed era effettuata con il ricorso a risorse interne ed esterne.

C) *Prodotti* – Dispense, videocassette, pacchetti didattici, produzione agricola biologica (prodotti frutticoli, orticoli, olivicoli, vitivinicoli).

D) *Attività transnazionale* – In ambito transnazionale erano previsti scambi di informazioni, conferenze e seminari congiunti finalizzati alla divulgazione delle metodologie e degli strumenti utilizzati in azioni comuni. *Stage* all'estero consentivano ai beneficiari dell'intervento di sviluppare più ampie capacità professionali grazie al confronto con realtà lavorative diverse. Inoltre sono stati realizzati prodotti commerciali con caratteristiche comuni in termini di qualità, confezionamento e sistema di distribuzione, nonché una ricerca congiunta per il miglioramento dei sistemi di produzione, l'ottimizzazione delle risorse disponibili e l'ampliamento del mercato. Partner Comunitari: Francia e Germania.

3) Valutazione del progetto “Alle sorgenti”

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 9).

1.2.3.3. Progetto “Nuove fantasie per il tessile”

Del progetto “Nuove fantasie per il tessile - Progetto di formazione professionale per creatori di fantasie per tessuti” presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati e una descrizione.

1) Dati sul progetto “Nuove fantasie per il tessile”

DATI SUL PROGETTO	
Codice progetto	2309/E2/I/R (INTEGRA)
Tipologia	Regionale (Sardegna)
Promotore	Ente Ipogea Formazione Professionale - Ente privato - Ente di formazione/istruzione, via Traversa 1° Duca di Genova 2, 09134 Cagliari-Pirri, tel. 070/568056, Referente: G.B. Massidda, V. Angius, 7
Attuatore	idem
Gruppi bersaglio	15 giovani ex-tossicodipendenti
Asse	A
Budget complessivo	L. 1.212.560.000
Durata	24 mesi

2) Descrizione del progetto “Nuove fantasie per il tessile”

A) *Obiettivi* – Il progetto mirava a facilitare il reinserimento sociale e lavorativo di tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti attraverso l'acquisizione di competenze specifiche nel settore tessile spendibili sia nel mercato del lavoro dipendente che mediante l'avvio di attività autonome.

B) *Attività* – Il progetto si sostanzia nella realizzazione di attività formative destinate a 15 tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti, finalizzata alla creazione di una figura professionale in grado di utilizzare sia le tecniche tradizionali del disegno di fantasie tessili che le tecnologie d'avanguardia (informatica, geometria frattale). Parallelamente si prevedeva di realizzare una ricerca di mercato sulla base della

quale ritrarre la struttura e i contenuti del corso. Dopo il periodo di formazione i destinatari dell'intervento potevano beneficiare di servizi di affiancamento per l'ingresso nel mercato del lavoro dipendente e/o di accompagnamento per la creazione di un'impresa in grado di offrire un servizio "on line" su internet per la realizzazione, la catalogazione e la diffusione di standard pittorici innovativi. Per la diffusione dei risultati dell'intervento si è fatto ricorso all'utilizzo di supporti multimediali, alla stampa specializzata, nonché all'organizzazione di fiere e mostre mercato.

C) *Prodotti* – Lavori tessili, CD- ROM, sito internet contenente la descrizione dei migliori lavori.

D) *Attività transnazionale* – Parte delle attività transnazionali programmate avevano carattere bilaterale: in particolare, lo sviluppo di una indagine di mercato sullo stato del settore tessile, lo scambio di operatori sociali e di formatori e lo sviluppo di prodotti congiunti per la formazione (testo comune sulle metodologie di insegnamento/apprendimento) e l'orientamento (banca dati sulle opportunità di lavoro per il gruppo bersaglio) interessavano principalmente il partner irlandese. Tutti i partner invece sono stati coinvolti nelle attività di scambio e nella realizzazione di un documento comune, riassuntivo dell'esperienza del progetto. Partner comunitari: Belgio e Irlanda.

3) Valutazione del progetto "Nuove fantasie per il tessile"

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 10).

1.2.4. Progetti con target: "giovani immigrati"

In questa sezione presentiamo i progetti: "Spaziomusica", "Davide contro Golia", "AIRONE".

1.2.4.1. Progetto "Spaziomusica"

Del progetto "Spaziomusica" presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto "Spaziomusica"

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	2582/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Toscana)
Promotore	Comune di Prato - Circoscrizione Sud [Ente pubblico - Amministrazione o Ente Pubblico locale, via Roma 276, 50047 Prato (Po) tel. 0574/631105-fax 0574/631000; e-mail: a.ricci@mbox.xomune.prato.it ; Referente: Alessandro Ricci]
Attuatore	idem
Gruppi bersaglio	148 giovani a bassa scolarità; 10 giovani immigrati; 2 giovani nomadi
Agenti di cambiamento	10 operatori sistemi di orientamento; 10 operatori sociali

Asse	A
Budget complessivo	L. 1.573.000.000
Durata	24 mesi

2) Descrizione del progetto “Spaziomusica”

A) *Obiettivi* – Obiettivo del progetto era di favorire l’inserimento professionale di ragazzi con svantaggio sociale nel settore musicale e dello spettacolo, promuovendo un collegamento tra gli attori locali impegnati nell’orientamento e nella formazione, le associazioni giovanili e le realtà produttive locali che operano nel settore della musica e del teatro. A tal fine è stato sperimentato un percorso di orientamento e pre-formazione basati sulla metodologia della simulazione e sullo *stage*, per sviluppare sia capacità imprenditoriali, sia competenze tecniche specifiche nel settore della produzione musicale e dei servizi ausiliari per l’allestimento di concerti, eventi teatrali e aggregativi in genere.

B) *Attività* – Nella fase iniziale del progetto è stata condotta una ricerca sulle nuove professionalità nel settore musicale e dello spettacolo ed un’analisi di mercato in tale comparto a livello locale, per valutare le opportunità professionali per i giovani beneficiari del progetto. In seguito è stata realizzata una fase di pre-orientamento per l’autovalutazione e lo sviluppo della progettualità individuale, seguita da un percorso di orientamento specifico, o pre-formazione, comprendente *stage* in imprese e strutture che lavorano nel settore musicale e dello spettacolo. Il progetto prevedeva inoltre un percorso formativo destinato agli operatori sociali, operatori dell’orientamento e tutor aziendali e l’attivazione di un servizio di consulenza e sostegno all’inserimento lavorativo di 20 giovani del gruppo bersaglio, nonché una fase finale di divulgazione delle esperienze condotte.

C) *Prodotti* – Pubblicazione di sintesi dei risultati della ricognizione sulle nuove professionalità nel settore musicale e dello spettacolo e dell’analisi del mercato in tale settore a livello locale.

D) *Attività transnazionale* – In ambito transnazionale le attività del progetto hanno riguardato lo scambio di esperienze, di metodi e di conoscenze per migliorare la comprensione dei problemi legati alle istituzioni non profit. In particolare era previsto lo scambio di informazioni e materiali, l’organizzazione di conferenze e seminari congiunti, la formazione di formatori e di personale per lo sviluppo di metodologie e percorsi formativi mediante l’uso della telematica e in relazione ad eventuali prospettive occupazionali dei giovani. Inoltre erano comprese attività di ricerca e lo sviluppo di prodotti e servizi. Partner comunitari: Finlandia, Portogallo, Regno Unito, Irlanda.

3) Monitoraggio del progetto “Spaziomusica”

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 11).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto “Spaziomusica” si è rivolto ad un target di ragazzi (giovani del progetto a bassa scolarità, immigrati e nomadi) provenienti da un’area in declino industriale e di potenziale riconversione economica, aprendo nuove possibilità occupazionali nel settore della musica e dello spettacolo. L’intervento è stato concepito come un iter organico che, attraverso le fasi di ricerca, formazione degli operatori e sviluppo di interventi specifici diretti ai giovani beneficiari e al territorio, ha promosso la creazione di attività imprenditoriali o l’inserimento nel mercato del lavoro dipendente.

Il primo *step* del progetto è stata la formazione di 20 operatori e di 15 tutor aziendali, preparati per sostenere il percorso formativo dei giovani ed il funzionamento dei laboratori di orientamento professionale. Gli operatori dell’orientamento sono stati coinvolti anche nella fase di reclutamento del *target*, alla quale hanno collaborato anche gli Istituti scolastici, le cooperative e le associazioni che lavorano con i giovani o che si occupano di svantaggio sociale. La ricerca ed il contatto con i giovani destinatari sono avvenuti, inoltre, direttamente nei luoghi di aggregazione e presso i circoli giovanili del territorio. A partire da tale strategia, le informazioni relative al progetto sono state in seguito diffuse attraverso la radio e gli sportelli Informagiovani del territorio.

I giovani selezionati sono stati inseriti in un percorso di orientamento formativo caratterizzato da una fase orientativa di tipo pratico, basata sull’attivazione di 6 laboratori (laboratorio “Video”; laboratorio “Musica dal vivo”; laboratorio “Produzione e vendita di CD”; laboratorio “Organizzazione e gestione di eventi e spettacoli”; laboratorio “Conduzione radiofonica”; laboratorio “Produzione radiofonica”) della durata di circa una settimana ciascuno, volti a far “assaggiare” ai ragazzi diverse professioni legate al mondo dello spettacolo, coinvolgendoli nella realizzazione finale di prodotti, in eventi teatrali di gruppo, in trasmissioni radiofoniche, ecc.

Alla sperimentazione nei laboratori è seguita una seconda fase (realizzata attraverso colloqui e bilancio di competenze) in cui è stata messa a fuoco la possibile scelta professionale dei giovani e durante la quale i ragazzi hanno effettuato uno stage di tre mesi in strutture del territorio operanti nel campo dello spettacolo e della musica. La strutturazione del percorso di orientamento formativo e l’individuazione delle strutture presso le quali i ragazzi hanno svolto lo *stage* si sono avvalse dei risultati di una ricerca sulle professioni nel settore della musica e dello spettacolo visti come nuovi bacini occupazionali. La ricerca ha altresì fotografato i fabbisogni formativi e le caratteristiche del mercato del lavoro locale.

Il percorso progettuale è stato completato dall’inserimento professionale dei ragazzi, realizzato mediante la creazione di impresa o attraverso l’inserimento nel mercato del lavoro dipendente.

B) *La strategia di rete* – La partecipazione dei partner locali al progetto si è sviluppata in particolare nell’area gestionale (l’Istituto Professionale “F. Datini” si è preso carico della rendicontazione) e nell’area programmatica e contenutistica

(Teatro di Piazza e d'Occasione, "Laboratorio 9", "Radio Insieme", "Controradio", "Teatro della Limonaia") afferente ai laboratori di orientamento. Nello specifico, i contributi dei diversi attori locali possono essere sinteticamente descritti come segue:

- a) gli Istituti scolastici hanno contribuito al reperimento dei destinatari, fornendo anche i nominativi di alcuni ragazzi che avevano interrotto gli studi, e alla diffusione delle informazioni relative al progetto; inoltre l'Istituto Professionale "F. Datini" si è reso disponibile ad effettuare la rendicontazione delle spese progettuali;
- b) i Centri di formazione professionali, locali oltre ad offrire la disponibilità di alcuni dei loro operatori, hanno seguito l'intero iter progettuale al fine di inserire nei loro corsi quei ragazzi che, terminata la fase di orientamento, avessero scelto percorsi alternativi a quelli proposti nell'ambito di "Spaziomusica";
- c) le imprese (cooperative e società operanti nel settore della musica e dello spettacolo) sono state coinvolte nella gestione e nella conduzione dei laboratori ed hanno accolto i ragazzi in *stage* offrendo, inoltre, la loro disponibilità per gli inserimenti lavorativi e per la gestione della costituenda struttura "Spaziomusica", destinata all'organizzazione ed all'allestimento di spettacoli e concerti;
- d) la Regione Toscana ha aderito al progetto attraverso l'Assessorato alla Cultura, che ha contribuito alla divulgazione dei risultati ed alla pubblicazione e diffusione della ricerca, nonché mediante l'Assessorato alla Formazione Professionale, che ha avanzato la proposta di riproporre le sperimentazioni condotte nell'ambito di "Spaziomusica" nella prossima programmazione regionale.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – Il confronto tra le metodologie e le pratiche adottate dai partner (Comune di Prato, Livestuooren Settlements Ry, Finlandia; Teatro do Nordeste-Centro Dramatico do Viana, Portogallo; Devon County Council East Devon Social Services Department, Regno Unito; Kerry Diocesan Youth Service, Irlanda; più due partner passivi di Svezia e Austria) ha costituito un valido stimolo al miglioramento e all'innovazione della metodologia di orientamento sviluppata nel progetto "Spaziomusica". In questa prospettiva, particolarmente importanti sono risultati i contributi del partner inglese e di quello finlandese che, nell'ambito del progetto Youthstart ADVANCE, avevano sviluppato un modello di orientamento riconosciuto a livello europeo.

Inoltre, dall'esperienza transnazionale sono stati tratti suggerimenti utili per la definizione della modalità di approccio ai beneficiari.

La realizzazione dei seminari congiunti dei due gruppi di lavoro transnazionali (gruppo di gestione e gruppo di controllo e valutazione) ha reso possibile la definizione di una strategia comune per il consolidamento dei risultati e la diffusione della metodologia sviluppata. In particolare, obiettivo comune è stata la creazione dell'"European Network for Local Actions against Social Exclusion", una rete per

lo scambio d'informazioni e buone prassi su base permanente, nella prospettiva di una futura progettazione congiunta. L'esperienza del partner inglese (creazione di una rete locale tra le agenzie formative e i servizi per i giovani) ha costituito un esempio significativo ed un utile riferimento nella realizzazione della strategia di rete locale.

Un ulteriore valore aggiunto della dimensione transnazionale si rintraccia nei rapporti bilaterali instaurati con il partner portoghese i cui risultati sono stati: la definizione congiunta di nuovi profili professionali e percorsi formativi nel settore delle arti performative e la creazione delle basi per la costituzione di una rete europea finalizzata allo sviluppo di tali professioni. Per quanto riguarda il contributo del progetto italiano alla *partnership*, esso si ravvisa soprattutto nell'apporto di cospicue risorse e di professionalità specifiche per l'attività di valutazione, che ha contribuito in modo significativo allo sviluppo di un sistema di valutazione comune in ambito transnazionale. Inoltre il progetto italiano ha assunto un ruolo di mediazione culturale e di facilitazione nella comunicazione tra i partner e nella creazione di concrete occasioni di collaborazione e confronto, opportunamente programmate in base all'evoluzione delle diverse fasi del progetto transnazionale.

D) *Mainstreaming* e sostenibilità – La formazione, nell'ambito del progetto, di orientatori provenienti dai servizi rivolti ai giovani, già operanti sul territorio, rappresenta un valore aggiunto per la comunità locale e segnatamente per il gruppo bersaglio. Le competenze specifiche di cui questi soggetti sono portatori sono state ulteriormente definite e potenziate con il loro impegno nella fase pratica della formazione in alternanza e dell'accompagnamento.

In secondo luogo i risultati della ricerca potranno consentire agli enti locali ed alla Regione di consolidare la propria conoscenza sulle opportunità offerte dal settore della musica e dello spettacolo e di valutarne in modo preciso l'impatto occupazionale, con conseguente ricaduta nell'ambito della programmazione degli interventi di formazione professionale.

Inoltre il Comune di Prato ha presentato un progetto alla Regione Toscana, denominato "Antenna Musicale", che propone un modello di inserimento e di accompagnamento al lavoro dei giovani nel settore della musica e dello spettacolo che rappresenta, nella sostanza, una rielaborazione dell'esperienza maturata con "Spaziomusica".

Anche la presentazione di un progetto Leonardo sui temi della formazione in questo campo costituisce un'importante occasione di prosecuzione e di consolidamento dei risultati raggiunti con "Spaziomusica", sia per quanto riguarda le modalità di certificazione delle competenze acquisite dai destinatari, sia per la possibilità di attivare scambi con Paesi che stanno attuando progetti analoghi.

Infine per quanto attiene alla sostenibilità degli inserimenti lavorativi dei destinatari finali, determinante risulta l'attivazione della Struttura Spaziomusica, che potrà fornire ulteriori opportunità d'inserimento nel campo musicale.

E) *Il contributo innovativo del progetto* – Il contenuto innovativo del progetto è riconducibile ai seguenti risultati:

- a) definizione e sperimentazione di un modello di orientamento basato sulla simulazione, attraverso il coinvolgimento attivo del gruppo bersaglio in laboratori gestiti in collaborazione con le imprese del territorio;
- b) creazione di nuovi profili professionali e di opportunità lavorative in un settore, quello della musica e dello spettacolo, incluso tra i nuovi bacini di impiego;
- c) attivazione di *partnership* tra i servizi locali per i giovani e gli enti pubblici e privati, nel settore della musica e dello spettacolo;
- d) elaborazione di metodologie di attrazione e avvicinamento del *target group* innovative rispetto alle consuete modalità di reclutamento;
- e) costituzione, anche grazie alle attività di promozione realizzate dall'ente gestore del progetto, di un organismo di coordinamento di tutti i soggetti che, a vario titolo, si occupano di giovani e di situazioni di svantaggio sociale nella Provincia di Prato (enti parrocchiali, circoli ricreativi, cooperative sociali, enti pubblici e privati, ecc.). Tale organismo, denominato "Il Pentolone", si riunisce periodicamente ed è stato prezioso per far conoscere il progetto, per recepire informazioni sul mondo giovanile e per contattare e reclutare i destinatari dell'intervento;
- f) coinvolgimento attivo del mondo imprenditoriale in un settore, quello della musica cosiddetta "non colta" e dello spettacolo, da sempre lasciato ai margini.

1.2.4.2. Progetto "Davide contro Golia"

Del progetto "Davide contro Golia" presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati, una descrizione e alcuni dati del monitoraggio.

1) Dati sul progetto "Davide contro Golia"

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	2238/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Sicilia)
Promotore	Ass. di volontariato "Laboratorio Zen Insieme". [Ente privato - Associazione e organismo no profit, Ente di volontariato. Via Gabriele D'Annunzio, 52, 90144 Palermo; tel. 091/ 30 46 96 - fax 091/ 30 46 96; e-mail: elefer@neomedia.it; Referente: Ferdinando Siringo]
Attuatore	A.T.I. fra Associazione di Volontariato Zen Insieme, Panormedil, Cooperativa Retablo, Associazione Pentagono. [Ente privato, consorzio di imprese Via Gabriele D'Annunzio, 52, 90144 Palermo; tel. 091/ 30 46 96-fax 091/ 30 46 96; e-mail: elefer@neomedia.it; Referente: Ferdinando Siringo]

Gruppi bersaglio	<ul style="list-style-type: none"> - 54 giovani a bassa scolarità - 2 giovani appartenenti a famiglie monoparentali - 135 giovani di zone urbane svantaggiate - 10 giovani ex detenuti - 15 giovani ex-tossicodipendenti - 8 giovani immigrati - 100 minori a rischio
Agenti di cambiamento	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Agenti di sviluppo locale - 10 Cooperatori sociali - 15 Formatori - 20 Insegnanti sistemi di istruzione - 15 Membri di organizzazioni di volontariato - 5 Operatori sistemi di formazione - 8 Operatori sistemi di orientamento - 12 Operatori sociali - 10 Rappresentanti parti sociali
Asse	B
Budget complessivo	L. 1.234.236.250
Durata	24 mesi

2) Descrizione del progetto “Davide contro Golia”

A) *Obiettivi* – Il progetto ha inteso garantire l’inserimento occupazionale in forma autonoma o subordinata di un gruppo di giovani, residenti nel territorio del quartiere Zen di Palermo, attraverso la costituzione di microimprese e/o cooperative nel settore edilizio.

B) *Attività* – L’intervento è stato introdotto da azioni di informazione e sensibilizzazione del territorio e da seminari di coordinamento per operatori dei sistemi nel territorio di attuazione al fine di rafforzare il lavoro integrato di rete. Contestualmente è stata realizzata una ricerca per la rilevazione del fabbisogno formativo, delle potenzialità del gruppo bersaglio e delle opportunità occupazionali a livello cittadino nel settore del recupero edilizio e per l’elaborazione di metodologie formative. Ha fatto seguito un’attività formativa condotta a 4 livelli: a) miglioramento delle competenze e della metodologia formativa dei formatori; b) acquisizione di abilità informatiche per operatori di sportello da parte di operatori e giovani del quartiere; c) acquisizione di abilità informatiche da parte di operatori del sociale, al fine di rafforzarne la capacità di informazione sociale e orientamento; d) formazione di un gruppo di giovani volta alla qualificazione di professioni quali “Scalpellino”, “Selciatore”, “Pavimentatore”. L’ultimo percorso formativo, svolto principalmente attraverso attività pratiche, simulazione di cantiere e pratica in cantieri, era finalizzato alla creazione di una microimpresa, all’avvio di attività autonome o all’inserimento lavorativo presso imprese del settore degli allievi. L’inserimento lavorativo e la creazione di impresa sono state supportate da consulenza e tutoraggio e facilitate da un’attività di promozione dei giovani presso imprese e possibili committenti. Inoltre sono stati creati uno sportello di orientamento ed informazione sullo sviluppo locale, l’accesso al mercato del lavoro e la formazione

(dotato di una banca dati informatizzata e collegamenti telematici), gestito dagli operatori precedentemente formati, ed un Centro cittadino di documentazione sul Terzo Settore. Infine è stata prevista la realizzazione di attività di sostegno per l'integrazione scolastica (per il conseguimento del diploma di terza media) ed il sostegno sociale alle famiglie in difficoltà.

C) *Prodotti* – Interventi di restauro eseguiti dai giovani in attività di cantiere; banca dati multimediale contenente una raccolta legislativa e supporti per il lavoro di “help desk”; materiali illustrativi, schede tematiche e documentazione audiovisiva sul progetto; studio sulle metodologie formative per giovani svantaggiati.

D) *Attività transnazionale* – Obiettivo del progetto transnazionale era la ristrutturazione dei metodi di formazione professionale su base modulare, al fine di migliorare la qualificazione dei beneficiari e di indirizzare questi ultimi verso la formazione continua. È stato effettuato un confronto sulle metodologie innovative riguardo alla struttura e ai contenuti della formazione, con l'obiettivo di legare quest'ultima alle esigenze del mercato del lavoro ed i bisogni formativi ai profili, di rilevare i bisogni dei giovani e di elaborare metodi innovativi per promuovere presso le imprese la cultura della formazione, per sviluppare modelli di curricula e programmi educativi e formativi e per realizzare un quadro dei percorsi formativi in modo da adeguarli ai differenti gruppi bersaglio. È stata prevista infine la realizzazione di scambi di staff, attività di formazione dei formatori, produzione di materiale informativo (report finale e bollettini periodici) e seminari comuni.

3) Monitoraggio del progetto “Davide contro Golia”

La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 12).

A) *Il contenuto del progetto* – Il progetto intendeva garantire l'inserimento occupazionale di un gruppo di giovani residenti nel quartiere Zen di Palermo, in forma subordinata o attraverso la costituzione di microimprese e/o cooperative operanti nel settore edilizio.

La sperimentazione è stata avviata con la realizzazione di una ricerca, condotta anche in collaborazione con i partner transnazionali, finalizzata all'identificazione dei fabbisogni formativi e delle potenzialità del gruppo bersaglio nonché al confronto dei modelli di formazione professionale per giovani *drop-out* sviluppati negli altri Paesi europei.

I destinatari del progetto (24 ragazzi a bassa scolarità, di età compresa tra i 14 ed i 19 anni) hanno beneficiato di un intervento formativo “multi-skill”, volto all'acquisizione di tre qualifiche professionali – scalpellino, selciatore e pavimentatore – quasi scomparse ma molto richieste dal mercato del lavoro locale. I profili professionali in uscita sono stati individuati attraverso un'analisi del mercato del lavoro locale.

Contestualmente il progetto ha previsto due interventi formativi destinati agli

operatori: l'uno finalizzato all'acquisizione di competenze utili alla gestione dell'intervento (motivazione, gestione gruppi), l'altro volto all'acquisizione di quelle conoscenze informatiche necessarie per una corretta gestione dei servizi implementati.

Il momento centrale dell'intervento ha coinciso con l'attivazione di due strutture di informazione-orientamento rivolte rispettivamente ai giovani che intendono inserirsi nel mercato del lavoro dipendente ed a quelli indirizzati verso la "job creation".

La prima struttura è uno sportello di informazione-orientamento che offre una molteplicità di servizi: informazione sulla domanda ed offerta di lavoro, orientamento scolastico-formativo, orientamento professionale, consulenza per la stesura del *curriculum vitae* e per i colloqui di lavoro, iscrizione nelle liste di collocamento. Lo sportello, oltre ad essere dotato di una propria banca dati, è collegato con diversi siti Internet per la ricerca/offerta di lavoro ed è in rete con la banca dati dell'Agenzia Regionale per l'Impiego e con l'Ufficio di Collocamento.

La seconda struttura, denominata "Centro cittadino di documentazione sul Terzo Settore", funge da luogo di raccolta di materiale informativo sul settore non profit e sulla cooperazione sociale. Il Centro rappresenta un importante punto di informazione per gli attori economici (in particolare le cooperative), le associazioni, gli operatori ed i giovani indirizzati verso l'avvio di un'attività autonoma, nonché uno strumento per la promozione dell'impresa non profit.

La fase di inserimento lavorativo ha preso il via nell'ultima parte della formazione. I giovani indirizzati verso il lavoro dipendente hanno beneficiato di un servizio di orientamento, consulenza e promozione sul mercato del lavoro attraverso l'individuazione di imprese interessate ad assumere i ragazzi. I giovani orientati verso la creazione d'impresa hanno invece fruito di un servizio di consulenza e tutoraggio, in collaborazione con il gruppo giovani dell'Associazione Costruttori Edili, volto a facilitare l'ingresso delle neo imprese nel mercato.

B) *La strategia di rete* – Quasi tutti i partner locali sono stati coinvolti nel progetto sin dalla fase di pianificazione contribuendo all'analisi dei fabbisogni del territorio ed alla definizione degli obiettivi e delle metodologie d'intervento. In corso d'opera, il partenariato si è consolidato e si è arricchito di ulteriori adesioni.

In sintesi, i contributi dei singoli partner locali alla sperimentazione sono stati i seguenti:

- a) l'Agenzia regionale per l'impiego ha messo a disposizione dello sportello di orientamento, la propria banca dati sulle opportunità formative e lavorative, ed ha fornito un supporto tecnico al collegamento telematico fra lo sportello e l'Agenzia; inoltre, l'Agenzia si è impegnata ad inserire nella propria banca dati le informazioni riguardanti i giovani formati dal progetto, al fine di facilitarne l'inserimento lavorativo;
- b) il Comune di Palermo, che ha aderito al progetto attraverso gli operatori del Servizio Sociale Territoriale, ha contribuito al reperimento dei destinatari, alla

promozione dello Sportello informativo presso i giovani, alle attività di orientamento (attraverso contributi professionali sulle metodologie di approccio e di colloquio con i ragazzi), alle attività di sostegno alle famiglie dei giovani, alla pubblicizzazione dell'intervento; inoltre ha offerto sostegno logistico al progetto ospitando provvisoriamente presso i propri locali lo sportello informativo creato e supportando il promotore nella fase di concertazione con lo IACP per l'assegnazione dei locali definitivi;

- c) la ASL (Centro di neuropsichiatria infantile) ha contribuito al progetto per la parte di sostegno psicologico ai giovani attraverso il consultorio familiare di zona e fornendo un proprio esperto;
- d) l'Associazione dei costruttori edili di Palermo ha collaborato all'individuazione delle figure professionali da formare e all'analisi del mercato del lavoro locale; si è impegnata a sostenere l'inserimento lavorativo dei giovani nel settore e la relativa sperimentazione di modalità innovative presso propri soci; ha offerto contributi professionali per la trattazione delle problematiche formative; ha supportato l'ingresso nel mercato del lavoro locale delle imprese avviate dai giovani fornendo consulenza e tutoraggio;
- e) i sindacati (settore edile di CGIL, CISL e UIL) hanno fornito un supporto alle attività di inserimento in azienda;
- f) le associazioni non profit hanno svolto un ruolo importante nel contatto e nel reclutamento dei giovani e hanno partecipato con i propri operatori alle azioni di recupero per giovani con ritardi di scolarizzazione;
- g) le scuole, oltre a contribuire all'individuazione dei destinatari, hanno partecipato alle attività di istruzione ed hanno fornito le proprie strutture per ospitare incontri informativi e riunioni del gruppo di coordinamento locale;
- h) l'Osservatorio territoriale sulla dispersione scolastica ha partecipato alle attività di sostegno scolastico coordinando il rapporto scuola-promotore e mettendo a disposizione un proprio operatore;
- i) gli enti di ricerca e le Università hanno contribuito alla diffusione dei risultati mettendo a disposizione la propria banca dati ed i propri locali per seminari rivolti agli operatori sociali.

C) *Il valore aggiunto della transnazionalità* – La collaborazione transnazionale è stata finalizzata ad analizzare i diversi aspetti (strutturazione organizzativa e metodologie) legati all'introduzione di un sistema modulare negli interventi di formazione professionale. L'iniziativa è nata dal bisogno avvertito da uno dei partner, il Ministero dell'Educazione del Belgio fiammingo, di riformare in tal senso il proprio sistema di formazione professionale.

I lavori sono stati condotti attraverso due sottogruppi su:

- a) “I cambiamenti organizzativi derivanti dall'introduzione di un sistema modulare e il ruolo del docente, il ruolo del discente e il mondo esterno” (Ministere van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs - Belgio; Rotherham

College of Arts and Technology - Regno Unito; Horsens Tekniske Skole -Danimarca; SOLLT - Paesi Bassi);

- b) “Aspetti sociali, comunicazionali e tecnici della formazione per giovani svantaggiati” (Kibble Education and Care Centre - Regno Unito; Zukunftsbau GmbH - Germania; Associazione di volontariato Laboratorio Zen Insieme).

Prodotto delle attività transnazionali è stato un manuale sulle nuove metodologie di formazione modulare, sul loro impatto sulle organizzazioni e sui sistemi formativi e sull'efficacia nei confronti dei soggetti svantaggiati. La pubblicazione, comprensiva di strumenti operativi ad uso degli operatori, è stata realizzata con il contributo di tutti i partner, ciascuno dei quali si è preso carico dell'elaborazione di singole parti del lavoro finale.

I risultati del lavoro transnazionale saranno utilizzati a livello nazionale per avviare un confronto con le autorità regionali sull'introduzione della modularità nella formazione professionale.

Inoltre, in termini operativi, la collaborazione transnazionale ha già prodotto effetti sul progetto “Davide contro Golia”, sia sull'impostazione didattica del corso di formazione, sia sulla ricerca-studio sulle metodologie formative.

D) *Mainstreaming* e sostenibilità – Diversi sono i fattori che sembrano poter garantire la stabilità dei benefici e la sostenibilità a favore dei giovani coinvolti. In primo luogo, i profili professionali formati rispondono ad una forte domanda del mercato del lavoro locale nel settore dell'edilizia e, si ritiene, saranno impiegati nei numerosi interventi di recupero dei centri storici programmati sul territorio. A ciò si aggiunga la disponibilità di alcune imprese dell'Associazione Costruttori ad inserire stabilmente alcuni dei giovani formati e la disponibilità del gruppo giovani della stessa Associazione a tutorare le attività imprenditoriali promosse dai ragazzi al fine di facilitarne l'ingresso nel mercato del lavoro locale.

Con riferimento allo Sportello, sono stati presi contatti con il Comune di Palermo, la Provincia ed il Banco di Sicilia al fine di reperire finanziamenti atti a garantire la continuità del servizio. Si sta inoltre cercando di collegare lo sportello al progetto Zen del Comune.

Per quanto attiene all'impatto della sperimentazione, l'intervento sembra poter garantire diversi livelli di *mainstreaming*.

In primo luogo, il Comune di Palermo (Assessorato all'urbanistica) ha emanato una direttiva che obbliga i propri Uffici a introdurre nei capitolati speciali d'appalto e nelle convenzioni inerenti interventi edilizi nel Centro storico l'utilizzo esclusivo, da parte delle ditte affidatarie, di personale qualificato presso centri di formazione professionale specializzati; questo consente ai giovani del progetto, e comunque a tutti i giovani che escono da percorsi di formazione professionale nel settore, di avere opportunità lavorative di notevole interesse.

A livello regionale, invece, sulla scia dei risultati della cooperazione transnazionale, il promotore intende attivare un tavolo di confronto con la Regione sulle

problematiche relative all'introduzione della modularità nella formazione professionale.

In secondo luogo, l'Associazione di Volontariato Laboratorio Zen Insieme, la Scuola media "L. Sciascia" e l'Osservatorio sulla dispersione scolastica del quartiere S. Filippo Neri hanno sottoscritto un Protocollo di intesa che sancisce un rapporto di collaborazione per le attività di sostegno scolastico svolte all'interno del progetto e ipotizza la realizzazione di nuove iniziative simili in futuro per affrontare il problema dell'assolvimento dell'obbligo scolastico da parte di giovani in difficoltà sociale.

Infine, il modello sperimentato sarà ripreso dall'Ente Scuola Edile Panormedil, che ha espresso la volontà di adottare nelle sue future attività formative con giovani svantaggiati una formazione a carattere modulare e azioni stabili di sostegno psico-sociale; lo stesso ente promotore è intenzionato a proporre un intervento di formazione-inserimento lavorativo nel settore della manutenzione del verde all'interno del quartiere Zen.

E) *Il contributo innovativo del progetto* – Il contributo innovativo dell'intervento è ascrivibile principalmente:

- a) alla sperimentazione di un intervento integrato di formazione e inserimento lavorativo nuovo per il contesto territoriale di riferimento;
- b) all'attivazione di nuove forme di collaborazione fra diversi attori locali (servizi, scuole, associazioni, ecc.) e allo sviluppo di una progettualità comune intorno a obiettivi definiti;
- c) alla creazione di servizi nuovi per il territorio, quali lo sportello di informazione ed orientamento ed il Centro di documentazione sul Terzo Settore, rivolti ad un pubblico più ampio del *target* Youthstart;
- d) alla sperimentazione di nuove metodologie formative, con ampio ricorso all'alternanza e alla pratica in cantiere, cui si affianca l'attivazione di misure di sostegno psicologico e sociale dei giovani;
- e) alle figure professionali formate, con il recupero e l'aggiornamento, a partire da un'attenta analisi dei fabbisogni del mercato del lavoro locale, che ha portato alla ripresa di mestieri pressoché scomparsi ma che, in considerazione dell'avvio di progetti di recupero dei centri storici, si ritiene potranno essere molto richiesti nell'immediato futuro.

1.2.4.3. Progetto "AIRONE"

Del progetto "AIRONE - Accompagnamento, Inserimento, Rimotivazione, Occupazione, NETwork" presentiamo una tavola riassuntiva di alcuni dati e una descrizione. La scheda che riassume la valutazione del progetto è riportata in appendice (Tav. 13).

1) Dati sul progetto “AIRONE”

	DATI SUL PROGETTO
Codice progetto	0125/E2/Y/R (YOUTHSTART)
Tipologia	Regionale (Piemonte)
Promotore	Comune di Pinerolo - Ente pubblico - Amministrazione od Ente pubblico locale, P.zza V. Veneto 1, 10064 Pinerolo (TO), tel.0121/36111, fax. 0121/374285 Referente: Antonio Bruno
Attuatore	CONSORZIO PER LA FORMAZIONE, L'INNOVAZIONE E LA QUALITÀ, Ente privato-Consorzio di imprese, via P. Regis, 34, 10064 Pinerolo (TO), tel. 0121/76675, fax. 0121/374289, Referenti: Corrado Formento, Anna Lagiard
Gruppi bersaglio	- 60 giovani a bassa scolarità - 5 giovani appartenenti a nuclei monoparentali - 2 giovani ex-detenuti - 2 giovani ex-tossicodipendenti - 10 giovani immigrati - 5 giovani nomadi - 15 minori a rischio
Asse	A
Budget complessivo	L. 1.404.990.000
Durata	30 mesi

2) Descrizione del progetto “AIRONE”

A) *Obiettivi* – Il progetto ha inteso favorire l’integrazione socio-lavorativa di 100 giovani svantaggiati sviluppando un metodo di inserimento professionale basato sulla collaborazione dei servizi disponibili a livello locale. A tal fine è stata costituita una *équipe* di lavoro composta da CILO, AUSL, enti territoriali (pubblici) e CFP, PMI (enti privati) che organizzerà percorsi di formazione in alternanza e di accompagnamento personalizzato per i giovani beneficiari.

B) *Attività* – Il progetto si articolava in fasi che prevedevano: una ricognizione sulla popolazione giovanile e un’analisi del fenomeno della dispersione scolastica, seguita dall’individuazione di possibili spazi occupazionali, con particolare attenzione ai settori dell’artigianato e del commercio; l’attivazione di percorsi formativi mirati in alternanza, corredati da percorsi di accompagnamento personalizzato (corsi modulari, bilancio delle competenze...); inserimenti lavorativi protetti o sperimentali in *stage* o mediante borse lavoro. Sia nella fase formativa, sia in quella di inserimento lavorativo i beneficiari erano seguiti da tutor appositamente formati nell’ambito del progetto. Al termine dell’esperienza di inserimento lavorativo è stata realizzata un’azione di ricerca con finalità occupazionali per i 100 giovani e, contestualmente, si è creata una banca dati territoriale per *stage*, tirocini, *placement* al fine di promuovere azioni di sostegno alle famiglie e ai giovani.

C) *Prodotti* – Banca dati relativa a offerte di lavoro delle aziende.

D) *Attività transnazionale* – Le attività transnazionali miravano allo sviluppo di una metodologia di analisi e di ricerca comune, finalizzata all’inserimento socio-occupazionale di giovani appartenenti alle fasce deboli della popolazione. Oltre a scambiare informazioni e materiali sui *target*, è stata effettuata un’attività di ricerca congiunta per elaborare tale metodologia, nonché la formazione congiunta del personale.

Partner comunitari: Paesi Bassi e Regno Unito.

1.3. Breve sintesi conclusiva sui progetti comunitari

I progetti analizzati mostrano una diversa presenza degli indicatori del nostro strumento, individuati per fase in base al *target group* cui si rivolgono.

I progetti con target “*giovani a rischio*” mostrano un’attenzione a tutti gli indicatori individuati per fase, eccezion fatta per le attività di socializzazione e intrattenimento previste nella prima fase (“coinvolgimento”), la cui presenza si rileva solo in due progetti su quattro.

Per quanto riguarda i progetti a target “*giovani tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti*”, nella fase di coinvolgimento solo un progetto su tre presenta tutti gli indicatori previsti; una maggior presenza degli indicatori si riscontra poi nelle azioni di motivazione e nella definizione chiara di uno sbocco professionale. Per quanto riguarda la fase di responsabilizzazione, gli indicatori sono mediamente presenti; nella fase di formazione si dà particolare attenzione allo sviluppo di competenze trasferibili in vari settori del mondo del lavoro; gli altri indicatori sono pressoché assenti; infine nella fase di inserimento e accompagnamento si fa più attenzione all’assistenza sul luogo di lavoro e al monitoraggio della persona, mentre gli altri indicatori sono poco rappresentati.

I progetti con target misto, tra cui gli “*immigrati*”, presentano nella fase di coinvolgimento una maggiore attenzione alla creazione di reti formali e informali e all’attivazione di figure di accompagnamento per il *target group*; anche qui si presta poca attenzione alle attività di socializzazione e intrattenimento; gli indicatori della fase di responsabilizzazione sono tutti presenti e quelli delle ultime due fasi si possono ritenere mediamente presenti.

2. I PROGETTI REALIZZATI DAL CNOS-FAP

Nell’ambito degli interventi formativi rivolti alle cosiddette “fasce deboli”, attivati all’interno della Federazione CNOS-FAP, analizziamo un progetto realizzato dal CFP di Torino Valdocco destinato ad adolescenti “a rischio”: “Costruttore seramenti in alluminio”³.

³ All’interno del CNOS-FAP i progetti a favore dei giovani a rischio di esclusione sono numerosi, tuttavia è possibile ricondurli ad un unico modello a cui in genere ci si è rifatti nell’organizzare queste tipologie d’intervento.

La descrizione si articola in tre punti: una presentazione sintetica della scheda elaborata per l'analisi dei progetti raccolti, una descrizione del progetto preso in esame (facendo già un primo parallelo con le voci previste dalla scheda); una valutazione del progetto alla luce dei parametri scelti per l'analisi (scheda di riferimento).

2.1. La griglia di lettura

La griglia in base alla quale viene letto il progetto prevede 4 macroaree: coinvolgimento, responsabilizzazione, formazione, inserimento e accompagnamento. Ciascuna di queste macroaree è a sua volta articolata in una serie di descrittori, come indicato di seguito.

- 1) *Coinvolgimento:*
 - a) attività sociali e di intrattenimento;
 - b) definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale;
 - c) creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali;
 - d) attivazione del *tutor* quale figura di coinvolgimento.
- 2) *Responsabilizzazione:*
 - a) sviluppo di meccanismi di consiglio e sostegno;
 - b) presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione dei destinatari;
 - c) azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità.
- 3) *Formazione:*
 - a) sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale;
 - b) sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro;
 - c) insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze;
 - d) utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze;
 - e) attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale che cioè coinvolgano il tessuto sociale.
- 4) *Inserimento e accompagnamento:*
 - a) assistenza regolare sul luogo di lavoro, attraverso rapporti formali e informali;
 - b) attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali;
 - c) flessibilità nelle attività che la persona deve svolgere, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori;
 - d) monitoraggio continuo della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero, ecc.).

2.2. Esame del progetto

Il progetto “Costruttore serramenti in alluminio”, preso a campione per la lettura attraverso la griglia proposta, è destinato a giovani “a rischio” e ha una durata di 800 ore, suddivise in 400 ore al Centro (parte in aula e parte in laboratori attrezzati di meccanica e informatica) e altrettante di *stage* in azienda.

2.2.1. Confronto sulla macroarea “Coinvolgimento”

Rispetto alla macroarea “*Coinvolgimento*”, nel progetto in esame si trovano attività che rientrano in una prima fase definita di “*accoglienza*” degli allievi. Tale fase mira a una reciproca conoscenza tra ragazzo e CFP; in particolare a:

- a) presentare il corso in riferimento a contenuti, obiettivi, aspetti organizzativi (incluso il regolamento di Centro) e persone coinvolte (genitori, formatori, *tutor*);
- b) informare sul CFP, sui formatori e i *tutor* che seguiranno gli allievi;
- c) fornire indicazioni per una proficua partecipazione al percorso formativo;
- d) raccogliere ed elaborare informazioni sugli allievi, con particolare riferimento a esperienze precedenti (anche di carattere scolastico-formativo), eventuali problemi e attese;
- e) definire il “progetto” e il “patto” formativo (mettendo in relazione attese personali e obiettivi del corso);
- f) informare sulle norme di comportamento da osservare al Centro, specie nei laboratori, per evitare infortuni;
- g) attivare una riflessione su aspettative, interessi e motivazioni che guidano nella scelta di un mestiere.

2.2.2. Confronto sulla macroarea “Responsabilizzazione”

Rispetto alla macroarea “*Responsabilizzazione*”, nel progetto in esame si trovano attività che rientrano in una fase definita di “*orientamento*”.

Obiettivo della fase è accompagnare l’allievo nell’attuazione del progetto formativo e/o professionale. A tal fine, agli allievi vengono insegnate tecniche di auto-candidatura e di gestione di una prova di selezione.

Riguardo alle prime (tecniche di auto-candidatura), si affrontano tematiche quali: elementi di imprenditorialità, mercato del lavoro, informazione occupazionale, tecniche di ricerca attiva del lavoro (reperimento informazioni, costruzione di un archivio di contatti, lettura di bandi di gara, stesura di una lettera di auto-candidatura, elaborazione di un *curriculum vitae*, ecc.), strutture territoriali utili per la ricerca del lavoro.

Riguardo alle prove di selezione, si affrontano tematiche relative alla gestione del colloquio, quali: stili comunicativi, strategie comunicative per la presentazione di sé, codici e canali di comunicazione, comunicazione verbale e non verbale, gestione delle relazioni, diagnosi dei contesti comunicativi, comunicazioni di *feedback*, comunicazioni orali, scritte e telefoniche.

Le attività di questa fase sono realizzate ricorrendo a diverse metodologie: lavori di gruppo, dibattiti assembleari, *brainstorming*, *role-playing*, giochi psico-pedagogici, visite guidate, ascolto di testimonianze, ecc.

2.2.3. Confronto sulla macroarea “Formazione”

Rispetto alla macroarea “Formazione”, il progetto in esame articola il percorso attorno a tre ambiti: competenze di base, competenze trasversali, competenze comuni.

Le *competenze di base* sono articolate in saperi generici (es. elementi di diritto, elementi di organizzazione aziendale, potenziamento del linguaggio, nozioni su industria, tempo libero, *mass media*, ecologia, arte) e in saperi professionali (progettazione di serramenti, costruzione di serramenti). Questi ultimi prevedono lezioni in aula ed esercitazioni in laboratorio.

Le *competenze trasversali* affrontano tematiche quali: pari opportunità, elementi di informatica, diagnosi dei contesti di lavoro, agire in autonomia.

Le *competenze comuni* fanno riferimento a nozioni relative ai temi della sicurezza e della qualità.

Per la realizzazione di questa parte del percorso si ricorre a strumenti, strategie e metodologie diversificate: lavori di gruppo, dibattiti, visione di documenti audiovisivi, ricerche in Internet, ascolto di testimonianze, compilazione di schede semi-strutturate e questionari a scelta multipla, lezioni frontali, esercizi di *problem solving*, esercitazioni in laboratorio, lavori su casi di studio.

2.2.4. Confronto sulla macroarea “Inserimento e accompagnamento”

Rispetto alla macroarea “Insegnamento e accompagnamento”, il progetto in esame prevede un’esperienza di *stage* che è scandita da un momento di preparazione, uno di monitoraggio e uno di verifica.

Il momento di preparazione si articola in 4 fasi.

- a) orientamento allo *stage*: il *tutor* di *stage* informa su cos’è lo *stage*, sul significato dello *stage* all’interno del percorso formativo, aiuta l’allievo ad autovalutare le proprie caratteristiche per definire il progetto di *stage*;
- b) definizione del profilo professionale: definizione del percorso formativo, raccolta di eventuali esperienze pregresse, descrizione delle competenze possedute;
- c) elaborazione del profilo di *stage*: coinvolgimento dell’azienda ospitante nella descrizione di sé e nella definizione dell’impegno di *stage* (finalità, organizzazione, impegno richiesto, aspettative...);
- d) abbinamento e piano di *stage*: accoppiamento tra allievo e azienda attraverso un monitoraggio delle attese, azioni di rinforzo, ridefinizione del progetto di *stage*, individuazione di eventuali criticità.

Lo *stage* si articola in: attività di osservazione non direttamente operative; attività di affiancamento a un lavoratore esperto, direttamente sul posto operativo; attività operativa in limitata autonomia, monitorata da supervisor aziendali e pe-

riodicamente da *tutor* di Centro. Periodicamente, in aula, allievi e docenti discutono sull'andamento dell'esperienza di *stage* in corso.

Per monitorare e valutare l'esperienza sono predisposti diversi strumenti destinati ad allievi, docenti, impresa: scheda progetto *stage*; scheda definizione profilo professionale allievo; scheda rilevazione fabbisogni aziende; scheda profilo *stage*; diario attività di *stage*; scheda rapporto visita *stage*; scheda rientri *stage*; strumenti di valutazione di *tutor*; schede auto-valutazione allievi; scheda valutazione impresa; scheda regionale di attribuzione del credito valutativo.

2.3. Valutazione del progetto

Qui di seguito elaboriamo una valutazione schematica e una descrittiva del progetto alla luce della griglia presentata al punto 2.1.

In base a quanto riportato sopra, il progetto esaminato risponde alla quasi totalità delle voci previste dalla scheda di riferimento. Si parte da una attenzione all'inserimento del ragazzo al Centro, con la presentazione delle figure coinvolte e degli ambienti in cui si troverà inserito; si analizzano le sue attese e motivazioni e si confrontano con la realtà dell'offerta del Centro ("coinvolgimento"); si passa alla definizione di quanto dovrà verificarsi nel percorso formativo e si potenziano alcune abilità di base ("responsabilizzazione"); si arriva alla fase di formazione vera e propria con l'apprendimento di abilità di base, trasversali e professionali ("formazione"); si conclude con un'esperienza lavorativa sul campo ("inserimento e accompagnamento").

Tav. 1 - Valutazione schematica del progetto

GRIGLIA	PROGETTO
	Coinvolgimento
<i>Attività sociali e di intrattenimento</i>	Coinvolgimento famiglie; presentazione formatori e tutor
<i>Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale</i>	Indicazioni sul corso; riflessioni su attese e motivazioni riguardo alla scelta di un mestiere; definizione di un progetto formativo
<i>Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali</i>	
<i>Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento</i>	Conoscenza <i>tutor</i>
	Responsabilizzazione
<i>Sviluppo di meccanismi di consiglio e sostegno</i>	Insegnamento di tecniche di auto-candidatura e per la gestione delle prove di selezione
<i>Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione dei destinatari</i>	Definizione di un "progetto" e di un "patto" formativo che confrontano attese personali e obiettivi di corso
<i>Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità</i>	Riflessioni su aspettative, interessi e motivazioni che guidano nella scelta di un mestiere; attività di auto-valutazione; azioni di rinforzo; monitoraggio costante dei risultati ottenuti nelle diverse attività

Segue

Segue

Formazione	
<i>Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale</i>	Competenze di base: saperi generici e competenze professionali
<i>Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro</i>	Vengono impartiti insegnamenti di informatica, sono potenziate abilità per sviluppare un comportamento autonomo e capacità di diagnosticare il contesto di lavoro, si forniscono nozioni di diritto, organizzazione aziendale, conoscenze su diversi settori del contesto civile (arte, ecologia, ecc.), si affrontano tematiche relative alla qualità e alla sicurezza negli ambienti di lavoro
<i>Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze</i>	
<i>Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze</i>	Utilizzo di numerose metodologie: lavori di gruppo, dibattiti, visione di documenti audio-visivi, ricerche in Internet, ascolto di testimonianze, compilazione di schede semi-strutturate e questionari a scelta multipla, lezioni frontali, esercizi di <i>problem solving</i> , esercitazioni in laboratorio, lavori su casi di studio
<i>Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgono il tessuto sociale</i>	Si affrontano tematiche quali: pari opportunità, industria, tempo libero, <i>mass media</i> , ecologia, arte, mercato del lavoro, elementi di imprenditorialità, lettura di bandi di gara, ecc.
Inserimento e accompagnamento	
<i>Assistenza regolare sul luogo di lavoro, attraverso rapporti formali e informali</i>	Il supervisore aziendale segue costantemente l'allievo durante la sua esperienza; una fase dello <i>stage</i> prevede l'affiancamento a un lavoratore esperto; periodicamente, l'allievo viene seguito dal <i>tutor</i> di <i>stage</i>
<i>Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali</i>	Nella fase di definizione dello <i>stage</i> si rilevano e descrivono il percorso formativo dell'allievo, le sue esperienze pregresse, le competenze possedute. Periodicamente, gli allievi incontrano in aula i docenti di corso per verificare l'andamento dell'esperienza in azienda
<i>Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori</i>	Lo <i>stage</i> prevede una fase in cui l'allievo lavora in limitata autonomia
<i>Monitoraggio continuo della persona attraverso diversi strumenti formali o informali</i>	Il supervisore aziendale segue costantemente l'allievo durante la sua esperienza; periodicamente, il <i>tutor</i> incontra gli allievi in <i>stage</i> ; periodicamente, gli allievi si trovano in aula con i docenti per verificare l'andamento dell'esperienza in azienda. All'allievo è richiesta la compilazione di un "Diario di <i>stage</i> " e di una scheda di auto-valutazione

3. ALTRI PROGETTI CHE HANNO FATTO DA MODELLO NELLA PROMOZIONE E REALIZZAZIONE DI ATTIVITÀ FORMATIVE A FAVORE DI GIOVANI A RISCHIO DI ESCLUSIONE

Presentiamo il progetto “Paideia” e il progetto “IN sieme”.

3.1. Il progetto “Paideia”

Presentiamo una descrizione del progetto, la metodologia utilizzata, le fasi del progetto, i risultati conseguiti e le buone prassi attivate.

3.1.1. Descrizione

Il progetto “Paideia” nasce nel 1997, progettato secondo gli schemi dell’“Iniziativa Occupazione Youthstart”, per dare risposta a ricorrenti difficoltà incontrate da parte della Cooperativa “Galdus” nell’espletare attività formative e di orientamento rivolte ad adolescenti e giovani a bassa scolarità e/o con un’esperienza scolastica vissuta negativamente (causa ripetenze e abbandoni) e al tempo stesso incapaci di fare scelte formativo-professionali compatibili con le loro potenzialità e/o di trovare un motivo ad apprendere per il quale valesse la pena di investire nel futuro.

I vincoli progettuali sottesi alla realizzazione del progetto riguardavano:

- a) l’attivazione e/o potenziamento della rete (Provveditorato, scuole/Istituti, centri di aggregazione giovanile, associazioni/ONLUS, oratori parrocchiali, servizi sociali, cooperative, fondazioni...);
- b) la sperimentazione di un modello di rimotivazione e orientamento;
- c) il reinserimento scolastico e/o inserimento lavorativo;
- d) i contatti con istituti scolastici, centri professionali, piccole e medie imprese, esercizi artigianali per l’inserimento occupazionale.

I fattori soggettivi riscontrati nel comportamento di disimpegno/demotivazione vanno attribuiti ai seguenti fattori:

- bassa autostima;
- scarso senso di autoefficacia;
- sottovalutazione delle personali capacità/abilità;
- mancanza di prefigurazioni positive verso il futuro;
- tendenza a considerare la propria condizione come il prodotto di eventi non controllabili;
- mancanza di relazione con figure adulte significative.

3.1.2. Metodologia utilizzata

Per la realizzazione del modello sono state adottate le seguenti linee-guida:

- a) flessibilità nella durata del percorso formativo;
- b) distribuzione del percorso in più tappe, brevi e con possibilità di replica;
- c) sequenza delle azioni non rigidamente determinata;

- d) alternanza aula, *stage* in azienda, sostegno scolastico;
- e) *tutoring* individuale, affiancamento, accompagnamento, sostegno individualizzato.

Durante il percorso operativo sono state intraprese le seguenti azioni:

- colloqui di *counseling*;
- orientamento e bilancio di competenze individualizzato;
- elaborazione di un progetto personalizzato;
- preformazione di gruppo in aula;
- *stage* in azienda e/o supporto scolastico per il reinserimento;
- accompagnamento del tutor;
- verifica del tutor;
- definizione o elaborazione di un nuovo progetto personale/professionale;
- inserimento lavorativo o reinserimento scolastico.

3.1.3. Distribuzione del progetto per fasi

Il progetto è stato realizzato attraverso tre distinte fasi.

La prima fase si è concentrata nell'osservare quali fattori potevano dirsi maggiormente correlati al successo o all'insuccesso scolastico dei ragazzi dei primi anni delle superiori (sono stati coinvolti 700 alunni delle scuole superiori di Milano ed *hinterland*, i loro genitori ed i loro insegnanti).

La seconda ha preso in considerazione 127 partecipanti a percorsi di orientamento e di inserimento lavorativo e/o formativo: giovani che avevano abbandonato precocemente la scuola, per lo più dopo episodi di insuccesso, o che manifestavano nei confronti del ciclo di studi in cui erano inseriti malesseri e difficoltà non riconducibili a deficit cognitivi; tramite indicazioni date dai ragazzi, dagli operatori della formazione che li hanno seguiti e dai datori di lavoro che li hanno accolti in *stage*, si è inteso indagare le caratteristiche in comune tra queste due categorie di ragazzi, e se il lavoro formativo ed educativo svolto avesse inciso in maniera positiva su queste caratteristiche e, più in generale, sulla motivazione e la capacità ad apprendere.

La terza fase ha messo a confronto i risultati emersi dalle prime due, per evidenziare somiglianze e differenze tra i due gruppi in osservazione, al fine di verificare l'ipotesi di partenza e di trarre indicazioni sulla possibilità di trasferire l'esperienza anche ad altri ambienti e ad altre tipologie di soggetti in difficoltà.

3.1.4. Risultati conseguiti

Dall'analisi d'insieme è emerso chiaramente che il successo formativo e la motivazione ad apprendere sono strettamente correlati a fattori psicologici soggettivi. In particolare, l'insuccesso e l'abbandono scolastico non sono da collegare esclusivamente alle condizioni sociali ed economiche della famiglia, ma piuttosto:

- a) al basso senso di autostima e di autoefficacia, che impedisce di valutare le proprie capacità/potenzialità e, di rimando, a non crearsi aspettative e quindi a non effettuare scelte e a non formulare progetti di vita;
- b) alla tendenza ad interpretare gli eventi come se fossero al di fuori del proprio controllo, da cui il senso di inadeguatezza nel progettare/effettuare scelte;
- c) alle difficoltà relazionali e di interazione con il mondo degli adulti;
- d) a un'immagine alterata di sé e dell'ambiente circostante.

Al termine del percorso si è registrato un netto miglioramento delle capacità dei giovani ad interagire con l'ambiente:

- il loro livello di aggressività si è notevolmente ridotto (74%);
- è cresciuta la capacità di comunicare con coetanei ed adulti (68%);
- è aumentata la tendenza a riconoscere il proprio apporto in ciò che accade o potrà accadere (*locus of control* – 53%) e la volontà di proiettarsi nel futuro (65%);
- anche la bassa autostima e l'atteggiamento depresso hanno dato segni di miglioramento (63 e 51%, rispettivamente).

3.1.5. Buone prassi

Per ottenere questo successo, le “buone prassi” che si sono dimostrate vincenti hanno riguardato:

- a) i contenuti della fase di rimotivazione/riorientamento:
 - analisi delle caratteristiche del soggetto portatore di difficoltà (attitudini, capacità, motivazioni, aspettative, meccanismi di difesa, interessi, desideri, sentimenti, legami, valori...);
 - contestualizzazione delle esperienze fatte (dati di vissuto, opportunità, informazioni/testimonianze, vincoli...);
 - bilancio delle competenze (di base, tecnico-professionali, trasversali...);
 - atteggiamento verso il futuro (prefigurazioni, pregiudizi, desideri, possibilità, ipotesi di sperimentazione di esperienze di successo...);
- b) il coordinamento dell'*équipe* degli operatori:
 - la condivisione dell'approccio teorico-metodologico;
 - le modalità di applicazione di un modello coerente con tale approccio;
 - la vocazione a “educare”;
 - la gestione di un progetto di crescita personalizzato;
 - l'attenzione a lavorare “insieme” e/o “in rete”;
- c) la metodologia utilizzata:
 - l'attento lavoro di ascolto, osservazione e costruzione di ipotesi finalizzato alla comprensione dei reali fattori demotivanti;
 - le modalità di trasmissione dei contenuti formativi;
- d) le risorse umane coinvolte

In particolare la carta vincente va attribuita alla presenza di formatori/educatori dotati di spiccate competenze di natura pedagogico-didattica, in grado di:

- progettare, gestire e verificare azioni di orientamento, accompagnamento e formazione, individuali e in piccoli gruppi;
- effettuare un'attenta attività di osservazione e ascolto del singolo e del gruppo classe, finalizzata a formulare ipotesi individuali di intervento da parte dello staff, volte a favorire l'apprendimento, la rimotivazione e la crescita degli allievi;
- aiutare i singoli a trovare un motivo per cui vale la pena impiegare energie e risorse nella costruzione di un progetto personale e professionale;
- lavorare in rete con tutte le risorse disponibili.

3.2. Il progetto “IN SIEME - Azione per l'imprenditorialità sociale”

Presentiamo una descrizione del progetto, gli obiettivi e le modalità di realizzazione.

3.2.1. Descrizione

Il Progetto è stato:

- approvato e finanziato nell'ambito del bando “Inserimento lavorativo e reinserimento di gruppi svantaggiati. Programma Operativo FSE – Obiettivo 3”;
- a sua volta organizzato dal “Consorzio Noi Con”, organismo intermediario per la gestione della sovvenzione Misura B1 (che include soggetti considerati a rischio di esclusione sociale);
- e realizzato dal CNOS-FAP di Forlì in sinergia con AECA (Associazione Emiliano Romagnola dei Centri Autonomi).

3.2.2. Obiettivi

Il progetto aveva la finalità di contrastare il disagio sociale e mirare alla promozione delle persone disabili e a rischio di esclusione sociale fornendo non solo beni o risorse, ma anche risorse e “capacità” tecniche e sociali, tali da favorire la partecipazione alla vita attiva e sociale.

3.2.3. Modalità di realizzazione

L'iniziativa formativa era impostata su due azioni principali: la formazione degli operatori e dei beneficiari per la creazione di impresa cooperativa.

a) La formazione degli operatori ha riguardato due figure professionali: un coordinatore, perché fosse in grado di seguire lo svolgimento del progetto; e un tutor aziendale, in grado di accompagnare la cooperativa che avrebbe dovuto nascere. La formazione ha riguardato moduli didattici relativi all'acquisizione di competenze per:

- la gestione/coordinamento del progetto e del modello adottato;
- lo svolgimento di attività di accoglienza, orientamento e accompagnamento;
- l'uso di strumenti per la gestione degli interventi.

b) La formazione dei beneficiari per la creazione dell'impresa cooperativa: 3 giovani a rischio di esclusione sociale (1 ex-tossicodipendente, 1 malato psichiatrico, 1 ex-detenuto). Tale attività mirava a favorire la creazione, il mantenimento ed il rafforzamento di una piccola cooperativa rivolta ai servizi alle persone nell'ambito del settore alberghiero e della ristorazione, e si è svolta in due fasi: nella prima sono state investite 80 ore per svolgere azioni di diagnosi, orientamento e formazione all'imprenditorialità; mentre le 200 ore previste nella seconda venivano dedicate tutte alla creazione e organizzazione dell'impresa cooperativa.

A seguito di queste attività sono state realizzate altre azioni, quali:

- il monitoraggio del progetto, con valutazioni *ex-ante*, *in itinere* ed *ex-post*, al fine di garantire criteri di efficienza e un prodotto di qualità;

- l'atto costitutivo (nel giugno 2003) della cooperativa sociale a r.l. Onlus, denominata "La Dispensa di Saturano", formata da 7 componenti, di cui 3 disabili;

- la promozione di un convegno di socializzazione (nel novembre 2003) dal titolo: "Formazione all'utopia della normalità".

Capitolo 3

I “Laboratori progettuali” su categorie di giovani svantaggiati. Metodologia ed interventi sul campo

Alessandra FELICE - Vittorio PIERONI¹

1. IL METODO DELLA “PROGETTAZIONE PARTECIPATA” E/O DELLA “PROGRAMMAZIONE CONCERTATA”²

Solitamente nel sociale un progetto nasce perché si constata che esistono dei bisogni a cui non vengono date (sufficienti) risposte, oppure perché vi sono emergenze e/o problemi irrisolti, o perché si desidera migliorare l’ambiente educativo e/o la qualità della vita dei destinatari. Si potrebbe affermare quindi che un programma d’intervento viene avviato per dare risposta a delle difficoltà, per promuovere maggiore benessere o per ridurre la possibilità che avvengano cambiamenti indesiderati.

Per realizzare questi progetti di azione si sono affermate sempre nuove strategie, tra cui anche il metodo della “progettazione partecipata” e/o della “programmazione concertata”, una metodologia strutturata di programmazione volta alla gestione efficace di un progetto attraverso processi di partecipazione/concertazione tra i diversi attori, avvalendosi di tecniche di visualizzazione e di animazione di gruppo.

1.1. Il quadro concettuale di riferimento

Definito anche come approccio “concertativo”, questo metodo è flessibile e può essere usato in qualsiasi ambiente o modello organizzativo in cui ha luogo un processo di analisi e/o di *decision making*, e ben si inquadra in un approccio integrato alla programmazione e gestione di tale modello.

L’elemento fondamentale che caratterizza questo approccio è la elaborazione di programmi/progetti con il contributo e quindi la condivisione degli attori-chiave, nei cui confronti essi si identificano e al tempo stesso sono in grado di ri-

¹ Alla stesura di questo capitolo hanno collaborato: V. Pieroni, con il paragrafo 1, e A. Felice, conducendo prima i “Laboratori progettuali” e riportandone successivamente i risultati nel paragrafo 2.

² Questa metodologia è tratta dalle opere di F. BUSSI., *GOPP (Goal Oriented Project Planning): una metodologia strutturata di programmazione concertata*, in “Osservatorio ISFOL”, XIX (1997), n. 5, pp. 11-29; e, sempre di F. BUSSI, *Progettare in partenariato. Guida alla conduzione di gruppi di lavoro con il metodo GOPP*, Milano, Angeli, 2001.

spondere a problemi reali dei beneficiari. L'apporto di diversi attori-chiave nell'analisi e nella progettazione garantisce infatti una visione integrata e condivisa della situazione in cui si va ad operare.

Il metodo privilegia infatti due dimensioni: far emergere "più punti di vista" in merito a ciò che è oggetto di progettazione e/o di definizione di un problema e dare spazio a processi di "concertazione" e/o di negoziazione tra i diversi attori implicati a livello decisionale nell'azione organizzativa, a seconda del ruolo e/o della posizione occupata. Si parte quindi dall'ipotesi secondo cui il cambiamento di una data realtà va negoziato/concertato tra i diversi attori, attribuendo al confronto una rilevanza strategica lungo il percorso progettuale.

Alla base di questo approccio c'è la convinzione che:

- i "problemi" sociali non sono caratterizzati da una causalità lineare; di conseguenza, di fronte a un "problema" esistono più ipotesi interpretative e più letture dei "bisogni";
- il ruolo degli operatori di un servizio non è semplicemente quello di "esecutori" di un programma calato dall'alto ma piuttosto di "attori" di un "processo programmatico" nei cui confronti essi stessi si costituiscono in qualità di "inventori/realizzatori/valutatori", su base concertativa; l'analisi condotta da un gruppo produce infatti una visione più completa, ricca e condivisa della realtà in osservazione e al tempo stesso fa sì che gli stessi partecipanti sentano il progetto come proprio, aumentando conseguentemente il livello di impegno prima nell'analisi e quindi nella progettazione ed infine nella realizzazione del progetto;
- come tale, le loro potenzialità non vanno indirizzate semplicemente nel distribuire ricette e soluzioni ma nell'attivare risorse promuovendo (*empowerment*) dal basso a livello di gruppo/comunità, attraverso processi di auto/mutuo-aiuto che permettano loro di auto-organizzarsi, di attivare risorse e di impegnarsi in azioni e in progetti delle/dei quali si sentano in prima persona responsabili circa l'utilità e il significato attribuito loro; l'assunzione trasparente di impegni operativi chiari e da tutti condivisi diminuisce infatti il rischio di sfaldamenti/spaccature durante la conduzione del progetto e al tempo stesso permette di rimanere fedeli alla realizzazione dello stesso nella suddivisione per compiti/ruoli e per tempi/fasi;
- infine la peculiarità di questa metodologia sta nel fatto che colui che fa da moderatore deve essere un esterno, affinché possa rimanere neutrale agli interessi in gioco e gestire i *workshop* in forma concertata.

Tutto questo potrà avvenire grazie all'abilità stessa del moderatore anzitutto nel saper programmare i *workshop* e successivamente, durante la conduzione degli stessi, aiutando il gruppo a tematizzare e ad analizzare i problemi attraverso visualizzazioni del lavoro cooperativo tramite cartoncini, pannelli/tabelloni o altri supporti, e quindi a prospettare soluzioni contestualmente a ciascuno di essi.

Ne consegue che l'interazione tra i diversi attori impegnati in un progetto caratterizza tutte le tappe del processo, da quella di attivazione, in cui si costruiscono ipotesi condivise di spiegazione e di interpretazione dei fenomeni, a quella vera e propria della progettazione, in cui si individuano assieme gli obiettivi dell'intervento, a quella della valutazione, in cui si verificano i risultati secondo i vari punti di vista dei soggetti-attori.

Scambiare e confrontare le reciproche percezioni di un problema, confrontare i dati in possesso, sulla cui base gli operatori esprimono dei giudizi, e definire con chiarezza i ruoli e le funzioni dei diversi soggetti coinvolti nel progetto, sono passaggi indispensabili che si collocano a monte dello stesso.

Tutto questo significa "co-progettare", ossia attivare confronti e negoziazioni, superare situazioni di stallo, gestire conflitti e dinamiche di potere tra il personale di un servizio e/o di vari servizi, delineare funzioni e modalità di coordinamento in rete.

1.2. I principi su cui si fonda il metodo

1) Seppure in presenza di inevitabili differenze culturali e di ruolo tra i partecipanti, *tutti devono avere pari opportunità/garanzie di partecipare/intervenire* usando cartoncini, pennarelli, pannelli che permettono di visualizzare un percorso logico che il gruppo stesso costruisce man mano procede nel processo di diagnosi-prognosi.

2) L'altro principio va individuato nel fatto di spostare il baricentro dai "decisori", nel tentativo di introdurre *un sistema di progettazione in equilibrio tra coloro che hanno in mano il potere decisionale, coloro che invece hanno le competenze giuste per decidere ed infine coloro che sono gli attori-chiave per eseguire un progetto (operatori)*.

3) All'interno di questa dinamica il facilitatore/moderatore è l'opposto del consulente: mentre quest'ultimo si prefigura come "proprietario-ideatore" dell'analisi-soluzione di un problema, il punto di partenza e/o il principio-base su cui si fonda la figura del facilitatore è che *"depositari" della conoscenza di una situazione-problema sono gli stessi attori-chiave, ai quali spetta di competenza indicare "come" le cose possono realmente essere cambiate/migliorate*.

4) L'obiettivo finale è quello di *arrivare a definire uno schema progettuale strutturato in forma di matrice (noto come "Quadro logico")* dove sono riportati tutti gli elementi fondamentali dell'intervento: obiettivi generali e specifici, attività e risultati, gli indicatori e le condizioni che concorrono a raggiungere gli obiettivi.

5) Un problema è una situazione che allo stato dell'arte si presenta in veste negativa. Un obiettivo invece è la condizione affinché in futuro un problema possa trasformarsi in una situazione positiva. È quindi importante partire dall'analisi della realtà-problema, piuttosto che dall'elenco dei "bisogni". L'"albero dei pro-

blemi” diventa quindi la raffigurazione sintetica della realtà oggetto di analisi, con tutti i suoi aspetti negativi. Per questo occorre che tale raffigurazione si basi su *fatti concretamente vissuti dai partecipanti, oggettivi/dimostrabili ed espressi in termini negativi*.

6) Dal canto suo l’analisi degli obiettivi consiste nel trasformare in positivo l’immagine della realtà attualmente negativa, ottenuta con l’albero dei problemi. In pratica quindi si tratta di far evolvere ogni condizione attuale negativa (problema) in una condizione positiva futura (obiettivo), *trasformando a sua volta l’albero dei problemi nell’albero degli obiettivi, così da arrivare a descrivere una raffigurazione positiva della realtà in analisi, qualora tutti i problemi fossero risolti*.

7) Ciò che fa la differenza tra i laboratori progettuali e le altre metodologie finalizzate ad un cambiamento dello *status quo* (ad esempio, i *focus group*, le dinamiche di gruppo...) è l’intenzionalità a progettare: *dietro ogni laboratorio progettuale ci sta sempre un progetto da identificare, definire, valutare*.

1.3. Le articolazioni metodologiche

In questo metodo vengono posti in ordine di priorità obiettivi e valori che dovranno orientare la scelta della soluzione e degli interventi, e vengono individuate, attraverso un’analisi comparativa, le strategie giuste per conseguire gli obiettivi. Successivamente si esaminano le ipotetiche conseguenze dell’applicazione di ciascuna strategia e quindi se ne sceglie una che, con maggiori probabilità, permetterà di raggiungere gli obiettivi.

I presupposti su cui si basa questo processo vanno ricondotti al fatto che un “problema” si risolve attraverso la completezza dell’informazione posseduta dai partner partecipativi e dalle conseguenti analisi del fenomeno in osservazione; e inoltre occorre fare riferimento a valori condivisi e alla capacità di elaborazione cognitiva delle analisi effettuate. Si presuppone di conseguenza la presenza di “risorse” per la messa in atto di strategie mirate alla soluzione del “problema” nel suo insieme e delle parti di esso.

Gli stessi criteri di verifica vengono definiti in corso d’opera e giocano di volta in volta a favore del ri-orientamento e/o del consolidamento dello *status quo*.

Durante il processo di svolgimento di un *workshop* (o “laboratorio progettuale”) le “buone prassi” vengono ottimizzate in base ai seguenti passaggi:

- presa di consapevolezza del problema;
- analisi del problema, inquadrato da più punti di vista;
- individuazione delle diverse strategie d’intervento;
- classificazione delle priorità;
- previsione delle conseguenze delle diverse azioni;
- decisione data dalla combinazione delle diverse valutazioni quali-quantitative.

Esistono diversi tipi di *workshop*:

- 1) di *identificazione*: si svolge all'inizio della fase di progettazione e permette agli attori-chiave di arrivare a condividere le linee-guida di un progetto;
- 2) di *definizione*: mira a stabilire un piano di azione per la fase esecutiva del progetto;
- 3) di *valutazione intermedia*: per effettuare bilanci relativi alle diverse fasi di un progetto e per apportare correttivi per un miglior funzionamento;
- 4) di *valutazione finale*: per identificare le “buone prassi”, in vista di interventi futuri.

Ogni *workshop* richiede di individuare:

- l'obiettivo della sessione;
- e, sotteso allo stesso, la domanda-chiave a cui la sessione deve rispondere;
- per passare quindi alla descrizione delle tecniche di conduzione del lavoro.

A sua volta, nel definire l'idea progettuale occorre rispondere ai seguenti interrogativi:

- quale progetto vogliamo realizzare?
- quali sono i principali ostacoli alla riuscita del progetto? E quali azioni si possono attivare per rimuovere tali ostacoli?
- quali servizi e/o benefici il progetto porta a produrre e per chi?
- quali attività si dovranno realizzare per fornire questi servizi e rendere realizzabile il progetto?
- quali condizioni esterne al progetto si dovranno realizzare perché possa raggiungere i suoi obiettivi?
- qual è il ruolo e/o la funzione di ciascun attore nel progetto?

Infine il ricorso ad un processo di visualizzazione, che consiste nel sintetizzare la propria idea su un cartoncino, risponde allo scopo di aiutare a:

- concentrare il dibattito su un'idea, evitando la dispersione;
- favorire il formarsi di uno spirito di gruppo in quanto ciò che viene prodotto (mappe concettuali, diagrammi...) è dato dal contributo di tutti i partecipanti;
- comprendere i legami di causa-effetto tra i diversi elementi visualizzati;
- aumentare l'efficacia del lavoro di gruppo attraverso la discussione/elaborazione dei diversi concetti emersi.

1.3.1. La fase di analisi o workshop di identificazione

Il primo passo della “progettazione partecipata” e/o di una “programmazione concertata” consiste in una identificazione dei problemi che esistono in una determinata situazione. Compito del moderatore è quello di visualizzare, attraverso appositi supporti, il contributo che ciascuno degli attori-chiave fornisce al gruppo nell'interpretare la problematica, aiutandolo a formularlo in maniera chiara e comprensibile a tutti.

Una volta identificati i problemi, il gruppo, con l'aiuto del moderatore, “gerar-

chizza” tali problemi in termini di causa-effetto, fino ad arrivare alla costruzione dell’“albero dei problemi”.

La fase di analisi è particolarmente importante perché:

- fornisce una descrizione completa della realtà in cui si vuole intervenire, mettendo a nudo l’insieme dei fattori che maggiormente possono contribuire al miglioramento delle condizioni di vita dei destinatari/beneficiari degli interventi;
- stabilisce i nessi causali prima nell’ambito dei problemi e poi degli obiettivi, facilitando la successiva attività di progettazione;
- fornisce una immediata visualizzazione della situazione nella quale i diversi soggetti interessati si possono riconoscere in quanto protagonisti del processo di analisi.

La fase successiva consisterà nel trasformare l’“albero dei problemi” nell’“albero degli obiettivi” finalizzati alla soluzione di ciascuno dei problemi elencati. In altri termini, si tratterà di *trasformare in positivo la situazione negativa precedentemente analizzata inducendo gli attori-chiave a prospettare positivamente la realtà analizzata qualora i problemi emersi nell’analisi fossero già risolti*.

Contestualmente all’albero dei “problemi” e degli “obiettivi” viene poi il processo di identificazione degli “ambiti d’intervento”.

1.3.2. La fase di progettazione o workshop di definizione

In questa seconda fase è previsto che il gruppo operi scelte inerenti il progetto vero e proprio, contestualmente agli ambiti o alle aree individuate nella fase precedente, facendo riferimento ai seguenti criteri-base:

- urgenza delle problematiche emergenti;
- interesse strategico (la *mission* del progetto);
- rispondenza al piano di investimenti;
- fattibilità (risorse umane e finanziarie disponibili).

A questo punto gli attori-chiave decideranno, dietro la spinta del moderatore, di utilizzare una matrice di progettazione identificata come “quadro logico”, ossia di operare in quegli ambiti d’intervento che più si confanno alle proprie competenze tecnico-professionali.

Il cosiddetto “quadro logico” è una matrice di progettazione utilizzata per definire in maniera chiara i diversi elementi che compongono un intervento progettuale (cfr. Tav. 1). Si articola in 4 livelli, legati tra loro da un nesso di causa-effetto in senso ascensionale, dal basso verso l’alto, secondo il quale le “attività” portano ai “risultati”, questi conducono al raggiungimento dello “scopo del progetto” e quest’ultimo contribuisce al raggiungimento degli “obiettivi generali”.

Più specificamente i 4 livelli della logica d’intervento di un progetto possono essere così definiti:

- con il termine “attività” vengono indicate le azioni che saranno realizzate nell’ambito del progetto per fornire i servizi necessari ai beneficiari;
- i “risultati” si riferiscono ai servizi che i beneficiari otterranno a seguito delle attività realizzate nell’ambito del progetto;
- lo “scopo” (od “obiettivo specifico”) del progetto definisce il miglioramento delle condizioni di vita che i beneficiari otterranno a seguito dei servizi forniti nell’ambito del progetto;
- gli “obiettivi generali” fanno riferimento ai benefici sociali di lungo termine di cui fruirà la società in generale grazie al contributo offerto dal progetto, ma non solo, in quanto essi per essere raggiunti richiedono il contributo anche di altri interventi o progetti o programmi “esterni” al progetto.

Tav. 1 – *Formazione del quadro logico: significato e definizione dei quattro livelli*

LOGICA DI INTERVENTO	DEFINIZIONE (che cos'è?)	SIGNIFICATO (a quale domanda risponde?)
OBIETTIVI GENERALI	I benefici di lungo termine al raggiungimento dei quali contribuirà il progetto	Perché il progetto è importante per la società?
SCOPO DEL PROGETTO (obiettivo specifico)	Il beneficio che i beneficiari otterranno dai servizi previsti dal progetto	Perché i beneficiari ne hanno bisogno?
RISULTATI	I servizi che i beneficiari riceveranno dal progetto	Quali servizi verranno garantiti ai beneficiari?
ATTIVITA'	Ciò che sarà fatto durante il progetto per garantire la fornitura dei servizi	Cosa sarà fatto per fornire i servizi?

Per giungere a definire il “quadro logico” di un progetto occorre procedere per fasi, a loro volta suddivise per sottofasi:

1. fase di analisi:
 - 1.1. degli attori-chiave
 - 1.2. dei problemi
 - 1.3. degli obiettivi
 - 1.4. degli ambiti d'intervento
2. fase di progettazione:
 - 2.1. scelta degli ambiti d'intervento
 - 2.2. definizione della logica d'intervento (“quadro logico”)
 - 2.3. identificazione del rischio
 - 2.4. programmazione delle attività

Ciò che fa la differenza tra la normale prassi di una programmazione e quella basata sul “quadro logico” è il concetto di “programmazione per obiettivi” e non per attività. In quest'ultimo caso si parte da un'attività (esempio, un corso di formazione) per raggiungere un obiettivo (inserimento di fasce deboli nel mondo del

lavoro). Al contrario, nella programmazione per obiettivi il primo passo consiste nell'identificazione dell'obiettivo specifico dell'intervento, definibile anche come "beneficio" per il *target-group* di riferimento, e successivamente si identificano i sotto-obiettivi necessari per raggiungerlo.

La loro identificazione scaturisce dalla domanda che il moderatore pone al gruppo: "Se vogliamo ottenere questo obiettivo/beneficio, di cosa abbiamo bisogno?". È importante che la scelta dello "scopo" del progetto oltre che essere prodotta dal gruppo sia fortemente condivisa dallo stesso (o almeno da una maggioranza dei partecipanti), in quanto il suo raggiungimento o meno determina in definitiva il successo o meno del progetto.

Stabilito lo scopo del progetto, il moderatore invita i partecipanti ad individuare la ricaduta che esso avrà sulla società in generale, identificando altri possibili obiettivi generali. In questo caso il gruppo dovrà ipotizzare quali altri soggetti, esterni al gruppo, possano operare per il conseguimento di questi obiettivi. A loro volta queste divengono "condizioni esterne" al progetto che determinano, al pari dei risultati del progetto, il raggiungimento dello scopo. Al tempo stesso bisognerà tener conto del fatto che se tali ipotesi non potranno verificarsi, inficeranno anche gli stessi obiettivi generali che il progetto si pone.

1.3.3. La fase o workshop di valutazione intermedia

Risponde agli obiettivi di:

- valutare l'efficacia delle attività svolte fino a quel momento;
- ottimizzare il disegno progettuale, ridefinendo obiettivi e modalità d'intervento.

E mentre la metodologia utilizzata è la stessa della fase precedente, cambiano ovviamente gli interrogativi a cui si fa riferimento:

- che cosa vogliamo ottenere da questo incontro?
- cosa abbiamo imparato dall'esperienza finora svolta?
- sono stati conseguiti gli obiettivi previsti?
- quali sono stati i punti di forza e di debolezza del progetto?
- cosa possiamo fare perché il progetto sia più efficiente?

1.3.4. La fase o workshop di valutazione finale

Risponde agli obiettivi di:

- mettere a confronto gli obiettivi iniziali e intermedi del progetto con quanto conseguito al termine dello stesso;
- analizzare infine le difficoltà incontrate ed individuare i fattori di successo che permettono di passare come "buone prassi" da estendere ad altre progettualità.

Rimangono, invece, gli stessi della fase precedente sia gli interrogativi a cui fa riferimento che la metodologia.

2. LE ESPERIENZE SUL CAMPO ANALIZZATE MEDIANTE I “LABORATORI PROGETTUALI”

Al fine di verificare le “buone prassi” che all’interno del CNOS-FAP vengono realizzate attivando percorsi formativi a favore di soggetti svantaggiati, il progetto di analisi prevedeva di indagare alcuni contesti operativi attraverso i laboratori di “progettazione partecipata”, la cui metodologia è stata documentata nel paragrafo precedente.

A questo proposito inizialmente sono state prese in considerazione le attività di vari CFP; tuttavia successivamente sono intervenute condizioni logistiche che hanno indotto a restringere la selezione a tre Centri e, contestualmente, a tre distinte categorie di soggetti svantaggiati nei cui confronti sono state attivate attività formative *ad hoc*, ossia:

- 1) il CFP “T. Gerini” di Roma, per gli interventi a favore di allievi *extracomunitari*;
- 2) il COSPES-Sardegna, per l’attività di orientamento mirata a *giovani a rischio di esclusione (drop-out, giovani con problemi di personalità, familiari, sociali...)*;
- 3) la “Comunità dei Giovani” (Albarè-Verona), per l’azione rieducativa a favore dei *tossicodipendenti*.

La metodologia adottata per la conduzione dei “Laboratori progettuali” contempla, secondo quanto anticipato sopra, la esplicitazione dei problemi da parte di ogni partecipante e la successiva discussione collettiva di ogni concettualizzazione attraverso cui è stato formulato il problema. Il dibattito è aperto e consente di formulare i concetti in modo tale che, nella loro stesura definitiva, rappresentino l’opinione di tutti i partecipanti ai laboratori.

Qui di seguito vengono riportati i risultati dei tre “laboratori progettuali”, suddivisi tra una prima parte relativa alle difficoltà che si incontrano nell’attivare percorsi formativi *ad hoc*, e una seconda che invece riporta gli scenari d’intervento proposti dagli stessi operatori dei tre Centri.

2.1. Problemi e proposte per facilitare i percorsi formativi degli allievi “extracomunitari” dei corsi di formazione professionale (CFP “T. Gerini” - Roma)

Il percorso che l’allievo extracomunitario sperimenta nell’ambito della formazione professionale in Italia è sicuramente più frastagliato e tortuoso del percorso del suo compagno italiano. Le entrate e le uscite dagli studi sono più numerose e contrassegnate dall’influenza di condizioni esterne (dalla organizzazione e dalla logistica spazio-temporale del Centro di formazione alla situazione culturale del gruppo nel quale si inserisce) e da condizioni interne (dal livello formativo di partenza alla situazione socio-economica della famiglia, ecc.) che spesso rendono più incerto e precario il tragitto.

Tuttavia gli allievi extracomunitari che risiedono sul territorio con un regolare

permesso di soggiorno devono poter usufruire degli stessi diritti all'orientamento, alla formazione e all'accompagnamento al lavoro degli allievi italiani. Scaturiscono da qui, di conseguenza, alcuni interrogativi di fondo:

- 1) Gli ostacoli o i problemi che rendono difficile il loro percorso formativo sono specifici della loro condizione di immigrati?
- 2) In caso di risposta affermativa, quali sono le soluzioni più efficaci, tenendo conto delle esperienze di successo già realizzate in quest'ambito?

Tra le azioni programmate dal CNOS-FAP per identificare le buone prassi nel sostegno agli allievi immigrati extracomunitari che frequentano i propri corsi di formazione, è stato realizzato un tavolo di progettazione partecipata con i diversi operatori che intervengono direttamente o indirettamente nel loro percorso formativo, al fine di raccogliere le loro testimonianze.

Questo rapporto sintetico rappresenta il risultato del lavoro realizzato dal tavolo di progettazione partecipata che si è riunito presso il Centro di formazione professionale "Gerini" di Roma, i cui corsi sono frequentati da numerosi allievi extracomunitari e i cui operatori hanno acquisito un'esperienza consolidata nell'organizzazione di attività destinate a facilitare il loro inserimento.

Presso il Centro è stato costituito un gruppo di lavoro che ha coinvolto docenti, operatori esterni, consiglieri di orientamento e organizzatori dei corsi stessi, finalizzato:

- all'analisi delle problematiche specifiche che contraddistinguono la condizione dell'allievo immigrato rispetto alla condizione dell'allievo italiano;
- e alla individuazione di proposte condivise per superare gli ostacoli analizzati, sulla base delle esperienze di cui ognuno di essi era portatore.

Il *workshop* si è svolto con la tecnica del *brainstorming* e della condivisione dei concetti, attraverso la visualizzazione delle idee espresse da ogni partecipante e la successiva organizzazione in *mental maps*. I concetti esposti dai singoli partecipanti sono stati condivisi dal gruppo e successivamente organizzati in aree, che sono state oggetto di riflessione collettiva per delineare le proposte di soluzioni sulla base delle esperienze realizzate dal gruppo.

2.1.1. Le difficoltà

Si tratta dei problemi che intervengono nei percorsi formativi che coinvolgono allievi immigrati extracomunitari.

2.1.1.1. Difficoltà linguistiche

Tra i giovani extracomunitari che frequentano i corsi di formazione, alcuni non sanno leggere né scrivere nemmeno nella propria lingua e per loro diventa difficile anche l'uso degli strumenti didattici più comuni quali, ad esempio, il quadro sinottico degli alfabeti o un semplice vocabolario arabo-italiano. Il fatto che alcuni ragazzi non siano mai stati secolarizzati né abituati a utilizzare i libri o ad appren-

dere con metodi didattici simili a quelli che si utilizzano nei nostri corsi non solo ostacola il processo di apprendimento, ma incide nel loro inserimento nel gruppo in quanto rappresenta un forte ostacolo alla comunicazione. Le loro difficoltà linguistiche si trasformano quindi in problemi di inserimento nel gruppo e dell'organizzazione delle attività formative ed extra.

Gli stessi corsi di italiano sono poco frequentati, sia quelli pomeridiani, sia quelli che si realizzano durante la mattinata in parallelo alle attività corsuali: la mattina, perché per partecipare ai corsi di italiano devono perdere le attività didattiche e così accumulano i ritardi di apprendimento nelle materie specifiche; mentre il pomeriggio spesso i ragazzi non hanno tempo per seguirli in quanto devono lavorare per mantenersi.

2.1.1.2. Difficoltà socio-culturali

Agli allievi extracomunitari spesso manca la base culturale necessaria per inserirsi proficuamente nei corsi. Le loro abitudini e i loro sistemi referenziali sono diversi (non conoscono l'organizzazione sociale né le usuali pratiche organizzative di questa società - l'anagrafe, i ceppi famigliari, per esempio) e questa carenza ostacola il loro inserimento anche nel Centro di formazione. Non possiedono le informazioni sui servizi e sull'organizzazione, non sanno come e dove reperirle, e il sostegno che possono ottenere nei corsi sopperisce solo in parte a questa carenza.

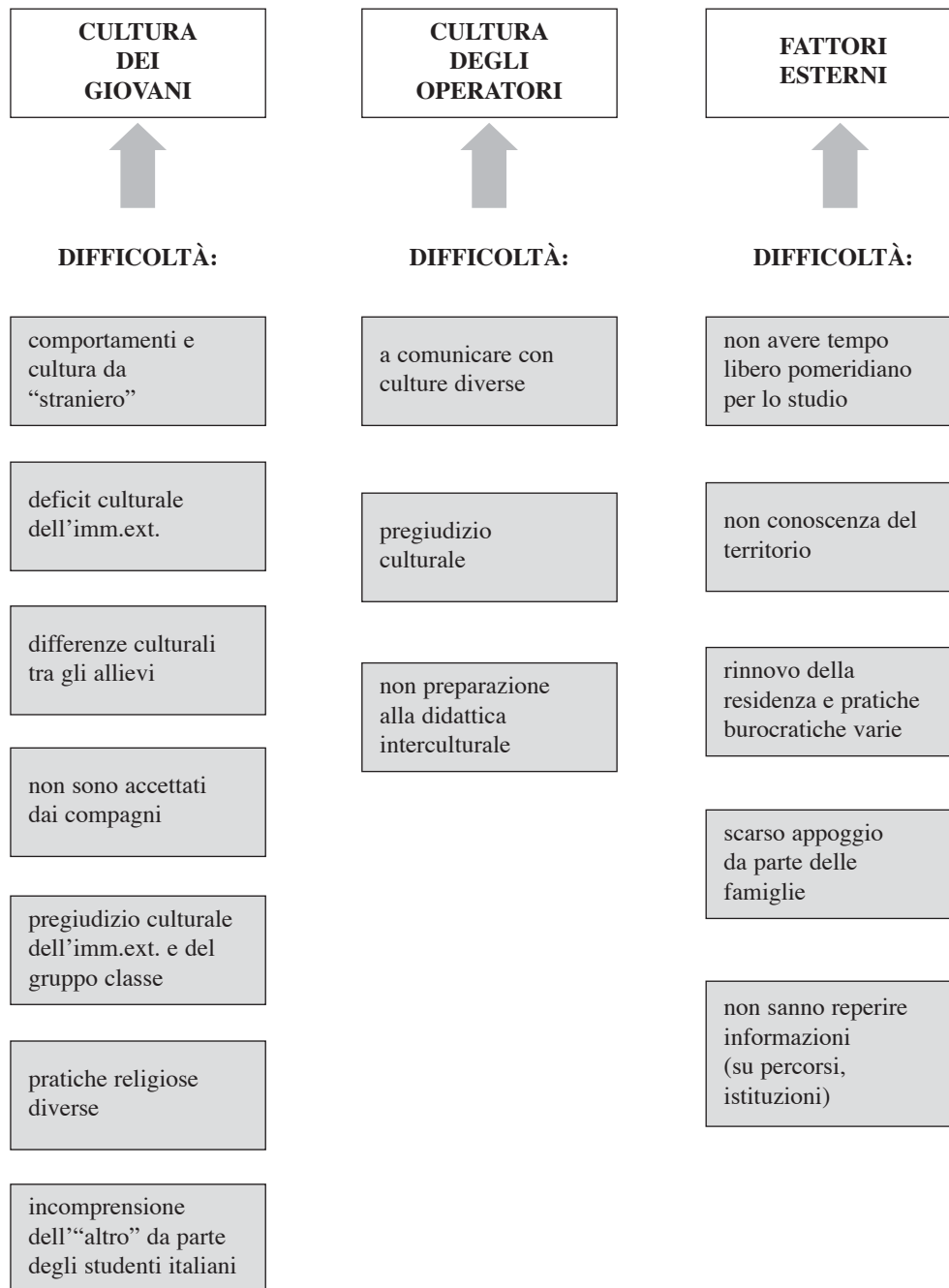
La mancanza di informazioni relative al territorio incide anche nell'inserimento nel gruppo-classe e nel Centro; infatti devono affrontare problemi pratici di rinnovo dei permessi di soggiorno, di espletamento di pratiche burocratiche, ecc., che incidono nella loro partecipazione alle attività formative. Anche l'osservanza delle loro pratiche religiose può diventare un elemento di disturbo delle attività corsuali (uscita anticipata dal Centro il venerdì, ecc.). La mancanza di tempo libero pomeridiano (spesso lavorano nei pomeriggi) rende ancor più difficile il recupero delle conoscenze tecniche specifiche e generali, cosicché le carenze a livello di preparazione si moltiplicano.

2.1.1.3. Difficoltà relazionali

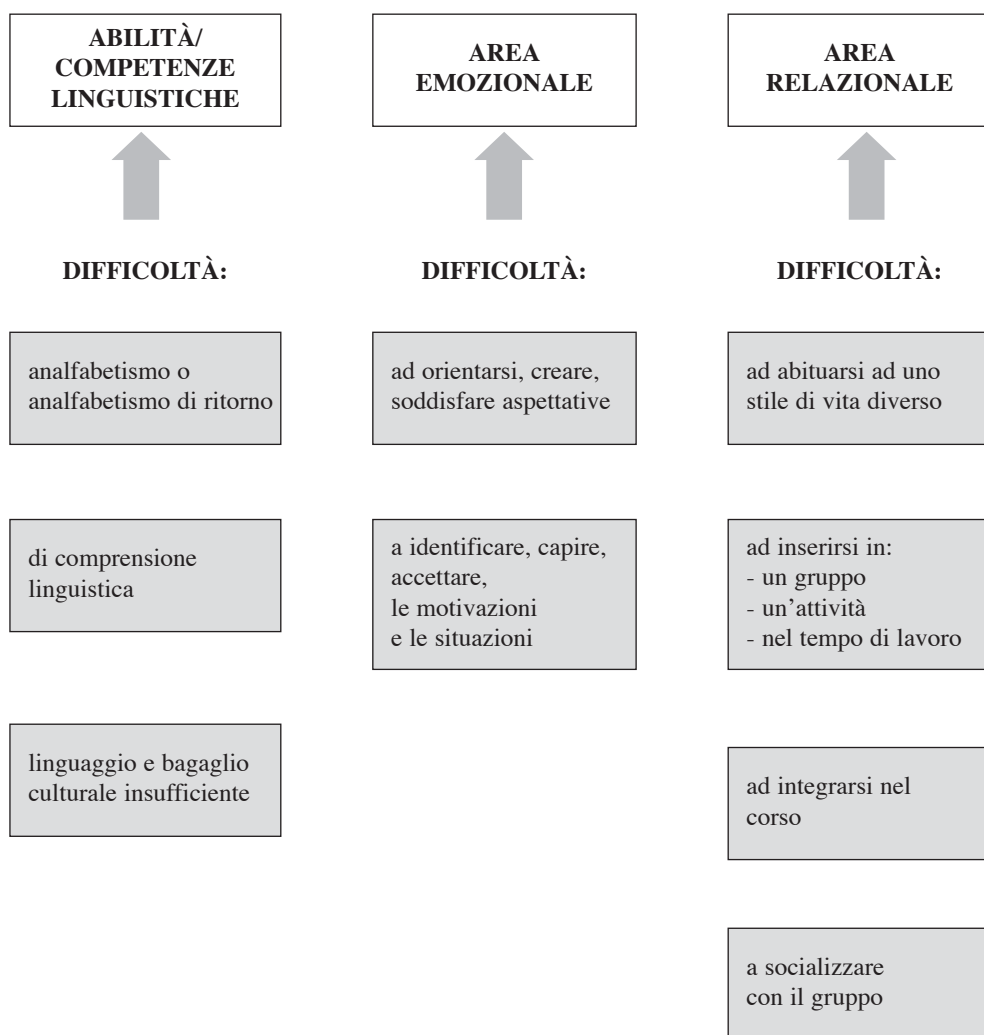
La loro diversità spesso innesta atteggiamenti di rifiuto da parte dei compagni; il risultato che ne deriva è l'isolamento dei giovani extracomunitari da parte della classe.

Trovandosi in difficoltà per la lingua, per l'inserimento, per la mancanza di informazioni, per gli ostacoli di comunicazione con i compagni italiani, spesso gli allievi extracomunitari tendono a fare gruppo, a identificarsi come diversi dagli altri e pertanto si chiudono e si frequentano solo tra di loro e questo rafforza il loro comportamento "da straniero". La loro solitudine è tanto più importante quanto neanche la famiglia sembra capace di supportarli, in quanto anch'essa alle prese con problemi analoghi o maggiori rispetto all'ambiente circostante, e sembra anche che la famiglia sottovaluti l'importanza, per il ragazzo, di seguire il percorso formativo come strategia di integrazione sociale.

DIFFICOLTÀ CHE INTERVENGONO NEI PERCORSI FORMATIVI CHE COINVOLGONO
ALLIEVI IMMIGRATI EXTRACOMUNITARI



DIFFICOLTÀ CHE INTERVENGONO NEI PERCORSI FORMATIVI
CHE COINVOLGONO ALLIEVI IMMIGRATI EXTRACOMUNITARI



2.1.1.4. Difficoltà “progettuali”

Spesso i ragazzi extracomunitari che frequentano i corsi di formazione vengono a scuola in modo automatico, non riescono ad elaborare le necessarie aspettative che rendono significativo il percorso formativo che stanno realizzando e questa mancanza di attese si traduce talora nell’assenza di un progetto di vita che dia significato alla loro permanenza in Italia e nel Centro di formazione.

2.1.1.5. Difficoltà da parte degli stessi operatori/formatori

L’analisi realizzata dal gruppo ha fatto emergere anche difficoltà da parte degli stessi formatori ad operare con gli allievi extracomunitari. In particolare, gli ordini di problemi degli operatori/formatori che il gruppo ha indicato si presentano in due ambiti diversi:

- a) nei corsi di italiano
- b) nei corsi di formazione professionale.

a) Attualmente i corsi di italiano che vengono realizzati per sostenere l’inserimento del giovane extracomunitario nei corsi di formazione professionale coinvolgono meno utenti. Gli operatori quindi hanno potuto superare le difficoltà che scaturivano inizialmente dall’organizzazione di corsi di italiano per gruppi numerosi con culture troppo diversificate (in quanto nella maggior parte dei casi si sono dimostrati improduttivi); attualmente si organizzano interventi per insegnare l’italiano a singoli o a coppie di persone, attraverso un accompagnamento personalizzato nell’apprendimento della lingua. In questi ultimi anni pertanto è cambiato lo stile pedagogico e il sistema educativo che sta utilizzando anche l’opera di volontari in questi corsi. Tuttavia pure il volontario che effettua questo tipo di intervento difficilmente ha modificato i suoi schemi mentali ed i suoi pregiudizi religiosi; essi, seppure latenti, fanno sì che non vi sia uno scambio reciproco tra operatore e allievo ma il rapporto didattico che si instaura tra loro spesso si riduce ad una comunicazione di informazioni. E questo rappresenta un grosso limite per alcuni operatori, che incide fortemente sui risultati del loro lavoro.

b) Sono altresì complesse le difficoltà che devono affrontare formatori e operatori per trasmettere informazioni e comunicare con gli allievi stranieri che partecipano ai corsi di formazione. Gli insegnanti devono saper modulare i propri comportamenti, linguaggi e stili di comunicazione in funzione dell’importanza dei *gap* culturali che avvicinano o allontanano i riferimenti culturali degli allievi stranieri dai riferimenti culturali degli allievi italiani. I formatori e tutti gli operatori si trovano pertanto ad affrontare diversi ordini di difficoltà:

- nel comunicare con giovani provenienti da culture islamiche devono conoscere e spesso interpretare ed adeguarsi a stili comportamentali determinati da credenze ed abitudini distanti dalle proprie e da quelle della maggior parte degli allievi della classe;
- difficoltà diverse devono affrontare quando interagiscono con allievi appartenenti a culture più vicine a quelle europee (in particolare i latinoamericani).

In sintesi, bisogna riconoscere che l'aumento della presenza di allievi extracomunitari all'interno dei corsi di formazione professionale richiederebbe una diffusa preparazione degli operatori alla didattica interculturale.

2.1.2. Le proposte riguardanti le diverse aree-problema

2.1.2.1. Area "sociale e culturale" dei giovani

Il gruppo ha evidenziato l'importanza che tutti gli allievi del Centro di formazione anzitutto riescano a socializzare tra di loro e conoscano direttamente le diverse culture presenti al suo interno, come un'occasione per la propria crescita e il proprio sviluppo personale. I docenti (durante le lezioni dedicate alla cultura generale), nonché gli altri operatori del Centro di formazione (durante i momenti in cui si svolgono attività collettive), possono organizzare laboratori comuni e manifestazioni culturali e musicali destinati a far conoscere le varie produzioni delle diverse civiltà, le differenti pratiche religiose (attraverso l'elaborazione comune e condivisa di calendari interculturali e interreligiosi, di ricettari, di raccolte di favole, ecc.). Si può coinvolgere le comunità di immigrati esterne al Centro, che potrebbero collaborare nella organizzazione degli incontri e delle manifestazioni apportando le proprie risorse ed esperienze e creando momenti di condivisione.

Diviene una strategia vincente anche l'ingresso nel Centro di formazione professionale delle comunità straniere e di associazioni italiane dedite ad azioni di accompagnamento degli immigrati extracomunitari, al fine di supportare i giovani extracomunitari presenti nel Centro con azioni di orientamento e di informazione sui servizi e sul territorio, al fine di agevolarli nelle pratiche amministrative.

2.1.2.2. Area "competenze linguistiche" dei giovani

Le competenze linguistiche dei giovani extracomunitari vanno sviluppate attraverso un'offerta precoce e adattata di corsi di lingua:

- precoce, in quanto è auspicabile l'avvio di corsi di italiano già nelle settimane precedenti l'inizio dei corsi di formazione, di modo tale che i nuovi iscritti possano imparare i primi rudimenti e gli allievi che hanno bisogno di perfezionare la loro preparazione lo possano fare senza problemi di coincidenza nella partecipazione ai corsi;
- adattata, in quanto l'orario dei corsi di italiano che si realizzano in parallelo alle lezioni, va adeguato all'orario delle materie generali, riconoscendo formalmente anche la partecipazione ad essi.

2.1.2.3. Area "relazioni" dei giovani

Gli operatori hanno concordato sulla centralità che rivestono le strategie di recupero delle competenze relazionali dei giovani stranieri, in quanto l'isolamento sociale e scolastico in cui spesso versano li allontana dal Centro di formazione. Per

attivare strategie che permettano di sviluppare le competenze relazionali dei giovani stranieri all'interno del Centro e del gruppo-classe, gli operatori hanno indicato due livelli prioritari su cui operare:

- un primo livello, relativo all'integrazione dell'allievo straniero con gli altri allievi e con gli operatori del Centro; l'integrazione può svilupparsi attraverso la realizzazione di attività extra-scolastiche comuni (gite, feste, gare sportive...); questo faciliterebbe la conoscenza reciproca degli allievi e la condivisione di momenti informali in cui sviluppare interessi comuni, nonché promuoverebbe l'identificazione del giovane con il Centro;
- un secondo livello, relativo all'integrazione dell'allievo straniero all'interno della classe; questo livello di integrazione può essere promosso attraverso la distribuzione dei materiali anche più comuni (penne, quaderni, ecc.) e l'offerta di un supporto personalizzato (tutor) affinché l'allievo straniero conosca e sperimenti l'uso dei materiali didattici (anche dei materiali più comuni come quaderni/libri di testo, ecc.) e possa organizzare un piano di studio settimanale; quest'ultimo intervento presuppone l'esistenza della figura di un tutor personale destinato al giovane straniero, per lo meno nei primi tempi.

2.1.2.4. Area “emozioni” dei giovani

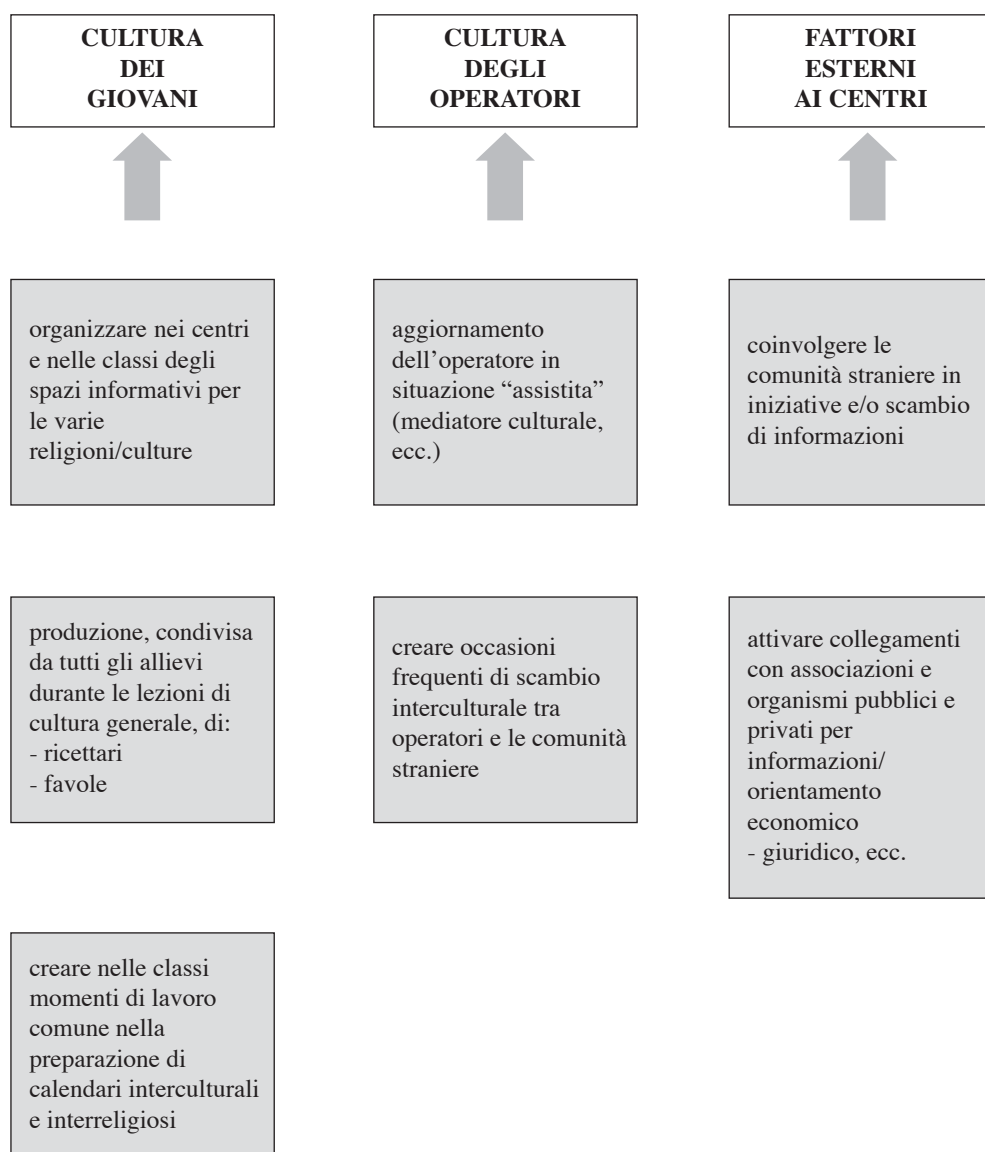
L'isolamento in cui versano i ragazzi stranieri rispetto al gruppo-classe e al Centro di formazione è, senza dubbio, una delle caratteristiche che vanno affrontate attraverso l'utilizzo di una figura particolare, quale quella di un tutor personalizzato o di un mentore che lo accompagni e lo sostenga nell'affrontare i problemi dell'inserimento. La frequente assenza della famiglia del giovane straniero dalle pratiche di accompagnamento rende ancor più isolato e spaesato il giovane, al quale bisogna offrire un sostegno che gli permetta di superare gli ostacoli dell'inserimento. Questo sostegno viene visto dal gruppo come una strategia personalizzata di accompagnamento, svolta dalla figura del tutor o del mentore.

2.1.2.5. Area “cultura” degli operatori

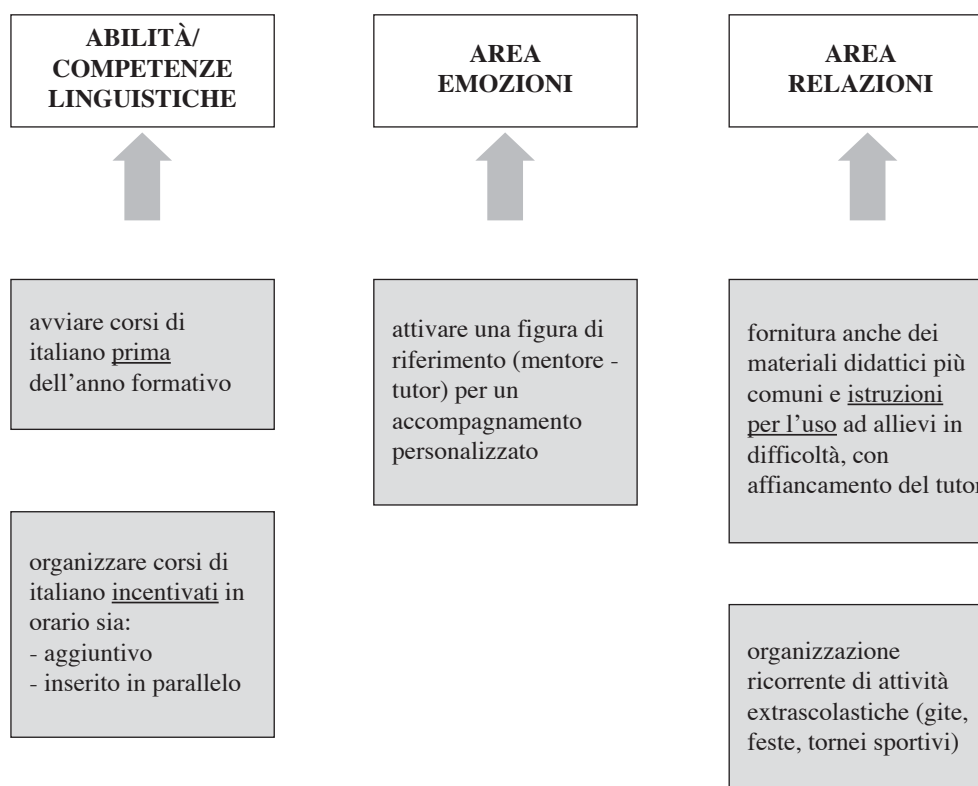
La creazione di ricorrenti scambi culturali e sportivi tra le comunità di stranieri presenti sul territorio e quelle rappresentative degli allievi extracomunitari presenti nel Centro può rappresentare un'occasione di crescita culturale anche per gli operatori e i docenti, che possono conoscere meglio gli elementi e le variabili linguistico-culturali che condizionavano i propri allievi.

Dal gruppo è stato auspicato inoltre che per i casi più difficili venga previsto il coinvolgimento di un eventuale mediatore culturale, di modo che il docente/operatore possa venire affiancato da un esperto e così disporre di strumenti maggiormente mirati al coinvolgimento, al recupero e al sostegno del giovane straniero.

PROPOSTE



PROPOSTE



2.2. Problemi e proposte per realizzare percorsi formativi a favore dei “giovani a rischio di esclusione” (COSPES-Sardegna)

Il giovane a rischio di esclusione dai canali formativi è stato descritto dagli operatori partecipanti al laboratorio di progettazione partecipata come portatore di molteplici problemi che possono essere così sintetizzati:

- basso rendimento scolastico (con una discontinuità di presenza in aula che sfocia in ripetenze e abbandoni dei percorsi formativi);
- manifestazione di condotte devianti (aggressività, elevata instabilità emozionale, atti vandalici che possono giungere fino al punto di legittimare una segnalazione ai servizi competenti);
- gestione problematica dei rapporti interpersonali (sia con il gruppo dei pari che con il corpo docente e gli operatori).

Questo giovane è quindi un soggetto particolarmente debole che richiede un’attenzione specifica e personalizzata, nonché un supporto aggiuntivo rispetto agli altri giovani.

Il sostegno che può offrire il sistema formativo dipende quindi: a) dalla possibilità di identificare le condizioni problematiche che rendono il soggetto un “giovane a rischio”; b) dall’attivazione di specifici strumenti/strategie di prevenzione/recupero delle condizioni problematiche identificate.

In quest’ottica, il laboratorio di progettazione partecipata dedicato ai giovani in età di diritto/dovere all’istruzione e alla formazione aveva come scopo di affrontare in modo condiviso tra operatori con esperienze diverse i temi delle difficoltà che si presentano durante il percorso dei giovani e degli eventuali strumenti/strategie di miglioramento. Al laboratorio hanno partecipato alcuni operatori con esperienza consolidata nella didattica e nell’accompagnamento dei giovani che frequentano i corsi di formazione professionale iniziale.

Gli operatori coinvolti nel laboratorio di progettazione partecipata hanno interrogato sui temi delle problematiche ambientali e personali del giovane a rischio di esclusione dai canali formativi, hanno analizzato i problemi e le difficoltà che connotano lo scenario attuale dell’ambiente dei Centri attraverso lo scambio delle esperienze che hanno sviluppato nel contesto comune dei corsi di formazione professionale. Successivamente, sulla base dei risultati offerti dal confronto tra le diverse indicazioni emerse, i partecipanti hanno delineato alcuni suggerimenti condivisi sulle strategie da adottare per superare i problemi evidenziati.

Le indicazioni del gruppo di lavoro sulle difficoltà che contraddistinguono i “giovani a rischio” riguardano condizioni problematiche che si articolano a tre livelli diversi:

- 1) a livello *sociale e di contesto*: i partecipanti hanno indicato problematiche che non dipendono né dai giovani né dalla scuola/Centro di formazione, tanto meno dipendono dalla interazione tra giovane e scuola; queste difficoltà esu-

lano dalla possibilità di un intervento risolutivo da parte degli operatori della formazione che, però, ne devono tenere conto in quanto condizionano pesantemente il loro lavoro;

- 2) a livello degli *operatori*: sono stati evidenziati dal gruppo i problemi più significativi che incontrano gli operatori nel lavoro quotidiano e nel loro rapporto con il giovane;
- 3) a livello dei *giovani*: le difficoltà indicate riguardano le sfere emotiva e razionale (valori, credenze, emozioni, ma anche apprendimento e rendimento) dei giovani e i rapporti che essi instaurano con il gruppo dei pari e con gli adulti (gli operatori), con i quali interagiscono durante il loro percorso formativo.

2.2.1. Lo scenario

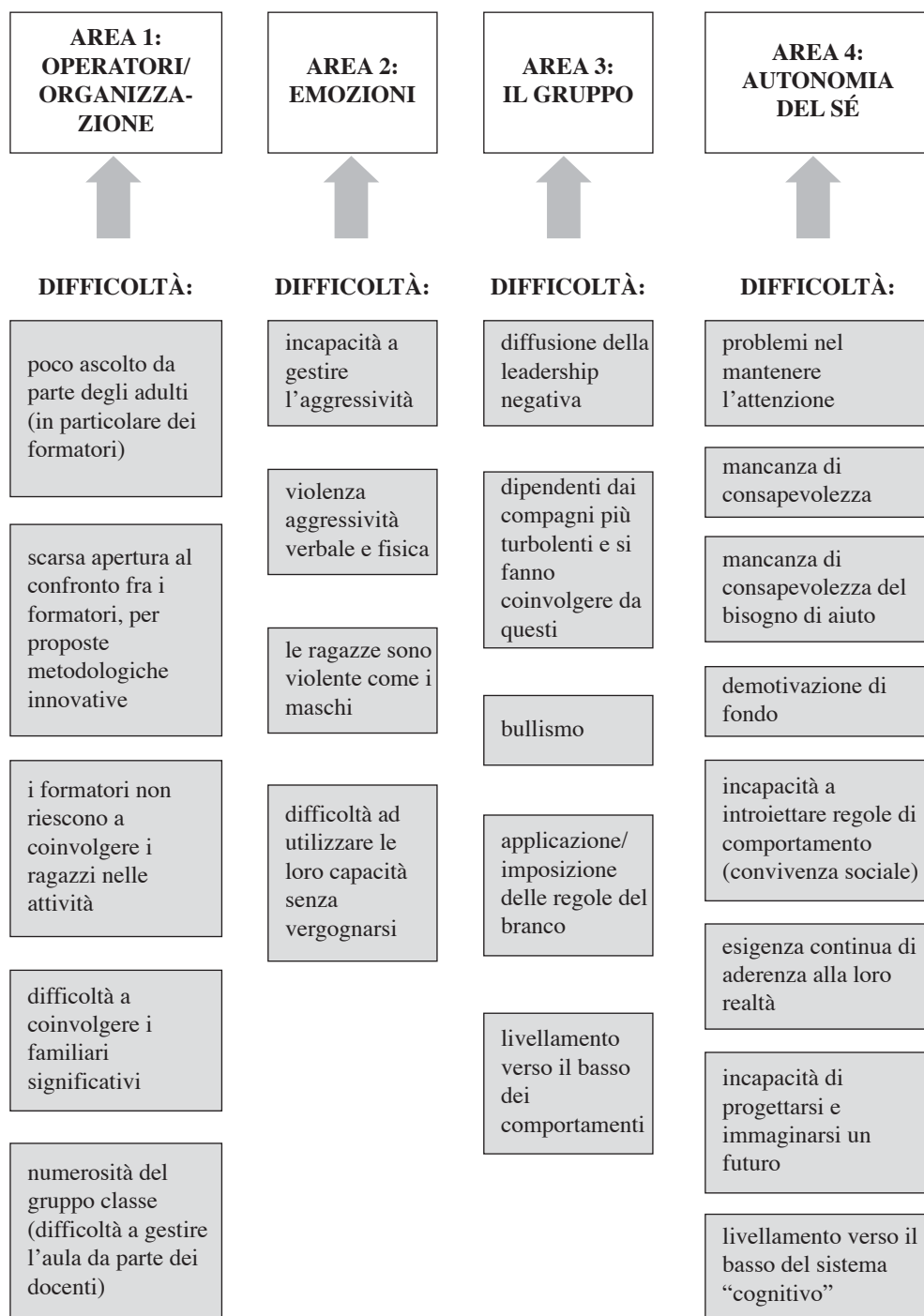
Dall'analisi realizzata dal gruppo sono emerse alcune indicazioni che delineano lo scenario sociale di riferimento del giovane a rischio.

Il giovane adolescente a rischio di esclusione formativa sembra vivere e rappresentare più degli altri coetanei la contraddizione dei modelli sociali e comportamentali che vengono veicolati dalla scuola, dalla famiglia, dal gruppo dei pari e dalla società in generale. A questo giovane sembra mancare l'interiorizzazione – precedente all'entrata nei canali formativi – di norme e comportamenti condivisi dal mondo adulto, che lo aiutino a superare questa contraddizione. La diversità dei modelli che il bambino percepisce fin dalla prima infanzia diviene fattore disorientante per la crescita armoniosa del proprio “sé”; così i modelli di riferimento che interiorizza non sono “protettivi” e non gli garantiscono uno sviluppo armonico. Anziché proteggere, guidare e accompagnarne la crescita, agevolando lo sviluppo delle sue risorse, delle sue capacità e della sua autonomia, contenendo le prime condotte devianti, questi modelli creano stati di confusione, di contraddizione che si traducono in una mancanza di “protezione” del bambino verso se stesso e in una forte incapacità di relazionarsi all'altro in modo costruttivo e “accogliente”.

Al momento dell'ingresso nei canali formativi questi giovani trovano adulti (formatori, tutor, educatori) che potrebbero accompagnarli nella crescita. In realtà poi il rapporto che instaurano con gli adulti sembra condizionato fortemente dal loro disorientamento e dalla loro mancata interiorizzazione di norme sociali e comportamentali condivise dagli adulti, che dovrebbe essere avvenuta nella fase precedente dello sviluppo. Quando entrano nei canali formativi, sembra palesarsi fortemente una incongruenza tra le contraddizioni che i giovani hanno sviluppato dentro sé e ciò che invece viene proposto dall'esterno, motivo per cui il rapporto con gli adulti della struttura formativa si presenta fin dall'inizio problematico/conflittuale.

Di fronte a queste difficoltà, i ragazzi con problemi si rifugiano nel gruppo dei pari, dai quali sono accolti e capiti meglio e con i quali riescono anche a gestire meglio i rapporti in quanto condividono gli stessi modelli e gli stessi valori. Questi ragazzi, quindi, vanno consolidando nel tempo il rifiuto di ciò che non è loro familiare e, poco a poco, sembrano divenire “impermeabili” all'influenza educativa.

DIFFICOLTÀ CHE INTERVENGONO NEI PERCORSI FORMATIVI CHE COINVOLGONO
GIOVANI A RISCHIO DI ESCLUSIONE



2.2.2. I fattori problematici che esulano dall'intervento delle istituzioni formative

Tra i diversi fattori che il gruppo ha indicato come problematici e che rappresentano lo scenario esterno che condiziona e spesso ostacola l'opera educativa che viene svolta all'interno delle strutture formative, due di essi costituiscono le condizioni più generalizzate e, di conseguenza, anche le più difficili da gestire. Sono fattori esterni alla struttura formativa, sui quali né il giovane né l'operatore possono intervenire direttamente e rappresentano piuttosto i capisaldi negativi dello scenario problematico di riferimento dei giovani a rischio, ossia:

- 1) la famiglia problematica;
- 2) i valori sociali contrastanti.

Questi fattori ostacolano il trasferimento dell'educazione e la costruzione del "sé" di un soggetto in evoluzione che invece, trovandosi nel pieno momento dello sviluppo, ha proprio bisogno del sostegno positivo della famiglia di origine e dei messaggi valoriali che provengono dal progressivo inserimento nella vita sociale affinché il proprio sé possa svilupparsi armoniosamente.

2.2.2.1. La "famiglia problematica"

La famiglia problematica è stata indicata come uno degli elementi che in genere accompagnano i giovani che manifestano condotte difficili/devianti/a rischio. Gli operatori si sono trovati d'accordo nel non "criminalizzare" la famiglia problematica ma anche nel far presente che la famiglia attuale può venire a trovarsi in contesti di deprivazione culturale e sociale che fanno sì che essa non sia in grado di svolgere il suo ruolo educativo e di sostegno alle difficoltà del giovane. Gli operatori pertanto hanno indicato nella "incapacità/impossibilità della famiglia a educare" un elemento che concorre nel rendere il giovane un soggetto debole; per cui ne hanno dedotto che il giovane a rischio spesso è il prodotto di una famiglia a rischio. La sempre più diffusa condizione di famiglia monoparentale, la povertà economica ma anche la povertà culturale di alcune famiglie rappresentano elementi di una catena che si ripropone, sia perché la famiglia appare incapace di educare, sia perché è una famiglia-problema (separazioni, divorzi...).

2.2.2.2. I "valori contrastanti"

Un altro fattore indicato dagli operatori come problematico, in quanto rende più difficile l'intervento formativo e spesso può vanificare il sostegno dato dall'istituzione formativa al giovane che manifesta comportamenti devianti, è rappresentato dalla presenza di valori e di modelli di riferimento sociali contrastanti e spesso discrepanti rispetto ai messaggi veicolati dagli operatori dei Centri e di attività di formazione. Il contesto sociale del giovane che si trova in difficoltà non sembra offrirgli punti di riferimento coerenti. In famiglia, nella scuola/Centro, nel gruppo dei pari, nella società in generale i giovani recepiscono messaggi valoriali contrastanti e ciò incide anche sull'incisività e sulla credibilità che può avere un

messaggio educativo proveniente dalla scuola/Centro. I partecipanti hanno sottolineato che i giovani a rischio spesso provengono da una realtà molto deprivata e frazionata, che offre loro modelli diversi e in opposizione: i valori trasmessi in ambito sociale non sempre corrispondono a quelli veicolati dal gruppo dei pari; ed anche la stessa famiglia – che in genere ha almeno tre nuclei diversi e spesso contrastanti (madre - padre - nonno/i) – veicola modelli e valori discrepanti. D’altro canto, anche all’interno dell’istituzione formativa o comunque all’interno del corpo docente i giovani spesso vengono a contatto con valori e modelli di comportamento diversi. Tutto questo crea molte difficoltà nel momento della interiorizzazione delle regole sociali.

Di conseguenza, i contesti sociali problematici che rappresentano lo scenario di riferimento dei giovani fanno sì che spesso le istituzioni formative siano impotenti a gestire il disagio, in quanto le problematiche evidenziate esulano dal loro ambito di azione e da un eventuale intervento dell’educatore.

2.2.3. I fattori problematici sui quali le istituzioni formative possono intervenire

Gli aspetti e i fattori che il gruppo ha identificato come problematici ma che rientrano nella sfera di azione delle istituzioni formative sono stati successivamente organizzati in quattro aree, così suddivise: mentre una è dedicata a problematiche riguardanti gli operatori che intervengono con i giovani in difficoltà, nelle altre tre sono stati accorpati i problemi che si riferiscono nello specifico ai comportamenti dei giovani a rischio di esclusione dai canali formativi.

Le indicazioni del gruppo sono scaturite dalla convinzione condivisa che i programmi di recupero dei soggetti appena ricordati siano fondamentalmente programmi di recupero del “sé”, perché è proprio nella costruzione del “sé” che vengono a mancare al giovane gli elementi e strumenti necessari.

2.2.3.1. Area “operatori/organizzazione”

I partecipanti hanno condiviso l’importanza del tutor formativo il quale, oltre che nello svolgimento e nell’organizzazione delle attività, ha un ruolo imprescindibile anche nel supporto ai giovani che manifestano difficoltà comportamentali, relazionali e di rendimento. Il tutor è una figura professionale la cui funzione di accompagnare il giovane e di affiancarlo nelle pratiche burocratiche, nella logistica, ma anche nella organizzazione del suo percorso formativo, rappresenta un efficace *trait-d’union* tra il giovane, i docenti, la famiglia e il tutor aziendale.

Eppure questa figura, da sola, sembra non essere sufficiente a contenere e a risolvere le problematiche che scaturiscono dalla presenza in aula di giovani a rischio.

Analizzando le difficoltà relative ai giovani, sono stati evidenziati alcuni aspetti problematici che riguardano in generale tutti gli operatori che lavorano a contatto con soggetti che manifestano problemi di rendimento scolastico/formativo, difficoltà relazionali o difficoltà comportamentali.

- a) *“Poco ascolto da parte degli adulti, in particolare dei formatori”*: vi è poca predisposizione, da parte di alcuni formatori, ad ascoltare le istanze dei giovani che sono in aula, anche perché questo potrebbe comportare l’interruzione del programma didattico e l’emergere di tematiche diverse da quelle relative al programma. È una situazione abbastanza frequente che può rendere ancor più difficile la comunicazione con i ragazzi problematici.
- b) *“I formatori non riescono a coinvolgere i giovani nelle attività”*: la lezione frontale o la lezione standardizzata e rivolta a tutta la classe, che non tiene in conto delle differenze tra gli allievi presenti in aula, costituisce un elemento che allontana i giovani e che rende ancor più difficile il compito dei formatori stessi. I giovani spesso si estraniavano dagli argomenti e i formatori svolgono il programma in modo automatico.
- c) *“Problemi nel mantenere l’attenzione”* da parte degli operatori durante le lezioni, i quali non riescono a coinvolgere gli studenti e quindi devono mettere in atto anzitutto strategie mirate a catturare la loro attenzione.
- d) *“Problemi disciplinari”*: si tratta in particolare di problemi relativi alla gestione della trasgressione delle regole sociali da parte dei giovani, di problemi gravi di disciplina che si presentano in classe, per sedare numerosi atti di violenza, di aggressione anche fisica e non solo verbale.
- e) *“Scarsa apertura al confronto tra i formatori per proposte metodologiche innovative”*: c’è una scarsa collaborazione e un confronto carente tra i formatori, per cercare assieme dei percorsi condivisi e per migliorare il processo educativo e il coinvolgimento dei giovani.
- f) *“Difficoltà di apprendimento”*: vi sono giovani che hanno accumulato tante lacune nel corso degli anni scolastici, per cui arrivano alla scuola superiore o alla formazione professionale senza poter andare avanti, soprattutto anche a causa della metodologia che viene utilizzata dagli insegnanti.
- g) *“Numerosità del gruppo-classe”*: pur essendo poco numerosi i corsi della formazione professionale rispetto ai gruppi-classe delle istituzioni scolastiche, per lavorare bene in un’aula dove sono presenti tanti giovani in difficoltà, il numero non dovrebbe superare i sei-sette; solo in questo caso a ognuno di loro si può dedicare un’attenzione personalizzata e si può mantenere la disciplina. Quando le presenze sono molto numerose, si creano alleanze, gruppi, per cui nessuno di loro può dire niente, mentre se sono in pochi è più facile catturare l’attenzione e coinvolgerli, facendoli lavorare in gruppo. All’interno della classe esiste tutta una serie di difficoltà relazionali, in particolare per via di problemi di alleanze che di settimana in settimana cambiano; pertanto farli lavorare in gruppo significa anche tener conto degli equilibri presenti tra di loro e non intervenire a destabilizzarli. Infatti, ci sono giovani che non si rivolgono neanche la parola.
- h) *“A volte non basta il numero ristretto per fare lezione: se tra i giovani presenti c’è il leader e quel giorno il leader decide che non si fa lezione, allora salta la lezione”*: quando ci sono dei ragazzi multiproblematici che esercitano un’in-

fluenza negativa sulla classe, allora quel giorno il programma didattico della giornata non si svolge.

- i) *“Difficoltà a coinvolgere i familiari significativi”*: è difficile organizzare un progetto educativo che riguardi i giovani che presentano problemi coinvolgendo anche i familiari, che sono sempre più assenti, come sono assenti spesso anche gli educatori della comunità-alloggio, se si tratta di un giovane in affidamento. Pertanto l’azione educativa che si sviluppa all’interno dell’aula non può proseguire anche all’esterno e gli effetti si perdono. Ogni giorno è come se si dovesse riprendere di nuovo gli stessi messaggi educativi: tutto quello che il giovane impara (il discorso delle regole, dell’igiene personale...) viene dimenticato e bisogna ricominciare da capo.

2.2.3.2. Area “emozioni/comportamenti”

In quest’area vengono indicate problematiche che toccano il livello emotivo e comportamentale. Di conseguenza i giovani in difficoltà e a rischio di esclusione dai canali formativi vengono così descritti:

- a) *“Vi è un livellamento verso il basso”*: il livello del rendimento e delle prestazioni a cui tendono i giovani in difficoltà è basso e i ragazzi richiedono a se stessi un minimo sforzo. Non riconoscono alcun valore all’impegno formativo e questo sembra avere una funzione di rassicurazione emotiva: si tende a dare il minimo, a non sforzarsi e contemporaneamente si interviene affinché tutta la classe adotti uno standard basso di prestazioni, probabilmente perché è più rassicurante per loro restare in un’area protetta e sicura di prestazioni minime, dove “il valore” della persona non si appoggia sulla capacità di rendere nelle materie scolastiche, ma su altri elementi che vengono determinati dal gruppo e che rappresentano piuttosto l’area del “possedere”.
- b) *“Si vergognano di utilizzare le proprie capacità”*: i ragazzi in difficoltà potrebbero fare molto di più, ma alcuni compagni li prendono in giro, li boicottano, li deridono quando si applicano, quando si sforzano di migliorare. I più bravi vengono chiamati “secchioni” e vengono isolati dal gruppo. Qualche giovane lavora solo quando si rende conto di non essere osservato dagli altri, di nascosto, ma i più si vergognano a impegnarsi.
- c) *“Incapacità a gestire l’aggressività”*: da parte di alcuni l’aggressività si manifesta nei rapporti interpersonali tra ragazzi e ragazze e anche con gli operatori. Il ricorso all’aggressività verbale e fisica sta diffondendosi sempre di più all’interno della scuola e delle classi, un’aggressività che spesso sfocia in episodi di violenza anche tra le ragazze.
- d) *“Le ragazze sono violente come i ragazzi”*: non esiste più differenza di genere nelle manifestazioni di violenza in aula e negli spazi del Centro di formazione: i comportamenti violenti spesso si presentano addirittura con più forza tra le femmine che a volte sono più violente dei maschi, e non solo verbalmente. Altre volte la violenza femminile si presenta con connotati diversi: le ragazze

in classe adottano ruoli di fomentatrici di violenza (sono istigatrici dei maschi) e spesso hanno il potere di determinare il clima della classe. Il ruolo delle ragazze non solo è molto significativo all'interno della classe ma anche fuori: "Un giovane non si mette il casco non perché non capisce che se cade dal motorino è più protetto, né perché vuole trasgredire la regola, ma perché quando arriva a scuola le ragazze lo prendono in giro".

2.2.3.3. Area "il gruppo"

Gli operatori hanno ratificato quanto il ruolo del "gruppo" sia fondamentale e decisivo nei rapporti tra i giovani e con gli operatori. Il gruppo interviene pesantemente nei comportamenti dei ragazzi e condiziona anche il loro rendimento a scuola ed i loro rapporti con i docenti. Non in tutte le classi vi sono gruppi chiusi e definiti, ma in tutte vi sono elementi che condizionano e orientano i comportamenti dei giovani, elementi che si alleano tra loro a seconda delle circostanze, divenendo "gruppi di pressione" che gli stessi docenti devono imparare a riconoscere per gestire meglio la classe.

Il gruppo rappresenta un punto di riferimento forte non solo per chi vi appartiene, per i suoi membri, ma anche per i ragazzi esterni, che devono rispettare le regole imposte dai più forti. Sono regole comportamentali di tutti i tipi.

Così sono "*le ragazze spesso a determinare il clima della classe*", condizionando i ragazzi nei comportamenti e negli atteggiamenti; oppure ci sono "i bulli", che si fanno servire dai loro coetanei e li schiavizzano (facendosi portare il panino, ecc.); così pure è presente il gruppo dei "due o tre elementi" che si prende gioco del "secchione" sottovalutando i valori dell'impegno e dello sforzo scolastico, deridendo chi risponde alle domande e imponendo a tutti la "regola" del basso rendimento generalizzato.

Il gruppo a rischio fondamentalmente sembra essere portatore di valori negativi tanto nelle aule che nelle relazioni al di fuori:

- "*i ragazzi dipendono dai compagni più turbolenti*", che li influenzano a trasgredire le regole;
- "*è presente il bullismo, con le caratteristiche note a tutti*" ;
- "*si applicano le regole del branco, con ruoli precisi che, anche se a livello informale, vengono distribuiti tra i componenti (il "Marlon Brando", il consigliere, il soldato, la spalla...)*";
- "*vi è la diffusione della leadership negativa*" contro la quale i docenti sembrano impotenti.

Il risultato finale è un quasi generale "livellamento verso il basso" nei comportamenti dei ragazzi, per i quali è importante l'omologazione con il gruppo-classe, che è fortemente contrassegnato dai comportamenti dei soggetti più in difficoltà, interessati a imporre standard bassi di rendimento. L'omologazione tanto ricercata dai ragazzi comporta per loro l'accettazione di prestazioni minime a livello cognitivo ma anche e soprattutto comportamentale.

2.2.3.4. Area “autonomia del sé”

Alle problematiche del gruppo vanno aggiunte le difficoltà individuali e relative allo sviluppo della sfera del sé. L'autonomia del sé sembra ancora lontana per molti degli allievi che frequentano i corsi di formazione professionale: infatti, si trovano in piena fase adolescenziale e nei ragazzi in difficoltà questa situazione è un problema ancora assai più evidente, che si manifesta nella mancata integrazione nel contesto formativo, nella carenza di capacità di astrazione o nei rapporti problematici con le regole sociali dell'organizzazione. I partecipanti hanno segnalato quanto siano evidenti, nei comportamenti dei ragazzi a rischio, le difficoltà di sviluppo e di affermazione del sé.

Le difficoltà che manifestano i ragazzi in quest'ambito sono state sintetizzate in:

- a) “*Difficoltà di apprendimento*”: vi sono giovani che hanno accumulato tante lacune nel corso degli anni scolastici e che arrivano alla scuola superiore o alla formazione professionale senza strumenti né conoscitivi né metodologici per poter proseguire nel percorso, soprattutto anche a causa della metodologia che viene utilizzata dagli insegnanti, spesso non adatta a facilitare il loro recupero.
- b) “*Esigenza continua di aderenza alla loro realtà*”: infatti i giovani hanno forti difficoltà ad avere una rappresentazione del mondo che esuli dalla realtà che loro stessi stanno vivendo, che non rientri nella loro esperienza, nel loro vissuto, nella loro quotidianità. Anche quando sono in aula, per farli interagire con altre esperienze, vengono utilizzate metodologie particolari che non sono loro familiari, come ad esempio nel caso delle identificazioni in cui è problematico catturare la loro attenzione e mantenere l'interesse, in quanto presentano forti difficoltà a staccarsi dall'esempio. I giovani a rischio esigono continuamente che i contenuti e i comportamenti degli altri siano completamente aderenti alla loro realtà. Questo determina che ci siano forti difficoltà di comunicazione.
- c) “*Mancata consapevolezza di avere un problema*” e “*Mancata consapevolezza di aver bisogno di aiuto*”: spesso i giovani non riconoscono di avere un problema, fuggono da ogni tentativo esterno di intervento anche solo a livello di esplicitazione del problema, e di conseguenza non riconoscono neppure di aver bisogno di aiuto.
- d) “*Incapacità a progettarsi e ad immaginarsi un futuro*”: quando lavorano su temi relativi al loro futuro i giovani dimostrano grandi difficoltà ad immaginarsi un futuro. Questa è una caratteristica generale dei giovani e viene rilevata nelle diverse occasioni in cui si svolgono compiti finalizzati alla identificazione di un percorso di vita: non emergono solo idee confuse, piuttosto vi è una assoluta mancanza di idee e la cosa è veramente inquietante in quanto sembrerebbe quasi che i giovani a rischio vivano il presente senza “permettersi” di immaginarsi un futuro o, comunque, senza immaginarlo affatto. “Quando avevo la loro età io qualcosa mi immaginavo, a qualcosa puntavo, mentre loro non manifestano alcuna progettualità”.

- e) “*Demotivazione*”: è una condizione che riguarda non solo le attività formative ma caratterizza i giovani “a rischio” in tutti i loro atteggiamenti/comportamenti.
- f) “*Difficoltà ad introiettare regole di comportamento e di convivenza sociale*”. Ad esempio: “non si parla tutti insieme”; oppure “si va al bagno uno alla volta”, sono regole di comportamento semplici, di convivenza sociale che vengono assunte con estrema difficoltà dai giovani in difficoltà.
- g) “*Livellamento verso il basso*”: anche per quest’area del “sé”, come per l’area del “gruppo”, uno dei problemi trasversali che gli operatori hanno segnalato è stato il livellamento verso il basso. Mentre nell’ambito dell’area “gruppo” il “livellamento verso il basso” segnala l’orientamento del singolo, da parte del gruppo, verso comportamenti spesso grossolani e di basso livello senza produrre mai un orientamento verso comportamenti ritenuti socialmente approvabili, nell’area del “sé” il “livellamento verso il basso” segnala la difficoltà del giovane a impegnarsi a livello individuale, a cercare di sviluppare le proprie capacità, a chiedere a se stesso di offrire le migliori prestazioni, scegliendo piuttosto di adattarsi al branco e di rendere il minimo indispensabile.

2.2.4. Le proposte

Successivamente all’organizzazione in aree delle difficoltà identificate dai partecipanti al laboratorio ed alla successiva discussione collettiva, il gruppo di operatori si è diviso in sottogruppi di lavoro che avevano lo scopo di approfondire le problematiche relative a ciascuna area e di elaborare alcune proposte e/o possibili soluzioni sulla base della loro esperienza e delle loro conoscenze in materia.

In seguito, ogni sottogruppo ha presentato in plenaria le proposte relative alle aree di propria competenza, illustrandole ai partecipanti degli altri sottogruppi e integrandole con i suggerimenti che scaturivano dalla discussione.

Le proposte espresse nei lavori dei sottogruppi sono state numerose. In particolare, il gruppo più consistente è scaturito dall’analisi collettiva dei problemi della prima area, riguardante gli operatori e l’organizzazione. Anche nelle altre aree in cui sono confluite le difficoltà che riguardano specificamente i giovani, i partecipanti hanno indicato alcuni interventi correttivi che coinvolgono gli operatori; pertanto si può affermare che le azioni proposte per superare le difficoltà che presentano i giovani a rischio di esclusione formativa sono in gran parte azioni da realizzare con la partecipazione degli operatori.

Un primo risultato significativo del *workshop* risulta quindi essere la ricchezza delle proposte di interventi destinati agli operatori.

2.2.4.1. Area 1: “operatori/organizzazione”

L’esperienza concreta che si realizza nel Centro di formazione, il confronto con la classe e con l’istituzione formativa rappresentano per i formatori la messa in discussione di quanto imparato all’università. “*Di fronte a questa realtà in un primo momento il formatore è tentato a voler mollare, a voler lasciare, a non sen-*

tirsi adeguato. Non riesci a stare al passo, non riesci a stimolarli, a coinvolgerli...Poi poco a poco ti lasci scivolare addosso le cose, subentra il reagire meno a queste difficoltà.. Riesci a preparare la lezione e quando esci dall'aula, vuoi dimenticarti di quella giornata e procedere oltre". In pratica diviene un modo per sopravvivere. *"Poi ti rendi conto che i risultati non li ottieni subito, non fai un intervento e raccogli immediatamente il prodotto... normalmente ci vuole del tempo e con i ragazzi in difficoltà ci vuole il doppio di tempo".* Bisogna pertanto che tutti gli operatori si fermino a pensare quali difficoltà emergono, quale strategie adottare, come rispondere singolarmente e collettivamente ai problemi che scaturiscono dalla presenza di un sempre maggior numero di ragazzi portatori di difficoltà emotive, relazionali, di rendimento.

Esaminando uno ad uno i problemi riscontrati, i partecipanti al *workshop* hanno indicato diverse proposte di miglioramento.

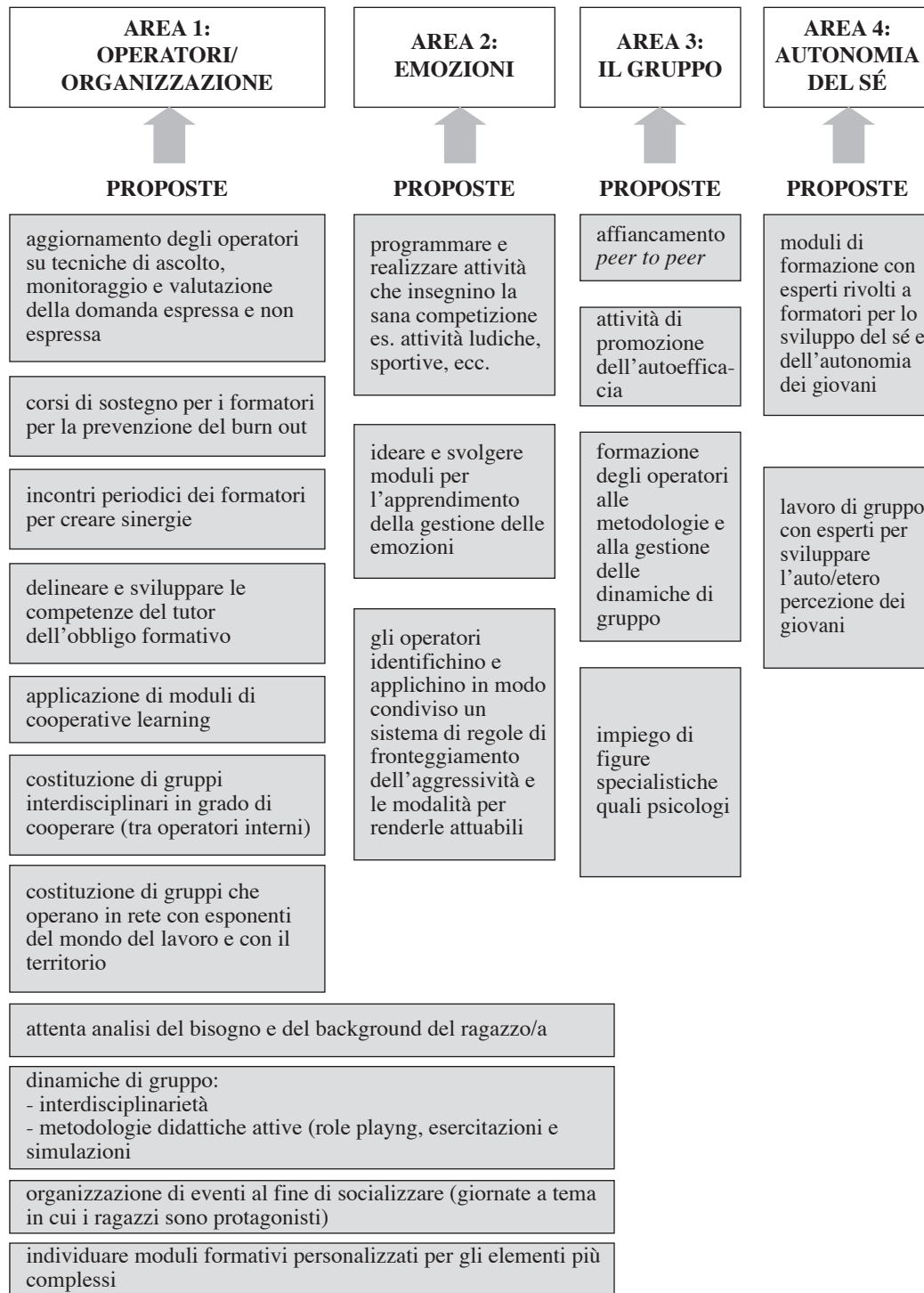
1) Il *poco ascolto che gli operatori prestano ai ragazzi* può essere affrontato attraverso ricorrenti *interventi di aggiornamento* destinati a sviluppare le competenze:

- a) del *tutor*: figura chiave e collante tra i giovani in difficoltà e l'istituzione formativa. La selezione e lo sviluppo di figure di tutor con competenze idonee all'ascolto e alla mediazione diviene un primo passo sicuramente importante per l'ascolto dei ragazzi in difficoltà. Dovrebbe esistere una chiara esplicitazione delle competenze specifiche del tutor che opera all'interno del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione, pertanto occorrerebbe arrivare a delineare quali sono le competenze specifiche di un tutor;
- b) degli *operatori*, affinché siano in grado di ascoltare i ragazzi: a questo riguardo dovrebbero essere realizzate vere e proprie attività di aggiornamento per operatori (formatori, tutor, dirigenti...), educandoli all'ascolto, sviluppando anche le loro capacità di monitoraggio e valutazione, nonché le capacità di dare una risposta ai bisogni dei ragazzi, conoscendo gli indicatori del disagio e capendo come affrontarlo.

Sempre finalizzati ad un miglior ascolto, da parte dei partecipanti si auspica che possano essere organizzati interventi di *formazione* per la prevenzione del "burn out", educando in particolare i *formatori* a prevenire i momenti difficili e a gestire i ragazzi in difficoltà e a rischio di esclusione.

I partecipanti al *workshop* hanno ritenuto importante la proposta di *istituzionalizzazione di incontri periodici tra formatori*. Al di là di quella che può essere una scelta dei formatori, di incontrarsi periodicamente per discutere problematiche comuni, il maggiore e migliore ascolto dei bisogni dei ragazzi può ottenersi anche mediante l'avvio di attività circolari e sinergiche per formatori attraverso incontri periodici, affinché essi arrivino a percepire meglio i segnali che partono dai ragazzi e possano confrontarsi sulle metodologie e sulle strategie per affrontare i problemi emersi, per trovare possibili risposte condivise.

PROPOSTE RIGUARDANTI LE DIVERSE AREE



2) Come risposta alle difficoltà che possono scaturire dalla *scarsa apertura al confronto tra i formatori su proposte metodologiche innovative*, che denoterebbe una formazione dei formatori non adeguata né coerente con le istanze che scaturiscono dai sempre più numerosi gruppi classe nei quali sono presenti ragazzi in difficoltà, i partecipanti propongono la *formazione dei formatori alle nuove metodologie* e in particolare la formazione nell'applicazione di metodi di *cooperative learning* all'interno dei percorsi formativi.

Sia la *formazione nelle nuove metodologie* di lavoro, sia la *formazione in metodologie didattiche e relazionali innovative*, sia la *costituzione di gruppi di operatori interdisciplinari* al fine di effettuare momenti condivisi di analisi, elaborazione, progettazione e realizzazione di percorsi di accompagnamento e di formazione di ragazzi a rischio di esclusione formativa, rappresentano le strategie che i partecipanti hanno indicato come necessarie per sviluppare le competenze dei formatori, strategie che ancora non sono sufficientemente diffuse.

I gruppi composti da operatori multidisciplinari, che lavorano all'interno delle istituzioni formative al fine di condividere problematiche ed escogitare soluzioni rispetto a queste problematiche, dovrebbero a loro volta essere affiancati da una *rete esterna all'istituzione formativa* che rappresenti le risorse territoriali, al fine di *collegare le risorse interne con le risorse esterne* e offrire risposte sinergiche, provenienti anche dal territorio (soluzioni relative a problematiche di salute, di lavoro...). Questo potrebbe essere ottenuto attraverso *l'organizzazione di gruppi di lavoro misti tra operatori del Centro di formazione ed esponenti del territorio* (altri centri/istituti professionali, Centri per l'impiego, informagiovani, ecc.) per l'avvio di incontri e di tavole rotonde finalizzate allo scambio di informazioni ed alla progettazione di azioni comuni.

3) *Il coinvolgimento dei ragazzi* rappresenta uno dei punti nodali, indicato dai partecipanti al *workshop*, per l'attivazione di strategie di prevenzione, di recupero e di reinserimento del giovane in difficoltà. Un tale coinvolgimento potrebbe essere facilitato da alcune azioni:

- anzitutto, dall'analisi del *background* e dei bisogni del ragazzo (attraverso *"bilanci di posizionamento"*, essendo ancora troppo giovani per utilizzare le tecniche dei *"bilanci di competenze"*);
- inoltre dall'utilizzazione di *metodologie didattiche induttive* che partano dagli interessi rilevati, nonché dall'utilizzo di dinamiche di gruppo e di *cooperative learning*, al fine di assicurare anche l'interdisciplinarietà nelle strategie adottate.

4) La *difficoltà a coinvolgere i "familiari significativi"* dei ragazzi che manifestano problemi d'inserimento nel Centro di formazione è indicata come uno dei principali ostacoli al recupero. Il lavoro congiunto e concertato tra scuola e famiglia è una delle condizioni per ottenere risultati durevoli e per incidere sul comportamento del ragazzo-problema. D'altronde il ragazzo in difficoltà spesso non è

altro che il prodotto di una famiglia-problema (di basso livello economico o culturale...), che la scuola difficilmente riesce a coinvolgere; secondo i partecipanti al *workshop* il dialogo con la famiglia spesso è difficile anche quando questa non rientra tra le famiglie problematiche, pertanto diviene fondamentale poter *coinvolgere tutte le famiglie in attività extrascolastiche ed extraformative*, così da far nascere il dialogo tra operatori della formazione e familiari. Al fine di agevolare l'incontro con le famiglie i partecipanti hanno proposto *l'organizzazione di eventi che permettano di socializzare*; ad esempio, l'organizzazione ricorrente di giornate a tema in cui i protagonisti siano i ragazzi stessi (dal calcetto, a pomeriggi culturali dedicati a temi specifici, ecc.). Una seconda strategia vincente potrebbe essere rappresentata dal *valorizzare l'adesione delle famiglie al patto formativo*, soluzione che attualmente viene sottovalutata e/o poco sviluppata.

5) *La numerosità del gruppo classe*, con la conseguente difficoltà a gestire l'aula da parte dei docenti, è un problema che è stato esaminato a lungo dai partecipanti. La presenza in aula di elementi portatori di forti difficoltà comportamentali e/o relazionali fa sì che le classi numerose diventino ingestibili in quanto il docente deve offrire grande attenzione agli elementi più deboli, spesso trascurando il lavoro con il resto dell'aula. Al fine di supportare il lavoro docente con interventi mirati al recupero di questi soggetti, i partecipanti hanno indicato la progettazione e la organizzazione di *moduli formativi personalizzati per gli elementi più complessi*, moduli organizzati *ad hoc* in base alle specifiche carenze riscontrate e offerti come supporto pomeridiano alle lezioni.

2.2.4.2. Area 2: "emozioni"

Secondo i partecipanti al *workshop*, attualmente, i corsi per l'obbligo formativo stanno attraversando una situazione critica, i ragazzi si sentono sotto pressione e i docenti spesso devono avere una gran dose di "vocazione" per rimanere in classe; i ragazzi, in particolare quelli che frequentano il primo anno dell'obbligo formativo, sembrano avere come obiettivo di far "scappare" i docenti. Nell'obbligo c'è una "fuga" dei docenti, che si avvicendano (anche quattro in un anno per la stessa materia) spesso senza aver avuto un aiuto dall'organizzazione. I docenti si sentono abbandonati a se stessi e di fronte a fatti gravi come il fumare la canna, lo spacciare in classe, di fronte all'esplosione di momenti di violenza tra giovani o contro qualche docente, episodi che richiederebbero fondamentali azioni di contenimento, non trovano un'organizzazione né un sistema che li supporti.

Non si tratta di un problema tra un singolo formatore e un ragazzo o una ragazza, ma si tratta piuttosto di un problema nuovo del sistema formativo che deve saper affrontare i momenti di conflitto e di aggressività, un sistema che sappia organizzarsi sulla base di valori condivisi quali, per esempio, il rispetto.

I ragazzi "in difficoltà" d'inserimento nell'ambito formativo, i ragazzi che manifestano problemi d'inserimento nel gruppo-classe e nell'istituzione formativa non partecipano alle discussioni di gruppo, evitano il confronto e dimostrano una

scarsissima capacità di astrazione. Il saper trattare argomenti e la condivisione di concetti attraverso le discussioni di gruppo spesso sembrano rappresentare una modalità di dialogo estranea al loro modo di ragionare e di affrontare le cose. Se partecipano ad una discussione è per litigare e le loro modalità di interazione si manifestano attraverso il confronto fisico e verbale.

Di fronte ad episodi che sfociano in comportamenti violenti e aggressivi di qualche allievo/studente, le risposte più frequentemente adottate dall'istituzione formativa dipendono dalla personalità degli operatori, sembrano essere di due tipi e spesso vengono utilizzate entrambe in modo consequenziale:

- l'ascolto e il dialogo chiarificatore: si interviene direttamente con il ragazzo/a e si chiede una spiegazione spronandolo/a all'analisi di quanto successo ("Perché esprimi il tuo bisogno con questa aggressività?..."); questa modalità non sempre è percorribile (dipende dalla personalità dell'operatore e del ragazzo/a coinvolti nell'episodio e dalla gravità dell'episodio di cui il ragazzo/a è stato protagonista), pertanto a volte è necessario passare alla seconda strategia;
- il "contenimento": si chiama la famiglia, si allontana il ragazzo o la ragazza, oppure si attribuisce un castigo "di pubblica utilità" (riordinare una classe, il corridoio...).

Le risposte istituzionali non sempre sembrano ispirarsi a regole condivise da tutto il personale dell'istituzione formativa. Inoltre le risposte che vengono adottate dovrebbero tener conto della differenza tra il soggetto giovane, che solo sporadicamente mostra aggressività, e il giovane che adotta abitualmente atteggiamenti aggressivi, utilizzando comportamenti e linguaggi violenti ricorrenti; con quest'ultimo il contenimento non basta anzi, se usato come unica strategia, il contenimento attraverso la punizione può divenire una strategia che piuttosto lo allontana e che rafforza i suoi comportamenti violenti, che spesso rappresentano l'unico modo conosciuto dal ragazzo o dalla ragazza per affermare il proprio "io". L'aggressività del giovane spesso è una risposta al suo vivere nel sociale, pertanto l'istituzione formativa deve sviluppare modalità di risposta alternative, che garantirebbero meglio lo sviluppo dell'*empowerment* non solo individuale, ma della stessa istituzione.

Al fine di sostenere le difficoltà che i giovani incontrano nell'area emozionale e di contribuire efficacemente al suo sviluppo e al suo miglioramento, i partecipanti hanno evidenziato l'importanza di intervenire in modo coerente e condiviso da parte di tutti gli operatori dell'istituzione formativa. Non basta contenere l'episodio di aggressività che vede protagonista il giovane, quanto piuttosto sembra fondamentale offrire una risposta condivisa e concertata tra gli operatori che devono divenire, per i giovani, i referenti di modelli di comportamento simili.

Questo è possibile solo se, di fronte a episodi caratterizzati dall'alterazione delle emozioni da parte dei giovani, *gli operatori sanno interpretarle e sanno in-*

tervenire in modo non contrastante. Essendo questa un'area estremamente delicata, gli interventi e le risposte che i formatori, i tutor, i dirigenti danno ai giovani che presentano difficoltà devono quindi essere omogenee, per cui i partecipanti al *workshop* hanno convenuto quanto sia prioritario che:

a) *gli operatori identifichino in modo condiviso un sistema di regole, definiscano le modalità per renderle attuabili dalla comunità e le adottino a livello istituzionale*, in modo da offrire ai giovani che esprimono aggressività o violenza verbale e/o fisica dei modelli omogenei di risposta istituzionale. Questo comporta che gli operatori siano aggiornati su queste tematiche e posseggano competenze comuni in materia. Solo così non solo i formatori ma tutti gli operatori dell'istituzione formativa (personale amministrativo, educatori, tutor, ecc.) possono esprimere risposte omogenee di fronte a episodi di trasgressione, utilizzando il metodo del "rinforzo". Questo sembra doppiamente importante affinché i messaggi dell'istituzione formativa non siano discordanti tra loro come i messaggi che i giovani ricevono dall'esterno.

b) *Canalizzare e trasformare l'aggressività del giovane attraverso l'apprendimento di regole di sana competizione e mediante la realizzazione di attività ludico-sportive.* Per ridurre la violenza e l'aggressività che i giovani "a rischio" manifestano, sarebbe importante organizzare attività di tipo competitivo, attraverso le quali i ragazzi possano canalizzare l'aggressività e, allo stesso tempo, imparare a condividere con il gruppo regole accettabili per il confronto. La competizione sana, rappresentata dai giochi sportivi e da concorsi tra ragazzi (il filone dell'"*outdoor training*" sarebbe di sicuro aiuto per questo tipo di attività), può agevolare l'apprendimento di tecniche di gestione dell'aggressività e facilitare la nascita di uno spirito di gruppo positivo, con regole che possono contrastare le regole del "branco".

c) *Ideare e svolgere in orario extrascolastico moduli finalizzati all'apprendimento della gestione delle emozioni.* I ragazzi sono messi in condizione di interiorizzare e di condividere il sistema di regole dell'ambiente formativo entro il quale si muovono ed hanno la possibilità di incanalare l'aggressività attraverso l'adozione di regole di sana competizione. Con questa terza proposta i ragazzi possono riuscire ad esprimere la propria creatività senza vergognarsi ma dando il giusto peso ai comportamenti dettati dalle emozioni, attraverso la conoscenza pratica del mondo dei sentimenti e delle strategie per la loro gestione. "*Sarebbe importante e utile che i giovani partecipassero a momenti dedicati all'apprendimento della gestione delle emozioni, momenti diversi da quelli dedicati alle attività formative... le emozioni vanno gestite, in particolare l'aggressività*". All'io scoraggiato, deluso, frustrato del giovane che si esprime e comunica attraverso l'aggressività, va offerta la possibilità di un rinforzo positivo e di una rivalutazione affinché poco alla volta, anche attraverso una catena di insuccessi, possa riscattare le risorse positive che sicuramente ha, ed esprimerle riuscendo a gestire l'aggressività.

Attraverso moduli finalizzati all'apprendimento della gestione delle emozioni (sviluppati in parallelo alle attività formative), affiancati da attività ludico-sportive per l'apprendimento di modalità di sana competizione, i giovani possono anche apprendere a esprimere le loro capacità senza vergognarsi.

2.2.4.3. Area 3: "gruppo"

Le problematiche del gruppo sono state esaminate e le proposte scaturite riguardano le seguenti attività destinate ai ragazzi:

- 1) *affiancamento "peer to peer"*, come risposta alla tendenza di un livellamento verso il basso nei comportamenti dei giovani. L'affiancamento tra giovani che possano sostenersi a vicenda e affrontare le difficoltà mediante l'esperienza positiva che alcuni di essi mettono a disposizione di compagni in difficoltà può essere una strategia vincente ed offrire una risposta alla diffusione di comportamenti negativi. L'affiancamento, per essere efficace, va organizzato e mediato dagli operatori, che attivano processi di selezione-formazione dei ragazzi e di controllo delle attività.
- 2) parallelamente, per quanto riguarda le problematiche relative alla diffusione di una *leadership* negativa, i partecipanti hanno proposto l'organizzazione di *attività di promozione dell'autoefficacia* dirette ai ragazzi.

Contestualmente, i partecipanti hanno indicato alcuni interventi destinati agli operatori/formatori:

- 1) per contrastare le dinamiche che fanno sì che i ragazzi in aula spesso dipendano dai soggetti più turbolenti, adeguandosi ai loro comportamenti o comunque non opponendo comportamenti alternativi, i partecipanti hanno suggerito che i docenti e gli operatori in generale partecipino a *corsi di formazione alle metodologie di gestione delle dinamiche di gruppo*. Il far proprie metodologie e strategie che fino a poco tempo fa erano una prerogativa di alcuni esperti quali gli psicologi, rappresenta un passo importante per attenuare/contenere gli effetti della diffusione del bullismo e della prevaricazione dei giovani da parte dei soggetti più turbolenti non solo in aula;
- 2) in alcuni casi e in alcuni gruppi si rende indispensabile *l'impiego di figure specialistiche ed esperte (psicologi, educatori, assistenti sociali, ecc.)* che possano interagire con i formatori e con gli operatori per condividere strumenti e strategie sia per contrastare fenomeni di bullismo a livello individuale, sia per frenare l'applicazione e l'imposizione delle regole del branco a livello di gruppo-classe. Queste figure esperte possono intervenire altresì sulle componenti contestuali che sono coinvolte nelle situazioni di bullismo (la famiglia, il gruppo dei pari, la polizia, ecc.).

2.2.4.4. Area 4: "autonomia del sé"

Le diverse problematiche che sono emerse dal dibattito e che successivamente sono state raggruppate nell'area "Autonomia del sé" rappresentano aspetti cruciali

dello sviluppo cognitivo-emotivo e comportamentale del giovane. Due sono le indicazioni emerse per affrontare queste problematiche, che coinvolgono sia i giovani che gli operatori:

- 1) relativamente ai giovani, i partecipanti hanno proposto di organizzare dei *moduli di lavoro di gruppo per sviluppare l'auto/etero percezione dei giovani*; i lavori di gruppo dovrebbero essere condotti da operatori non coinvolti nelle attività didattiche né nei laboratori;
- 2) relativamente agli operatori, i partecipanti hanno proposto di realizzare dei moduli di *formazione dei formatori sulle strategie per lo sviluppo del sé e dell'autostima*; i moduli dovrebbero essere condotti da esperti.

2.3. Problemi e proposte per interventi formativi-rieducativi a favore dei giovani “tossicodipendenti” (Comunità di Albarè - Verona)

Il terzo incontro si è svolto presso una comunità di recupero di giovani tossicodipendenti, comunità che si articola nel territorio in sedi diverse dove vengono svolte attività anch'esse varie e dove vengono ospitati i giovani a seconda della fase del percorso di recupero in cui si trovano. Chi vi entra, dopo alcuni momenti iniziali di lavoro centrato sulla sua persona che avvengono all'interno della comunità, passa gradualmente a riacciare i contatti con l'esterno, potendo godere anche di un adeguato affiancamento. L'ultima fase del recupero è centrata sull'inserimento lavorativo.

Al *workshop* hanno partecipato operatori con diverse competenze e funzioni nelle differenti fasi del progetto di recupero, affiancati dalla guida religiosa della comunità. Il confronto con la loro esperienza rispondeva all'esigenza di capire quali sono gli ambiti e le modalità d'intervento nel fronteggiamento e nella cura di problematiche devianti oramai conclamate, al fine di trarne indicazioni e suggerimenti nella identificazione di ambiti d'intervento preventivi.

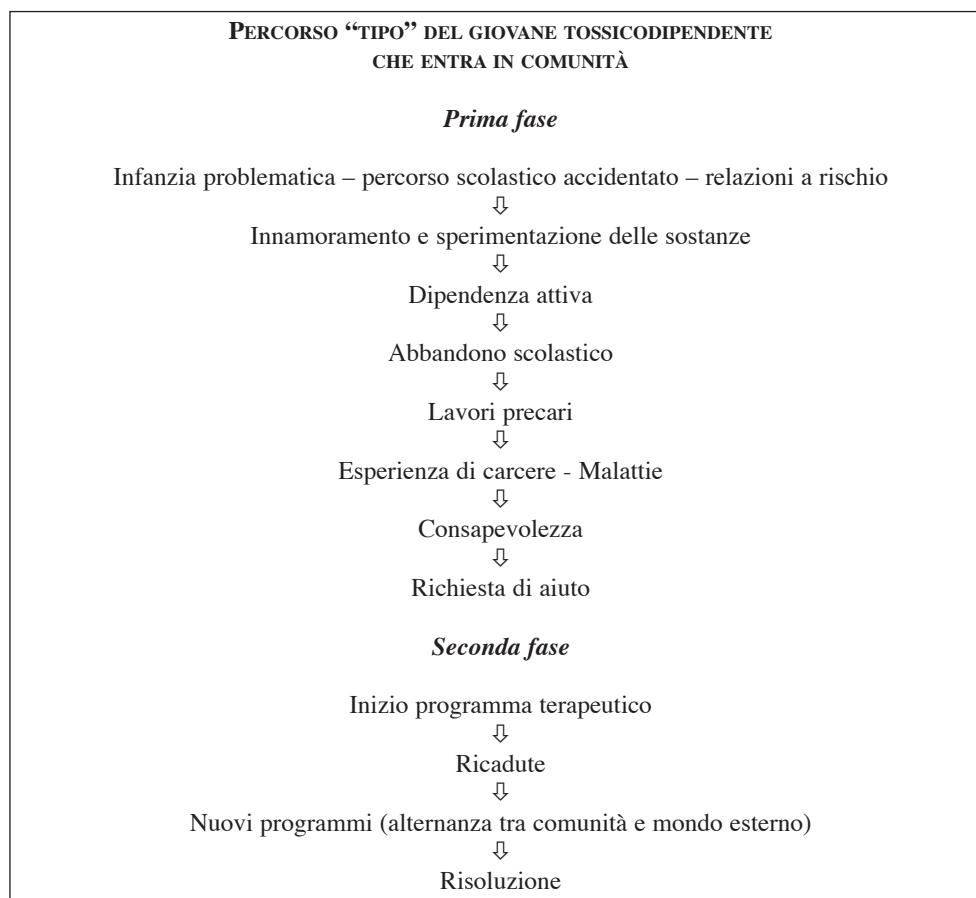
Quali sono gli aspetti più delicati che gli operatori prendono in considerazione nel loro lavoro quotidiano sui soggetti che entrano in comunità? Quali strategie vengono adottate per modificare comportamenti e atteggiamenti? Sono questi gli interrogativi da cui si è partiti, senza entrare nella specifica descrizione del lavoro che viene svolto in comunità, l'incontro ha voluto cogliere alcune informazioni di metodo, traducibili in indicazioni utili per disegnare percorsi formativi e orientativi preventivi al disagio conclamato.

Prima di affrontare il tema delle difficoltà che incontrano gli operatori che lavorano nel recupero ed identificare le soluzioni da attivare, ogni partecipante – partendo dalla propria esperienza di lavoro, svolta in specifici momenti del progetto personalizzato di recupero – ha espresso il “percorso” che realizza la persona dipendente da sostanze tossiche per affrancarsi da tale schiavitù.

Dal contributo di ogni partecipante è emerso un percorso “tipo” dei giovani tossicodipendenti, un cammino caratteristico che nasce da esperienze problema-

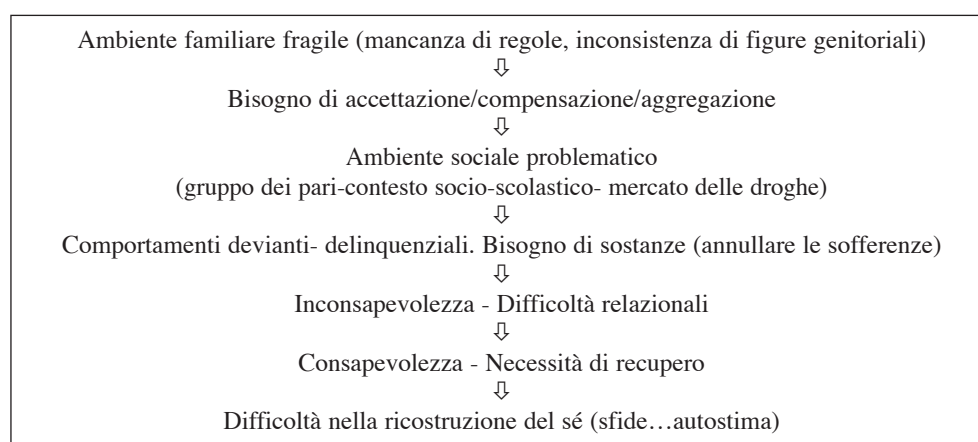
tiche e da rapporti difficili già nell'infanzia o nella adolescenza. La precoce manifestazione di comportamenti a rischio e devianti sembra essere comune a tutti i soggetti che entrano in comunità. Con l'assuefazione alle droghe, le situazioni problematiche si moltiplicano, ma solo quando subentra la consapevolezza della propria schiavitù iniziano per il giovane i primi tentativi a venirne fuori. Il percorso è contrassegnato da un'alternanza di fallimenti e di successi: non basta per il giovane decidere di smettere per trovare le strategie che lo aiutino a superare le difficoltà che si presentano a livello individuale e a livello sociale, per cui l'affiancamento e l'accompagnamento da parte di esperti sono indispensabili. L'entrata in comunità o la presa in carico del giovane da parte di altri servizi *ad hoc* diventa una tappa obbligatoria.

Dalle indicazioni emerse nel *workshop* diviene chiaro che solo un intervento precoce e preventivo da parte dei soggetti esterni che interagiscono con il giovane adolescente a disagio in scuola e in famiglia (intervento che dovrebbe coinvolgere il contesto formativo e familiare nonché quello sociale in senso lato) avrebbe potuto influire nel percorso di fallimenti che ha condotto i giovani in comunità.



2.3.1. Prima fase : il percorso precedente all'entrata in comunità

Pur salvaguardando la peculiarità di ogni esperienza e di ogni persona, il percorso precedente all'entrata in comunità o comunque precedente all'inserimento in programmi di recupero gestiti da altri organismi, secondo la testimonianza degli operatori presenta alcuni elementi ricorrenti:



La fragilità della persona, accompagnata da difficoltà familiari e da un ambiente sociale deviante rappresentano i tre livelli caratterizzanti il mondo del giovane in difficoltà, che manifesta fin dall'adolescenza comportamenti a rischio. La loro concomitanza lo rende "disponibile" all'assunzione di sostanze tossiche. L'ambiente difficile che viene a crearsi attorno al giovane tossicodipendente e le esperienze negative che deve affrontare quotidianamente lo portano alla consapevolezza della propria condizione di emarginato, di escluso e quindi all'accettazione della necessità di recupero di un sistema relazionale e di un ruolo sociale che ha perso. Alcuni giovani decidono di entrare in programmi di riabilitazione diurni, altri scelgono l'ingresso in comunità.

Esaminando il percorso che il giovane intraprende all'interno della comunità, emergono tre momenti sequenziali che tengono conto della crescita emotiva e comportamentale del giovane, e che culminano nell'adozione di un progetto personalizzato di inserimento nel mondo esterno in modo progressivo.

2.3.2. Seconda fase: il percorso in comunità

Il percorso è accidentato, spesso contrassegnato da ricadute e fallimenti, da evasioni e abbandoni, durante i quali l'opera di auto-rieducazione è tanto importante quanto l'opera e il ruolo degli operatori.

In estrema sintesi, in questa prima parte del *workshop* i livelli indicati dagli operatori come problematici per i giovani in difficoltà sono rappresentati:

- dalla fragilità personale, punto di partenza di ogni giovane entrato in comunità,
- dalla presenza di una famiglia problematica spesso incapace di affiancare il giovane e
- dai rapporti sociali contrassegnati dalla devianza.

Al fine di identificare i punti nodali e le strategie più significative per intervenire nell'opera di prevenzione e di fronteggiamento dell'abuso da sostanze tossiche da parte dei giovani, il *workshop* si è sviluppato successivamente in due momenti: il primo è stato dedicato alla identificazione delle difficoltà che gli operatori incontrano nel lavoro di recupero della persona tossicodipendente, successivamente il dibattito si è incentrato sulle risposte e sulle strategie di fronteggiamento che gli operatori attuano in quanto, come segnalato precedentemente, il conoscere le strategie adottate permette la identificazione di strumenti e modalità specifiche di intervento da tener conto nell'attivazione di interventi preventivi.

<p>A <i>Lavoro sulla motivazione:</i> entrare in comunità, cambiare la propria vita relazionale, cambiare la propria persona</p>
<p>B <i>Lavoro sul comportamento:</i> incostanza, poca responsabilità, egocentrismo Lavoro psicologico: sulle difese e barriere personali</p>
<p>C <i>Progetto di reinserimento</i> (completa autonomia all'esterno) c. 1 Aspettative ed entusiasmo nell'aprirsi al mondo: investimento nel lavoro, negli impegni socio-relazionali, familiari ed affettivi c. 2 Fatica: difficoltà di continuità rispetto al lavoro – nelle relazioni esterne (Problemi: ripresa della sostanza come strumento di contenimento di questa fatica; allontanamento dalla relazione di aiuto) c.3 Recupero del soggetto e delle proprie capacità: emotive, relazionali, lavorative, ecc.</p>

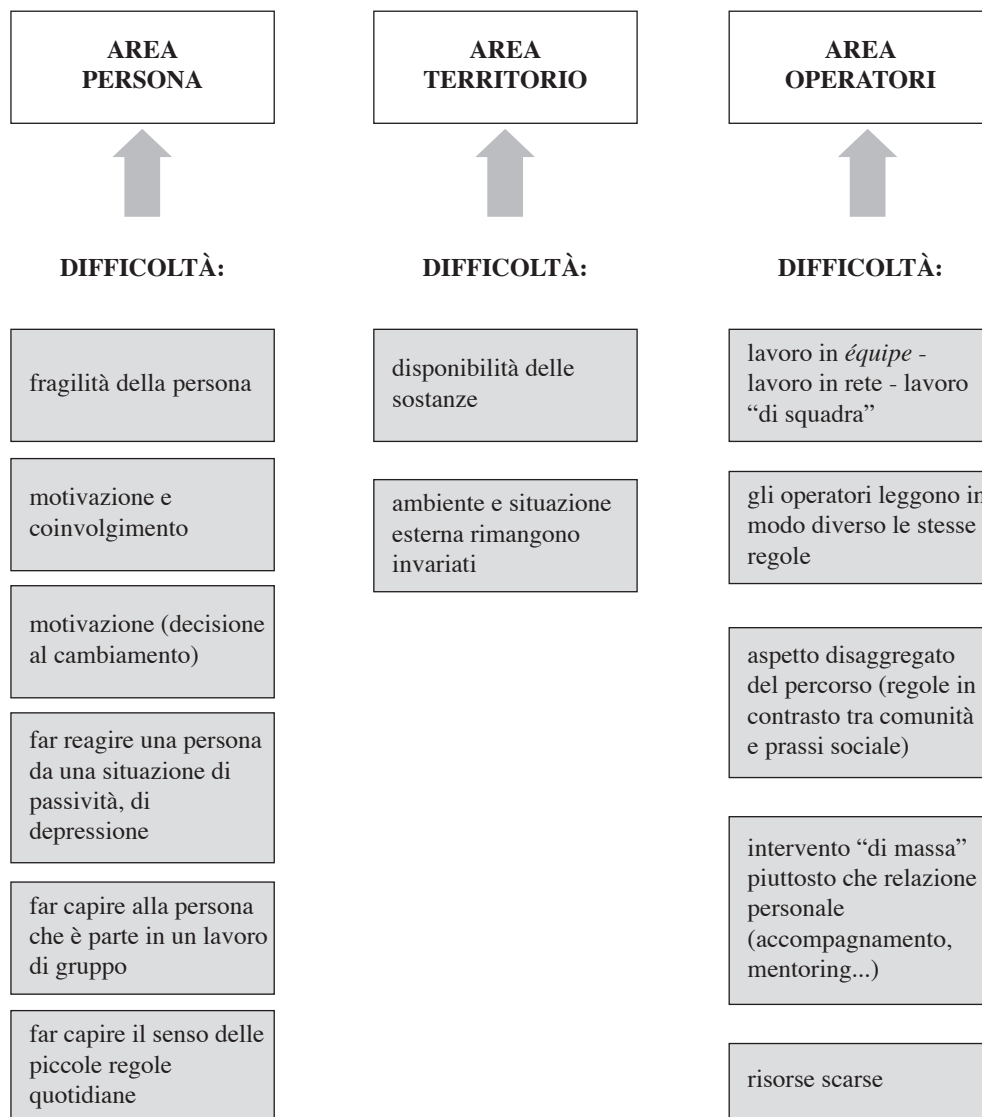
2.3.3. Le difficoltà

Le difficoltà indicate dagli operatori come ostacoli che rendono più difficile l'accompagnamento dei giovani e il loro lavoro di recupero sono state organizzate in tre aree: “*Persona*”, “*Territorio*” e “*Operatori*”.

L'area “*Persona*” include i problemi relativi agli aspetti motivazionali e della personalità del soggetto tossicodipendente, restio ad abbandonare credenze e comportamenti radicati che lo portano all'isolamento piuttosto che all'integrazione nella vita della comunità, rendendolo spesso impermeabile all'influenza dell'operatore ed, in genere, all'influenza esterna. Anche se indicano il soggetto tossicodipendente come soggetto fragile, gli operatori segnalano difficoltà significative ad

intervenire sulla sua mancanza di motivazioni ed a produrre cambiamenti che lo facciano uscire dallo stato di demotivazione e di depressione in cui si trova al suo ingresso in comunità. Uno degli aspetti più dibattuti è stato proprio quello della resistenza che mostra il soggetto ad accogliere e ad adeguarsi alle piccole regole quotidiane necessarie alla convivenza ed alla vita di gruppo al momento in cui entra in comunità.

DIFFICOLTÀ NEL LAVORO CON LE PERSONE TOSSICODIPENDENTI



Mentre nell'area "Persona" le difficoltà riguardano aspetti propri del giovane tossicodipendente, nell'area "Operatori" sono state raccolte le difficoltà che gli operatori hanno indicato come significative e che riguardano il proprio operato. Le difficoltà segnalate non sono relative alle competenze professionali di ognuno quanto piuttosto sono difficoltà che evidenziano disagi trasversali: difficoltà a lavorare come squadra, ad applicare analisi e regole in modo armonioso, difficoltà a personalizzare e individualizzare l'intervento, accompagnate da difficoltà che incidono sugli operatori ma che non rientrano nella loro sfera di azione (carenza di risorse e di coincidenza tra regole ed obiettivi della comunità e regole ed obiettivi del territorio).

Gli operatori hanno indicato anche due difficoltà proprie del "Territorio", segnalando come la disponibilità delle sostanze che sono a portata di mano sul territorio e, quindi, la facilità di accesso alle stesse, rappresenti un elemento problematico per il loro lavoro sul soggetto ed un pericolo sempre incombente. Questo elemento, unito al fatto che l'ambiente e la situazione esterna rimangono invariati per il giovane tossicodipendente (che invece in comunità trova condizioni completamente diverse), rappresentano sicuramente ostacoli al lavoro di recupero che si intraprende in comunità.

In sintesi, gli operatori indicano aspetti problematici legati:

- alla situazione emotiva-comportamentale dei giovani;
- a strategie riguardanti l'incidenza dell'operato degli operatori su comportamenti e credenze ormai radicati;
- a condizioni esterne su cui è impossibile intervenire.

2.3.4. Le proposte

La riflessione successiva, partita dalle tre aree individuate, è confluita nelle seguenti indicazioni.

L'analisi, che inizialmente si è venuta sviluppando per identificare caratteristiche e modalità in cui si presentano i problemi, si trasforma in ricerca condivisa delle soluzioni che gli stessi operatori hanno adottato, nonché in indicazioni di strategie e metodi vincenti che possono essere adottati in casi e contesti anche diversi.

Anche le proposte emerse dalle riflessioni di quest'incontro suggeriscono interventi e strategie da tradurre in buone prassi, ed in particolare l'area della "Persona" contiene numerosi suggerimenti da adottare.

Quanto alla *fragilità della persona*, due sono le proposte degli operatori: l'intervento psicoterapeutico (necessario per rafforzare la persona) e quello sul contesto organizzativo, che deve mirare a non ostacolare il primo ma piuttosto a facilitarlo, così da rafforzare le indicazioni che vengono veicolate dall'intervento psicoterapeutico.

Un'altra difficoltà importante che a volte devono affrontare gli operatori è rappresentata dalla mancanza di *motivazione* e di *coinvolgimento* nonché dalla scarsa capacità di *decisione al cambiamento* del giovane entrato in comunità. Sono diverse le indicazioni degli operatori su queste tematiche: sicuramente è necessario *selezionare*, prima dell'ingresso in comunità, i giovani che realmente sono moti-

vati al cambiamento, altrimenti il lavoro compiuto diviene inutile e il fallimento è quasi automatico. Poi è necessario che da subito il giovane si confronti con *esperienze di successo, positive* (“deve sapere che altri ce l’hanno fatta e che anche lui ce la può fare...”). È necessario, per intervenire positivamente sulle sue motivazioni, che venga coinvolto in *attività gratificanti*, sia di tipo ricreativo che culturale, ma che anche il giovane, in particolar modo nella prima fase di entrata in comunità, possa partecipare ad *attività con persone del territorio che entrano in comunità*, rendendosi conto di non essere isolato.

A volte gli operatori devono affrontare forti difficoltà per *far reagire il giovane da una situazione di passività, di depressione*. Oltre all’intervento psicoterapeutico, è necessario allora adottare una strategia di coinvolgimento, *organizzando attività in cui il giovane ha ruoli di responsabilità riconosciuti dal gruppo*. Ma non solo: per far capire al giovane che è parte di un lavoro di gruppo, è anche necessario *renderlo responsabile di gruppi di lavoro e delle attività del gruppo*.

Anzitutto, c’è la difficoltà a far capire il senso delle piccole regole quotidiane, perché dalla loro accettazione si rafforza il senso di appartenenza ad una comunità.

2.3.4.1. Proposte per attuare il cambiamento nella persona

In sintesi, le proposte per *attuare il cambiamento nella persona* possono essere raggruppate nei punti seguenti.

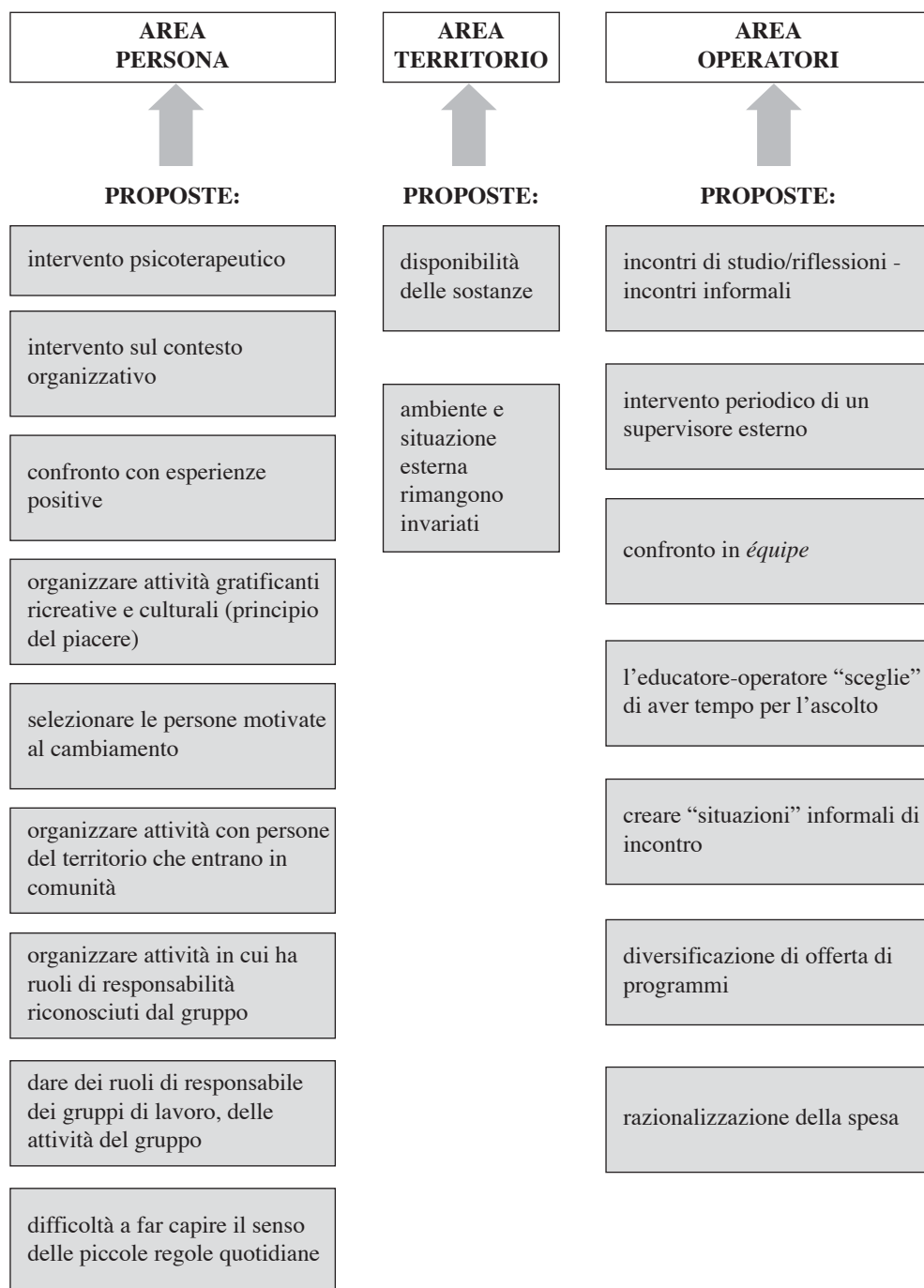
a) Le piccole regole quotidiane hanno un senso. L’importanza del contenimento

“L’accettazione delle regole è il termometro per valutare l’andamento del percorso di recupero del giovane”. L’adozione progressiva di piccole regole quotidiane comuni all’interno della comunità permette che il soggetto che le condivide possa costruire un percorso di apprendimento e di costruzione del sé rinnovato, nato dalla mediazione con l’esterno e che tiene in conto i limiti che impone una convivenza sociale.

Infatti il giovane, dopo un lavoro su di sé fatto anche di insuccessi e di abbandoni, impara a vivere in comunità partendo dal rispetto delle piccole regole quotidiane, impara a gestire le cose che possiede: “a partire dalla gestione delle sigarette... impara il senso del limite, ne gestisce un numero limitato, rispetta quelli che non fumano e non desiderano condividere i loro spazi con quelli che fumano”; al tempo stesso impara a confrontarsi con le regole esterne. Auto-limitandosi, poco a poco riesce a programmare e a decidere l’organizzazione della propria vita in armonia con gli altri.

L’apprendimento del senso delle regole da parte del giovane rappresenta il primo coronamento del lavoro degli operatori, è l’idea regolatrice dell’avvio del percorso che il giovane intraprende. Il compito degli operatori è un compito problematico, perché è difficile incidere su comportamenti radicati e spesso immaturi che non riconoscono l’importanza delle regole. L’adozione di regole favorisce la strutturazione della persona.

PROPOSTE PER L'AVVIO DI INTERVENTI DI RECUPERO
DELLE PERSONE TOSSICODIPENDENTI



b) La persona è parte di un gruppo

Attraverso specifici programmi terapeutici che si basano sull'organizzazione di lavori complessi attribuendo responsabilità specifiche a ogni membro del gruppo, si sviluppa il senso di appartenenza della persona al gruppo e maturano le capacità di condividere il lavoro. Mediante strategie organizzative della vita in comunità, questo messaggio viene rafforzato quotidianamente.

c) Dare dei ruoli di responsabilità nelle attività, nel gruppo

A seconda dell'esperienza e della motivazione che ogni giovane manifesta, ma anche a seconda del momento del percorso di recupero in cui si trova, vengono attribuiti ruoli di responsabilità nei lavori o nel tempo libero. Questa strategia ha effetti positivi sia nel giovane sia nell'organizzazione generale delle attività. Nel giovane, in quanto egli ha la possibilità di misurarsi e di impegnarsi, ma anche nell'organizzazione delle attività, in quanto la distribuzione chiara di responsabilità rende più trasparente la stessa organizzazione.

2.3.4.2. Proposte per agevolare il lavoro degli operatori

A loro volta le proposte per *agevolare il lavoro degli operatori* possono essere così sintetizzate.

a) Lavoro di *équipe*, lavoro in rete, lavoro di squadra

Il lavoro condiviso, tra gli stessi operatori e tra operatori e referenti esterni, è fondamentale, ciò è anche dovuto alla necessità di dare risposte diverse e sempre creative ai problemi che si possono presentare. Per facilitare un lavoro di squadra è necessario:

- organizzare momenti ricorrenti di riflessione, condivisa dai diversi operatori interni ed esterni, non solo per affrontare argomenti di vita quotidiana e di cose pratiche. A questi momenti dovrebbero partecipare anche un supervisore che, come osservatore esterno, potrebbe offrire al gruppo un apporto non di parte grazie alla sua esperienza in materia. Inoltre il gruppo dovrebbe organizzare momenti di confronto, poiché a volte gli stessi operatori possono leggere in modo diverso le stesse regole, così da evitare di assumere comportamenti discordanti e adottare in tal modo un comportamento concordato. A seconda delle tematiche, i momenti di riflessione dovrebbero essere aperti anche a referenti esterni, per programmare meglio il lavoro e creare una rete comunità-territorio di sostegno al lavoro con i giovani;
- organizzare incontri informali tra operatori, al di fuori dell'ambiente della comunità, per creare uno spirito di squadra anche indipendentemente dal contesto lavorativo. L'attività degli operatori spesso deve fare i conti con il contrasto tra le regole che la comunità sta adottando e che chiede ai suoi membri di condividere e le regole imperanti nella società esterna. Questa differenza spesso è difficile da gestire ma si richiede all'operatore di essere un portavoce delle regole comunitarie; pertanto è necessario che la sinergia tra gli operatori

non scaturisca solamente dalla condivisione di metodi e strategie lavorative, ma nasca da esperienze condivise anche al di là del lavoro in comunità.

b) Gestione del contrasto che si può presentare tra le regole/valori volti al contenimento e le regole/valori esterni

Spesso può nascere un contrasto tra il vivere in comunità e i valori e le modalità di vita che il giovane trova al di fuori. La *mission* della comunità è quella di trasmettere valori e principi di vita nuovi per il giovane che entra, principi che lo rafforzino nella sua lotta contro la dipendenza e gli offrano la possibilità di costruire un significato diverso al suo stare al mondo. In estrema sintesi, in comunità si lavora a due livelli: da una parte, attraverso i messaggi educativi e un confronto ricorrente si interviene sulla ricostruzione del “sistema culturale” del giovane, su suoi valori e sulle sue motivazioni; dall’altro, attraverso la sperimentazione di nuove modalità di vissuto che si trasmettono attraverso l’organizzazione quotidiana e che hanno un significato di salute, di benessere che il giovane poco a poco fa proprie, la comunità dimostra al giovane che “vivere diversamente, in un altro modo” è possibile. Il giovane sperimenta una situazione positiva che gli permette di superare quelle fragilità che si porta dentro, per rafforzarlo e non uscire sconfitto nell’impatto con “il fuori”, con un mondo esterno che spesso è faticoso in quanto vissuto in condizioni di devianza e di precarietà.

c) Ascolto e attenzione personalizzata

La motivazione al cambiamento e al recupero passa attraverso la relazione personalizzata, l’attenzione alla persona, l’affiancamento e l’accompagnamento individuale. Non sono efficaci solo gli interventi generalizzati, ma è importante dedicare tempo all’ascolto anche attraverso la creazione di momenti informali che agevolino l’incontro tra operatore e giovane (una gita, una passeggiata...).

d) Attivazione di risorse finanziarie

La difficoltà inerente la mancanza di risorse finanziarie viene superata attraverso la diversificazione di offerta di programmi e la costruzione di una rete anche esterna, che renda possibile l’accesso a finanziamenti diversificati. Questa politica va abbinata ad una diversa gestione e razionalizzazione delle risorse esistenti, in una logica di risparmio.

Parte terza

**IPOTESI DI MODELLO SISTEMICO PER
PERCORSI/PROGETTI FORMATIVI
“DESTRUTTURATI”
PER L’INCLUSIONE SOCIO-LAVORATIVA
DI GIOVANI SVANTAGGIATI**

Capitolo 4

Sintesi delle “buone prassi” emerse dall’analisi dei progetti e dai “laboratori progettuali” ed elaborazione di un modello sistemico di riferimento

Vittorio PIERONI

Secondo quanto previsto nel progetto di fattibilità, l’indagine si è sviluppata su un doppio binario che prevedeva, in un primo momento, la ricognizione di progetti-pilota già realizzati a favore di categorie di giovani svantaggiati, al fine di individuare le buone prassi messe a punto per offrire opportunità formative mirate al (re)inserimento formativo e/o lavorativo; e, in un secondo momento, un’analisi su come questi stessi obiettivi sono stati conseguiti attraverso esperienze-pilota realizzate attualmente in alcuni Centri del CNOS-FAP.

Prima di passare a riportare i risultati ricordiamo che le attività prese in considerazione in questo studio riguardano, in entrambi i casi, le categorie degli immigrati, dei tossicodipendenti (ed ex) e più in generale dei giovani in vario modo a rischio di esclusione.

1. L’ANALISI DEI PROGETTI

Per ognuna delle tre categorie esaminate nel capitolo 2 richiamo le conclusioni più significative e qualificanti.

1.1. I progetti comunitari

Gli 11 progetti comunitari appartengono a differenti Regioni del nord, del centro e del sud/isole, prendono in considerazione un’utenza che, oltre ad appartenere alle tre categorie menzionate sopra, si presenta piuttosto variegata quanto a composizione numerica (da qualche decina di utenti ad un centinaio ed oltre), alla durata del progetto (da un minimo di 12 mesi fino ad un massimo di 30) e al *budget* di supporto (da 500 milioni fino a circa 2 miliardi di lire).

Al tempo stesso la metodologia d’intervento appare comune e finalizzata all’obiettivo primario dell’iniziativa comunitaria YOUTHSTART (“Approccio centrato sulla persona”) ed ai 4 cardini su cui esso è impostato:

- 1) coinvolgimento;
- 2) responsabilizzazione;
- 3) formazione;
- 4) inserimento/accompagnamento.

Tuttavia l'analisi si fa ancor più interessante al momento in cui emergono, nonostante le diverse tipologie d'utenza ed altrettante strategie d'intervento mirate ad obiettivi diversificati, linee metodologiche comunemente condivise/adottate. Tutto questo induce a ritenere che esse facciano parte di un processo/percorso ormai sostanzialmente condiviso nella sua struttura portante tra coloro che intendono mettere a punto progetti finalizzati al (re)inserimento formativo e/o lavorativo di categorie di giovani svantaggiati e/o a rischio di esclusione.

Tali metodologie, sintetizzate nelle loro strategie di applicazione, possono di conseguenza essere considerate vere e proprie "buone prassi" e, come tali, andare a comporre/completare il quadro delle linee-guida che fanno da riferimento/sostegno a iniziative promosse a tale scopo.

Passando ad analizzare in concreto le "nuove metodologie" (così come vengono definite e comunemente adottate negli 11 progetti comunitari), troviamo che esse fanno capo alle seguenti azioni strategiche d'intervento:

- 1) in genere si è partiti effettuando *un'analisi sui bisogni formativi e occupazionali dei giovani* del territorio, con particolare riferimento alle categorie svantaggiate;
- 2) successivamente, o talora contemporaneamente, si è passati alla *composizione/attivazione della rete locale* (costituita da istituzioni/Enti pubblici e privati, tra le quali vengono quasi sempre citate scuole, aziende, amministrazioni locali, associazioni varie...), che oltre a definire e a sostenere il progetto nelle differenti fasi, ha contribuito in prima istanza all'individuazione dei casi e/o del *target* dei beneficiari;
- 3) una volta definite le categorie dei soggetti svantaggiati, la consistenza numerica e l'entità dei bisogni formativi e occupazionali, il passo successivo è consistito nel *formare gli operatori*, ossia nel selezionare personale da preparare opportunamente per gestire attività mirate al conseguimento dei particolari obiettivi sottesi ai progetti;
- 4) a loro volta gli operatori, dopo essere stati preparati, hanno dato avvio ai percorsi formativi destinati ai beneficiari; tuttavia prima di procedere all'allestimento di vere e proprie attività corsuali, il primo passo è consistito nell'*attivare servizi informativo-orientativi*, allo scopo di predisporre l'utenza verso i possibili traguardi da conseguire; tali servizi prevedevano una o più tra le seguenti attività:
 - lo sportello informativo;
 - l'analisi individualizzata del fabbisogno formativo-occupazionale;
 - il bilancio di competenze e/o di posizionamento;

- la preparazione di un percorso/progetto individualizzato;
 - e, là ove possibile, il diretto coinvolgimento delle famiglie;
- 5) viene al seguito la *fase formativa vera e propria*, articolata secondo i differenti obiettivi previsti da ciascun progetto; tale fase tuttavia, pur nelle differenze progettuali-formative, ha puntato su alcune azioni-guida, tra cui:
- il patto formativo (con il soggetto e/o con le famiglie);
 - la (pre)formazione in laboratori con tutoraggio individualizzato a scopo orientativo;
 - la strutturazione dei corsi distribuita in alternanza tra ore di teoria e quelle dedicate alla pratica in laboratori o direttamente in azienda tramite *stage* o i cosiddetti “tirocini di svezamento”;
- 6) infine tutti i progetti nella fase terminale hanno previsto *l’inserimento lavorativo*; questo poteva avvenire a livello dipendente, autonomo (se finalizzato all’autoimprenditorialità) o in cooperativa, tuttavia comportava sempre un processo di *accompagnamento individualizzato* gestito sotto varie forme, tra cui quelle comunemente adottate riguardano:
- l’inserimento lavorativo secondo modalità protette;
 - l’avvio di attività autoimprenditoriali sotto forma di incubatura d’impresa;
 - i contratti di apprendistato.

Nell’insieme delle procedure realizzate questi progetti vantano la sperimentazione di nuove metodologie/misure a sostegno di particolari categorie di giovani svantaggiati, che nell’insieme hanno prodotto:

- nuovi servizi informativo-orientativi;
- educazione territoriale;
- sostegni personalizzati;
- analisi sui bisogni formativo-occupazionali di soggetti a rischio di esclusione dal mercato del lavoro;
- individuazione di nuovi spazi occupazionali;
- interventi integrati tra la formazione ad una professione specifica e l’inserimento lavorativo;
- recupero di professioni/attività artigianali scomparse o in declino;
- creazione di nuovi profili professionali;
- creazione di reti/organismi di collegamento territoriale;
- coinvolgimento delle famiglie;
- rapporti con il sistema delle imprese;
- scambio di metodologie d’intervento tra operatori e/o tra organismi/strutture coinvolte nel progetto;
- attività di accompagnamento nella gestione del tempo libero;
- processi di alternanza attuati in qualsiasi momento dell’anno scolastico-formativo.

1.2. Le esperienze/attività a favore di categorie di giovani svantaggiati promosse all'interno dei Centri del CNOS-FAP

Anche il modello comunemente adottato in vari Centri del CNOS-FAP sostanzialmente ha fatto riferimento alla griglia utilizzata nei progetti comunitari, suddivisa nelle stesse 4 macroaree (coinvolgimento, responsabilizzazione, formazione, inserimento e accompagnamento), le quali a loro volta fanno capo ad una serie di descrittori di azioni da svolgere nella fase di realizzazione.

Dal quadro valutativo riportato si evince che pressoché tutte le attività previste nella griglia sono state attuate, per cui le “buone prassi” hanno permesso di delineare un modello ideale che anche altri in seguito hanno imitato nel promuovere interventi a favore di soggetti svantaggiati. In sintesi tale modello si basa sulle seguenti azioni:

- 1) si è partiti anzitutto da un'azione di “coinvolgimento” del soggetto nel Centro, analizzando in primo luogo le sue attese e motivazioni, confrontandole con l'offerta formativa del Centro e presentando successivamente le figure coinvolte e gli ambienti in cui si troverà inserito;
- 2) attraverso la fase della “responsabilizzazione” si è passati poi a definire nei confronti di ciascun utente un percorso formativo personalizzato;
- 3) a questo punto è stata avviata la fase vera e propria della “formazione”, la quale prevedeva apprendimenti di competenze di base, trasversali e professionali;
- 4) per arrivare infine a concludere il percorso attraverso l'“inserimento” in un'esperienza lavorativa sul campo supportata da processi di “accompagnamento”.

Il successo conseguito attraverso questi quattro passaggi che caratterizzano il percorso, suggellato anche da quanti hanno poi cercato di imitare tale modello, non fa che confermare, congiuntamente a quanto emerso nei progetti comunitari, la validità delle prassi sottese all'itinerario in questione.

1.3. I progetti “altri”

Questi, sebbene si discostino in parte dal modello sistemico adottato nei progetti comunitari e dal CNOS-FAP, sono stati riportati nell'intento di analizzare anche altre possibili soluzioni da dare alla problematica. Tra le “buone prassi” presenti al loro interno e che hanno contribuito al successo delle iniziative, vanno menzionate:

- il ricorso a un'indagine previa per analizzare i fattori correlati alle condizioni di disagio e di rischio che si manifestano tra la popolazione giovanile di un determinato territorio;
- la particolare attenzione data alla selezione degli operatori (sulla base della vocazione a educare e a saper lavorare assieme per assolvere a tale compito) e all'offerta nei loro confronti di una formazione *ad hoc* per lavorare con soggetti svantaggiati;

- la finalizzazione di certi progetti alla creazione d’impresa sotto forma di cooperative o di autoimprenditorialità, talora in modo protetto (incubatura d’impresa...);
- la socializzazione di tali attività promuovendo convegni/seminari di studio e pubblicazioni varie.

Tutte strategie che anche in questi casi l’esperienza ha confermato risultare “vincenti” nel promuovere e portare a termine azioni a favore di soggetti svantaggiati e, come tali, da classificare tra le “buone prassi”.

2. LE PROPOSTE EMERSE DAI TRE “LABORATORI PROGETTUALI”

Diversamente dall’analisi precedente che è stata articolata per categorie di progetti, la presente disamina si svolge secondo un’impostazione di natura trasversale.

2.1. La diagnosi sulle aree-problema

L’analisi sui 3 laboratori effettuati su altrettante categorie di giovani-problema presenti in attività gestite dal CNOS-FAP (tossicodipendenti, immigrati e a rischio di esclusione) ha portato a raggruppare le difficoltà che essi incontrano attorno a tre macro-aree:

- 1) emozionale
- 2) relazionale/comportamentale
- 3) cognitiva/culturale/professionale

1) *L’area emozionale* si caratterizza in questi soggetti per una mancata crescita del “sé” e per processi di identificazione incompiuti e/o presi a prestito da compagni/amici o da altre identità “negative”, quasi sempre in assenza di figure di “adulti positivi” (familiari, educatori...).

2) *L’area relazionale/comportamentale* presenta fenomeni di devianza/emarginazione e/o di mancata integrazione nel tessuto sociale di riferimento, spesso in conseguenza del venir meno di quei sistemi istituzionali che invece dovrebbero fare da sostegno (famiglia, sistemi educativi di istruzione e di formazione, istituzioni locali...).

3) Dal canto loro entrambe queste aree si intrecciano in un rapporto di causa-effetto con le carenze proprie della dimensione *cognitiva, culturale e professionale* dei giovani svantaggiati (assenza di titoli di studio e/o di professionalità valide per accedere al mondo del lavoro, cultura di base modesta, ignoranza delle lingue estere e/o di quella del Paese di accoglienza...); pertanto, questi si trovano in tal modo deprivati di quelle occasioni di cui usufruiscono i loro pari, a meno che non si intervenga offrendo loro una “ulteriore opportunità”.

2.2. La prognosi sulle strategie d'intervento

A fronte di questo scenario i partecipanti ai vari *workshop* hanno proposto strategie di risposta che sostanzialmente possono essere raggruppate in interventi di tipo:

- 1) educativo-formativo
- 2) metodologico-organizzativo

1) Interventi di carattere *educativo-formativo*

Prima ancora di esaminare quali opportunità educativo-formative “destrutturate” offrire ai propri utenti, gli operatori delle diverse strutture hanno avanzato l'esigenza di usufruire di ulteriori e più approfondite competenze specialistiche per poter lavorare con soggetti portatori di particolari difficoltà, decisamente superiori a quelle della più generale condizione giovanile. In più momenti ci si è richiamati infatti al bisogno di organizzare corsi *ad hoc* di formazione per formatori, quale *conditio sine qua non* per sentirsi all'altezza dei non facili compiti che vengono affidati loro. Tutto questo risponde pienamente a quanto evidenziato nei progetti comunitari a proposito della necessità di formare gli operatori ancor prima di avviare percorsi formativi “destrutturati”, destinati a particolari categorie di soggetti svantaggiati.

A seguito di questa premessa sono scaturite poi le proposte formativo-educative, mirate a venire incontro a ciascuna categoria di utenza e/o a peculiari condizioni di disagio di cui erano portatori i soggetti in trattamento.

Tali proposte hanno riguardato tanto l'area della formazione della personalità che quella prettamente di tipo culturale-professionale.

Per quanto riguarda l'area della *formazione della personalità*, si è fatto dappertutto riferimento all'esigenza di partire dalla elaborazione di progetti personalizzati, ossia di moduli formativo-orientativi gestiti da tutor/mentor, attraverso i quali possono essere svolte attività in forma innovativa/flessibile/personalizzata, con l'intento di offrire una formazione mirata, a seconda delle differenti categorie di svantaggio.

Per gli apprendimenti di tipo *culturale-professionale*, sono stati suggeriti interventi che prevedono:

- azioni mirate al recupero degli apprendimenti, in modo da consentire al soggetto in difficoltà di conseguire un bagaglio adeguato di risorse di base (conoscenze, competenze, abilità...);
- azioni mirate all'acquisizione di nuove/specifiche abilità, competenze, conoscenze, in grado di sviluppare ulteriori apprendimenti finalizzati alla realizzazione di un progetto personalizzato;
- e, contestualmente a tali attività, azioni in grado di garantire procedure di accompagnamento che contribuiscano a facilitare il percorso di apprendimento in chiave di stabilità, efficacia, soddisfazione.

2) Interventi di carattere *metodologico-organizzativo*

Per la messa in atto di questi interventi sono stati chiamati in causa: la figura del tutor/mentor, l'utilizzo di un "Centro risorse" e/o di appositi laboratori, la realizzazione di determinati *stage* finalizzati all'inserimento lavorativo mediante specifiche azioni di accompagnamento. Considerata la particolare situazione degli utenti, appare decisivo l'investimento in questa attività della risorsa-uomo e/o di operatori dotati di particolari capacità metodologico-pedagogiche.

Ulteriori suggerimenti emersi dai laboratori hanno riguardato i seguenti aspetti.

- a) Il coinvolgimento dei genitori nella vita del Centro attraverso un "patto formativo", che preveda:
 - una costante interazione tra essi e l'istituzione formativa e tra essi e gli operatori;
 - l'organizzazione di incontri formativi per genitori e/o di incontri periodici di confronto sulle problematiche emergenti (disciplinari, interdisciplinari, tutoraggio, accompagnamento...);
 - una loro diretta partecipazione nell'organizzazione di eventi curricolari (analisi, progettazione, elaborazione di nuovi percorsi formativi, acquisto di strutture, attrezzature...) ed extracurricolari (gite, feste, gare sportive, attività espressive, momenti di condivisione della vita del Centro, manifestazioni culturali, laboratori musicali...).
- b) L'organizzazione di interventi a rete e/o di una rete territoriale: è stato chiesto in particolare di collegare le risorse del Centro (umane, tecnologiche, strutturali...) con quelle presenti sul territorio (altre scuole, Centri, Informagiovani, sportelli/centri per l'impiego, associazioni...), per lo sviluppo di interessi comuni. Strategia quest'ultima che è stata anch'essa ampiamente convalidata dalle "buone prassi" emerse dall'analisi dei progetti.

3. IPOTESI DI MODELLO SISTEMICO EMERSO DALL'INSIEME DELLE "BUONE PRASSI" E FINALIZZATO ALLA REALIZZAZIONE DI PROGETTI "DESTRUTTURATI"

Il tentativo di ricostruire un modello sistemico rientra nel *focus* di questo studio, mirato appunto ad elaborare una sintesi tra le "buone prassi" comunemente adottate nei progetti analizzati e quanto emerso/suggerito nei "laboratori progettuali".

Il modello si fonda su una serie di azioni, a loro volta suddivise e strutturate in 7 fasi sequenziali.

1) *Fase preparatoria di studio/analisi*

- a) È necessario partire anzitutto da una previa analisi sui bisogni formativi e occupazionali dei giovani del territorio, nel tentativo di *quantificare il fenomeno della dispersione scolastica* e di altri fattori di svantaggio.

- b) Per passare successivamente ad individuare i possibili *spazi/sbocchi occupazionali*;
 - c) Dall'incontro/confronto tra i dati delle due realtà sarà possibile in seguito arrivare a formulare le *prime ipotesi circa l'erogazione di un'offerta formativa mirata* e di altre strategie di supporto (quali percorsi formativi per quali professionalità).
- 2) *Fase di individuazione dei beneficiari e dei partner che costituiranno la rete*
L'iniziativa difficilmente potrà avere successo e/o usufruire di adeguato sostegno se parallelamente o successivamente a questa prima azione:
- a) non si darà seguito alla *costruzione della rete*, strategia che oltre all'appoggio finanziario da parte delle amministrazioni locali contribuisce a dare al progetto un più vasto *consenso e visibilità*;
 - b) la costituzione della rete permetterà a sua volta che i diversi partner *collaborino all'individuazione del target dei beneficiari*;
 - c) infine al sistema delle *imprese si chiederà di coinvolgersi attivamente nelle differenti fasi dell'iniziativa*, da quella prettamente formativa a quella dello *stage*, dell'inserimento, dell'accompagnamento e, là ove previsto, anche dei processi di incubatura d'impresa.
- 3) *Fase di formazione dei formatori*
Questa fase viene a seguito dell'individuazione del *target* degli utenti e dell'offerta formativa destinata loro. Di conseguenza la formazione dei formatori assumerà un taglio peculiare a seconda della specificità di questi due elementi e sarà suddivisa tra:
- a) una parte prettamente *pedagogico-psicologica*, mirata a preparare i formatori a lavorare con soggetti difficili/svantaggiati;
 - b) e una parte prettamente *metodologico-didattica*, mirata ad acquisire le azioni/strategie necessarie alla conduzione del percorso, dalla fase pre-formativa, a quella formativa vera e propria, all'inserimento/accompagnamento.
- 4) *Fase di pre-formazione*
Una volta predisposte le condizioni di base si tratterà a questo punto di prendere i primi contatti con l'ipotetica utenza, al fine di coordinare l'offerta formativa secondo gli obiettivi sottesi al progetto, ossia:
- a) l'allestimento, in un primo momento, di *strutture informative* e di attività al seguito (sportelli informativi, siti/servizi *on line*...);
 - b) mentre in un secondo momento verranno effettuate *attività orientative* vere e proprie, in grado di incidere sulla personalità del giovane svantaggiato, prima ancora che sulle scelte professionali e occupazionali.
Quest'ultimo intervento richiederà a sua volta:
 - c) di elaborare un *progetto personalizzato* (il più delle volte diretto al recupero della personalità, trattandosi per lo più di soggetti a rischio di esclusione/emarginazione);

d) per arrivare quindi a stipulare con l'organizzazione il cosiddetto “*patto formativo*”, in modo da offrire, almeno nella parte iniziale del percorso, un sufficiente grado di affidabilità circa la volontà di continuare.

5) *Fase formativa*

A seguito di queste azioni preliminari viene poi l'azione formativa vera e propria, così come strutturata da progetto; essa può essere indirizzata sia al recupero del proprio bagaglio di conoscenze, competenze, abilità, sia allo *sviluppo di nuovi/ulteriori apprendimenti* che andranno a comporre il quadro delle unità di apprendimento.

In entrambi i casi questa fase si caratterizza:

- a) per essere *destrutturata*, secondo la logica pedagogica sottesa ai percorsi di “*seconda chance*”;
- b) per l'*alternanza* tra ore di teoria e pratica;
- c) per l'allestimento di *stage* o dei cosiddetti “*tirocini di svezamento*” o quant'altro simile.

6) *Fase di (re)inserimento (nel sistema produttivo o dell'istruzione) e di accompagnamento*

Ovviamente un progetto destinato all'inserimento lavorativo di categorie svantaggiate non potrà considerarsi completato se non contempla tra le sue azioni anche la fase terminale del percorso formativo, ossia il conseguimento dell'obiettivo ultimo, che è quello di centrare il bersaglio, combinando l'azione formativa con un'adeguata professionalità a cui essa era mirata ed il conseguente inserimento nell'attività operativa. In questo caso le “*buone prassi*” analizzate nei progetti comunitari stanno ad indicare che tale inserimento può avvenire sia a livello di lavoro dipendente o indipendente sia in cooperativa, ma in tutti i casi deve essere preceduto da un intervento di *accompagnamento individualizzato*, che a sua volta può essere gestito sotto varie forme:

- a) con *contratti di apprendistato o di formazione-lavoro*, quando si tratta di lavoro dipendente;
- b) oppure, nel caso di autoimprenditorialità, *sotto forma protetta (incubatura d'impresa)*.

7) *Fase di verifica e di socializzazione/trasferibilità*

A seguito di queste azioni occorrerà effettuare (ciò che non sempre è stato fatto o per lo meno non è stato sufficientemente documentato nella precedente analisi dei progetti) delle verifiche *ex-post*. Queste permettono di valutare l'*efficacia dell'offerta formativa e della relativa metodologia*, ma soprattutto la *validità del progetto nell'insieme delle sue azioni*, da quella progettuale alla sua realizzazione, la *standardizzazione delle “buone prassi” adottate* e la *trasferibilità* delle stesse ad altri processi/progetti d'intervento con giovani a rischio di esclusione.

Capitolo 5

Proposte pedagogico-metodologiche a supporto di progetti “destrutturati” per l’inclusione dei giovani svantaggiati¹

Vittorio PIERONI - Guglielmo MALIZIA²

1. LA PEDAGOGIA SOTTESA ALLA MISSION DEI PROGETTI PER L’INCLUSIONE DEI GIOVANI SVANTAGGIATI

Gli elementi fondanti la *mission* del sistema formativo integrato dei Paesi dell’UE prevedono di consentire ad ogni cittadino l’acquisizione di una cultura generale e di specifiche competenze professionali. Tutto questo fa capo ad un principio di giustizia sociale secondo cui ogni cittadino è titolare di un diritto-dovere allo studio in modo da valorizzare il proprio potenziale ed evitare al tempo stesso che si creino stratificazioni sociali tra coloro che “sanno” e “sanno fare” e coloro che invece restano ai margini della società.

Gli studi più recenti sulla psicologia dell’apprendimento sottolineano l’importanza delle diversità individuali nei processi educativo-formativo e negli stili cognitivi. Si tratta di studi che fanno riferimento ad interventi personalizzati nell’azione educativa, dove il problema dell’apprendimento viene interpretato in base alla concomitanza di due fattori:

- 1) il cambio culturale, dovuto alla crescente/diffusa importanza dei saperi tecnico-scientifici, i quali si rendono sempre più opportunamente accessibili/acquisibili anche al di fuori dei tradizionali canali formativi (quali la scuola ed i Centri di formazione di varia entità);
- 2) la facile inclinazione a ricorrere all’intelligenza pratica e/o creativa piuttosto che a prolungati percorsi di apprendimento basati su processi teorico-analitici.

Tutto questo viene favorito dalle varie opportunità che l’educando incontra, fa proprie e “capitalizza” lungo il percorso di crescita formativa. Per cui la “personalizzazione” rappresenta così l’approccio educativo più adeguato a rilevare le capacità peculiari di ciascuno e a condurre l’individuo a “capitalizzare” le proprie *per-*

¹ Nell’elaborare questo capitolo si è fatto riferimento in particolare alle linee guida sui “percorsi destrutturati” che il CNOS-FAP ha proposto attraverso un’apposita pubblicazione: Cfr. D. NICOLI (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell’Istruzione e della Formazione Professionale*, Roma, CIOFS/FP – CNOS-FAP, 2004, pp. 67 ss. e 287 ss.

² Il capitolo è stato scritto da Vittorio Pieroni e rivisto da Guglielmo Malizia.

formance. Le scelte professionali vengono in tal modo elaborate lungo un processo/percorso evolutivo segnato da stadi progressivi, a loro volta caratterizzati da compiti che l'individuo cercherà di assolvere di volta in volta, al fine di pervenire a scelte soddisfacenti per sé e la società.

In questo modo il processo/percorso educativo-formativo viene ad acquisire un significato nuovo, in quanto pone il soggetto in una situazione di cimento personale, dove si sviluppano esperienze di vita che consentono un cammino di nuova identità. Tutto questo permette al processo formativo di svilupparsi attraverso un'esperienza reale, attiva, dove la persona entra in gioco nelle situazioni in modo diretto, mettendo alla prova il proprio patrimonio di conoscenze, abilità e personalità. In tale ambito diventa "qualificante" poter offrire, in particolare ad un'utenza adolescenziale/giovanile a rischio di esclusione, proposte secondo la metodologia della "seconda opportunità".

Una proposta formativa, dal carattere flessibile e fortemente personalizzato, che "capitalizzi" l'esperienza concreta e che sia centrata sull'acquisizione di competenze utili e sull'attribuzione di senso agli apprendimenti proposti, sembra quindi essere particolarmente valida per soggetti che presentano uno stile di apprendimento che privilegia l'intelligenza pratica i quali, dopo un'esperienza di fallimento e/o di abbandono, si rivolgono al sistema di Istruzione e Formazione Professionale per usufruire di una ulteriore opportunità formativa.

Cosa fare concretamente, quindi, con questi adolescenti che non riescono a scegliere, che a fronte di stimoli non trovano un motivo per attivarsi, che richiesti di un impegno preferiscono l'abbandono o il disimpegno?

Una risposta in tal senso viene dalla proposta della UE di realizzare percorsi/progetti "destrutturati" per l'inclusione di particolari categorie di giovani nei processi formativo-occupazionali a fronte di un reale rischio di esclusione.

2. PRINCIPI ISPIRATORI E AZIONI-GUIDA PER LA REALIZZAZIONE DI PERCORSI/PROGETTI "DESTRUTTURATI"

Vediamo anzitutto cosa si intende per percorsi/progetti "destrutturati". Vengono definiti tali in quanto si tratta di itinerari mirati alla prevenzione e al recupero di forme di disagio sociale, ossia intendono dare ulteriori opportunità formative ad utenti con particolari caratteristiche di difficoltà. La loro natura risponde a ciò che nei Paesi dell'UE viene definita come "seconda *chance*" in tema di diritti formativi, ossia un insieme integrato e coerente di spazi/interventi formativi volti a favorire, attraverso esperienze di accoglienza, orientamento e accompagnamento, la crescita integrale di soggetti che in qualche modo non hanno potuto usufruire della "prima opportunità".

La premessa dalla quale partire per promuovere progetti territoriali per l'inclusione di categorie di giovani svantaggiati è di rendere trasparente la caratteristica di "processo" che devono avere. Essi non si presentano come un assemblaggio di

moduli statici e separati, di durata limitata e caricati di obiettivi rigidi e di risorse umane e finanziarie predeterminate. Quest'approccio tradizionale ai progetti viene trasformato in uno più flessibile, con obiettivi intermedi che si realizzano in quanto parti di un processo che accetta la ridefinizione delle attività, all'interno del quale la mobilitazione degli attori locali può introdurre varianti al percorso disegnato, dove il monitoraggio e l'autovalutazione divengono parti necessarie del progetto, proprio per affiancare e sostenere la nuova flessibilità e la nuova apertura agli *input* che provengono dal territorio.

Piuttosto che una formula assistenzialistica *tout-court*, nei confronti delle categorie di soggetti svantaggiati ci si pone quindi attraverso un'offerta formativa variegata e contemporaneamente all'insegna della flessibilità, tale cioè da consentire all'utente di recuperare le risorse personali (ri-motivazione), per poi dotarlo di nuove opportunità sulla base delle conoscenze, competenze, abilità acquisite.

Questa strategia a favore di segmenti deboli del sistema formativo è stata adottata da tempo nei Paesi dell'UE al fine di garantire ai giovani in difficoltà una ulteriore opportunità di istruzione, per sviluppare la motivazione, la capacità di imparare ed apprendere le conoscenze di base e le attitudini sociali; il Libro Bianco³ propone una serie di azioni:

- intraprendere azioni di concertazione e di partenariato con gli operatori economici e attori del tessuto sociale;
- coinvolgere le imprese fin dall'inizio dell'iter;
- utilizzare una pedagogia basata su ritmi adatti per questa particolare categoria di utenti;
- associare all'azione le famiglie e gli assistenti sociali;
- far ricorso il più ampiamente possibile alle tecnologie dell'informazione.

Per la realizzazione di interventi "destrutturati" è necessario di conseguenza tener conto di una serie di prerequisiti, riguardanti:

- 1) gli obiettivi ed i principi ispiratori;
- 2) i destinatari;
- 3) gli attori coinvolti ed i prerequisiti per la promozione e gestione degli interventi;
- 4) la metodologia a sostegno delle azioni formativo-educative;
- 5) gli elementi caratterizzanti i percorsi/progetti "destrutturati".

2.1. I principi ispiratori e gli obiettivi sottesi agli interventi formativi "destrutturati"

Tali principi e conseguenti obiettivi fanno riferimento alle condizioni di vita di un determinato contesto territoriale considerate nell'insieme delle politiche forma-

³ E. CRESSON - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.

tivo-occupazionali. Nei programmi destinati ad agevolare l'inclusione sociale, formativa e lavorativa dei soggetti che incontrano maggiori svantaggi/difficoltà si afferma sempre più infatti l'esigenza del coinvolgimento degli attori locali (istituzioni, amministrazioni, soggetti pubblici e privati) nell'elaborazione di progetti finalizzati al loro inserimento/integrazione.

Le problematiche sulla “*community care*” e sullo “sviluppo sostenibile” del territorio si richiamano infatti alla necessità di rendere partecipi i soggetti territoriali delle azioni che si vanno a realizzare sul territorio dove essi operano.

Questa impostazione emerge a tutti i livelli della programmazione comunitaria, nazionale e regionale, attraverso la quale si sta sempre più diffondendo il ruolo innovativo dei principi della *partnership*, con il rafforzamento delle linee della “concertazione dal basso”.

Di conseguenza i principali obiettivi sottesi alla promozione e realizzazione di percorsi/progetti “destrutturati” possono essere sintetizzati nei termini seguenti:

- promuovere percorsi finalizzati a nuove opportunità formative e rivolti direttamente a giovani che hanno abbandonato i normali canali che assicurano l'esercizio del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione;
- offrire supporti al territorio per la gestione di interventi rivolti ad affrontare le nuove povertà culturali e formative di giovani in difficoltà, in una prospettiva di prevenzione della dispersione formativa e di lotta all'esclusione sociale;
- stabilire convenzioni e collaborazioni operative dando vita a reti territoriali di supporto ad azioni formativo-educative adeguate a giovani in difficoltà.

A loro volta i principi a cui si ispira il lavoro formativo mediante il ricorso ad interventi “destrutturati” possono essere così elencati:

- integrazione: coinvolgimento di tutti gli attori nella progettazione, gestione e realizzazione delle azioni durante tutto lo svolgimento dell'intervento;
- flessibilità a 360 gradi, ossia superamento dell'offerta standardizzata e sequenziale dei saperi per l'adozione dei seguenti criteri: personalizzazione del progetto formativo, sostenibilità del numero degli utenti, diversificazione dei tempi di ingresso e uscita, pluralità di luoghi formativi, scelta degli strumenti, differenziazione dei livelli di apprendimento, distribuzione per tappe/fasi;
- alternanza: intesa come interfaccia tra formazione e lavoro e come principio in grado di sviluppare la mentalità della formazione continua e di creare condizioni per la (ri)motivazione;
- presenza di un'*équipe* di progetto: per assicurare la congruenza tra gli obiettivi e la programmazione didattica e per verificare l'efficacia/efficienza del percorso formativo;
- presenza di ruoli professionali differenziati: per garantire le “buone prassi” lungo le diverse fasi del percorso formativo innovativo;
- presenza di servizi di supporto: informazione, orientamento, *counseling*, accompagnamento;

- utilizzo di metodologie didattiche interattive nella logica del principio “*learning by doing*” (esperienze dirette, accompagnamento individualizzato, lavori di gruppo, esercitazioni in laboratorio, *stage* in azienda...).

2.2. I destinatari

Ma chi sono i veri destinatari di questi progetti? Le categorie di utenti oggetto di interventi formativi cosiddetti “destrutturati” sono composte da soggetti che vivono condizioni di difficoltà soggettiva ed oggettiva, spesso in rapporto di causa-effetto, quali:

- uno stato di diffusa demotivazione nei confronti delle scelte sia educativo-formative che professionali/lavorative;
- lo stazionamento in condizioni di non ruolo e/o il rifiuto ad assumerlo;
- il prolungamento dell’adolescenza per allontanarsi da ogni condizione di impegno.

In pratica si ha a che fare con giovani “erratici”, che transitano da una condizione all’altra, ma difficilmente investono in modo convinto in una precisa direzione. Più in particolare si caratterizzano per essere giovani:

- che non hanno terminato gli studi e/o hanno abbandonato;
- immigrati extracomunitari che vivono gravi situazioni a livello di integrazione sociale e lavorativa;
- che stazionano in corsie preferenziali caratterizzate da “non-ruolo” e/o da rinvio delle scelte o da allontanamento da sé di ogni condizione di impegno personale/comunitario/sociale;
- in crisi di identità e/o con una personalità labile, inclini all’uso di sostanze stupefacenti;
- con comportamenti *borderline*, che hanno o hanno avuto o potrebbero avere a che fare con la giustizia.

Siamo perciò di fronte a un problema educativo che richiede di elaborare percorsi formativi e meccanismi di sostegno *ad hoc*. Questi soggetti non possono essere imbrigliati in un unico progetto/percorso educativo standardizzato/istituzionalizzato. Nei loro confronti occorre una proposta personalizzata e soprattutto stimolante, che parta dai loro interessi ed innesti una prospettiva educativa per tappe progressive, così da evitare il rischio di formalismi burocratici e tecnicistici, tipici di un’offerta formativa dal forte carattere stigmatizzante, quasi fosse in atto una mutazione genetico-antropologica delle generazioni. E una risposta in tal senso potrebbe venire appunto dai cosiddetti “percorsi destrutturati”.

A godere dei benefici derivati da questi interventi tuttavia non sono soltanto i giovani svantaggiati, ma è necessario distinguere tra beneficiari intermedi e finali.

- 1) Beneficiari intermedi sono tutte le strutture del settore (Istituti scolastici, Centri Professionali, Servizi per l'impiego) con i loro operatori che abbiano bisogno di supporti formativi per:
 - aggiornamento in materia di didattica, orientamento e rimotivazione all'apprendimento;
 - informazioni sulle risorse del territorio finalizzate ad una adeguata collocazione nel mondo della formazione e del lavoro di giovani in difficoltà;
 - creazione di passerelle tra sistemi e criteri per la certificazione di abilità, conoscenze e competenze;
 - individuazione, prevenzione, gestione di casi difficili e/o a rischio di insuccesso scolastico/formativo;
 - accompagnamento al successo scolastico/formativo di giovani in difficoltà.
- 2) Mentre beneficiari finali sono giovani tra 14 e 21 anni che presentano una o più delle seguenti caratteristiche:
 - non hanno adempiuto al diritto/dovere all'istruzione e alla formazione;
 - hanno interrotto gli studi e/o vagano in circuiti chiusi caratterizzati da dispersione e precarietà;
 - sono demotivati rispetto all'apprendimento;
 - sono in situazione di identità debole provocata da incapacità ad attribuire significato a qualsiasi progetto di vita;
 - vivono una condizione di precarietà lavorativa;
 - sono seguiti dai servizi sociali per problemi familiari o provvedimenti giudiziari.

2.3. Gli attori coinvolti ed i prerequisiti per la promozione e gestione in rete degli interventi

Un progetto che abbia come scopo il miglioramento di un *target group* appartenente alle fasce più deboli della popolazione, intervenendo sulle condizioni quali-quantitative che impediscono il suo inserimento nel tessuto socio-lavorativo, richiede l'intervento di soggetti locali che riescano ad esprimere, attraverso il progetto, le potenzialità del territorio per modificare condizioni di partenza dei destinatari delle azioni. La loro messa in rete produce come effetto non esplicito il rafforzamento dei partner che interagiscono e, in tutti i casi, contribuisce allo sviluppo istituzionale e organizzativo. È questo il risultato di un *feedback* istituzionale in grado di promuovere la nascita di un tessuto connettivo territoriale basato sulle interconnessioni e sugli scambi tra i soggetti locali.

La centralità che devono assumere gli attori locali fin dal momento della progettazione partecipativa fa sì che essi rivestano un ruolo insostituibile anche nelle successive fasi di realizzazione, valutazione e socializzazione di un progetto.

La nuova impostazione dei progetti di sviluppo che hanno rilevanti ricadute territoriali pone gli attori locali al centro di un processo che inizia con la progettazione e continua nel ciclo delle attività del progetto stesso. Di conseguenza il coin-

volgimento dei soggetti sociali ed economici, pubblici e privati, che operano sul territorio non risponde solo al fatto di renderli partecipi del progetto, quanto soprattutto di renderli corresponsabili dello sviluppo di azioni specifiche sul loro stesso territorio, attraverso un'attiva mobilitazione e una chiara distribuzione di responsabilità nella gestione, realizzazione, validazione e accompagnamento di specifiche attività che interessano il territorio. Se l'approccio olistico caratterizza gli interventi relativi all'inclusione socio-lavorativa delle categorie più svantaggiate, solo la presenza dei soggetti locali che provengono dai settori più diversi può assicurare la risposta ai bisogni compositi delle categorie a cui sono destinati. Pertanto fin dall'inizio si pone il problema della scelta degli attori da coinvolgere in questa tipologia di progetti, che a sua volta dovrà rispecchiare la tipologia dei bisogni che i destinatari finali di tali progetti esprimono.

Tutto questo richiede di specificare chi sono gli attori locali e quali sono le modalità di concertazione in rete. Per quanto riguarda il primo aspetto, se si prescindono dagli Istituti scolastici e dai Centri di formazione professionale, gli attori locali possono essere:

- le autorità locali (Comuni - Comunità Montane - Province - Regioni...);
- le associazioni e i gruppi che rappresentano gli interessi locali (associazioni di quartieri, di famiglie, utenti di servizi pubblici...);
- gli enti esterni che offrono servizi alla collettività (banche, compagnie di trasporto...);
- gli enti o organismi esterni che promuovono lo sviluppo del territorio (ONG, enti di ricerca...);
- le parti sociali (sindacati, rappresentanti dei datori di lavoro, altre associazioni.) e la loro eventuale costituzione in rete;
- gli operatori privati (di piccole-medie imprese sul territorio, rappresentanti dell'economia locale...);
- le famiglie;
- i partner europei.

A loro volta gli attori locali vanno messi in rete attraverso precise strategie di comunicazione e di concertazione che assicurino la "complementarità" della loro partecipazione e della loro interazione. Ogni attore locale rappresenta infatti le specifiche risorse che il territorio può mettere a disposizione di una determinata tipologia di bisogni, ma solo la loro messa in rete offre un valore aggiunto che va al di là della semplice sommatoria degli attori locali e delle risorse territoriali, in quanto solo la integrazione e il completamento delle risorse può renderle funzionali al progetto stesso.

Uno dei momenti-chiave di un progetto diviene pertanto la gestione degli attori locali e dei loro rapporti. La loro messa in rete si può realizzare attraverso strategie di condivisione e di collaborazione in cui emergano chiaramente i ruoli e le responsabilità dei singoli, in cui ognuno, in base a precise competenze e secondo ruoli ben definiti, possa verificare:

- la coerenza del progetto con le linee di sviluppo locali;
- la conformità del progetto con gli obiettivi definiti;
- la sua percorribilità rispetto alle risorse;
- la sua corrispondenza alle esigenze della popolazione;
- il rapporto costi-benefici.

Dal canto suo, una Istituzione scolastico-formativa che intenda gestire percorsi “destrutturati” dovrà:

- essere “riconosciuta” dal territorio (enti amministrativi, sistema delle imprese, servizi per l’impiego, associazioni di categoria, famiglie...) per saper organizzare e gestire azioni formative a favore di giovani in difficoltà;
- essere in grado di raccogliere segnalazioni dal territorio rispetto a situazioni di difficoltà;
- saper organizzare una rete di collaborazione coinvolgendo organismi diversi;
- essere svincolata sul piano organizzativo da rigidi meccanismi burocratici nella gestione delle azioni formative (numero di utenti, monte ore, tipologia dei corsi...);
- essere in grado di garantire la validità del sistema delle passerelle attraverso accordi di sistema sui processi di certificazione delle conoscenze, competenze e capacità dei singoli;
- organizzare le azioni formative sottese ai percorsi in una logica di interventi integrati (tra il sistema di istruzione, quello di istruzione e di formazione, i servizi sociali e per l’impiego, le famiglie, le aziende...);
- gestire le attività di orientamento, rimotivazione, recupero e reinserimento in modo “flessibile”, così da garantire agli utenti il maggior numero possibile di opportunità finalizzate ad agevolare il successo formativo e la crescita personale e professionale dei singoli;
- basarsi sull’idea che la formazione per giovani in difficoltà è inscindibilmente legata a quella di educazione e crescita della personalità globale/integrale dei soggetti difficili;
- dotarsi di uno staff di formatori/operatori/educatori opportunamente formati a offrire sostegno ai giovani in difficoltà attraverso attività di orientamento, rimotivazione, recupero e reinserimento, supportate a loro volta da un sistema di accompagnamento per svolgere il proprio compito con efficacia/efficienza lungo le varie tappe del percorso formativo.

2.4. La metodologia a sostegno delle azioni formativo-educative

Dal canto loro i percorsi formativi “destrutturati” si caratterizzano per i seguenti aspetti, rispetto a quelli strutturati.

- 1) Anzitutto si rivolgono ad un’utenza che, a causa di particolari condizioni di difficoltà in cui si trova lungo il proprio percorso formativo, necessita di una

nuova opportunità per costruire, seppure in modo differenziato rispetto al percorso di base, un proprio progetto formativo.

- 2) Per la loro organizzazione fanno leva sui seguenti criteri:
 - centralità della relazione tra tutor e utente (condizione indispensabile per creare un clima di fiducia e alimentare motivazioni);
 - sollecitare il protagonismo individuale in base all'affidamento di compiti pratici che fanno leva su personali capacità creative (si ricorda che si ha a che fare con soggetti dall'intelligenza pratica), in modo da definire le tappe di un progressivo cammino formativo;
 - valorizzare una cultura del lavoro fatta di conoscenze e abilità personali, concepita come strumento in grado di rendere il soggetto competente nell'espletare il proprio ruolo professionale e di conseguenza anche meglio inserito nel contesto sociale di appartenenza.
- 3) Adottano una metodologia attiva ma al tempo stesso flessibile/adattabile alle condizioni del contesto di riferimento, in grado di:
 - centrarsi sul profilo professionale, personale e sociale del destinatario;
 - progettare percorsi personalizzati;
 - adottare percorsi di apprendimento che prevedano una forte interdisciplinarietà;
 - sperimentare sempre nuovi approcci didattici che permettano di valorizzare l'esperienza pratica e le capacità naturali degli utenti;
 - individuare metodiche educativo-formative coerenti con lo *status* degli utenti;
 - programmare forme di collaborazione in rete, variabili/modificabili a seconda delle condizioni in cui si sviluppa di volta in volta l'intervento.
- 4) Rispondono, mediante l'attivazione di azioni formative *ad hoc*, a specifiche categorie di soggetti svantaggiati, quali:
 - giovani con insuccesso scolastico a causa di ripetuti fallimenti/abbandoni;
 - giovani immigrati/stranieri senza basi linguistico-culturali;
 - giovani con gravi problemi di salute;
 - giovani e giovani adulti caratterizzati da problemi di tossicodipendenza, devianza, emarginazione;
 - giovani e giovani adulti con competenze professionali superate e/o da riconvertire.
- 5) Suddividono le azioni formative tra:
 - a) una *fase preparatoria* rispetto agli interventi formativi, caratterizzata da attività di:
 - accoglienza/ri-orientamento
 - rimotivazione
 - attivazione di un progetto personalizzato
 - b) la *fase formativa* vera e propria, caratterizzata da:
 - recupero degli apprendimenti;

- formazione;
 - *stage*;
 - accompagnamento;
- c) ed infine la *fase di (re)inserimento*, che può essere di tipo:
- sia formativo (re-inserimento nel sistema di istruzione/formazione);
 - che lavorativo.
- 6) Concorrono a potenziare le competenze trasversali sviluppando, attraverso lo svolgimento di apposite unità, quelle competenze che:
- caratterizzano trasversalmente differenti famiglie/comunità professionali;
 - rendono efficace la prestazione professionale insieme alle competenze di base e a quelle specifiche tecnico-professionali.

A loro volta queste fasi, prese nel loro insieme, rispondono alle seguenti finalità:

- a) generali:
- assicurare un supporto ri-orientativo;
 - fornire agli utenti il necessario sostegno mirato ad un cambiamento dello *status quo* previa l'assunzione di responsabilità nell'adozione di un progetto personalizzato;
- b) specifiche:
- curare la relazione con l'utente unitamente agli altri soggetti coinvolti (genitori, adulti o altre persone significative di riferimento);
 - sollecitare nell'utente una coscienza critica circa la sua posizione attuale nel contesto/ambiente in cui vive e fornire contemporaneamente supporti motivazionali funzionali a possibili cambiamenti.

Tutto questo può essere ottenuto mediante la messa in atto di due diverse azioni, in stretto rapporto di causa-effetto.

1) Una *prima azione di supporto orientativo alla scelta*. La persona che manifesta evidenti carenze di risorse (esistenziali, culturali, professionali...) trova difficoltà ad effettuare scelte in prima persona. Di conseguenza un aiuto esterno per individuare il cammino formativo più adatto alla sua persona potrebbe diventare a questo punto una *chance* da cogliere al volo, fermo restando che l'orientamento non sostituisce la scelta della persona ma quest'ultima rimane l'unica protagonista responsabile delle proprie scelte. In questi casi le azioni orientative mirano unicamente a superare condizioni di stallo e di circolo vizioso, forniscono una rappresentazione realistica della propria situazione in termini di competenze/abilità personali e contemporaneamente sollecitano l'elaborazione di risorse/interessi personali/professionali.

Trattandosi di soggetti "difficili" e/o caratterizzati da problematiche superiori a quelle in cui si dibatte la più comune condizione giovanile, la metodologia orientativa dovrà prevedere luoghi e modalità di approccio al di fuori della normale prassi e alternative ai precedenti vissuti scolastici, al fine di recuperare la fiducia

mancata nell'esperienza della "prima *chance*". Di conseguenza, oltre al personale orientante appositamente preparato per questa tipologia di soggetti ed alla presenza di strutture/Centri deputati per l'accoglienza, si richiede di poter usufruire di una rete di collegamenti sul territorio che permetta una più facile individuazione dei destinatari del servizio.

2) Una *seconda azione mirata alla rimotivazione circa l'inserimento in un percorso formativo*. Anzitutto va specificato cosa si intende per "motivazione all'apprendimento":

- la motivazione è un processo interno al soggetto che fornisce l'energia necessaria alla messa in atto di comportamenti volti al conseguimento di una meta specifica;
- dal canto suo l'apprendimento è un processo attraverso il quale il soggetto acquisisce intenzionalmente conoscenze ed esperienze nuove, attribuisce loro un valore ed un significato, le confronta e le integra con le informazioni ed i dati già acquisiti in precedenza ed è in grado, dopo un eventuale riordinamento del campo cognitivo, di applicarle alla soluzione di compiti reali.

La motivazione all'apprendimento è quindi una propensione naturale insita in ogni essere umano, è strettamente collegata alla percezione di sé, del proprio valore, delle proprie competenze ed abilità, e varia in rapporto all'importanza e al significato attribuiti alla meta che ci si pone.

Passando a verificare cosa comporta in pratica, all'interno dei percorsi formativi che fanno capo ai progetti "destrutturati", questa azione di "ri-motivazione-ad-apprendere", per essere realizzata richiede la presenza ed il costante confronto con un tutor, il quale:

- sia in grado di suscitare nell'individuo un quadro chiaro e il più possibile realistico (coerentemente alle competenze/abilità possedute) dei propri interessi/aspirazioni;
- e, contestualmente, di prospettare obiettivi formativo-professionalizzanti, da raggiungere dietro l'articolazione di un progetto personalizzato.

Per cui in ultima istanza gli *elementi caratterizzanti* il modello di formazione sotteso ai progetti "destrutturati" possono essere così sintetizzati:

- servizi di orientamento, affiancamento, accompagnamento, inserimento lavorativo;
- personalizzazione/individualizzazione del percorso formativo;
- flessibilità del processo/percorso formativo;
- alternanza come metodologia prioritaria dell'apprendimento;
- sviluppo della cultura di base;
- sviluppo delle competenze trasversali (linguaggi...);
- multimedialità come risorsa didattica;
- attività di gruppo come strategia educativa.

2.5. La struttura portante di un percorso/progetto formativo “destrutturato”

Così come qualsiasi altra attività progettuale, i percorsi/progetti “destrutturati” hanno bisogno, per poter essere realizzati, di una serie di elementi portanti/fondanti che ne condizionano la riuscita e quindi la ricaduta stessa ai fini di una successiva riproponibilità ed anche per una possibile trasferibilità ad altri contesti.

I “fondamentali” di cui non è possibile fare a meno nell’organizzare progetti “destrutturati” per l’inclusione di categorie di giovani svantaggiati, sono:

- 1) la presenza di un “Centro risorse”;
- 2) la presenza di figure professionali di *tutor* o *mentor*;
- 3) la elaborazione di un progetto personalizzato;
- 4) un percorso formativo finalizzato specificamente al recupero degli apprendimenti;
- 5) l’attività di *stage*;
- 6) l’attività di accompagnamento;
- 7) l’inserimento lavorativo.

Ognuno di questi elementi richiede di essere ulteriormente approfondito in merito alle proprie specificità.

2.5.1. Il “centro risorse”

È un organismo modulare specializzato nella cura di “percorsi formativi destrutturati”. Tali percorsi, abbiamo visto, vengono così definiti in quanto non si evolvono nella usuale forma convenzionale, caratterizzata da fasi sequenziali, ma si basano su fasi alterne diversamente distribuite nel tempo tra avvii, integrazioni, correzioni, rientri, ed inoltre fanno leva su strumenti didattici multimediali gestibili in forma mista. Come tale il Centro risorse rappresenta una risposta organica al problema della “seconda *chance*”. E affinché possa svolgere con efficienza la propria *mission* è necessario che abbia un rapporto molto stretto con entità associative che attribuiscono alla formazione una forte valenza vocazionale, per cui sono in grado di sviluppare progettualità che prevedono:

- momenti di confronto e di crescita in comune;
- interdisciplinarietà;
- interventi integrati e/o lavoro di rete;
- continuità tra le varie fasi.

Ora affinché possa caratterizzarsi come “Centro di nuova opportunità”, si richiede che:

- svolga attività formative di tipo non convenzionale;
- gestisca interventi di breve durata;
- possa contare su una “comunità educativa” che oltre a condividere la proposta educativo-formativa sappia lavorare in gruppo in forma integrata/interdisciplinare;

- predisponga di un *network* di relazioni/accordi con altri organismi del territorio;
- porti a dei “prodotti/successi” immediatamente usufruibili dall’utenza.

2.5.2. *La figura del tutor/mentor*

Nel realizzare progetti destinati a particolari categorie di soggetti svantaggiati assume una rilevanza determinante la figura del tutor e/o del mentor. Si tratta di una figura diversa dal generico formatore/operatore, in quanto:

- punta a promuovere/gestire attività formative destrutturate rispetto alle forme tradizionali, in quanto mirate a particolari soggetti bisognosi di interventi personalizzati;
- mira a creare esperienze innovative di intervento/inserimento, dove l’allievo diventa il principale protagonista dell’azione formativa;
- è suo compito specifico delineare i percorsi di ri-motivazione e ri-orientamento dei giovani che vivono particolari condizioni di difficoltà/disagio facendo leva su processi di inserimento formativo-lavorativo;
- agisce tanto sull’individuo come sul gruppo, aiutando gli utenti a definire un progetto di vita personalizzato e a scegliere un profilo professionale sulla base di competenze e interessi individualizzati;
- prepara, realizza e accompagna le fasi del processo formativo;
- monitora/valuta tale processo attraverso un riesame dei progressi compiuti, facilitando il riconoscimento e la risoluzione dei problemi incontrati e puntando ad un soddisfacente livello di autonomia del giovane;
- fa perno su una metodologia fondata sulla creazione di un ambiente educativo che a sua volta si collega all’autonomia/autogestione/personalizzazione dei processi di apprendimento individuali e di gruppo;
- utilizza stili di azione basati sul *tutoring* personale (sostegno/accompagnamento dell’allievo nella sua globalità) e sul *tutoring* didattico (facilitando il processo di apprendimento, assimilazione e applicazione di conoscenze, competenze ed atteggiamenti);
- in quanto mediatore/coordinatore, ha il compito di costruire la rete tra i diversi attori/operatori e tra i differenti ambiti istituzionali/sociali che agiscono sul giovane;
- tra i principali compiti affidati a tale figura vi è infatti la elaborazione di processi di collaborazione duratura tra strutture deputate sia alla formazione che al lavoro, per fornire opportunità di inserimento di andata/ritorno tra i due settori.

2.5.3. *La elaborazione di un progetto personalizzato*

Questa azione formativa risponde al bisogno di offrire al soggetto in difficoltà un sostegno per programmare il proprio futuro coinvolgendo e responsabilizzando l’utente a delineare fin dal principio un percorso proponibile in base alle proprie effettive capacità e creando così le condizioni di affidabilità e impegno.

La condizione in cui viene a trovarsi il giovane in difficoltà, dovuta quasi sempre alla mancata costruzione del “sé” e alle relative conseguenze negative (mancata autostima, messa in atto di strategie di affermazione dell’“Io-negativo”...), gli impedisce di vedere chiaro nel proprio futuro e talora di riuscire perfino a immaginarselo, tanto meno a progettarlo.

L’intervento di conseguenza va ad innestarsi su una condizione già di per se stessa “destrutturata” che sta vivendo il soggetto in difficoltà, al fine di aiutarlo a ricompattare le proprie energie in funzione di mete oggettivamente conseguibili in base alle scarse risorse in quel momento a disposizione. Di conseguenza il progetto personalizzato:

- si fonda sulla presa di coscienza delle proprie risorse;
- mira a conseguire obiettivi concreti/realizzabili, prima ancora che a interessi/desideri idealistici/irraggiungibili (se confrontati con le risorse disponibili);
- richiede di programmare le tappe progressive e le risorse personali da investire per il conseguimento degli obiettivi sottesi alla riuscita.

A loro volta queste finalità portano a personalizzare il percorso formativo scomponendolo in pacchetti composti da “unità di apprendimento”. In questo modo risulta possibile elaborare il progetto sulla base di unità formative finalizzate a capacità, conoscenze ed abilità e ad obiettivi personalizzati (rientro scolastico, inserimento lavorativo...).

Più specificamente, il ciclo di vita di un progetto personalizzato si sviluppa attraverso le seguenti tappe:

- informativa/orientativa: colloqui iniziali con il tutor per ricostruire l’itinerario formativo del soggetto in difficoltà e per una prima formulazione del progetto;
- “bilancio di competenze/abilità” naturali possedute dal soggetto fino a quel momento e/o acquisite lungo il precedente percorso formativo e prima verifica e messa a confronto con la realtà (visita aziendale o *stage* breve);
- “bilancio di posizionamento” rispetto alle competenze/abilità che si intendono conseguire, in base a quanto finora appreso (definizione del progetto e contratto formativo);
- introduzione degli strumenti di documentazione (libretto formativo...) e di accompagnamento (diario formativo...);
- verifiche intermedie sul conseguimento degli obiettivi sottesi a ciascuna fase del percorso;
- verifica finale.

2.5.4. Un percorso formativo finalizzato al recupero degli apprendimenti

L’obiettivo di questa azione consiste nel dotare i soggetti in difficoltà di opportunità formative qualificanti, alternative alle modalità usuali e “destrutturate” secondo la logica della *mission* educativa sottesa ai percorsi “destrutturati”.

Tale risultato si raggiunge elaborando strategie formative altrettanto alternative, basate su processi di apprendimento personalizzati, al cui interno le tappe del cammino formativo non sono cadenzate da rigidi fattori spazio-temporali, bensì dalla progressione effettiva del soggetto in difficoltà in rapporto al profilo educativo, culturale e professionale ed in riferimento al percorso destrutturato previsto dal progetto personalizzato.

A tal fine si fa ricorso ad una metodologia basata su attività organizzate in laboratori mirati a far acquisire prevalentemente competenze professionali e/o a far cimentare il soggetto in situazioni delimitate, così da sperimentare il successo o i limiti nei compiti assolti. In quest'ultimo caso l'utente viene messo in condizione di affrontare situazioni sempre più complesse, che lo porteranno nel tempo al recupero dell'autostima e alla elaborazione di sistemi di significato da dare alle proprie azioni.

Questo tipo di intervento è rivolto particolarmente:

- a coloro che per varie ragioni non sono riusciti a completare il primo ciclo di studi;
- a chi l'ha completato ma presenta vistose lacune nell'area delle competenze di base;
- ai giovani di recente immigrazione;
- a chi non riesce ad inserirsi o, viceversa, a chi è già stato precocemente espulso dal sistema produttivo.

Di conseguenza afferisce alle seguenti finalità:

- consentire al soggetto in difficoltà di recuperare il proprio bagaglio di risorse (conoscenze, competenze, abilità...);
- sviluppare ulteriori apprendimenti finalizzati alla realizzazione del proprio progetto personale.

Tutto questo richiede adeguate metodologie d'intervento che prevedano il coinvolgimento attivo dell'utente in quanto:

- a) mirate all'acquisizione di determinate abilità, competenze, conoscenze mediante l'allestimento di:
 - laboratori;
 - *stage* orientativi;
 - *stage in partnership* con le imprese;
- b) e, contestualmente a tali attività, avviare procedure di accompagnamento che contribuiscano a facilitare il percorso di apprendimento in chiave di stabilità, efficacia, soddisfazione.

L'esito dell'azione dovrà far acquisire all'utente una qualifica professionale spendibile nel mercato del lavoro e al tempo stesso aperta ad ulteriori processi formativi.

2.5.5. L'attività di stage

La realizzazione di questa azione permette all'utente di:

- misurare le proprie attitudini e aspirazioni;
- superare il deficit di esperienza;
- mettere alla prova le proprie capacità;
- verificare le conoscenze, competenze e abilità acquisite lungo l'iter formativo;
- completare tale percorso integrandolo mediante concrete condizioni di lavoro.

Di conseguenza l'attività di *stage* può essere inserita in differenti tappe del percorso formativo, in base alle quali si caratterizza per essere di tipo:

- orientativo, da attuare prettamente nella fase iniziale, quando si avverte l'esigenza di delimitare i confini delle proprie abilità e competenze;
- formativo, pertinente alla fase intermedia ossia quando, una volta delimitato il campo di competenza, si approfondiscono gli apprendimenti in determinati settori specifici;
- di pre-inserimento lavorativo, da prevedere ovviamente nella fase terminale del percorso; come tale assume il carattere di vero e proprio momento di monitoraggio delle conoscenze e competenze acquisite e di verifica tra gli obiettivi previsti nel progetto personalizzato e quelli effettivamente conseguiti.

La messa in atto dello *stage* comporta una metodologia integrata, dal forte carattere interattivo tra l'azione formativa promossa nel Centro e quella svolta in azienda, in grado cioè di portare alla condivisione delle finalità dell'intervento ed alla pianificazione delle aree di competenza da conseguire nelle differenti condizioni formative.

Tutto questo comporta:

- a) di arrivare a progettare un piano formativo integrato, il quale richiede di organizzare incontri tra il personale delle due strutture al fine di definire modalità e regole di collaborazione, identificare i ruoli ed i criteri d'intervento, concordare azioni integrate per la realizzazione delle diverse fasi del progetto (attività che va anche sotto il nome di "patto di tirocinio");
- b) di tener conto delle caratteristiche e dei bisogni dell'allievo che sono emersi fin dalla fase di accoglienza/orientamento;
- c) di documentare/monitorare l'attività in tutte le sue forme espressive (progettualità, obiettivi da conseguire, iniziative al seguito, obiettivi realizzati...);
- d) di predisporre materiali per la valutazione *in itinere*/finale; attività definita anche come "diario di formazione in azienda", da compilare di volta in volta da tutti gli attori (tutor formativi, aziendali e utenti), al fine di:
 - tenere sotto controllo il processo, apportando *in itinere* eventuali modifiche;

- consentire all'utente di cogliere l'unitarietà del percorso formativo;
- favorire il processo di autovalutazione;
- calibrare gli interventi di approfondimento durante i rientri, prevedendo momenti di incontro-confronto fra tutti gli utenti dell'esperienza.

2.5.6. *L'attività di accompagnamento*

Ha la funzione di supporto/completamento/potenziamento delle competenze acquisite lungo il processo di apprendimento. Nasce di conseguenza dalla necessità di non abbandonare il giovane oggetto di “seconda *chance*” nel delicato passaggio dalla fase prettamente formativa a quella applicativa delle competenze apprese, in modo da dare continuità a quel progetto personalizzato che fino a quel momento ha portato questo giovane a prevenire e/o a recuperare difficoltà e crisi.

L'attività di accompagnamento prevede l'intervento di più operatori ed uno sviluppo discontinuo/destrutturato nel tempo e nello spazio di azioni e fasi, ragione per cui richiede per la sua realizzazione la logica del lavoro in *équipe* tra i diversi operatori e tra le strutture coinvolte. In altri termini, tale attività si presta particolarmente per dare continuità ai progetti che si svolgono secondo la metodologia della “seconda *chance*”, offrendo al giovane un punto di riferimento stabile e continuativo, così da evitare la frammentazione degli interventi.

L'azione è impostata su due fronti:

- 1) da una parte l'utente, il quale viene sostenuto mediante l'offerta di acquisizioni che gli consentono di attivare strategie d'ingresso nel mondo del lavoro;
- 2) dall'altra la realizzazione di una rete tra gli operatori e tra le strutture coinvolte, in modo da progettare e poi gestire attività mirate a dare continuità all'intervento e successivamente a mettere in atto azioni di monitoraggio e valutazione circa le procedure realizzate ed i prodotti ottenuti.

2.5.7. *L'inserimento lavorativo*

Risponde all'obiettivo ultimo di accompagnare l'utente verso il completamento del proprio progetto personale, favorendo esperienze di contatto e di permanenza guidata presso le strutture di riferimento.

Dal momento che si svolge a seguito di una fase di recupero delle condizioni di autostima, di comprensione delle proprie risorse, di svolgimento di esperienze che favoriscono la messa alla prova delle proprie possibilità, tale azione mira a creare le condizioni affinché il giovane, a causa di particolari difficoltà in cui viene a trovarsi, possa avvantaggiarsi di ulteriori “*chance*” e/o opportunità in grado di aprire nuove strade di inserimento (professionale, lavorativo, sociale...).

Come tale, l'azione assolve allo scopo di individuare mezzi e strumenti adatti a favorire il superamento delle problematiche strettamente connesse al passaggio dalla fase di formazione a quella dell'assunzione di un ruolo vero e proprio all'interno dell'organizzazione aziendale. Di conseguenza:

- favorisce la presa di coscienza delle proprie conoscenze e capacità;
- sostiene l'individuazione delle esigenze e/o delle problematiche relative alla ricerca del lavoro da parte di soggetti che necessitano di particolari sostegni/informazioni circa la ricerca di sbocchi occupazionali consoni alle proprie esigenze/competenze;
- permette di acquisire conoscenze, abilità e stili comportamentali coerenti con la cultura aziendale di riferimento.

L'azione si realizza mediante alcuni moduli d'intervento:

- a) modulo di ricerca di formazione: mira alla conoscenza delle opportunità formative presenti nel territorio e selezionate in un secondo tempo tra quelle riconosciute come coerenti con il progetto personalizzato di formazione;
- b) modulo di recupero delle competenze: è finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze necessarie ad affrontare i problemi di inserimento nel contesto formativo;
- c) modulo di supporto: prevede interventi di sostegno in corrispondenza di momenti-chiave del cammino di apprendimento lungo il percorso formativo (diagnosi delle proprie risorse e capacità, metodo di studio...).

Ricordiamo che la ricerca si era proposta come scopo ultimo la verifica delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale riguardo ai percorsi destrutturati⁴. Ci sembra che lo studio qui presentato confermi sostanzialmente le indicazioni ivi contenute e le arricchisca di vari elementi significativi.

⁴ D. NICOLI (a cura di), *o.c.*

BIBLIOGRAFIA

- AMATURO E., *L'analisi del contenuto tematico*, in GIOVANNINI D. (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Roma, Carocci, 1998.
- BABOLIN L. et al., *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Milano, Paoline, 2000.
- BALDRY A.C., *Vittima e autore di reato nella giustizia penale minorile. Indagine su un campione*, in A. MESTITZ (a cura di), *La tutela del minore tra norme, psicologia ed etica*, Milano Giuffrè, 1997, pp. 212-221.
- BANDURA A. (a cura di), *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995 (trad. it. *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996).
- BARA B.G., *Vissuti emozionali e personali degli insegnanti di fronte agli studenti difficili*, in "Marginalità e Società", 26 (1994), pp. 81-86.
- BARALDI C. - M. COLETTI (a cura di), *Linee guida per la prevenzione delle tossicodipendenze*, Milano, Angeli, 2001.
- BARBANOTTI G. - P. IACOBINO (a cura di), *Comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*, Roma, Carocci, 1998.
- BARBERI M.A., *Tra le righe del disagio scolastico: un'indagine sugli adolescenti*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVIII (1998), n. 1-2, pp. 53-78.
- BARBERO AVANZINI B. (a cura di), *Minori, giustizia penale e intervento dei servizi*, Milano, Angeli, 1998.
- BASTIANONI P. - R. LANDUZZI (a cura di), *Intervento educativo e percorsi di crescita: una ricerca valutativa in cinque comunità per minori*, s.l., CNCM (manoscritto del Coordinamento Nazionale delle Comunità per Minori), 1994.
- BASTIANONI P., *Educare in comunità. La comunità nelle parole e nelle azioni degli educatori*, Firenze, Edizioni Regione Toscana, 1994.
- BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato le possibili novità della Riforma Moratti*, in "Nuova Secondaria", XX (2003), n.10, pp. 22-32.
- BERTAGNA G., *La scommessa del secondo ciclo. L'idea di campus tra "norme generali", "livelli essenziali di prestazioni" (LEP) e "standard minimi formativi" (SMF)*, in "Nuova Secondaria", XXII (2004), n. 3, pp. 109-128.
- BERTI C., *La devianza adolescenziale*, in PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 535-544.
- BERTOLINI P. - G. GIOCCHI - F. RANIERI, *Strada facendo. Aspetti psicosociali del lavoro di strada*, Milano, Angeli, 2000.
- BERTOLINI P. - L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- BOOTH T. - M. AINSCOW, *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2002.
- BRAGHIN A. (a cura di), *Nuove esigenze di tutela dell'infanzia e dell'adolescenza*. Atti del Convegno (Roma, Sala del Cenacolo, 19 maggio 1998), Roma, Istituto di Medicina Sociale, 1998.
- BRAMANTI A. - D. ODIFREDDI (a cura di), *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire. L'esperienza lombarda e la sfida della riforma*, Milano, Angeli, 2003.
- BRUSTIA P. - N. DE PICCOLI, *Percorsi identitari ed empowerment sociale. Disagio, giovani, comunità*, in "Animazione Sociale", XXVI (1996), n. 10, pp. 63-74.
- BUSETTO B., *Il consultorio come luogo di educazione*, in "La Famiglia", XXV (1991), n. 2, pp. 43-56.
- BUSNELLI FIORENTINO E. - G. BREX (a cura di), *Adolescenti a rischio tra prevenzione e recupero: un impegno per tutti*, Milano, Angeli, 1994.
- BUSSI, F., *GOPP (Goal Oriented Project Planning): una metodologia strutturata di programmazione concertata*, in "Osservatorio ISFOL", XIX (1997), n. 5, pp. 11-19.

- BUSSI F., *Progettare in partenariato*. Guida alla conduzione di gruppi di lavoro con il metodo GOPP, Milano, Angeli, 2001.
- CAPRARA G.V. et al., *Impact of Adolescents' Perceived Self-regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct*, in "European Psychologist", 3 (1998), n. 2, pp. 125-132.
- CAPUCHA L. (a cura di), *Grupos desfavorecidos face ao emprego. Tipologias e quadro básico de medidas Recomendáveis*, Lisbona, Observatorio de Empleo y Formación Profesional, 1998.
- CASCIOTTI S. et al., *Comunità educative per minori: indagine conoscitiva*, in "Esperienze di Giustizia Minorile", (1995), n. 2, pp. 13-131.
- CASTELLUCCI A. - G. PIERANTONIO - S. SIMONI (a cura di), *Formazione e lavoro dell'educatore professionale: un percorso tra rigore e immaginazione*, Rimini, Maggioli, 1995.
- CAVALLO M. (a cura di), *Le nuove criminalità. Ragazzi vittime e protagonisti*, Milano, Angeli, 1995.
- CECCATELLI G., *Una formazione sociologica per gli operatori del sociale*, in OREFICE P. (a cura di), *L'operatore sociale di strada. Professione e formazione*, Pisa, ETS, 2000, pp. 99-119.
- CEDEFOP, *Le persone di scarsa qualificazione nel mercato del lavoro: prospettive e opzioni politiche. Verso una piattaforma formativa minima*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della Comunità Europea, 2000.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI SULL'INFANZIA, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1998.
- CIACCI M. - V. GUALANDI (a cura di), *La costruzione sociale della devianza*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- CICATELLI S. - G. MALIZIA (a cura di), *Atti dei seminari «Profilo dello studente» e «Piani di studio personalizzati»*. Roma, 2-10-2003 e 12-5-2004, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2004.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Comunicazione della Commissione, Bruxelles, COM(2001) 678 definitivo, 21.11.2001.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *The Comprehensive Pathway Approach*, Brussels, Euryps, December 1997.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione*. Relazione del 14/02/01, in "Docete", 56 (2001), n. 9, pp. 439-452.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.
- CROCE M., *Tra la via Emilia ed il SerT*, in "Animazione Sociale", 27 (1998), n. 8-9, pp. 20-30.
- CROSERÀ S., *I consigli dello psicologo per capire un adolescente e comunicare con lui. La psicologia dei ragazzi dagli 11 ai 16 anni*, Milano, De Vecchi, 1999.
- DALLA NEGRA P., *Un luogo protetto per il riavvicinamento tra minori e adulti in situazioni conflittuali*, in "Il Bambino Incompiuto", n. 5, 12, 1995, pp. 43-52.
- DE LEO G., *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, Roma, NIS, 1993.
- DE LEO G. - M.P. CUOMO, *La delinquenza minorile come rappresentazione sociale*, Venezia, Marsilio, 1983.
- DE LEO G. - M. MALAGOLI TOGLIATTI (a cura di), *La perizia psicologica in età evolutiva*, Milano, Giuffrè, 1990.
- DE LEO G. - P. PATRIZI (a cura di), *Trattare con adolescenti devianti*, Roma, Carocci, 1999.
- DELL'ANTONIO A.M. (a cura di), *Minori a rischio e istituzioni*, Milano, Giuffrè, 1996.
- DELPIANO M., *Preadolescenti a disagio: una sfida*, in "Note di Pastorale Giovanile", XXX (1996), n. 3, pp. 47-61.
- DEMETRIO D. (a cura di), *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Roma, NIS, 1988.
- DUCCI V., *Il lavoro educativo*. Scuola di formazione del personale per i minorenni, Roma, 1995 (materiale non pubblicato).
- EMILIANI F., *La comunità per minori come fattore predittivo nei percorsi evolutivi a rischio*, in "Esperienze di Giustizia Minorile", (1995), nn. 1-2, pp. 164-175.
- EMILIANI F. - P. BASTIANONI, *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi delle comunità per minori*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- EUROPEAN COMMISSION-DG VIII, *Project Cycle Management, An Integrated Approach*, Brussels, February 1993.

- EUROPEAN COMMISSION-DG XVI, *Recite II project planning workshops. Facilitator's manual* (by Frank Little), Brussels, 1997.
- FEDERIGHI P., *La formazione degli operatori sociali di strada e gli sbocchi di lavoro: la committenza, il profilo professionale, le competenze*, in OREFICE P. (a cura di), *L'operatore sociale di strada. Professione e formazione*, Pisa, ETS, 2000, pp. 45-72.
- FOLGHERAITER F., *Operatori sociali e lavoro di rete. Saggi sul mestiere di altruista nella società complessa*, Trento, Erickson, 1990.
- FOLGHERAITER F. (a cura di), *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Milano, Angeli, 1998.
- FRANCESCATO D. (a cura di), *Psicologia di comunità: esperienze a confronto*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1983.
- FRANCESCATO D. - G. GHIRELLI, *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- GATTI P. - A. ROSSI, *Centro d'ascolto per adolescenti. Un'esperienza nelle scuole medie inferiori e superiori di S. Margherita Ligure*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", (1996), n. 14, pp. 23-26.
- GOFFMAN E., *Stigma. L'identità negata*, Bari, Laterza, 1970.
- GOLSE B. - M. BLOCH, *Inquietanti adolescenti. La difficoltà di essere adolescenti, la difficoltà di essere genitori e di comprendersi*, Leumann (TO), LDC, 1994.
- GROPPO M., *Professione educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Milano, Vita e Pensiero, 1994.
- GUIDICINI P. - G. PIERETTI, *I nuovi modi del disagio giovanile*, Milano, Angeli, 1995.
- HALL J.T., *Social devaluation and special education. The right to full mainstream inclusion and an honest statement*, London / Pennsylvania, Jessica Kingsley, 1997.
- ISFOL, *Rapporto 2004 ISFOL*, Roma, Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori, 2004.
- KANEKLIN C. - A. ORSENIGO (a cura di), *Il lavoro di comunità. Modello di intervento con adolescenti in difficoltà*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1992.
- KIUNE E., *Project Cycle Management. A Tool for Aid Effectiveness*, Brussels, European Commission, DG VIII, 1995.
- LABOS, *La gioventù negata. Osservatorio sul disagio giovanile*, Roma, Edizioni T.E.R., 1994
- LEMERT E. M., *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Milano, Giuffrè, 1981.
- LEONE L.- M. PREZZA, *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Milano, Angeli, 1999
- L'initiative emploi. "De la planification à l'action". Rapport spécial n. 2*, Bruxelles, Commission Européenne, avril 1995.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.
- LONGHIN R. - M. VEDOVATO (a cura di), *Strumenti di verifica della qualità del lavoro nelle comunità per minori*, Venezia, Lila, 1995.
- LUHMANN N., *Sociologia del rischio*, Milano, Mondadori, 1991.
- MAGGIOLINI A. (a cura di), *Adolescenti delinquenti. L'intervento psicologico nei Servizi della Giustizia minorile*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- MALIZIA G., *Conclusioni della sessione del mattino. Atti del Seminario "Istruzione e Formazione Professionale verso un canale unitario"*. Roma, 29 ottobre 2002, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 28 (2003), pp. 218-220.
- MALIZIA G., *La legge 53/2000 nel quadro della storia della riforma scolastica in Italia*, in corso di pubblicazione presso FrancoAngeli.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. et al., *Il minore a-lato. Bisogni formativi degli adolescenti dei Municipi Roma 6 e 7: vecchie e nuove povertà*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.
- MANGANO A. - A. MICHELIN SALOMON (a cura di), *La devianza dei minori come problema educativo*, Bari, Lacaia, 1996.

- MASONI V., *Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- MATZA D., *Come si diventa devianti*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- MERINGOLO P., *Psicologia di comunità e lavoro sociale di strada*, in OREFICE P. (a cura di), *L'operatore sociale di strada. Professione e formazione*, Pisa, ETS, 2000, pp. 121-139.
- MILAN G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Roma, Città Nuova, 2001.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.
- MION R. - V. PIERONI, *Ragazzi difficili. Misure a sostegno/accompagnamento*, Ortona, Piano di Zona n. 26, 2002.
- MORGANGNI D. - D. ZATTINI (a cura di), *Itaca e dintorni. Le isole della formazione. Sperimentare il nuovo obbligo formativo nella provincia di Forlì-Cesena*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- MOZZANICA C.M. - R. GRANATA - C. CASTELLI (a cura di), *(Dis)agio giovanile negli itinerari della Community Care*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, 2003, LAS.
- NERESINI E. - C. RANCI, *Disagio Giovanile e Politiche sociali*, Roma, NIS, 1992.
- NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura. Quali prospettive?*, in CIOFS/FP – CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione; i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 105-146.
- NICOLI D., *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, in "Professionalità", 23 (2003), n. 75, pp. XI-XXIV.
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2004.
- Nuove opportunità di occupazione per i giovani*. Occupazione - Youthstart - Rapporto Speciale, Bruxelles, Commissione europea, Marzo 1997.
- O'BRIEN J. - O'BRIEN C., *Inclusion as a force for school renewal*, in STAINBACK S. - W. STAINBAK, *Inclusion: a guide for education*, Baltimore, P. Brookes, 1996, pp. 29-49.
- OMS, *The international classification on functioning disability and health*, Ginevra, OMS, 2001.
- PALMONARI A. (a cura di), *Comunità di convivenza e crescita della persona*, Bologna, Patron, 1991.
- POLLO M., *Tra due disagi. L'intreccio tra disagio scolastico e tossicodipendenza*, Roma, CEIS, 1999.
- POMBENI M.L., *Adolescenti*, in B. ZANI - A. PALMONARI (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 411-433.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO, *Non solo sfruttati o violenti*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2001.
- PROGETTO FORMAZIONE CAPODARCO (a cura di), *L'operatore di strada*, Roma, Carocci, 2001.
- QUADRIO A., *Qualche considerazione sul rischio in età evolutiva*, in DELL'ANTONIO A., *Minori a rischio e istituzioni. Studi interdisciplinari*, Milano, Giuffrè, 1996, pp. 13-19.
- QUADRIO A. (a cura di), *Psicologia e problemi giuridici*, Milano, Giuffrè, 2000.
- RANCI D., *Azioni di contrasto del disagio e della povertà e azioni di benessere e di promozione sociale*, in "Prospettive Sociali e Sanitarie", n. 28, 1998, 20, pp. 6-8.
- RAPAPORT J.L. - D.R. ISMOND, *DSM-IV. Guida alla diagnosi dei disturbi dell'infanzia e dell'adolescenza*, Milano/Parigi/Barcellona, Masson, 2000.
- Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. N. 672 del 18 luglio 2001*, "Annali dell'Istruzione", XLVII (2002), n. 1/2, pp. 3-176.
- REDI F. - D. WINEMAN, *Bambini che odiano*, 2 voll., Torino, Boringhieri, 1975.
- REGOLIOSI L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1994.
- REGOLIOSI L., *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 2000.
- ROSSI L., *Adolescenti e violenza. Strategie di diagnosi e riabilitazione*, Milano, Angeli, 2000.
- SALVUCCI L. (a cura di), *Le due anime della Riforma della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- SANTERINI M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, La Scuola, 1998.
- SANTORETTO W., *L'educatore tra ricerca e provocazione con chi è in difficoltà*, in "Animazione Sociale", XXV (1995), n. 10, pp. 65-71.
- SARCHIELLI G. - S. ZAPPALÀ (a cura di), *Costruire la seconda opportunità. Un modello per la formazione professionale iniziale*, Milano, Angeli, 1998.

- SCIVOLETTO C., *Sistema penale e minori*, Roma, Carocci, 2001.
- SCOTT C. - JAFFE D., *Empowerment*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- TANZELLA M., *L'età difficile. Per vivere l'adolescenza dei propri figli*, Milano, Angeli, 1998.
- TONOLO G. - S. DE PIERI, *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Leumann (TO), LDC, 1995.
- TOSCO L. (a cura di), *Professione educatore. L'operatore pedagogico nel settore socio-sanitario*, Milano, Giuffrè, 1994.
- UFFICIO CENTRALE PER LA GIUSTIZIA MINORILE, *Monitoraggio e verifica del Servizio Educativo Sperimentale (periodo 1.1.97-1.9.97)*, Roma, 1997.
- UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO, 1994.
- Youthstart Conference Report 1997*, Stockholm, The Swedish European Programme Office - Education, Training and Competence Development, 1998.
- ZATTINI D., *Il successo di far nascere una cooperativa con la formazione professionale*, in "Rassegna CNOS", 18 (2004), n. 2, pp. 101-109.

Appendice

Griglie di valutazione dei progetti comunitari e relativi grafici

Tav. 1 - Griglia per la verifica delle caratteristiche di eccellenza dei progetti destinati ad utenze in difficoltà

1^a macroarea – IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO	
Attività sociali e di intrattenimento	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Le attività sociali coinvolgono la famiglia</i>	
<i>Le attività sociali coinvolgono il territorio</i>	
<i>Le attività hanno incoraggiato (favorito) la partecipazione della persona? Se sì, in quale modo?</i>	
<i>Le attività rispondono a criteri di innovatività rispetto ai percorsi tradizionali? Se sì, in che modo?</i>	
<i>Le attività sono coerenti e rispettano la tipologia di utenza? Se sì, in che modo?</i>	
<i>Le attività sono trasferibili ad altri contesti formativi? Se sì, in quale modo?</i>	
<i>Altro...</i>	
Azioni di motivazione	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Le azioni di motivazione sono inserite in uno specifico programma. Se sì, quali?</i>	
<i>Il programma è trasferibile ad altri contesti? Se sì, indicare quali</i>	
<i>Le azioni sono dirette al gruppo? Se sì, esplicitare quali</i>	
<i>Le azioni sono dirette al singolo individuo? Se sì, indicare a chi</i>	
<i>Le azioni sono trasferibili ad altri contesti formativi? Se sì, in quale modo?</i>	
<i>Altro...</i>	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Le azioni contemplano la definizione chiara degli obiettivi personali rispetto al lavoro</i>	
<i>Le azioni facilitano l'accesso all'informazione sugli sbocchi lavorativi. Se sì, in che modo?</i>	
<i>Le azioni vengono attuate utilizzando standard condivisibili e trasferibili? Se sì, quali?</i>	
<i>Altro...</i>	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Il coinvolgimento della persona è assicurato da più attori del territorio? Se sì, in che modo?</i>	
<i>Gli organismi che intervengono nel coinvolgimento hanno ruoli diversi e formalizzati?</i>	
<i>Se sì, esplicitare quali</i>	
<i>Gli organismi che collaborano al coinvolgimento, rispondono ai diversi bisogni del gruppo target?</i>	
<i>Se sì, in che modo?</i>	
<i>Altro...</i>	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Esiste una figura specifica dedicata al coinvolgimento?</i>	
<i>Se sì, esplicitare ruoli e interconnessioni con gli operatori (docenti, ecc.)</i>	
<i>Altro...</i>	

2ª Macroarea – LA RESPONSABILIZZAZIONE	
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Le attività di sostegno promuovono la fiducia in sé e lo sviluppo delle competenze e delle capacità sociali? Se sì, quali</i>	
<i>Le tradizionali attività di orientamento sono integrate con attività ricorrenti di sostegno personalizzato, sia formali che informali?</i>	
<i>Altro...</i>	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del target	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Viene sviluppato un primo bilancio di competenze? Se sì, indicare come</i>	
<i>Le attività prevedono un piano di azione formale condiviso con il soggetto in difficoltà?</i>	
<i>Altro...</i>	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>L'organizzazione di sedute individuali e di gruppo vengono finalizzate alla verifica dei progressi personali ottenuti? Se sì, esplicitare in che modo</i>	
<i>Sono previsti momenti di auto-valutazione del percorso, con la partecipazione del soggetto in difficoltà? Se sì, esplicitare come</i>	
<i>Vengono riconosciuti i risultati ottenuti dalla persona in difficoltà? Se sì, esplicitare in che modo</i>	
<i>Altro...</i>	

3ª macroarea - LA FORMAZIONE	
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Nel programma formativo vengono previste attività di formazione professionale, di sviluppo delle competenze sociali nonché delle competenze di base, di formazione in azienda, per migliorare le competenze professionali e generali? Se sì, quali?</i>	
<i>Viene dato uno spazio significativo alle competenze trasversali?</i>	
<i>Altro...</i>	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Nel programma formativo viene dato uno spazio significativo alle competenze trasferibili?</i>	
<i>La formazione tende allo sviluppo dell'attitudine a studiare, analizzare, pianificare, valutare?</i>	
<i>Altro...</i>	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Viene tenuto conto del bilancio di competenze per definire le diverse tappe del percorso formativo del soggetto in difficoltà? Se sì, come?</i>	
<i>Altro...</i>	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Vengono adottati metodi ad hoc, a seconda del target group di riferimento? Se sì, quali?</i>	
<i>Vengono utilizzate figure di mediazione tra docenti e soggetti in difficoltà? Se sì, quali?</i>	
<i>Altro...</i>	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgono il tessuto sociale	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Le attività di formazione sono aperte al territorio e coinvolgono referenti esterni?</i>	
<i>Altro...</i>	

4^a macroarea - INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO	
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>È impiegata una specifica figura di accompagnamento (specificare quale: tutor, mentore, coach, altro)?</i>	
<i>Viene prestata assistenza informale senza l'impiego di una specifica figura professionale?</i>	
<i>Altro...</i>	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>I soggetti vengono sollecitati o formati alla cooperazione e al lavoro di gruppo?</i>	
<i>Viene prestata attenzione ai feed-back e alle richieste del singolo soggetto che si sta inserendo nella struttura, al fine di meglio modulare il processo di accompagnamento?</i>	
<i>Vengono sollecitati momenti di socializzazione e scambio tra i lavoratori sia formali che informali? Se sì, come?</i>	
<i>Altro...</i>	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>La persona sceglie autonomamente le strategie migliori da adottare nel perseguimento degli obiettivi prefissati?</i>	
<i>Viene stimolata e favorita la creatività nell'espletare le proprie mansioni e nel superamento delle difficoltà riscontrate?</i>	
<i>Altro...</i>	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	NOTE
<i>Nessuna attività prevista</i>	
<i>Vengono impiegati questionari e altri strumenti formali di monitoraggio a cadenza? Se sì quali?</i>	
<i>Vengono effettuati colloqui di valutazione dell'evoluzione globale della persona, nonché dell'acquisizione di specifici saper fare e saper essere, a cadenza?</i>	
<i>Viene impiegato un consigliere di orientamento (specificare la cadenza e la volontarietà degli incontri)?</i>	
<i>Altro...</i>	

Molte delle informazioni necessarie alla compilazione di questa scheda risultano di difficile reperimento. Si è pertanto approdati alla decisione di valutare il campione di soggetti selezionati per il nostro scopo attraverso una versione ridotta della stessa, che mantiene le macroaree e i rispettivi indicatori generici, omettendo le specificità.

Si riporta di seguito la versione “ridotta” della scheda di valutazione, divenuta il nostro effettivo strumento di individuazione di indicatori di efficacia degli 11 progetti volti all’inserimento di giovani a rischio, tossicodipendenti, ex-tossicodipendenti ed immigrati.

Tav. 2 - Griglia ridotta

1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento	SI	NO
Azioni di motivazione	SI	NO
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	NO
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	NO
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	NO
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	NO
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	NO
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	NO
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	NO
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	NO
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	NO
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	NO
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	NO
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	NO
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	NO

Tav. 3 - Valutazione del progetto "OPERA"

1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento	SI	
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	

4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 4 - Valutazione del progetto "Peppino Girella"

1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 5 - Valutazione del progetto "Pollicino"

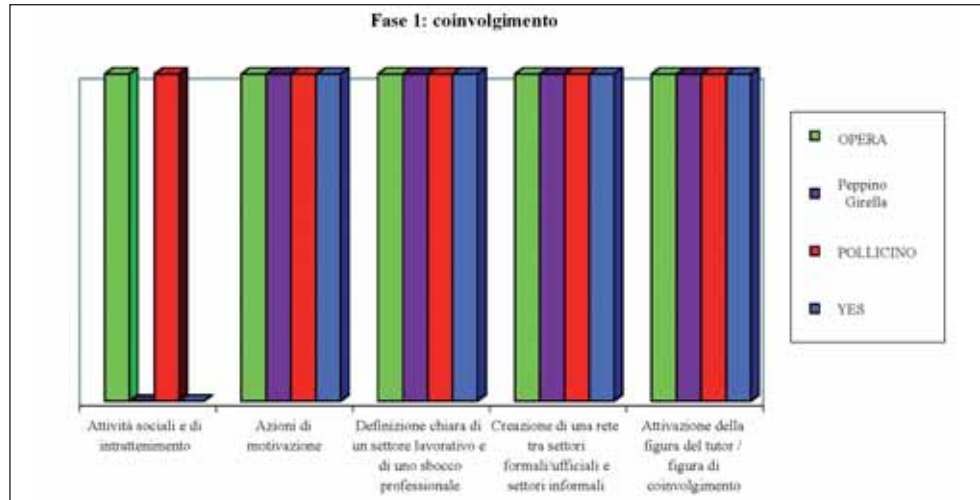
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento	SI	
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	

2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro		NO
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori		NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 6 - Valutazione del progetto "YES"

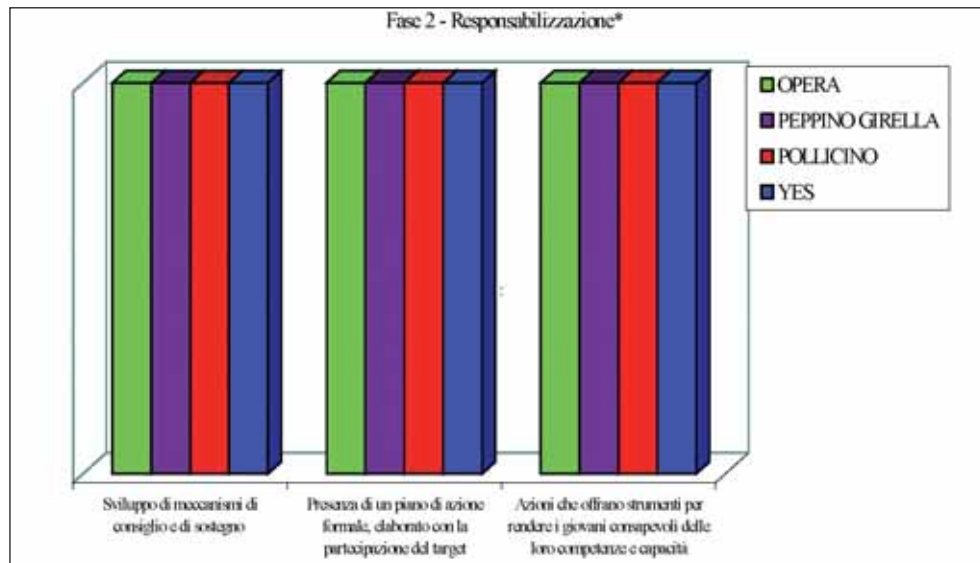
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Graf. 1 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 4 progetti sui “giovani a rischio”- Fase 1



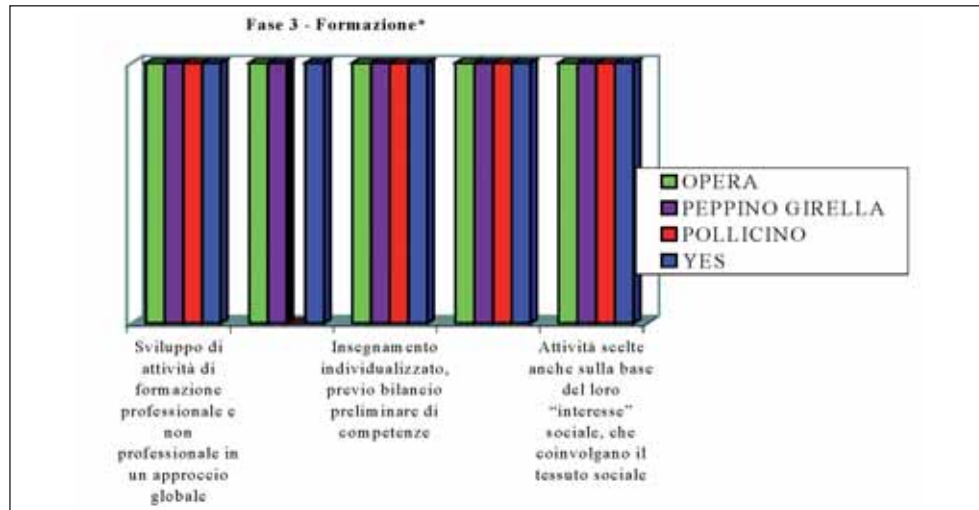
* I progetti “Peppino Girella” e “YES” non presentano attività sociali e di intrattenimento, gli altri indicatori della fase sono presenti in ugual misura.

Graf. 2 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 4 progetti sui “giovani a rischio”- Fase 2



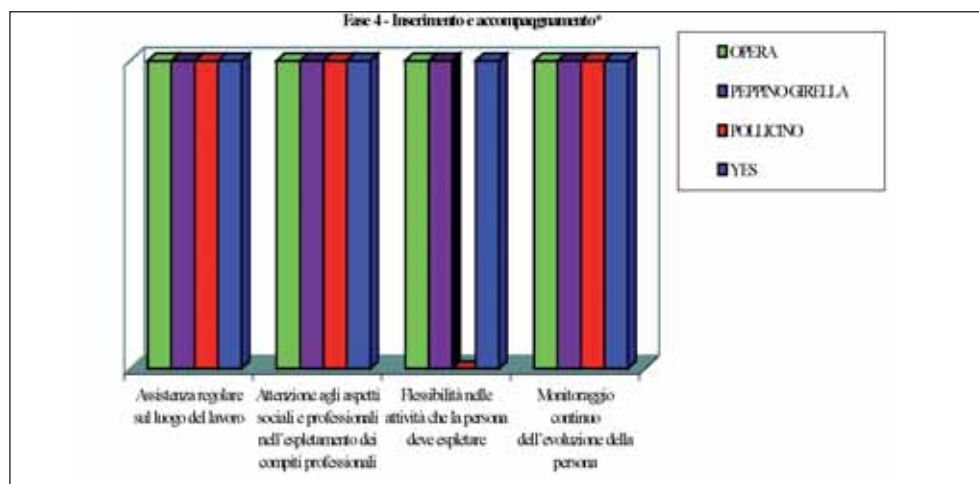
* Tutti i progetti presentano gli indicatori della fase.

Graf. 3 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 4 progetti sui “giovani a rischio”- Fase 3



* Tutti gli indicatori della fase sono presenti in tutti i progetti.

Graf. 4 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 4 progetti sui “giovani a rischio”- Fase 4

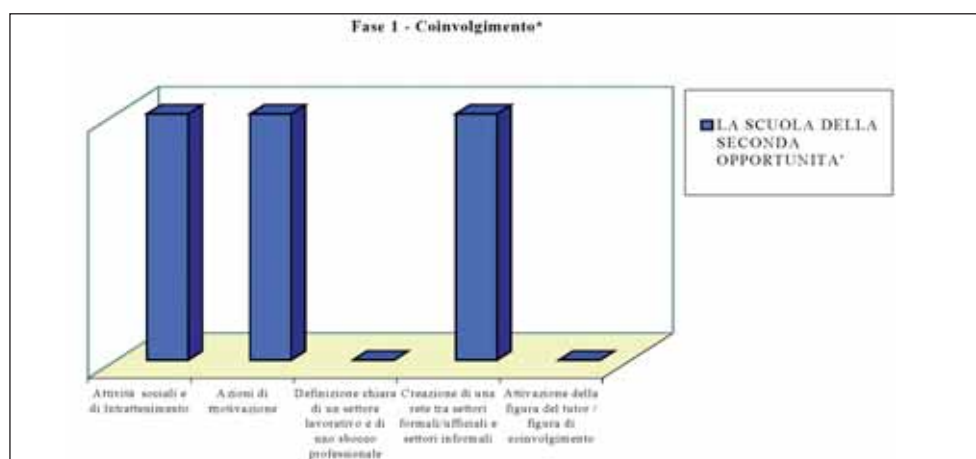


* “Pollicino” manca di una fase, tutti gli altri sono presenti in egual modo.

Tav. 7 - Valutazione del progetto "La scuola della seconda opportunità"

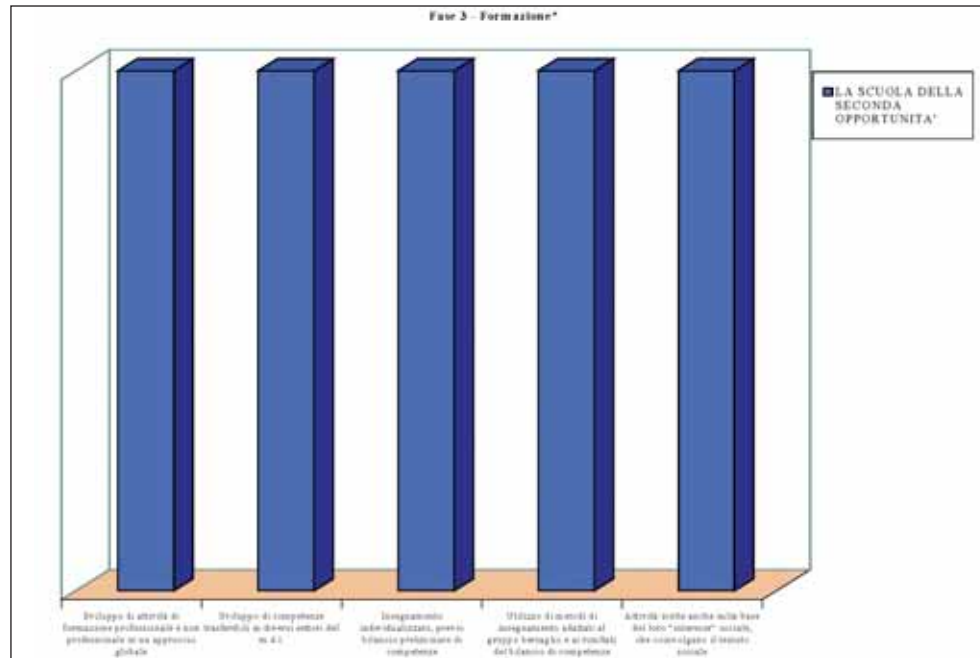
1 ^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento	SI	
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale		NO
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento		NO
2 ^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3 ^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4 ^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali		NO
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali		NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori		NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)		NO

Graf. 5 - Completamento o meno delle 4 fasi dell' "approccio centrato sulla persona" nel progetto "La scuola della seconda opportunità" - Fase 1



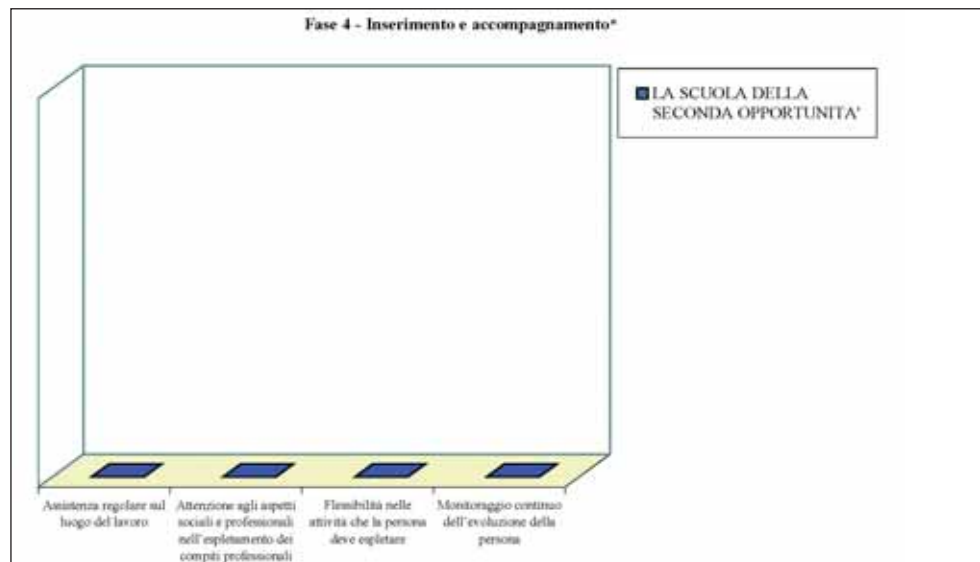
* Il progetto non presenta una definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale né prevede l'attivazione del tutor o altra figura.

Graf. 6 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nel progetto “La scuola della seconda opportunità” - Fase 3



* Tutti gli indicatori previsti nella fase sono presenti.

Graf. 7 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nel progetto “La scuola della seconda opportunità” - Fase 4



* Non è stata esplicitata alcuna modalità di inserimento e accompagnamento.

Tav. 8 - Valutazione del progetto "Leo Young"

1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento	SI	
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>		NO
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze		NO
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze		NO
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale		NO
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori		NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 9 - Valutazione del progetto "Alle sorgenti"

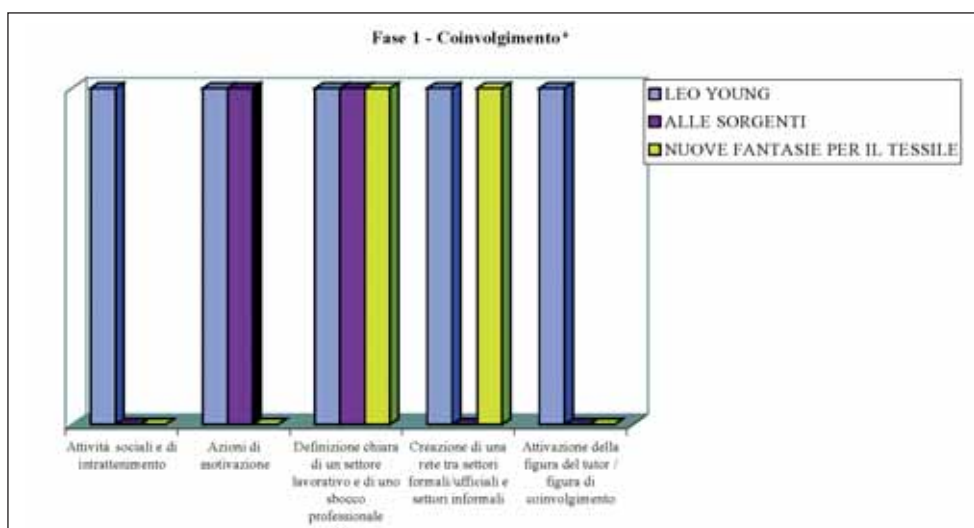
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali		NO
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento		NO
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	

3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale		NO
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze		NO
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze		NO
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgono il tessuto sociale		NO
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali		NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori		NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 10 - Valutazione del progetto "Nuove fantasie per il tessile"

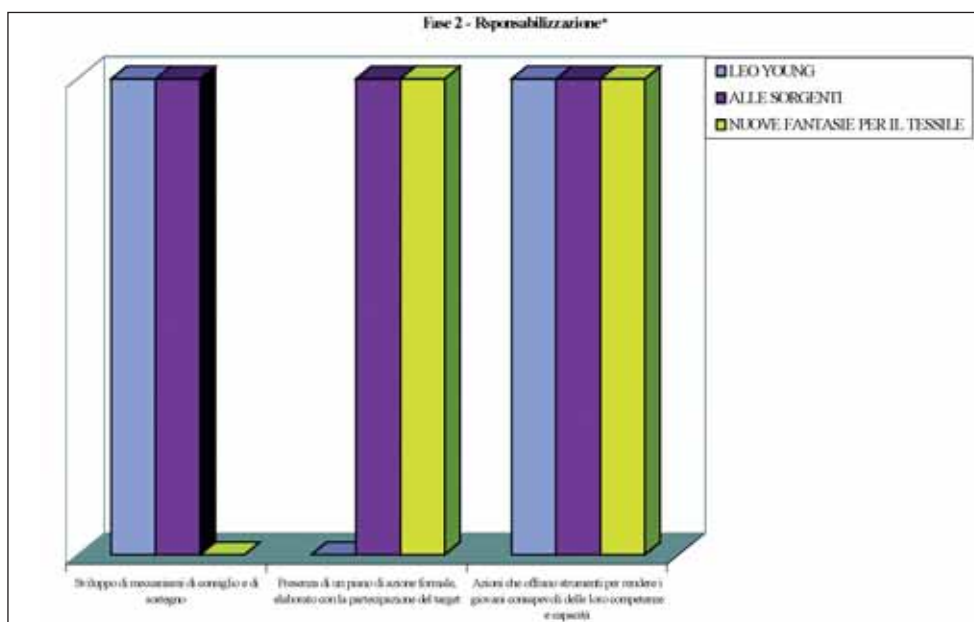
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione		NO
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento		NO
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno		NO
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale		NO
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze		NO
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze		NO
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgono il tessuto sociale		NO
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali		NO
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali		NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)		NO

Graf. 8 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani tossicodipendenti ed ex” - Fase 1



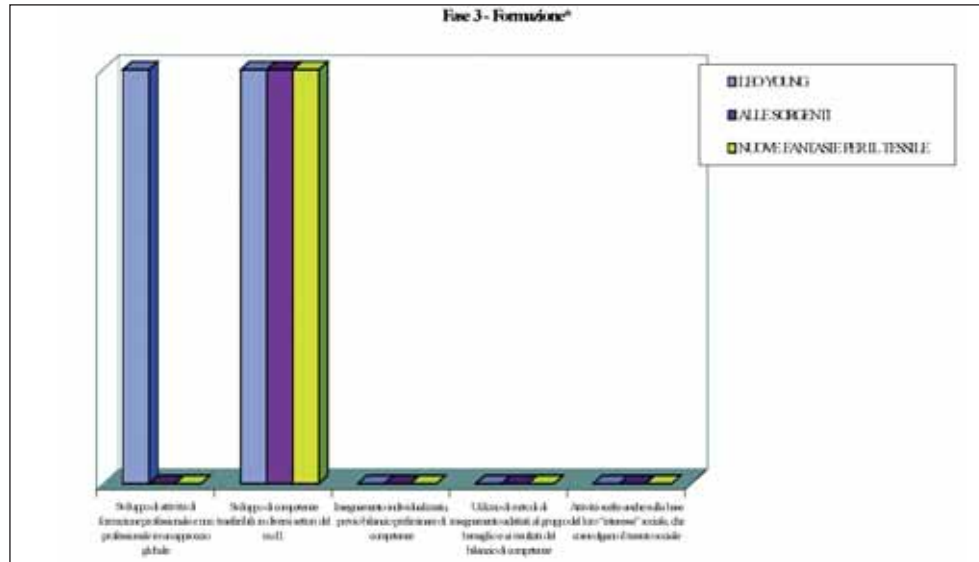
* Il progetto “Leo Young” presenta tutti gli indicatori della fase; il progetto “Alle sorgenti” solamente le azioni di motivazione e la definizione chiara di uno sbocco o settore professionale; il progetto “Nuove fantasie per il tessile” solamente la definizione chiara di uno sbocco o settore professionale e la creazione di una rete tra settori formali e informali.

Graf. 9 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani tossicodipendenti ed ex” - Fase 2



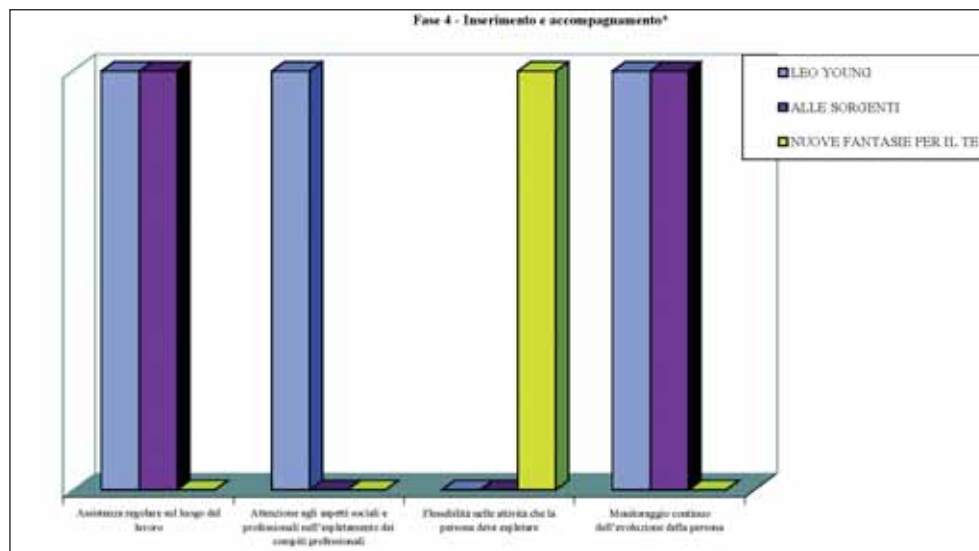
* I progetti “Leo Young” e “Alle sorgenti” presentano tutti gli indicatori della fase, il progetto “Nuove fantasie per il tessile” non prevede meccanismi di sostegno e consiglio.

Graf. 10 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani tossicodipendenti ed ex” - Fase 3



* Tutti i progetti prevedono un'attenzione allo sviluppo di competenze trasferibili in vari settori del mondo del lavoro da parte dei giovani tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti coinvolti; solo il progetto “Leo Young” prevede anche lo sviluppo di attività di formazione professionale e non, in un approccio globale; le rimanenti azioni mancano in tutti e 3.

Graf. 11 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani tossicodipendenti ed ex” - Fase 4



* I progetti “Leo Young” e “Alle sorgenti” prevedono la fase di assistenza sul luogo di lavoro e il monitoraggio sull'evoluzione della persona; il progetto “Leo Young” presta anche attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali; il progetto “Nuove fantasie per il tessile” presenta in questa fase solamente l'indicatore relativo alla flessibilità nelle attività da espletare per il giovane, fattore peraltro non presente negli altri due progetti.

Tav. 11 - Valutazione del progetto "Spaziomusica"

1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali		NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)		NO

Tav. 12 - Valutazione del progetto "Davide contro Golia"

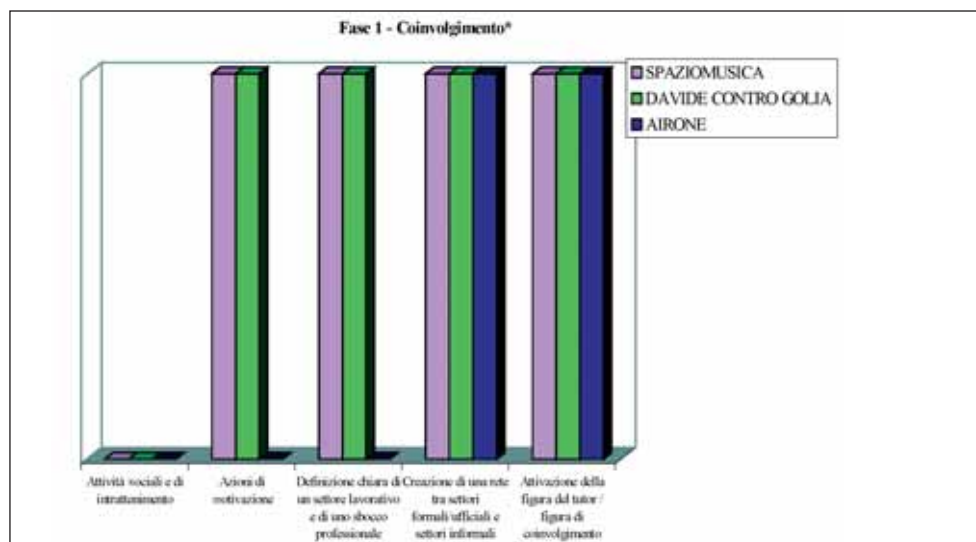
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione	SI	
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale	SI	
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	

3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale	SI	
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgono il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali	SI	
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori	SI	
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Tav. 13 - Valutazione del progetto "AIRONE"

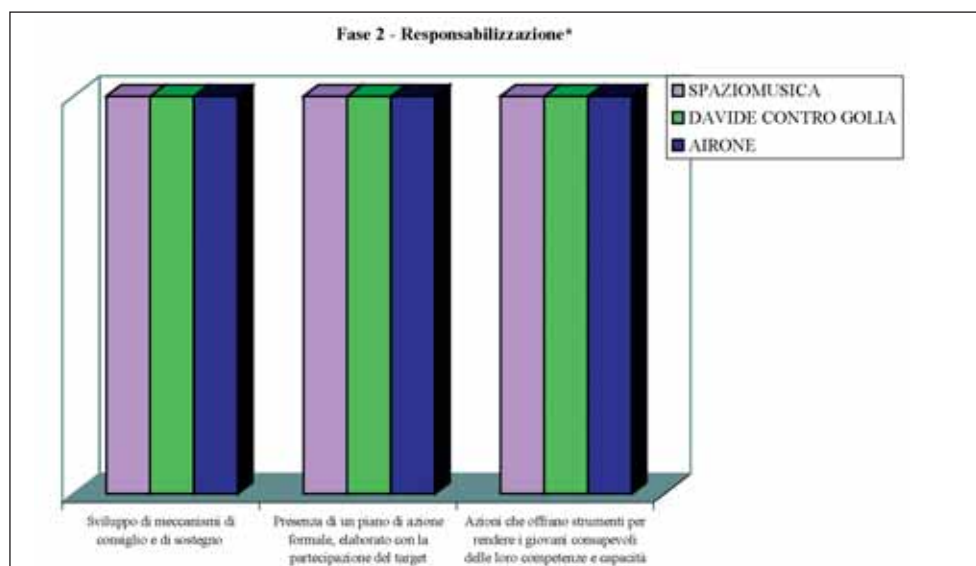
1^a macroarea		
IL COINVOLGIMENTO PRECEDENTE AL PERCORSO DIDATTICO		
Attività sociali e di intrattenimento		NO
Azioni di motivazione		NO
Definizione chiara di un settore lavorativo e di uno sbocco professionale		NO
Creazione di una rete tra settori formali/ufficiali e settori informali	SI	
Attivazione della figura del tutor / figura di coinvolgimento	SI	
2^a macroarea		
LA RESPONSABILIZZAZIONE		
Sviluppo di meccanismi di consiglio e di sostegno	SI	
Presenza di un piano di azione formale, elaborato con la partecipazione del <i>target</i>	SI	
Azioni che offrano strumenti per rendere i giovani consapevoli delle loro competenze e capacità	SI	
3^a macroarea		
LA FORMAZIONE		
Sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale		NO
Sviluppo di competenze trasferibili in diversi settori del mondo del lavoro	SI	
Insegnamento individualizzato, previo bilancio preliminare di competenze	SI	
Utilizzo di metodi di insegnamento adattati al gruppo bersaglio e ai risultati del bilancio di competenze	SI	
Attività scelte anche sulla base del loro "interesse" sociale, che coinvolgano il tessuto sociale	SI	
4^a macroarea		
INSERIMENTO E ACCOMPAGNAMENTO		
Assistenza regolare sul luogo del lavoro, attraverso rapporti formali e informali	SI	
Attenzione agli aspetti sociali e professionali nell'espletamento dei compiti professionali		NO
Flessibilità nelle attività che la persona deve espletare, per permettere di sperimentare le proprie competenze professionali e di stabilire relazioni con gli imprenditori		NO
Monitoraggio continuo dell'evoluzione della persona, attraverso diversi strumenti formali (questionari, ecc.) o informali (accompagnamento, tempo libero)	SI	

Graf. 12 - Completamento o meno delle 4 fasi dell' "approccio centrato sulla persona" nei 3 progetti per "giovani immigrati" - Fase 1



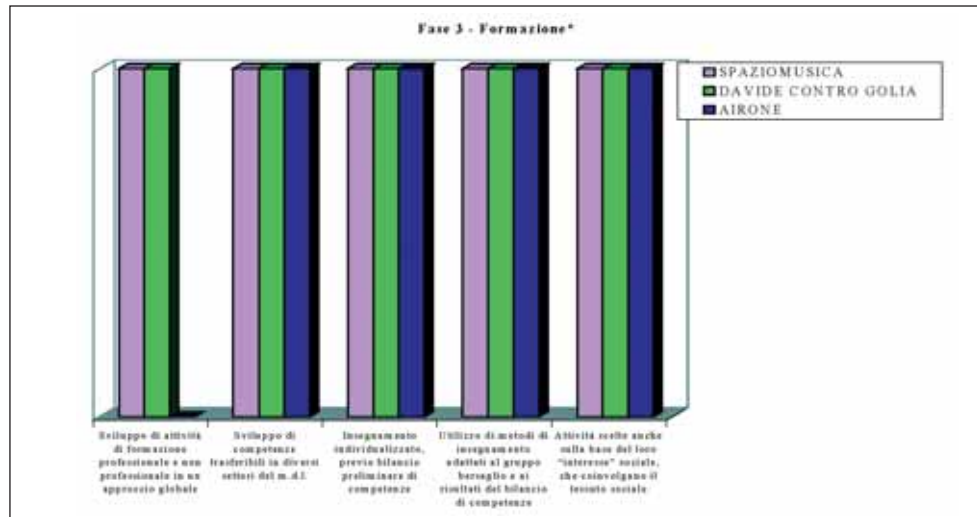
* Tutti i progetti prevedono la creazione di una rete di settori formali e informali e l'attivazione della figura del tutor; i progetti "Spaziomusica" e "Davide contro Golia" prevedono anche azioni di motivazione e la definizione chiara di un settore o sbocco lavorativo; nessuna attività sociale e di intrattenimento è prevista nei progetti campione a target "immigrati".

Graf. 13 - Completamento o meno delle 4 fasi dell' "approccio centrato sulla persona" nei 3 progetti per "giovani immigrati" - Fase 2



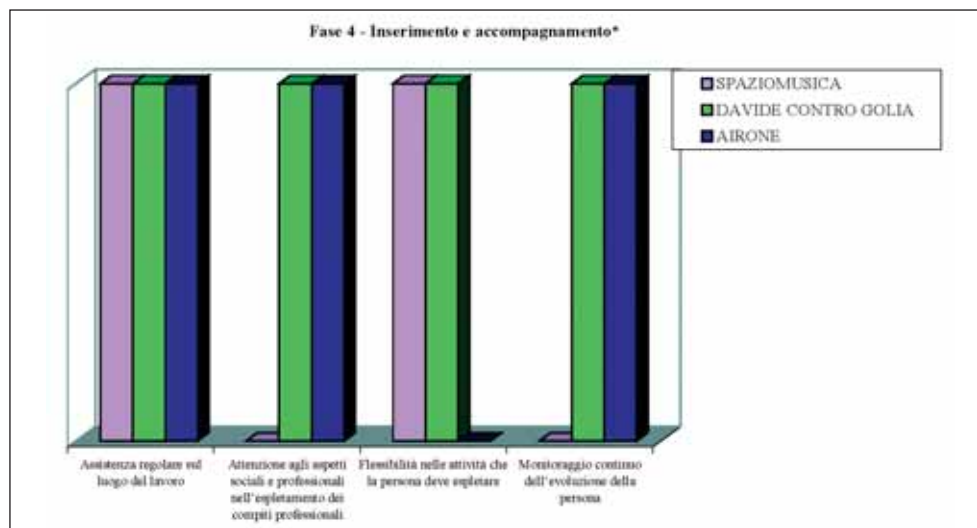
* Tutti i progetti selezionati presentano gli indicatori previsti per la fase.

Graf. 14 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani immigrati” - Fase 3



* Tutti i progetti sviluppano gli indicatori previsti per la fase, ad eccezione del progetto “Airone”, che non prevede lo sviluppo di attività di formazione professionale e non professionale in un approccio globale.

Graf. 15 - Completamento o meno delle 4 fasi dell'“approccio centrato sulla persona” nei 3 progetti per “giovani immigrati” - Fase 4



* Il progetto “Davide contro Golia” prevede tutti gli indicatori della fase; il progetto “Spaziomusica” prevede l’assistenza sul luogo di lavoro e la flessibilità nei compiti da espletare; quest’ultimo indicatore non è previsto dal solo progetto “Airone”.

INDICE

PRESENTAZIONE (M. Tonini)	3
INTRODUZIONE	5

Parte I **LINEE PEDAGOGICO-METODOLOGICHE PER LAVORARE** **CON I “RAGAZZI DIFFICILI”**

Capitolo 1

“RAGAZZI DIFFICILI” : MISURE A SOSTEGNO/ACCOMPAGNAMENTO (V. Pieroni - G. Malizia)	13
1. Cosa significa lavorare con i “ragazzi difficili”	14
2. I “fondamentali” di un percorso ri-educativo	16
3. Alla ricerca di “buone prassi” per lavorare con i “ragazzi difficili”	18
3.1. <i>La struttura portante di un “modello di servizio di qualità”</i>	19
3.1.1. L'impostazione del progetto	19
3.1.2. La valutazione dell'iter processuale	22
3.1.3. La valutazione del programma nel suo complesso	24
3.1.4. La divulgazione dei risultati	24
3.2. <i>La messa in atto di adeguate strategie d'intervento</i>	24
3.2.1. La selezione, la formazione e la “professionalità” degli operatori	25
3.2.2. Cambio di cultura nella promozione e realizzazione degli interventi ri-educativi	34
4. Una nuova cultura delle politiche formative europee e nazionali	41
4.1. <i>Le tendenze nell'Unione Europea</i>	41
4.1.1. Le sfide e gli obiettivi	41
4.1.2. Le strategie a livello macrostrutturale	43
4.1.3. Le strategie a livello microstrutturale	45
4.2. <i>La Legge delega 53/2003 (Riforma Moratti)</i>	51

Parte II
LE ESPERIENZE: ANALISI E VALUTAZIONE DI ATTIVITÀ/PROGETTI
PER L'INCLUSIONE DI GIOVANI SVANTAGGIATI

Capitolo 2

ANALISI E VALUTAZIONE DI PROGETTI DI RECUPERO E INSERIMENTO DI GIOVANI	
A RISCHIO DI ESCLUSIONE (V. Pieroni - M. Pulino - D. Antonietti)	57
1. I progetti comunitari	57
1.1. <i>L'approccio globale centrato sulla persona e griglie di verifica</i>	57
1.2. <i>I progetti presi in analisi</i>	62
1.2.1. Progetti con target: "giovani a rischio"	62
1.2.2. Progetti con target misto: "minori a rischio/genitori di minori a rischio"	83
1.2.3. Progetti con target: "giovani tossicodipendenti ed ex tossicodipendenti"	87
1.2.4. Progetti con target: "giovani immigrati"	91
1.3. <i>Breve sintesi conclusiva sui progetti comunitari</i>	104
2. I progetti realizzati dal CNOS-FAP	104
2.1. <i>La griglia di lettura</i>	105
2.2. <i>Esame del progetto</i>	106
2.2.1. Confronto sulla macroarea "Coinvolgimento"	106
2.2.2. Confronto sulla macroarea "Responsabilizzazione"	106
2.2.3. Confronto sulla macroarea "Formazione"	107
2.2.4. Confronto sulla macroarea "Inserimento e accompagnamento"	107
2.3. <i>Valutazione del progetto</i>	108
3. Altri progetti che hanno fatto da modello nella promozione e realizzazione di attività formative a favore di giovani a rischio di esclusione	110
3.1. <i>Il progetto "PAIDEIA"</i>	110
3.1.1. Descrizione	110
3.1.2. Metodologia utilizzata	110
3.1.3. Distribuzione del progetto per fasi	111
3.1.4. Risultati conseguiti	111
3.1.5. Buone prassi	112
3.2. <i>Il progetto "IN SIEME - Azione per l'imprenditorialità sociale"</i>	113
3.2.1. Descrizione	113
3.2.2. Obiettivi	113
3.2.3. Modalità di realizzazione	113

Capitolo 3

I “LABORATORI PROGETTUALI” SU CATEGORIE DI GIOVANI SVANTAGGIATI. METODOLOGIA ED INTERVENTI SUL CAMPO (A. Felice - V. Pieroni)	115
1. Il metodo della “progettazione partecipata” e/o della “programmazione concertata”	115
1.1. <i>Il quadro concettuale di riferimento</i>	115
1.2. <i>I principi su cui si fonda il metodo</i>	117
1.3. <i>Le articolazioni metodologiche</i>	118
1.3.1. <i>La fase di analisi o workshop di identificazione</i>	119
1.3.2. <i>La fase di progettazione o workshop di definizione</i>	120
1.3.3. <i>La fase o workshop di valutazione intermedia</i>	122
1.3.4. <i>La fase o workshop di valutazione finale</i>	122
2. Le esperienze sul campo analizzate mediante i “laboratori progettuali” .	123
2.1. <i>Problemi e proposte per facilitare i percorsi formativi degli allievi “extracomunitari” dei corsi di formazione professionale (CFP “T. Gerini” - Roma)</i>	123
2.1.1. <i>Le difficoltà</i>	124
2.1.2. <i>Le proposte riguardanti le diverse aree-problema</i>	129
2.2. <i>Problemi e proposte per realizzare percorsi formativi a favore dei “giovani a rischio di esclusione” (COSPES - Sardegna)</i>	133
2.2.1. <i>Lo scenario</i>	134
2.2.2. <i>I fattori problematici che esulano dell’intervento delle istituzioni formative</i>	136
2.2.3. <i>I fattori problematici sui quali le istituzioni formative possono intervenire</i>	137
2.2.4. <i>Le proposte</i>	142
2.3. <i>Problemi e proposte per interventi formativi-rieducativi a favore dei giovani “tossicodipendenti” (Comunità di Albarè - Verona)</i>	150
2.3.1. <i>Prima fase: il percorso precedente all’entrata in comunità</i>	152
2.3.2. <i>Seconda fase: il percorso in comunità</i>	152
2.3.3. <i>Le difficoltà</i>	153
2.3.4. <i>Le proposte</i>	155

Parte III

IPOTESI DI MODELLO SISTEMICO PER PERCORSI/PROGETTI FORMATIVI “DESTRUTTURATI” PER L’INCLUSIONE SOCIO-LAVORATIVA DI GIOVANI SVANTAGGIATI

Capitolo 4

SINTESI DELLE “BUONE PRASSI” EMERSE DALL’ANALISI DEI PROGETTI E DAI “LABORATORI PROGETTUALI” ED ELABORAZIONE DI UN MODELLO SISTEMICO DI RIFERIMENTO (V. Pieroni)	163
---	------------

1. L'analisi dei progetti	163
1.1. <i>I progetti comunitari</i>	163
1.2. <i>Le esperienze/attività a favore di categorie di giovani svantaggiati promosse all'interno dei Centri del CNOS-FAP</i>	166
1.3. <i>I progetti "altri"</i>	166
2. Le proposte emerse dai tre "laboratori progettuali"	167
2.1. <i>La diagnosi sulle aree-problema</i>	167
2.2. <i>La prognosi sulle strategie d'intervento</i>	168
3. Ipotesi di modello sistemico emerso dall'insieme delle "buone prassi" e finalizzato alla realizzazione dei progetti "destrutturati"	169
Capitolo 5	
PROPOSTE PEDAGOGICO-METODOLOGICHE A SUPPORTO DI PROGETTI "DESTRUTTURATI" PER L'INCLUSIONE DEI GIOVANI SVANTAGGIATI (V. Pieroni - G. Malizia)	173
1. La pedagogia sottesa alla mission dei progetti per l'inclusione dei giovani svantaggiati	173
2. Principi ispiratori e azioni-guida per la realizzazione di percorsi/progetti "destrutturati"	174
2.1. <i>I principi ispiratori e gli obiettivi sottesi agli interventi formativi "destrutturati"</i>	175
2.2. <i>I destinatari</i>	177
2.3. <i>Gli attori coinvolti ed i prerequisiti per la promozione e gestione in rete degli interventi</i>	178
2.4. <i>La metodologia a sostegno delle azioni formativo-educative</i>	180
2.5. <i>La struttura portante di un percorso/progetto formativo "destrutturato"</i>	184
2.5.1. <i>Il "centro risorse"</i>	184
2.5.2. <i>La figura del tutor/mentor</i>	185
2.5.3. <i>La elaborazione di un progetto personalizzato</i>	185
2.5.4. <i>Un percorso formativo finalizzato al recupero degli apprendimenti</i>	186
2.5.5. <i>L'attività di stage</i>	188
2.5.6. <i>L'attività di accompagnamento</i>	189
2.5.7. <i>L'inserimento lavorativo</i>	189
BIBLIOGRAFIA	191
APPENDICE - Griglie di valutazione dei progetti comunitari e relativi grafici	197
INDICE	215

Pubblicazioni 2002-2005
nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“Studi, progetti, esperienze per una nuova formazione professionale”

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea, La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, (in stampa)

2. Nella sezione “progetti”

- 12) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 13) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 14) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 15) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 16) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 17) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 18) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 19) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 20) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 21) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004

- 22) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 23) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 24) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 25) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 26) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 27) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 28) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 29) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 30) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 31) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 32) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 33) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 34) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 35) MARSILI E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 36) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 37) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 38) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 39) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 40) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 41) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 42) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 43) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005

3. Nella sezione "esperienze"

- 44) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 45) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 46) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 47) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 48) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

