



Università
Ca' Foscari
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo - Graduate School

**Dottorato di ricerca in Scienze della Cognizione e della
Formazione**

Anno di discussione 2014

**Competenza e capabilities per l'inclusività
dei migranti adulti**

Spirito di iniziativa e imprenditorialità dei migranti

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Tesi di Dottorato di Eva Sinkovic, matricola 955498

Coordinatore del Dottorato

Ch.mo Prof. Carlo Natali

Tutore del Dottorando

Ch.mo Prof. Massimiliano Costa

A mia mamma

Ringraziamenti:

Desidero ringraziare calorosamente il prof. Massimiliano Costa per l'impagabile supporto scientifico e morale durante tutto il percorso del Dottorato. La sua generosa disponibilità e pazienza, nonché amicizia, mi hanno permesso di contare sempre sulla sua guida in ogni momento di dubbio o di sconforto. A lui va il mio riconoscimento per essere giunta al completamento di questo viaggio.

Un sentito ringraziamento va al prof. Margiotta per i preziosi insegnamenti, per la professionalità e il "vedere oltre" che ho avuto la fortuna di poter apprezzare non solo durante le lezioni ma anche durante i progetti su cui abbiamo collaborato. Lo ringrazio anche per la vicinanza e l'umanità nei momenti difficili vissuti in questo periodo.

Ringrazio anche tutti gli altri docenti che ci hanno accompagnato in questo viaggio e lo staff che ci ha assistiti col sorriso nonché i colleghi che hanno reso tutto il percorso più stimolante.

Un ringraziamento particolare va a Corrado Campobasso per il suo aiuto, confronto e amicizia. Grazie ai miei colleghi e amici che mi hanno aiutata nella raccolta dei dati per l'analisi sperimentale, soprattutto ringrazio Luciano Moro per la sua fiducia e disponibilità.

Grazie alla mia famiglia per l'incoraggiamento e i consigli, a Stefano per avermi sempre supportata e sopportata, a Leonardo, sempre fonte della mia felicità, a mio padre e mia sorella. Grazie a Igor per l'affetto e l'impagabile amicizia.

E infine, il ringraziamento più profondo a mia mamma, che mi ha dato, e continua a darmi, la forza di andare avanti e di non perdermi mai per strada, anche se non c'è più.

Introduzione:	6
Capitolo 1 – <i>Welfare</i> e inclusione	9
1.1 Modelli di <i>welfare</i>	9
1.1.1 <i>Workfare</i> e <i>active-welfare</i> – cenni storici	9
1.1.2 Verso la convergenza - Il <i>Welfare</i> attivo	14
1.1.3 Gli obiettivi di un <i>welfare</i> attivante: libertà d’azione e <i>agency</i>	16
1.1.3 <i>Welfare</i> attivo e istituzioni	20
1.2 – Educazione e inclusività	22
1.2.1 Il quadro Europeo per le politiche formative: il programma Istruzione e formazione 2020 (ET 2020)	24
1.2.2 Modelli e politiche d’inclusione	29
1.2.3 Inclusione e Dialogo Interculturale	36
1.2.4 Educazione e inclusione sociale dei migranti adulti	39
1.2.5 La rilevazione dei dati sulla formazione permanente: lo stato dell’arte a livello europeo per quanto concerne i migranti adulti	40
Capitolo 2 - Rapporto tra educazione e inclusività:	52
il ruolo delle competenze chiave.....	52
2.1 Le competenze-chiave	53
2.1.1 La competenza “spirito di iniziativa e di imprenditorialità”.	58
2.2 Metodologie e strumenti di identificazione e riconoscimento delle competenze	64
2.3 Il rapporto tra sviluppo di competenze-chiave e inclusione. Il potenziamento delle competenze chiave e l’effetto moltiplicatore sulle competenze tecniche	65
2.4 La mobilità e il riconoscimento. La valorizzazione degli apprendimenti formali, informali e non formali e le <i>key-competences</i>	68
2.4.1 L’apprendimento formale e informale e il ruolo delle competenze chiave	68
2.4.2 Il quadro europeo per la validazione	83
2.4.3 Il caso Italiano	91
Capitolo 3 - Analisi della competenza chiave “Spirito di iniziativa e imprenditorialità” dei migranti	100
3.1 Migranti e imprenditorialità	100
3.1.1 Imprenditorialità degli immigrati in Italia.....	102

3.1.2	L'imprenditorialità "etnica" e il quadro teorico	109
3.2	L'analisi sperimentale	120
3.2.1	L'ipotesi di ricerca.....	120
3.2.2	L'indagine	122
3.2.1	Il dispositivo.....	122
3.2.2	Il quadro interpretativo – <i>self-efficacy, locus of control, resilienza</i>	123
3.2.3	Analisi delle risposte al questionario.....	129
3.3	Considerazioni finali	171
Capitolo 4 -	Mobilità, imprenditorialità e sviluppo umano	173
4.1 –	Mobilità e capacitazioni	174
4.2	Mobilità e imprenditorialità: <i>capabilities</i> , resilienza e illibertà.....	178
4.3	Le principali raccomandazioni per politiche pubbliche – mobilità, imprenditorialità e inclusione.....	183
4.4	Quale formazione per i migranti adulti.....	188
4.5	I nuovi paradigmi - Il welfare delle capacitazioni e il <i>learnfare</i>	194
4.6	Conclusioni.....	199
Bibliografia.....		202
Appendice 1.	Questionario di valutazione "Spirito di iniziativa e imprenditorialità"	209
Appendice 2 –	Tabelle analitiche delle risposte al questionario.....	213

“Diventare cittadino del mondo significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalla comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri stessi ideali.”

Martha C. Nussbaum

Introduzione:

Parlare di migrazioni, oggi ancora di più, risulta essere un compito alquanto arduo. Per quanto uno si impegni ad analizzare e approfondire le infinite sfaccettature che presenta questo fenomeno, la ricerca, proprio come un percorso migratorio, continua ad aprire nuovi orizzonti, nuovi dubbi, nuove riflessioni e nuove scoperte, più che arrivare a conclusioni certe. Con l'entusiasmo nel riuscire a comprendere alcuni elementi cresce la frustrazione di quanti ne restano ancora da prendere in considerazione.

Si aggiunge a questo il fatto che la letteratura in generale sulle migrazioni, soprattutto per quanto riguarda l'immigrazione, è piena di una “carica emotiva” più o meno forte di chi scrive. Trattandosi un fenomeno che riguarda tutti, “noi” e gli “altri” è difficile restare neutri in quanto tutti hanno, e abbiamo, già un certo sentimento nei confronti di questo fenomeno, dalla paura dell’”invasione”, alla curiosità e il piacere di sperimentare culture diverse, con mille sfumature. Questo riguarda soprattutto testi divulgativi, di cronaca e giornalistici ma non ne è immune neanche il *corpus* scientifico. Ancora di più, quindi, resta indubbio che il fenomeno, oggi, richieda una particolare attenzione.

L'origine delle migrazioni deriva da una iniqua distribuzione delle opportunità a livello mondiale che ne rappresenta, dunque, il principale “*driver*”. E' un fenomeno dinamico che riguarda quanto chi migra, tanto chi accoglie e da non dimenticare chi resta dietro al migrante nel Paese di origine, non si può fermare ed è difficile da arginare se non in maniera molto limitata, con importantissimi risvolti culturali, sociali ed economici.

La prima domanda da porsi è, dunque, perché dovrebbe essere fermato? E quella che arriva subito dopo è: come deve essere gestito?

La risposta alla prima domanda ci arriva da numerosi studi che attribuiscono alla “mobilità” un significato che spazza via le preoccupazioni che di solito affliggono soprattutto chi accoglie, dando origine a discriminazioni o al razzismo. Secondo il Rapporto dello Sviluppo Umano dell’UNDP, la cui edizione del 2009 è stata dedicata alla mobilità, infatti, l’impatto sulle famiglie d’origine è, in somma, positivo (grazie anche alle rimesse), mentre la percezione dei cittadini del paese ospitante tende a essere negativa. In realtà, secondo il Rapporto, le preoccupazioni relative ai “danni” che gli immigrati arrecherebbero ai cittadini del Paesi ospitante non trovano reale giustificazione. Sul fronte del mercato del lavoro, parliamo del presunto rischio che non vi siano più posti di lavoro per i cittadini autoctoni e/o che vi sia un ribasso del livello medio dei salari a causa del “dumping” degli immigrati che accettano salari inferiori.

In realtà, come riporta anche lo stesso Rapporto sullo sviluppo umano, numerosi studi condotti sia su singoli paesi sia su scala europea mostrano come l’immigrazione abbia un impatto pressoché nullo sui salari dei lavoratori locali. Inoltre, le posizioni di lavoro occupate dalla manodopera straniera sono nella maggior parte dei casi quelle non ricoperte dai lavoratori locali (anche se nel periodo di crisi questo trend non trova più riscontro in maniera così marcata). In ogni caso, se le abilità e le competenze degli immigrati vanno a compensare le abilità e le competenze dei locali, entrambi i gruppi possono trarne vantaggio.

Tuttavia, è un fenomeno che va adeguatamente gestito e supportato dalle politiche pubbliche. In un momento di radicali cambiamenti nelle prospettive del welfare, in una società in cui è necessaria l’attivazione, se vogliamo arrivare ad uno sviluppo umano in cui vi è libertà di agire, per dirla con Sen, in cui dobbiamo assicurarci che vi sia un livello di pari dignità per tutti, così come insegna Nussbaum, il ruolo delle politiche diventa centrale per garantire le capacitazioni dei cittadini, migranti inclusi.

Posto che il lavoro resta un fattore di inclusione importante, che le politiche del *lifelong learning*, certo, migliorano l’offerta ma non incidono sulla domanda di lavoro, l’imprenditorialità può rappresentare una leva di estrema importanza in questo scenario.

Alla luce di queste osservazioni e dei numerosi riscontri statistici che, come vedremo nel corso della presente tesi, dimostrano un elevato tasso di imprenditorialità dei migranti sia su scala nazionale sia su quella internazionale, lungi dal voler dare una risposta esaustiva a una questione così complessa, in questa tesi si esplorano attraverso una lettura dello “sviluppo umano” - anche con un’indagine empirica - i collegamenti tra mobilità e imprenditorialità e tra imprenditorialità e inclusione.

Capitolo 1 – *Welfare* e inclusione

1.1 Modelli di *welfare*

Il dibattito scientifico e politico che accompagna la modernizzazione dei regimi di *welfare* occidentali è incentrato su un rovesciamento “epocale” del paradigma del *welfare*. Una prima componente di tale rovesciamento di paradigma riguarda lo stato sociale e la sua “attivazione”. Il *welfare* state keynesiano fordista con il suo approccio assistenziale-passivo ha ceduto il passo ad un approccio attivo il cui fine è il sostegno e la responsabilizzazione dei soggetti, in particolare di quelli in condizione di bisogno – come lo è la maggior parte dei migranti adulti nel nostro paese, e a svilupparne le loro capacità di affrontare e gestire i rischi che incombono su di essi.

Da un approccio basato sui trasferimenti monetari, il focus del dibattito scientifico e politico si è spostato su un approccio “promozionale”, imperniato sull’investimento nelle persone e finalizzato a massimizzarne le capacità delle persone per farle divenire cittadini autosufficienti e autonomi. Il modello di sistema di protezione sociale organico a questo approccio è quello incentrato sul concetto di *flexicurity*, che cerca di coniugare l’aumento della flessibilità del mercato del lavoro, delle imprese e delle relazioni di lavoro con l’aumento della sicurezza occupazionale e sociale, soprattutto dei soggetti deboli, dentro e fuori il mercato del lavoro.

La comparazione dei sistemi di *welfare* attivo sviluppatisi in Europa porta ad individuare due tendenze opposte: la prima mira a rafforzare i principi del *workfare*, la seconda invece cerca di procedere lungo la strada del *learnfare*.

1.1.1 *Workfare* e *active-welfare* – cenni storici

Letteralmente il termine “*workfare*” significa “*work-for-your-welfare*”, cioè “*lavora-per-il-tuo-welfare*”, a volte formulato come “*welfare for work*”, a dire “*welfare* in cambio di lavoro”. Il motto sottostante è “*Work first*”, a dire “il lavoro prima di tutto” con conseguente rapido inserimento lavorativo.

Per quanto riguarda la diffusione del concetto di “workfare” nel corso degli anni ‘90 va osservato che la mancanza di precisione nel suo utilizzo è significativa¹.

Una serie di contributi e ricerche sui programmi denominati “di workfare” negli anni ‘90 ha permesso di isolare quattro caratteristiche. I programmi di workfare considerano (1) un obbligo dei destinatari normalmente abili (2) a lavorare in cambio di benefici (3) a condizioni economiche comparabilmente inferiori a quelle sul mercato del lavoro e (4) detti programmi sono legati principalmente al livello inferiore dei sistemi pubblici di mantenimento del reddito.

Distinzioni significative tra i diversi tipi di politiche attivizzanti sono spesso sfocate e politici e ricercatori hanno più di una volta eguagliato i programmi di workfare alle politiche attive del lavoro. Tuttavia, il dovere di lavorare a condizioni inferiori a quelle di mercato, dovere stabilito esclusivamente dal sistema di assistenza, è certamente diverso da un dovere di partecipare al mercato del lavoro regolare.

Inoltre, anche se il mancato rispetto delle condizioni di ammissibilità previste dalle politiche attive del lavoro può comportare la perdita dei sussidi di disoccupazione, un livello inferiore di assistenza sociale è disponibile soprattutto nei modelli scandinavi almeno fino ai primi anni 2000, mentre il programma di workfare rappresenta ‘un’offerta che non si può rifiutare’, come titola in inglese il celebre testo di Ivar Loedemel e Heather Trickey (Loedemel & Trickey, 2002) sviluppato sulla base di uno studio comparato dei programmi di workfare di Francia, Germania, Olanda, Danimarca e Gran Bretagna.

Le politiche che si ispirano al workfare puntano, da un lato, a modificare le caratteristiche soggettive degli individui ai quali sono rivolte al fine di accrescerne l’adattabilità al mercato del lavoro, quindi indirettamente e in modo parziale la loro occupabilità; dall’altro a rendere più allettante la condizione lavorativa rispetto alla condizione di dipendenza dai sussidi, attraverso l’uso integrato di strumenti di politica passiva e attiva del lavoro.

Il graduale passaggio dal welfare al workfare ha determinato un cambio di paradigma nell’individuazione degli strumenti delle politiche del lavoro volte ad incrementare i livelli occupazionali, dovuto all’esigenza di intervenire su fattori di

¹ Basti pensare all’accezione statunitense del concetto e la politica di ‘workfare’, dove “welfare” indica l’assistenza sociale, la rete di sicurezza terminale nel sistema statunitense.

esclusione e di potenziare i vantaggi dell'essere occupati rispetto alla condizione di disoccupazione o inattività.

Al semplice accompagnamento al lavoro si sono progressivamente aggiunte misure ulteriori quali:

- il ri-orientamento del sistema scolastico e formativo verso le esigenze di determinati target di utenti;
- il ribilanciamento di benefit e leve fiscali allo scopo di promuovere l'attività lavorativa rispetto all'assistenza;
- la definizione di "patti sociali" in virtù del quale la corresponsione di sussidi, formazione personalizzata e servizi di supporto alla ricerca di occupazione sono vincolati alla compartecipazione attiva del disoccupato alla ricerca di un lavoro. Coloro che ricevono assistenza sotto forma di sussidi economici, formazione professionale e altre misure di supporto nella ricerca di un'occupazione, sono tenuti ad un impegno attivo nella ricerca di un lavoro, ad accettare offerte di lavoro adeguate, *a partecipare a programmi formativi e/o di orientamento*, pena la sospensione o revoca del sussidio o la perdita dello status di disoccupato.

Negli anni '90 e soprattutto negli anni 2000 si è assistito spesso a riforme che, più che contemplare un passaggio dal welfare al workfare, hanno contaminato i due modelli, come l'approccio danese del "workfare with welfare" descritto e analizzato da Kvist e Harsløf (2011). Questo infatti si è verificato soprattutto nei paesi scandinavi da cui ne discende che il cosiddetto "modello nordico" è, come tutti i modelli, un'astrazione che non trova poi riscontro puntuale nei modelli storici e nella loro evoluzione.

D'altra parte l'evoluzione dei modelli storici mette in crisi, come sottolinea Vis (2006), non solo le diverse classificazioni ma anche gli approcci teorici che sono alla base di tali classificazioni. Sempre la Vis (2006) sottolinea che le classificazioni stesse sono opinabili in quanto, ad esempio, un programma di workfare non identifica di per sé o da solo un regime di workfare e stabilire una eguaglianza tra programmi di workfare e regimi di workfare toglie significato, ad esempio, ai concetti di welfare state keynesiano e di regime di workfare schumpeteriano come strutture regolative che gestiscono la relazione tra capitale e lavoro. Un paese con un programma di workfare può dunque essere sia un welfare state con un programma di workfare sia un regime di workfare.

Sempre in termini di evoluzione dei modelli storici, va osservato che una delle correnti teoriche dominanti relative al welfare state sostiene che i meccanismi economici e politici che si oppongono alle riforme sono tali da impedire modifiche radicali ma solo cambiamenti incrementali e/o marginali del welfare state indotti dai regimi socio-economici vigenti. I teorici dell'approccio della regolazione (*regulation*)² usano d'altra parte un argomento opposto: a causa di pressioni politiche, economiche e sociali vi è un radicale cambiamento dal “*welfare*” verso il “*workfare*” che si instaura indipendentemente dal tipo di welfare vigente. Secondo la Vis (2006) che analizza 16 paesi OCSE tra il 1985 e il 2002 cambiamenti radicali da regimi di welfare a regimi di workfare in quel periodo si sono verificati solo in Irlanda e in modo meno netto in Danimarca, mentre altri 6 paesi si contraddistinguono per una situazione di indeterminatezza. I rimanenti paesi non hanno mostrato cambiamenti o hanno mostrato cambiamenti all'interno del regime vigente.

Di particolare interesse è il caso inglese. In Gran Bretagna, a metà degli anni '90 il New Labour ha posto il *workfare* al centro del suo programma di modernizzazione. L'obiettivo della riforma era quello di bloccare quella che veniva definita la “cultura della dipendenza” attraverso un “New Deal Programme” basato sulla creazione di nuove partnership tra pubblico e privato. Il New Deal era focalizzato sui giovani disoccupati di età compresa tra i 18 ei 24 anni, i disoccupati di lunga durata di età superiore ai 25 anni, i genitori single e le persone disabili.

Il programma offriva quattro opzioni: un semestre sovvenzionato nel settore privato; sei mesi con una organizzazione non-profit; formazione o istruzione finanziate (per le persone senza qualifiche di base), o in alternativa una occupazione in una “task force per l'ambiente”. Non vi era una quinta opzione per continuare a godere dei sussidi

² Le teorie (in Italia quasi inesistenti) della regolazione sociale sono molteplici. Oggi sono orientate su due filoni: quello della regolazione politica e statale e quello collegato al bisogno di contenere poteri e interessi maturati nell'ambiente dell'ordinamento economico.

La scuola francese della “regulation” ha analizzato negli anni '70 il rapporto tra stato ed economia dopo la crisi del fordismo. Mutando le prerogative statali, lo stato deve decentrare ad organismi esterni la gestione e la regolazione. Per Marsh ed Olsen le istituzioni politiche hanno un ruolo essenziale per la vita delle collettività organizzate ed è importante il loro modo di trasformarsi ed entrare in relazione con la popolazione. Le istituzioni politiche (neoistituzionalisti) che definiscono valori, norme, ruoli, cambiano grazie a fattori endogeni. Sono perciò un limite ma anche un'opportunità per l'azione individuale. L'identità individuale è il prodotto delle interazioni con le istituzioni. La pluralità delle stesse rende possibile il cambiamento. Eisenstadt pensa ai processi regolativi come espressione della capacità politico-istituzionale delle élite, critica l'idea di modernizzazione lineare e uniforme e legge il cambiamento in termini di interazioni tra formazioni economico sociali, condizioni culturali religiose, tradizioni, caratteri delle élite, situazioni istituzionali. Dal modo di interagire di questi fattori maturano percorsi diversi.

e, come sanzione per la mancata scelta di una delle opzioni, i disoccupati di età superiore ai 25 anni perdevano i benefici.

Questo approccio *market-oriented* conteneva gli elementi del requisito del lavoro e dell'obbligatorietà che sono caratteristici anche del Welfare to Work, e delle politiche attive per il lavoro, tuttavia l'approccio inglese indeboliva molto gli elementi di formazione e delle opzioni a disposizione per il beneficiario e le condizioni lavorative risultavano inferiori a quelle di mercato.

L'evoluzione del modello Scandinavo (cenni)

Le politiche scandinave per il welfare hanno subito cambiamenti, alcuni minori altri rilevanti, già nel corso degli anni '90. Alcuni di tali cambiamenti hanno portato a politiche di welfare più rigide, altri cambiamenti a politiche di welfare più generose. I processi di cambiamento sono stati complessi e ambigui, causa principale delle diverse interpretazioni che ne sono state date. Alcuni studiosi, come Kuhnle (Kuhnle, 2000), hanno sostenuto che le caratteristiche istituzionali del modello scandinavo di welfare erano ben radicate, e sarebbero rimaste tali negli anni 2000, altri hanno sostenuto che un processo di convergenza stava spingendo diversi stati europei verso un modello "aziendale" di welfare (*corporate welfare*) e uno sdoppiamento della protezione sociale. Altri studiosi hanno parlato di "fuga dall'universalismo" e altri di "un cambiamento di paradigma" (Sunesson et al., 1998; Cox, 1998).

Anche se queste posizioni possono essere giudicate eccessive, è importante considerare che, anche se apparentemente insignificanti, cambiamenti frammentari possono essere indicativi di tendenze più profonde nello sviluppo delle politiche di welfare.

Una rappresentazione sintetica delle "tendenze workfaristiche" del welfare scandinavo non avrebbe dovuto e non deve quindi trascurare l'ambiguità insita in queste tendenze. Nonostante misure di tipo workferistico siano rintracciabili nei sistemi di welfare a due livelli, queste misure negli anni '90 hanno rappresentato solo una quota minore delle riforme dei sistemi di welfare scandinavi, sottolinea Vis (Vis, 2006). Inoltre queste misure sono state spesso concepite e attuate a livello locale e regionale, da cui la constatazione che l'indicazione di un processo di convergenza nelle politiche di welfare si può accompagnare all'indicazione opposta se si comparano livelli nazionali e sub-nazionali.

Un'altra conclusione è che fino all'inizio degli anni 2000 l'orientamento generale di mantenimento del reddito disponibile non è stato sostituito, ma piuttosto leggermente svuotato dall'interno e quindi integrato da schemi di tipo workfaristico. Questi schemi hanno rappresentato soluzioni mercatistiche, decentrate e singolarmente adattate, di problematiche connesse a rischi sociali, e come tali, rappresentano un allontanamento significativo dal *mainstream* delle politiche di welfare scandinavo, anche se nel rispetto delle raccomandazioni fornite dall'OCSE ed UE.

Pertanto due linee fundamentalmente in conflitto sono state seguite dalle politiche scandinave fino all'inizio degli anni 2000: a) una linea basata sulla difesa del reddito e il diritto del cittadino alla sua difesa; b) una linea workferistica basata sul dovere di lavorare

(Goul Andersen, 2007).

1.1.2 Verso la convergenza - Il Welfare attivo

Un processo di convergenza, o quantomeno il delinearsi di un paradigma più ampio che ha in parte superato il dibattito e i vari esercizi di classificazione sopra richiamati, si è avviato a partire dalla esplicitazione della Strategia Europea per l'Occupazione avvenuto nel vertice di Lussemburgo del 1997, la quale ha introdotto nell'agenda politica europea il modello del *welfare* attivo. La Strategia Europea per l'Occupazione, pone, infatti, il concetto di “attivazione” al centro di una strategia ampia di riforma del *welfare* che abbraccia le politiche del lavoro, le politiche formative e le politiche sociali, prevedendone una rimodulazione ed una loro crescente integrazione.

L’“attivazione” come strategia socio-politica per il mercato del lavoro origina proprio nei paesi scandinavi. Il termine faceva riferimento ad un'ampia gamma di politiche indirizzate verso i recettori di sussidi pubblici o persone a rischio di esclusione dal mercato del lavoro. Gli obiettivi e le misure potevano differire: obiettivi potevano essere il (re)inserimento nel mercato del lavoro, lo sviluppo di *skills* utili per il mercato del lavoro, eccetera. Le misure potevano variare dalla formazione professionale volontaria a programmi lavorativi obbligatori; altri strumenti potevano includere sussidi

salariali e incentivi finanziari. L'“attivazione” è quindi un concetto-ombrello che ha compreso molti schemi diversi, in primis nei paesi scandinavi.

L'attivazione identifica, nell'ambito della Strategia Europea per l'Occupazione, un processo di innovazione che, cercando di coniugare le ragioni di efficienza ed equità sociale del modello sociale europeo, agisce sulla responsabilizzazione dei soggetti e sul loro *empowerment*, al fine di renderli soggetti attivi e responsabili nel fronteggiare le situazioni di disagio occupazionale e sociale in cui possono trovarsi³.

Il welfare attivo si traduce, se ci si riferisce ai rischi connessi al mercato del lavoro, nei programmi integrati di welfare attivo e politiche occupazionali, i quali vedono i Paesi europei convergere, condizionatamente alle specificità nazionali, verso politiche comuni o, quantomeno, verso un approccio comune: occorre sostenere le situazioni di disagio per favorirne il passaggio dal welfare al lavoro secondo i principi del *welfare to work* mediati da politiche ad hoc che prevedono misure di diverso tipo⁴ subordinate – seppure in modo più o meno marcato al variare dei Paesi – all'accettazione da parte dei beneficiari delle condizioni poste dai programmi di attivazione e reinserimento attivo nel mercato del lavoro (vincolo della “condizionalità”)⁵.

L'obiettivo quindi è quello di realizzare una fusione tra protezione sociale e attivazione, da cui la definizione di “protezione sociale attivante” di Colasanto (2008) dove le azioni di promozione dell'occupabilità del lavoratore, le quali passano attraverso lo sviluppo di politiche formative rivolte alla popolazione attiva, mirano a garantire *flexicurity*⁶, “sicurezza nella mobilità”.

³ L'esigenza di fondo, resa ancora più pregnante con l'emergere della crisi del 2008, è quella dell'individuazione di strategie efficaci per il contenimento della disoccupazione, la riduzione della spesa sociale, l'aumento dei tassi di attività e di occupazione, il contrasto dell'esclusione dal mercato del lavoro dei soggetti più deboli e svantaggiati, tra cui rientrano in buona parte gli adulti migranti.

⁴ Si possono citare i *work benefit* (come i crediti di imposta e i lavori sussidiati) ed i *job to job benefit* che sono sostegni alla mobilità e alla flessibilità del lavoro mediante servizi di orientamento, accompagnamento, formazione, inserimento, eccetera.

⁵ Ditch e Roberts (Ditch e Roberts, 2002) osservano che la tensione in molti contesti è tra un focus prevalentemente occupazionale nel coordinamento delle misure ed un approccio più olistico e indirizzato verso esigenze più ampie con un taglio più multidimensionale, incentrato tanto nella preoccupazione per l'esclusione sociale che negli esiti occupazionali. L'approccio utilizzato nel coordinamento delle misure ha implicazioni rilevanti per gli attori coinvolti, il modo in cui interagiscono e quali sono i loro intendimenti.

⁶ La *flexicurity* viene definita dalla Commissione Europea come «una combinazione di contratti di lavoro sufficientemente flessibili, politiche efficaci e attive per il mercato del lavoro intese a facilitare il passaggio da un impiego all'altro, un sistema di apprendimento permanente affidabile e in grado di reagire ai cambiamenti nonché un'adeguata protezione sociale».

.Tabella 1 – Modelli europei a confronto

	MODELLO FRANCESE <i>Insertionfare</i> (<i>Insertion for Welfare</i> , accesso all'occupazione "protetta")	MODELLO ITALIANO <i>Mixedfare</i> (<i>Training & Work for Welfare</i> , sviluppo dell'occupabilità)	MODELLO INGLESE <i>Workfare</i> (<i>Work for Welfare</i> , accesso all'occupazione)	MODELLO DANESE <i>Learnfare</i> (<i>Welfare to Work & Education</i> , sviluppo dell' <i>empowerment</i>)
Copertura:	Mista, universalistica e selettiva (centrato su <i>target</i> specifici)	Mista, universalistica e corporativa	Selettiva (centrata su <i>target</i> specifici; <i>means test</i> ; sanzioni)	Universalistica e inclusiva (pur in presenza di interventi mirati e selettivi)
Motto:	" <i>Insertion first</i> ", lavoro prima di tutto, ma sussidiato e protetto (soggetti svantaggiati nel Terzo settore)	" <i>Employability first</i> ": occupazione ma a certe condizioni; lavori sussidiati	" <i>Work first</i> ": il lavoro prima di tutto	" <i>Learning first</i> ": apprendere prima di tutto
Focus su:	Rapido inserimento lavorativo, specie nel Terzo settore in servizi socialmente utili	Occupabilità in ambiti di ricollocazione diversificati, anche nel Terzo settore	Rapido inserimento lavorativo, "purché sia"	Inclusione: <i>empowerment</i> e sviluppo delle <i>capabilities</i>
Politiche formative:	Riferite al lavoro in chiave prevalentemente occupazionale	Riferite al lavoro, ma spesso in chiave risarcitoria, "formazione aperta", di seconda <i>chance</i>	Riferite al lavoro in chiave strettamente occupazionale	Riferite alla piena scolarizzazione; "formazione aperta", di seconda <i>chance</i>
Rischi:	Riduzione del Terzo settore a "rifugio" per soggetti svantaggiati non ricollocabili altrove; impoverimento dei servizi offerti	Segmentazione del mercato del lavoro, intrappolamento nella formazione e in circuiti lavorativi precarizzanti	Dualismo del mercato del lavoro, intrappolamento fasce basse mercato del lavoro; <i>working poor</i>	Intrappolamento nella formazione (formazione come "parcheggio")

Fonte: Colasanto (2008)

1.1.3 Gli obiettivi di un welfare attivante: libertà d'azione e *agency*

Dietro l'orientamento al welfare attivo e/o alla "protezione sociale attivizzante" c'è l'affermarsi nella riflessione teorica dell'approccio di Sen (2000) come "approccio delle capacità" o approccio delle *capabilities*, dove le capacità sono "capacità di funzionare" delle persone, le effettive opportunità di "essere" e "fare" ciò che vogliono e che ritengono rilevante per la propria esistenza.

Il nuovo quadro teorico di riferimento sposta quindi il focus sulla libertà (quindi capacità) di funzionare, a dire la libertà di attivare diversi funzionamenti come stati di "essere e di fare". Quindi il focus si ricentra sulle capacità (mezzi) di convertire le preferenze individuali in conseguimenti, oltre che sugli stati mentali (desideri) (Costa

(2012), p.97). Busilacchi (2011), secondo il quale l'approccio delle capacità fornisce i micro fondamenti del nuovo modello di welfare, formula l'ipotesi secondo la quale da un welfare state fordista risarcitorio e passivo, il cui fine è quello di proteggere la persona dalla possibilità di cadere nella condizione di povertà economica, si sia passati ad un welfare state che interviene in modo promozionale e attivo, ovvero mira a fornire gli strumenti per potenziare le capacità nel soggetto, e quindi a proteggere dal rischio di cadere nella povertà, intesa come situazione di "pauperizzazione per incapacitazione".

L'interesse dell'approccio delle capacità è, infatti, focalizzato sulla "capacità di funzionare" non sui conseguimenti ottenuti (Sen 2000). Gli stati di "essere" e di "fare" che una persona può conseguire e che danno valore al proprio vivere sono chiamati "funzionamenti". Le *capabilities* ("capacità" o "capacitazioni") sono quindi diverse combinazioni di funzionamenti che una persona può conseguire e riflettono le concrete opportunità dell'individuo, l'effettiva possibilità dell'individuo di realizzare ciò a cui dà valore e importanza ("libertà sostanziale").

Ne deriva che:

- a) conoscere le *capabilities* di un individuo non vuole dire conoscerne i conseguimenti finali; essi dipendono dalle sue scelte finali;
- b) il benessere finale dell'individuo, dato dai funzionamenti conseguiti, è diverso dalla sua capacità di "agency", cioè di agire come un individuo libero.

Nonostante l'approccio delle capacità sia una prospettiva analitica più che una teoria definita, esso ha determinato il passaggio teorico nelle politiche di welfare dall'idea individualistico-economicista di benessere a quella che valuta il benessere della persona in termini di competenze individuali possedute e non di esclusivo raggiungimento del benessere in termini di reddito e ricchezza e dell'appagamento mentale.

L'approccio di Sen porta in questo senso a rivedere il concetto di povertà in termini di mancanza di libera realizzazione ed espressione delle potenzialità e delle aspirazioni di un individuo, cioè di "incapacitazione". Il focus quindi si sposta dalla correlazione tra basso reddito, basso consumo, ecc. e l'incapacitazione, agli "stili di vita" (il tipo di vita vissuto) delle persone e alle libertà effettive da essi godute, le quali

sono correlate alle capacitazioni di base. Il reddito e la disponibilità di risorse economiche di sostegno sono infatti potenti mezzi di capacitazione ma non sono i soli e comunque non costituiscono una condizione sufficiente per la capacitazione, ma la base informativa va ampliata⁷ contemplando una serie di altri fattori sia personali sia sociali.

Questo cambiamento di prospettiva amplia la visione della povertà che non si concentra solo nelle aree più povere del terzo e quarto mondo, ma interessa anche le società che hanno raggiunto un buon grado di sviluppo. L'esempio più stringente è quello della disoccupazione: i sussidi e i trasferimenti non possono compensare la diminuita capacità in termini di iniziativa e capacità della persona.

L'approccio di Sen si focalizza sulle modalità con le quali è concesso all'individuo di perseguire la propria libertà di funzionare, quindi su come le sue preferenze si attualizzano. L'individuo è l'agente della propria realizzazione e del proprio cambiamento ed è responsabile dei propri risultati. Come già accennato, Sen fa distinzione tra due tipi di libertà: libertà di agire e la libertà di conseguire. La prima concerne ciò che è possibile fare durante l'azione, la seconda concerne la "libertà complessiva di realizzare ciò che riteniamo importante" (Sen, 2000), ovvero la realizzazione dei propri desideri nei propri funzionamenti.

In questa nuova prospettiva, il benessere dipende dall'ampiezza delle scelte a disposizione; ne consegue che la libertà sostanziale si traduce nella possibilità di messa in atto di scelte alternative all'interno del corso d'azione e nella possibilità di scelta tra diverse alternative di stile di vita. Secondo Busilacchi (2011), nel corso dell'azione dell'individuo, la libertà di agire determina il processo di formazione delle vere preferenze. La compiuta libertà di conseguire si realizza solo se l'insieme delle preferenze si allarga sufficientemente e l'individuo può avviare un corso d'azione avvalendosi di tutte le capacità a sua disposizione che gli renderanno possibile una scelta libera e razionale; questo infine individuerà lo spazio delle realizzazioni e il vettore dei funzionamenti conseguiti.

⁷ Sen (*op.cit*) individua cinque fattori che rendono variabile il rapporto fra reddito disponibile e i vantaggi derivabili:

1. Diversità di sesso, età, razza e necessità delle persone;
2. Diversità ambientali che possono influire sulla qualità della vita;
3. Diverso clima sociale (sistema scolastico, livello di diffusione criminale, morbilità specifica);
4. Differenze nei modelli comportamentali di fruizione di beni e servizi;
5. Distribuzione intrafamiliare del reddito disponibile a livello di nucleo familiare.

L'azione quindi non è più mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), ma diviene “espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione delle libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti” (Costa, 2012, p. 92).

E' dunque l'ampiezza delle scelte a disposizione a determinare il valore dell'azione; questa ampiezza è aumentata rispetto al passato a causa dell'aumento delle connessioni dei sistemi produttivo e sociale. La libertà sostanziale per il lavoratore diviene allora libertà di attuare scelte alternative presenti nel proprio agire, così garantendosi stili di lavoro creativi e innovativi.

Le preferenze sono allora convertite in agentività grazie alle capacità che, riferendosi alla distinzione presentata dalla Nussbaum (2012), possono essere interne e sono le condizioni sufficienti, considerando l'individuo a sé stante, per l'esercizio di una data funzione (tratti personali, capacità intellettuali ed emotive, capacità percettive e di movimento che vengono sviluppate interagendo con l'ambiente) o combinate, a dire la combinazione delle capacità interne con le condizioni esterne per l'esercizio della funzione (condizioni socio-politiche ed economiche).

Secondo la Nussbaum, per garantire una capacità ad un individuo la produzione di stati interni di disponibilità ad agire non è sufficiente, ma è similmente necessaria la predisposizione delle condizioni ambientali materiali e istituzionali, di modo che gli individui siano messi concretamente nella condizione di funzionare.

Se è il soggetto il polo di partenza dell'*agency*, intesa come capacità d'azione, l'*agency* tuttavia si definisce ed esplicita in un contesto sociale ampio e costituito da reti connotate da norme sociali e tradizioni comunitarie le quali possono influenzare l'attribuzione valoriale nei confronti di certe attività e funzionamenti. Gli spazi sociali di tipo deliberativo, in cui si manifesta liberamente condivisione e confronto, sono gli spazi in cui può maturare l'*agency*, grazie all'interagire dell'individuo con gli altri partecipanti. In questi spazi è presente infatti la possibilità di sviluppare la cittadinanza attiva e la responsabilità comunitaria attraverso l'individuazione di procedure, competenze e di opportunità di apprendimento.

Sen in primis si riferisce a spazi sociali in cui gli individui hanno la possibilità di sviluppare le proprie *capabilities*. Tali spazi si identificano nella partecipazione politica e sociale e nella prassi democrazia che “dà voce”, nell'accezione Hirschmaniana, alle

richieste della cittadinanza e le dà spazio politico, permettendo inoltre lo scambio reciproco e la formare di valori e priorità proprie da parte del corpo sociale.

Infatti in un assetto di democrazia deliberativa al cittadino, attraverso la prassi deliberativa, è data sia la possibilità di argomentare e confrontarsi su pretese alternative di validità, sia l'opportunità della creazione di strumenti e luoghi di confronto e ridefinizione comune di norme e/o valori (Dell'Avanzato, 2012).

Se uno degli obiettivi prioritari del welfare è quello della promozione dell'*empowerment* delle persone, vanno individuati e approntati spazi partecipativi in cui gli individui possano sentirsi liberi di sviluppare le capacità e le preferenze necessarie per il loro funzionamento e in cui venga riconosciuta loro la propria specificità (Costa, 2012).

Il welfare deve quindi consentire al lavoratore di personalizzare la propria formazione, ridando ad esso responsabilità del suo agire e offrendo delle concrete opportunità per la realizzazione personale. L'approccio delle capacitazioni delinea un modello sociale nuovo in cui ai lavoratori è consentita la valorizzazione delle loro agenzialità nell'ambito dei diversi contesti lavorativi, creando un set di opportunità in cui gli stessi lavoratori possano costruire le proprie professionalità.

1.1.3 Welfare attivo e istituzioni

Il nuovo contesto del welfare attivante richiede la predisposizione, come sottolineato dalla Nussbaum (2012), anche di adeguate condizioni materiali e istituzionali. Se all'intervento statale per mezzo del sostegno economico e dell'assicurazione, si deve sostituire l'individuo posto nella condizione di scegliere liberamente tra i potenziali percorsi da imboccare, all'approccio universalistico alla base del modello di welfare originario, implicante una distribuzione uniforme ed estensiva, si sostituisce un metodo e orientamento alla valorizzazione delle differenze tra le persone.

Se nel vecchio modello di welfare a individui diversi, quindi con diverse necessità e istanze, si presentava, in conseguenza di una assunzione razionale dell'eguaglianza (Costa, 2006; Costa, 2011), la medesima offerta in termini di servizi, il nuovo modello di welfare fa propri i valori del cosiddetto egualitarismo orizzontale e dell'universalismo

selettivo, i quali portano ad articolare e operare risposte apposite, che “discriminino” sulla base di differenze e singolarità (Costa, 2011).

Il nuovo modello di welfare recepisce quindi tre principi che caratterizzano l’egualitarismo orizzontale (Margiotta (2013), pp.60-61):

- **Attenzione alla distribuzione:** la distribuzione non si configura come una mera realizzazione di un calcolo utilitaristico ma vengono prese in considerazione le disuguaglianze individuali nella distribuzione della felicità e non solo la felicità aggregata;
- **Attenzione ai diritti, alle libertà e ad altri valori non utilitari:** la dimensione valoriale del nuovo modello risulta ampliata rispetto al vecchio modello utilitarista in cui questi diritti, libertà e valori hanno un valore indiretto e solo se hanno un’influenza sull’utilità (Margiotta (2013), p. 61);
- **Centralità della libertà e delle capacitazioni:** “la nuova concezione pone al centro il vincolo della libertà come base di una intelligenza integrata e sociale capace di dare direzione all’innovazione” (Margiotta (2013), p. 61).

Il ruolo assunto dallo Stato e dai cittadini viene quindi modificato in seguito al recepimento di questo modello, in quanto il piano di azione dello stato risulta essere esterno e sovra-ordinato rispetto al piano d’azione dei cittadini. Lo Stato necessariamente interviene quando si manifesta una deprivazione sul piano della libertà nel mentre dell’azione individuale con l’obiettivo di assicurare le libertà di agire e conseguire a tutti gli individui, ponendoli nella condizione di libera scelta (Busilacchi, 2011). Se l’individuo decide di non effettuare una scelta tra le opportunità che gli sono presentate, quindi decide per l’inazione, può venire sanzionato.

Il ruolo del cittadino nel nuovo approccio cambia, in quanto il cittadino è considerato un attore consapevole e partecipativo e non più un ricettore passivo di politiche individuate e decise ex-ante e in modo sovra-ordinato. La sua partecipazione, secondo la articolazione proposta da Paci, (Paci (2005), cit. in Costa, 2012, p. 97), può avvenire su tre direzioni e livelli:

1. Partecipazione al mercato del lavoro;
2. Partecipazione alla “definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno”;
3. Partecipazione alla programmazione ed erogazione di servizi.

In questa prospettiva i cittadini possono co-decidere relativamente ai loro bisogni, partecipando ai processi decisionali che riguardano la determinazione e appagamento degli stessi, operando anche nel disegno delle politiche sociali e promuovendo la relazione con lo stato. Le *policy* improntate al *welfare* attivo mirano all'*empowerment* dell'individuo e alla promozione e sostegno della capacitazione (Busilacchi, 2011) in quanto esaltano il ruolo della persona nella scelta dei propri percorsi d'azione e nella responsabilità personale nei confronti della loro attuazione. Al contempo lo stato sociale riduce le proprie responsabilità, limita e ridefinisce le proprie garanzie (e il *welfare* così si fa “*welfare corto*”, prendendo a prestito la terminologia di Sennett⁸), restituisce al cittadino la gestione del proprio destino e limita il suo intervento all'offerta temporanea di aiuto (Sennet, 2004; vedi nota precedente). L'individuo quindi torna a esercitare la piena sovranità, decidendo per la sua vita e amministrando i suoi diritti, compito che era prerogativa dello stato nel welfare universalistico.

1.2 – Educazione e inclusività

Le politiche formative, nel nuovo quadro di riferimento precedentemente delineato, dovrebbero essere orientate all'*empowerment* degli individui attraverso lo sviluppo di competenze e *capabilities* per l'esercizio di una cittadinanza attiva (Lodigiani, 2008).

In questo nuovo contesto muta quindi l'accezione valoriale del diritto alla formazione. Nel welfare universalistico la formazione compete a tutti gli individui in modo eguale in quanto nel sistema originario di welfare i cittadini sono considerati uguali e viene attribuito in modo uniforme lo stesso fabbisogno formativo. Conseguentemente il servizio formativo, quello educativo e il trasferimento finanziario è

⁸ “Short, in welfare reform, means a state reducing his own responsibilities by limiting permanent or fixed guarantees, replacing these by more temporary acts of help”, Sennet (2004, p.187).

eguale e ne consegue che l'assegnazione del diritto alla formazione è un'azione convenzionale. Nel nuovo approccio del welfare la diversità degli individui e la titolarità dei propri diritti è riconosciuta e assunta come criterio discriminante, quindi la formazione è personalizzata e si sviluppa sulle esigenze e preferenze personali.

La visione utilitarista che informava il vecchio approccio del welfare anche nella formazione è sostituita da una prospettiva con una logica più complessa, in base alla quale la formazione non è e non persegue il mero adeguamento ad obiettivi esterni ma al contrario si costituisce quale spazio di ricerca ed esperienza della identità (Costa, 2006, p.161). Scopo e ruolo dello stato è quello di garanzia e riconoscimento della possibilità di azione e di libera partecipazione ed espressione dei propri talenti da parte di ogni persona. Il riconoscimento, nel sistema della formazione, delle diversità individuali permette di valorizzare il profilo identitario dei lavoratori e quindi di premiare i loro meriti, valorizzare i loro talenti e sviluppare i loro potenziali (Costa, 2011). L'efficacia di una politica formativa dovrebbe essere valutata in base alla sua capacità di influire sulla valorizzazione e sull'ottimizzazione delle condizioni di partenza. L'obiettivo della politica formativa deve quindi consistere nella riduzione del differenziale sociale e culturale tra gli individui, rafforzando le competenze di chi si trova in una posizione svantaggiata e garantendo ad ogni individuo la possibilità concreta della partecipazione democratica⁹.

Se si pongono la valorizzazione delle competenze, dei talenti e dei potenziali e ottimizzazione delle condizioni di partenza nella prospettiva dell'occupabilità, Margiotta (Margiotta (2007), p. 233-262) sottolinea come l'attuale assetto del mercato del lavoro richiede in primis l'adattabilità al cambiamento. Montedoro (2007)¹⁰ introduce il concetto di metacompetenze come capacità dell'individuo di adattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema professionale di riferimento, di sapersi orientare, di trasformare e ricostruire continuamente gli strumenti che gli consentano di rientrare nel mercato del lavoro.

⁹ I nuovi modelli di welfare (*learnfare* e *flexicurity*) agiscono pertanto in questo senso, implicando la responsabilità della persona ad agire in prima linea facendo tesoro delle risorse messe a propria disposizione. L'effettività del diritto è correlata però al livello di impegno e di attivazione cognitiva della persona (Ruffino, 2013). Secondo l'orizzonte delineato dai nuovi modelli bisogna pertanto orientare le politiche formative a favorire nei cittadini la capacità di apprendimento lungo tutto il corso della vita, di modo che gli stessi riescano ad accedere alle opportunità offerte sia dai percorsi formali che da occasioni non formali e informali e a scegliere tra quelle più coerenti al proprio progetto di realizzazione personale e professionale.

¹⁰ C.MONTEDORO, *Metacompetenze e strategie formative nella knowledge society*, in R.CIPRIANI, U.MARGIOTTA (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, Mazzanti, Venezia 2007.

La metacompetenza è la capacità di mettere in discussione e ricostruire le proprie competenze, requisito fondamentale nella *knowledge society*. La capacità di riorganizzare i propri strumenti professionali implica la possibilità di costruirsi percorsi formativi con consapevolezza e responsabilità. Questa capacità diventa l'elemento primario per l'*empowerment* dell'individuo che diventa protagonista della società della conoscenza. Il cittadino individua le sue esperienze formative formali, non formali e informali per valorizzarle nella dimensione lavorativa e nella ricerca di un'occupazione. Tale processo presuppone che a livello individuale venga condotta una riflessione sulle proprie esperienze e sulle conoscenze accumulate, allo scopo di dotarle di significato per la costruzione di una propria nuova identità lavorativa. La competenza del lavoratore non è più solamente collegata alla valenza performativa, ma diventa una competenza ad agire: non ci si focalizza più solamente sulle capacità produttive del lavoratore, ma bensì sulla sua capacità di costruire, in primis attraverso la formazione, un proprio progetto di realizzazione professionale e personale.

Lo sviluppo dell'occupabilità e non quello dell'occupazione diventa quindi centrale, attraverso la formazione permanente e il rientro in formazione in qualunque momento della propria vita (utilizzo delle risorse formative a proprio vantaggio) e a qualunque livello del sistema formativo.

Questo quadro di riferimento va, in questa sede, associato a e confrontato con quello delle politiche attuative in campo formativo e alle condizioni di impiego dei migranti adulti in termini di riconoscimento e potenziamento delle competenze.

1.2.1 Il quadro Europeo per le politiche formative: il programma Istruzione e formazione 2020 (ET 2020)

Con la strategia di Lisbona, la coppia Istruzione e Formazione è stata posta al centro del sistema delle policy europee. Infatti si è presa piena coscienza del fatto che l'apprendimento permanente è un fattore chiave per l'attuazione della strategia di Lisbona, come espresso negli orientamenti integrati per l'occupazione e, come parte del triangolo della conoscenza, per la crescita, innovazione, competitività e sviluppo sostenibile. Le sfide principali nel campo dell'Istruzione e Formazione sono state

incorporate nel quadro attuale delle politiche e nel Metodo Aperto di Coordinamento¹¹ a sostegno del processo di Lisbona, entrambi già presenti nel “Programma di Lavoro Educazione e Formazione 2010”.

Il programma “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020)¹² rappresenta l’attuale quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione e muove dal precedente programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” (ET 2010). Il programma ET 2020 definisce gli obiettivi strategici comuni per gli Stati membri e include alcune misure strumentali, nonché una metodologia di lavoro comune e una serie di settori prioritari per ciascun ciclo.

Le Conclusioni del Consiglio infatti definiscono un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione fino al 2020, con l’obiettivo di affrontare le sfide sostanziali che l’Europa deve affrontare per divenire un’economia basata sulla conoscenza e rendere l’apprendimento permanente un’opportunità per tutti.

Lo scopo primario del quadro strategico è promuovere il miglioramento dei sistemi d’istruzione e di formazione nazionali, i quali devono provvedere i mezzi necessari per mettere tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare pienamente le proprie potenzialità, nonché garantire un benessere economico sostenibile e l’occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe contemplare i sistemi di istruzione e formazione nel loro

¹¹ Il metodo aperto di coordinamento (MAC), creato nel quadro della politica dell’occupazione e del processo di Lussemburgo, è stato definito come uno strumento della strategia di Lisbona (2000). Il MAC fornisce un nuovo quadro per la cooperazione tra gli Stati membri, le cui politiche nazionali possono quindi essere orientate verso alcuni obiettivi comuni. In base a tale metodo intergovernativo, gli Stati membri sono valutati da un altro Stato membro (la cosiddetta *peer pressure*), con il ruolo della Commissione limitato alla sorveglianza. Il Parlamento europeo e la Corte di giustizia non giocano praticamente alcun ruolo nel processo del MAC.

Il metodo aperto di coordinamento si svolge in aree che rientrano nella competenza degli Stati membri, quali l’occupazione, la protezione sociale, l’inclusione sociale, l’istruzione, i giovani e la formazione.

Si basa principalmente su: a) individuazione e definizione congiunta degli obiettivi da raggiungere (adottati dal Consiglio); b) definizione congiunta degli strumenti di misura e monitoraggio (statistiche, indicatori, linee guida); c) benchmarking, ossia il confronto delle prestazioni e lo scambio delle migliori pratiche (monitorati dalla Commissione), degli Stati membri.

A seconda delle aree interessate, il MAC prevede cosiddette misure di “soft law”, che sono vincolanti per gli Stati membri in misura diversa, ma che non prendono mai la forma di direttive, regolamenti o decisioni. Così, nel contesto della strategia di Lisbona, l’MAC impone agli Stati membri di elaborare piani di riforma nazionali e di trasmetterli alla Commissione. Tuttavia, le politiche giovanili non comportano la fissazione di obiettivi, e spetta agli Stati membri decidere obiettivi senza la necessità di un coordinamento a livello europeo dei piani d’azione nazionali.

¹² Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel Settore dell’Istruzione e della Formazione (ET 2020).

complesso, in un'ottica di apprendimento permanente che abbraccia l'apprendimento in tutte le condizioni contestuali, siano esse non formali o informali, e a tutti i livelli.

“Il quadro dovrebbe affrontare, in particolare, i seguenti quattro obiettivi strategici:

- **fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà:** è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità;
- **migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione:** tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali; l'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli;
- **promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva:** le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione primaria di qualità elevata e un'istruzione inclusiva;
- **incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione:** occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate.”¹³

Nell'ambito dell'impegno volto a raggiungere gli obiettivi strategici sopra richiamati, vanno rispettati alcuni principi. Fra di essi, vi è la realizzazione della cooperazione europea nei domini dell'istruzione e della formazione in una prospettiva di

¹³ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm

apprendimento permanente facendo un uso più efficiente del metodo di coordinamento aperto (MAC; vedi nota 10) e aumentando le sinergie tra i differenti settori dell'istruzione e della formazione. La cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione deve essere intersettoriale e trasparente, e interessare le aree politiche correlate e tutte le parti coinvolte. I risultati della cooperazione devono essere diffusi e rivisti regolarmente. Si dovrebbe mirare anche a una maggiore sinergia con i processi di Copenaghen e di Bologna, nonché a un dialogo e a una cooperazione rafforzati con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali.

Per avere a disposizione di metodi di lavoro idonei e adattabili nel contesto della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, il quadro strategico prevede una serie di cicli di lavoro fino al 2020, il primo dei quali ha già coperto il triennio 2009-2011¹⁴.

Gli Stati membri devono coordinarsi impiegando il Metodo di Coordinamento Aperto al fine di incrementare la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione, in base agli obiettivi strategici, principi e dei metodi di lavoro di cui sopra. Contemporaneamente, gli Stati membri devono adottare misure nazionali per raggiungere gli obiettivi strategici e contribuire al raggiungimento dei criteri di riferimento europei.

La Commissione è richiesta di sostenere la cooperazione fra gli Stati membri, di valutare i progressi compiuti riguardo agli obiettivi e ai criteri di riferimento e inoltre a preparare proposte per possibili criteri di riferimento nei settori della mobilità, dell'occupabilità e dell'apprendimento linguistico. Infine, la Commissione, di concerto con Stati membri, deve identificare in che modo un quadro di indicatori e parametri di riferimento, impostato sul programma di lavoro ET 2010, può essere armonizzato con l'ET 2020.

¹⁴ Per ciascun ciclo il Consiglio adotterà una serie di settori prioritari in base agli obiettivi strategici indicati. La cooperazione deve essere conseguita per mezzo di iniziative di mutuo apprendimento, sulla base di mandati, scadenziari ed esiti previsti circoscritti. I risultati della cooperazione saranno estesamente disseminati tra tutte le parti interessate al fine di migliorarne la visibilità e l'impatto. Alla fine di ogni ciclo dovrebbe essere realizzata una rapporto comune del Consiglio e della Commissione sull'andamento dei lavori, anche per decidere una nuova serie di settori primari per il ciclo seguente. Insieme agli Stati membri, la Commissione controllerà la cooperazione nell'istruzione e nella formazione.

Le politiche formative e il binomio competenze-occupazione

Dal quadro d'azione delineato all'interno del progetto Europa 2020 e, in particolare, relativamente agli obiettivi strategici di "Istruzione e formazione 2020", emerge la necessità di intervenire sulla promozione dell'equità e della cittadinanza attiva, ai fini di garantire a tutti i cittadini le condizioni per poter sviluppare e aggiornare quelle competenze che permettono il godimento di tali diritti.

In risposta alla crescente disoccupazione e all'attuale panorama lavorativo, si identifica come priorità una "crescita inclusiva" che, allo scopo di innalzare il tasso di occupazione e di garantire la coesione sociale e territoriale, miri a creare una nuova occupazione intervenendo sul miglioramento delle competenze e delle capacità delle persone.

La sfida è quella di promuovere sul territorio europeo una collaborazione tra gli attori coinvolti nella *governance* del sistema delle competenze, ovvero i sistemi educativi e formativi, il mondo del lavoro e il sistema del welfare.

Tale sfida va raccolta subito, in particolare per quanto riguarda i lavoratori immigrati. Molti recenti documenti e analisi, comunitarie e non¹⁵, infatti, partono da uno scenario demografico oramai consolidato, contraddistinto dalla crescente carenza di manodopera e *skills* nei paesi dell'Unione Europea nei prossimi dieci anni a partire dal 2013¹⁶. Per evitare questo esito, il miglioramento del posizionamento e dell'inclusione sul mercato del lavoro degli immigrati, in primis in termini di occupabilità e inclusione, nei paesi di accoglienza europei è una questione centrale da affrontare, al fine di garantire che il potenziale delle competenze degli immigrati sia pienamente realizzato ed utilizzato.

¹⁵ Si possono citare tra gli altri, gli "Aging Report" della Commissione Europea – DG ECOFIN, anni 2009-2012, e la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni "Gestire l'impatto dell'invecchiamento della popolazione nell'Unione europea (relazione 2009 sull'invecchiamento demografico)", Bruxelles, 29.4.2009 COM(2009) 180 definitivo.

¹⁶ Le previsioni demografiche per i prossimi decenni indicano una tendenza alla contrazione della forza lavoro nella maggior parte dei paesi OCSE e degli Stati membri dell'Unione Europea. Nell'Unione Europea, dopo decenni di crescita, il declino della popolazione in età lavorativa inizierà nel 2013: le proiezioni demografiche di Eurostat (EUROPOP, 2010) indicano una perdita di più di 2,5 milioni nella popolazione in età lavorativa nel decennio dal 2010 al 2020, ed un declino quattro volte più elevato nel decennio successivo. Ciò comporterebbe una contrazione del 12% della popolazione in età lavorativa dell'Unione Europea entro il 2030.

La Strategia Europa 2020 considera il miglioramento del posizionamento nel mercato del lavoro degli immigrati come un passo fondamentale per raggiungere l'obiettivo del 75% del tasso di occupazione nell'UE entro il 2020.

Tuttavia vi è ampia evidenza di un significativo sottoutilizzo delle competenze degli immigrati in tutto il territorio dell'Unione Europea. In molti Stati membri vi è una notevole differenza tra i livelli lavorativi dei cittadini di paesi terzi e i cittadini dell'Unione europea. Secondo Eurostat (Eurostat, 2011), nel 2010 il tasso di occupazione dei cittadini di paesi terzi di età compresa tra 20-64 anni era, a livello europeo, inferiore di dieci punti percentuali rispetto a quello della popolazione totale nella stessa fascia di età.

Quando sono occupati gli immigrati, se si considerano gli omologhi nazionali, sono spesso occupati in professioni le cui competenze richieste sono nettamente inferiori al loro livello di istruzione e/o qualifica professionale.

Secondo lo studio pilota di Eurostat sugli indicatori di integrazione (Eurostat, 2011), nel 2009 negli Stati membri dell'UE il tasso medio di sovra-qualificazione tra gli immigrati extracomunitari nella fascia di età 20-64 anni era pari al 36%, mentre le percentuali corrispondenti per i lavoratori nazionali e in nati nell'UE erano, rispettivamente, del 21% e del 28%.

1.2.2 Modelli e politiche d'inclusione

In questa sede non si vuole entrare in merito alla questione concernente il carattere vago e polisemico dei molti termini (integrazione, inclusione, assimilazione, incorporazione ecc.) che caratterizzano il dibattito di oggi in tema di migrazioni, ma è opportuno constatare che, per i migranti vi sono una serie di precondizioni alla cittadinanza attiva.

L'integrazione dei migranti e le politiche di integrazione si sono orientate sino ad oggi, come ricorda Machitidze (2012) rispetto a tre modelli di riferimento: il modello multiculturale, il modello assimilazionista e il modello dell'incorporazione differenziale.

Al centro del modello multiculturale o, in altre parole, del multiculturalismo sta il rispetto per la diversità culturale e il sostegno dello Stato per la conservazione

dell'identità di ogni comunità di immigrati presente sul suo territorio. Tra i paesi che cercano di attuare tale principio vi sono la Svezia, i Paesi Bassi e il Regno Unito.

Al contrario, il modello assimilazionista d'inclusione degli immigrati (indicato anche come "repubblicano" o "universalista") assegna un ruolo centrale al principio di omogeneità. Park e Burgess definiscono l'assimilazione nel seguente modo: "un processo di compenetrazione e fusione in cui persone e gruppi acquisiscono memorie, sentimenti e atteggiamenti di altre persone e gruppi, e, condividendone l'esperienza e la storia, sono incorporati con loro in una vita comune". In altre parole, uno straniero deve assimilarsi a pieno nella società di accoglienza, accettando le identità e i valori comunemente riconosciuti. L'esempio di questo modello, secondo Machitidze (Machitidze, 2012), è la Francia.

Il terzo modello, che è chiamato separativo o modello d'incorporazione differenziale, è caratterizzata da una legislazione migratoria restrittiva. Al fine di ricevere il permesso di soggiorno, il cittadino di un paese terzo deve soddisfare una serie di condizioni rigorose. Inoltre, la politica d'immigrazione dei paesi che seguono il modello di incorporazione differenziale, è diretta a garantire carattere temporaneo alla residenza dell'immigrato e un processo estremamente complicato per la naturalizzazione. Questo tipo di politica è caratteristica di Germania, Belgio, Austria e Svizzera¹⁷.

Questi modelli si basano su due elementi principali: il modello di società¹⁸ e il tipo di legame tra le politiche migratorie e quelle d'integrazione; questi elementi e la stessa utilità di tale classificazione sono messi in discussione dal veloce cambiamento nelle priorità economiche, politiche e culturali dei paesi europei di destinazione.

Senza entrare eccessivamente nel merito di tale problematica, giacché le politiche migratorie richiederebbero una attenzione che non si riesce a prestare in maniera esaustiva in questa sede, un altro fattore di complicazione del quadro è rappresentato dal ruolo di coordinamento dell'Unione Europea e dai vincoli di tale coordinamento. Va anche ricordato un fenomeno relativamente recente e trasversale ai due domini della

¹⁷ Il modello tedesco, il quale prevede l'inserimento dei migranti soltanto in alcuni ambiti sociali come quello lavorativo, negando o rendendo molto difficoltosa l'acquisizione del diritto di partecipazione alla vita politica e della cittadinanza, è anche considerato un modello d'incorporazione ispirato all'"esclusione differenziale".

¹⁸ Rossi (2011) che considera una classificazione con quattro modelli di integrazione: il modello di fusione (*melting pot*), quello assimilativo o neo-colonialista, quello funzionalista (esclusione differenziale) ed il modello multiculturalista.

migrazione e dell'integrazione, quello della cosiddetta "integrazione civica". In sintesi si tratta dell'introduzione di corsi d'integrazione e programmi di orientamento per cittadini di paesi terzi con l'obiettivo di testare la conoscenza della lingua e il rispetto per i valori e i simboli della società del paese di destinazione¹⁹.

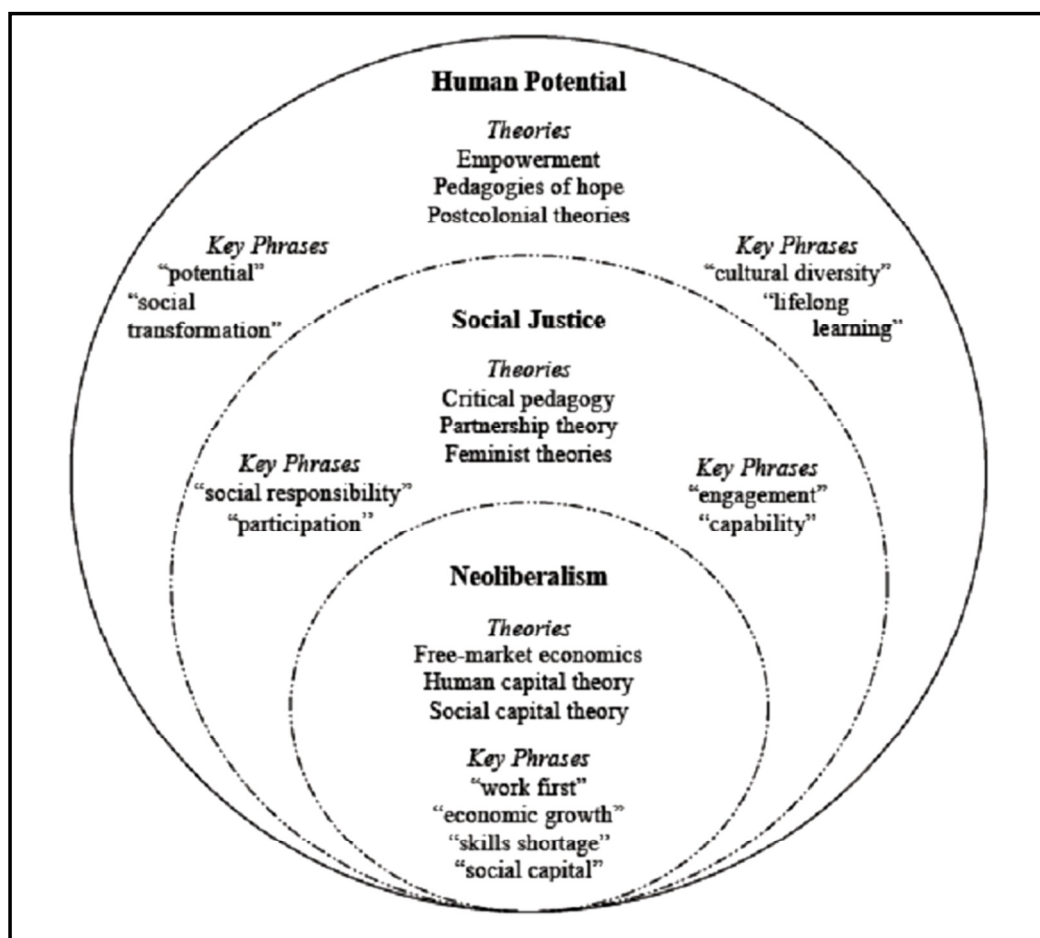
E' interessante osservare come conoscenza della lingua e requisiti d'integrazione civica sono fattori correlati positivamente anche alla capacitazione e sono precondizioni per operare delle scelte anche valoriali rispetto alla comunità in cui si vuole essere inclusi e per poter migliorare le proprie condizioni.

Avendo introdotto il concetto d'inclusione sociale, si può osservare che esso può essere fatto risalire almeno a Weber e alla rilevanza data alla coesione sociale dal sociologo tedesco. Tuttavia il focus sulla coppia inclusione/esclusione sociale è molto più recente e rimanda al dibattito politico francese degli anni '70, anche se il concetto è stato poi adottato dall'Unione Europea alla fine del 1980 come un concetto-chiave nella politica sociale e nel dibattito sulla crisi del welfare, sostituendosi in molti casi alla nozione di povertà.

Gidley, Hampson, Wheeler e Bereded-Samuel (Gidley et al., 2010) identificano uno spettro di posizioni ideologiche sottostanti teorie e politiche dell'inclusione. Lo schema proposto posiziona teorie e politiche dell'inclusione sociale rispetto alle aree d'inclusione (chi deve essere incluso?) e ai gradi (ideologie) d'inclusione. Possibili aree d'inclusione rilevanti in questa sede sono lo status socio-economico, la cultura, la lingua, la religione, il genere, lo status occupazionale, abitativo, ecc. Lo schema nidificato, proposto nella figura Fig.1 sottostante, incorpora una gamma d'ideologie che vanno da quella, più delimitata, di ispirazione neoliberista che si focalizza sull'accesso e i fattori economici, all'approccio della giustizia sociale che pone l'attenzione sulla partecipazione nella comunità di riferimento e approccio del potenziale/capitale umano che si concentra sull'*empowerment* individuale e collettivo.

¹⁹ Analizzando l'applicazione di requisiti di integrazione civica nella legislazione degli immigrati dell'Unione Europea, possiamo individuare due dimensioni – quella interna e quella esterna. La dimensione interna si presenta sotto forma di programmi, corsi o contratti che sono obbligatori per entrare nel territorio dello Stato membro e riceve il diritto di soggiorno. Analogamente nei paesi terzi si richiede di superare con successo dei programmi e degli esami di valutazione per cittadini extra-comunitari.

Fig. 1 - Principali approcci relativi alle Teorie e Politiche dell'inclusione sociale



Fonte: Gidley et al. (2010)

Salatin (2013) osserva che la tematica dell'inclusione/esclusione può essere ricondotta a due filoni interpretativi, un filone che può essere definito economicista (o neo-liberista) e un secondo filone che può essere definito come umanista. Il primo filone è caratterizzato da una visione dell'inclusione come obiettivo perseguibile per mezzo dello sviluppo e del sostegno al reddito a fronte di un'esclusione percepita come "by-product" strutturale del sistema socio-economico.

Diversamente, il filone interpretativo umanista, il quale vede tra i suoi rappresentanti Nussbaum, Bauman e Putnam, considera l'esclusione come un vulnus dei diritti inalienabili che va curato con l'estensione dei diritti individuali e sociali, in particolare i diritti di cittadinanza, intesa come partecipazione dei cittadini alla vita della comunità in cui sono inclusi. Strumenti per contrastare l'esclusione sociale sono lo sviluppo delle *capability* e la solidarietà intra e intergenerazionale.

Nell'accezione umanista l'inclusione si sostanzia nell'insieme delle policy e degli strumenti che favoriscono l'integrazione della persona nell'ambiente socioeconomico di riferimento, integrazione che ha l'effetto cumulato di garanzia standard di vita accettabili, di riduzione dei differenziali e dell'aumento dei processi partecipativi.

I sistemi di *welfare* sono un naturale riferimento critico e analitico delle riflessioni teoriche sull'inclusione. Paugam (1996) concentra la sua analisi su tre ambiti di esclusione sociale, a dire lavoro, cittadinanza ed emarginazione urbana, e da essa sviluppa una riflessione critica sul welfare.

I sistemi di *welfare* si confrontano con il rischio di esclusione se affrontano le condizioni dinamiche che possono accrescerlo fino a sfociare nella cosiddetta trappola dell'esclusione, quando i differenziali di opportunità, indotti da dinamiche socio-economiche che innestano processi di autoesclusione che limitano ogni forma di iniziativa nel senso di *agency*, si allargano nel tempo e nello spazio a interessare in modo intergenerazionale gruppi e comunità.

Dal punto di vista delle politiche d'inclusione sempre Salatin (Salatin, 2013) distingue tra:

- a) *interventi diretti a favore dei singoli*: politiche (passive) di trasferimento di risorse (sussidi, assegni di vario tipo, ecc.); politiche (attive) di rinforzamento della *capability* attraverso servizi pubblici come l'istruzione e la formazione;
- b) *interventi strutturali e di contesto*: politiche del lavoro; politiche territoriali per la salute, il lavoro e l'alloggio (abitazione; socio-sanitario; comunità territoriali)

Se, come in questa sede, si opera un focus sui migranti, si osserva che le politiche restrittive in termini di risorse destinate al settore sociale, pongono nuove sfide alle politiche di inclusione e i servizi di supporto dei migranti che ottengono meno supporto e vedono ridursi le opportunità di inclusione e in particolare le opportunità per conseguire competenze chiave e abilità per un'integrazione sociale e lavorativa più efficace.

Questa situazione rischia di accentuare il rischio di esclusione, rafforzando gli elementi di precarietà e insicurezza che caratterizzano il posizionamento di una parte della forza lavoro migrante, mentre si fa sempre più urgente, anche in Italia, l'esigenza di riposizionare le politiche del lavoro, dalla programmazione dei nuovi flussi di ingresso

che alle politiche attive del lavoro rivolte a reinserire le persone in cerca di lavoro e a sostenere la mobilità lavorativa e sociale degli immigrati esclusi dai processi.

Jacobs (2013) aggiunge un'altra dimensione nell'articolazione delle politiche, con focus sulla dimensione formativa, osservando che il *policy-making* in materia d'inclusione è comunemente considerato d'interesse per lo stato di destinazione, mentre in genere si sottovaluta il ruolo dello stato di origine. Tuttavia, questo non significa che non vi sia dimensione transnazionale per l'inclusione e in particolare per la dimensione educativa ed un ruolo degli attori della società del paese di origine. Infatti esistono accordi bilaterali in materia di insegnamento della lingua e della cultura nei paesi d'origine²⁰ anche se non è stato ancora creato un inventario esaustivo di questi accordi e delle loro ricadute. Inoltre, una panoramica è necessaria del processo di adattamento dei sistemi educativi e amministrativi dei paesi di origine alle esigenze dei minori e adulti migranti e del ruolo delle diaspore nel riconoscimento delle competenze e nella validazione delle qualifiche educative.

La perdurante crisi economica, la quale appare sempre più una fase di un cambiamento sistemico del modello socio-economico europeo e mondiale, ha, come già rilevato, aumentato l'importanza di politiche attive d'inclusione, in particolare in materia di occupazione e d'istruzione, se pur in un quadro di rarefazione delle risorse. I cambiamenti della società attuale infatti, hanno effetti sul mercato e i rapporti di lavoro, sui sistemi di sicurezza sociale, sulle tipologie di nucleo familiare e sugli stili di vita, cambiamenti che si declinano e/o sono percepiti come rinuncia ai diritti di protezione

²⁰ Nello specifico caso italiano si tratta dell'Art. 23 del Testo Unico Immigrazione, che è uno degli strumenti per "l'ingresso qualificato" previsto dalla Bossi-Fini che fatica ancora a prendere piede e che recita:

1. Nell'ambito di programmi approvati, anche su proposta delle regioni e delle province autonome, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e realizzati anche in collaborazione con le regioni, le province autonome e altri enti locali, organizzazioni nazionali degli imprenditori e datori di lavoro e dei lavoratori, nonché organismi internazionali finalizzati al trasferimento dei lavoratori stranieri in Italia e al loro inserimento nei settori produttivi del Paese, enti e associazioni operanti nel settore dell'immigrazione da almeno tre anni, possono essere previste attività di istruzione e di formazione professionale nei Paesi di origine.

2. L'attività di cui al comma 1 è finalizzata:

a. all'inserimento lavorativo mirato nei settori produttivi italiani che operano all'interno dello Stato;
b. all'inserimento lavorativo mirato nei settori produttivi italiani che operano all'interno dei Paesi di origine;

c. allo sviluppo delle attività produttive o imprenditoriali autonome nei Paesi di origine.

3. Gli stranieri che abbiano partecipato alle attività di cui al comma 1 sono preferiti nei settori di impiego ai quali le attività si riferiscono ai fini della chiamata al lavoro di cui all'articolo 22, commi 3, 4 e 5, secondo le modalità previste nel regolamento di attuazione del presente testo unico.

4. Il regolamento di attuazione del presente testo unico prevede agevolazioni di impiego per i lavoratori autonomi stranieri che abbiano seguito i corsi di cui al comma 1.

sociale, mancanza di sicurezza del lavoro e predominanza di relazioni sociali sempre più fragili.

La formazione continua, come sottolinea Herre (2013), e in particolare una formazione continua inclusiva, diminuisce le possibilità di esclusione aumentando le opportunità partecipazione attraverso l'educazione. Per gli immigrati adulti il *lifelong learning* è un mezzo per acquisire le conoscenze linguistiche, del sistema giuridico e dell'ordine sociale. Inoltre, la formazione continua ha una funzione compensativa che compensa i deficit di formazione accademica e professionale e rafforza la posizione del mercato del lavoro e l'occupabilità.

Certamente l'integrazione linguistica resta un passaggio obbligato, una pre-condizione di qualsiasi percorso d'inclusione. Essa è richiamata in tutti i documenti fondamentali come la Carta sociale Europea riveduta del 1996 che ai commi 11 e 12 dell'articolo 19 relativo alla "Diritto dei lavoratori migranti e delle loro famiglie alla protezione e all'assistenza" recita rispettivamente:

“(Per assicurare il concreto esercizio del diritto dei lavoratori migranti e delle loro famiglie alla protezione e all'assistenza sul territorio di ogni altra Parte, le Parti s'impegnano)

11. a favorire e a facilitare l'insegnamento della lingua nazionale dello Stato di accoglienza oppure se vi sono diverse lingue, di una di esse, ai lavoratori migranti e ai loro familiari;

12. a favorire e a facilitare per quanto possibile, l'insegnamento della lingua materna del lavoratore migrante ai suoi figli.

Nel rapporto di accompagnamento si osserva che i commi 11 e 12 sono stati introdotti, tra l'altro, “per la protezione della salute e della sicurezza sul posto di lavoro dei lavoratori migranti e per la garanzia dei loro diritti in altri ambiti collegati al lavoro, oltre a facilitare la loro integrazione e quella delle loro famiglie (§ 11)” e per “l'importanza per i figli dei lavoratori migranti del mantenimento del loro patrimonio culturale e linguistico, inter alia, in modo da fornire loro la possibilità di una reintegrazione se e quando il lavoratore migrante ritorni al paese di origine (§ 12)”.

Come ricordano Kahanec, Kim e Zimmermann (2011) le barriere all'inclusione della manodopera immigrata nel mercato del lavoro comprendono la lingua, le lacune nel loro bagaglio professionale, la mancanza di riconoscimento dei titoli di studio stranieri, la discriminazione, mercati del lavoro opachi e barriere istituzionali quali le

restrizioni legali per i cittadini stranieri. L'esclusione dall'istruzione superiore, dai servizi per l'alloggio e dai servizi finanziari aggravano queste barriere. Non è un caso che nelle indagini dedicate, i cambiamenti "ambientali" più desiderati riguardano quelli relativi al lavoro subordinato, l'istruzione, la previdenza sociale, la mobilità e gli atteggiamenti sociali in genere.

Le politiche formative sono quindi una componente di un sistema ideale di *policy* inclusive correlate che comprende quelle richiamate, tra cui quelle del *welfare*. A tale proposito, ancora nello studio di Kahanec, Kim e Zimmermann (2011) si osserva che, per l'Italia, l'erogazione di assistenza sociale non provvede (e prevede) sufficienti incentivi per una integrazione attiva dei migranti nel mercato del lavoro. L'attuazione di servizi che attivino questa integrazione richiede interventi in parallelo che incorraggino la flessibilità del mercato del lavoro e il suo carattere anti-discriminatorio, creando al contempo incentivi per una distribuzione geografica meno concentrata dei residenti stranieri²¹.

1.2.3 Inclusione e Dialogo Interculturale

Proprio i concetti richiamati sopra, la necessità di integrazione linguistica e al contempo il mantenimento della identità culturale dei paesi di origine, sono pre-condizioni per l'esistenza del dialogo interculturale.

La Carta Bianca sul Dialogo Interculturale del 2008 definisce in questo modo l'integrazione e il dialogo interculturale:

“ l'integrazione (integrazione sociale, inclusione) indica un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica.”;

e, più avanti,

²¹ Gli immigrati si concentrano tendenzialmente nelle aree dove è più alta la domanda di lavoro poco qualificato e l'erogazione di servizi sociali più alta. Queste caratteristiche della distribuzione territoriale degli immigrati – sottolineano gli autori - non devono portare a ritenere corroborata l'ipotesi del cosiddetto "magnete del welfare", a dire il rapporto tra intensità dei flussi migratori ed intensità dell'erogazione di servizi sociali, in quanto se si controlla per le caratteristiche socio-demografiche i residenti stranieri in Italia non ricevono più servizi sociali dei residenti italiani.

“Il dialogo interculturale è dunque importante per gestire la pluri-appartenenza culturale in un contesto multiculturale. E’ uno strumento che permette di trovare sempre un nuovo equilibrio identitario, rispondendo alle nuove aperture o esperienze e aggiungendo all’identità nuove dimensioni, senza per questo allontanarsi dalle proprie radici.”

E’ allora evidente che non vi è inclusione senza dialogo culturale e che l’inclusività attivizzante²² deve puntare a sviluppare non solo le capacità di alfabetizzazione autonoma dei migranti ma anche la propria capacità di dialogare con la cultura del paese di destinazione. Ma se i profili individuali possono essere quindi più o meno predisposti in termini di pluriculturalità o multiculturalità, questa sfida, in particolare per quanto riguarda l’educazione, richiede per essere raccolta, come ricorda Herre (2013), la presenza degli attori istituzionali.

Byram (2008) osserva che molti individui che vivono in contesti sociali multiculturati e pluriculturali possono essere definiti individui con caratteristiche pluriculturali. Tale tipo di profilo viene a determinarsi più facilmente nei contesti minoritari dal punto di vista etnico, in quanto gli individui appartenenti a minoranze etniche spesso possiedono una propria eredità culturale etnica ma devono interagire con gli aspetti della cultura nazionale della maggioranza dominante in cui essi vivono.

I membri dei gruppi di maggioranza, invece quasi mai ritengono necessario adottare uno qualsiasi dei valori, credenze o pratiche di altri gruppi, specialmente se vivono in una zona etnicamente omogenea. Tuttavia nelle società europee sono sempre più obbligati a notare il multiculturalismo della propria società e degli altri. Questo dà loro l’opportunità di crescere nel multiculturalismo attraverso reti relazionali e sociali complesse che attraversano trasversalmente i gruppi costituiti, per acquisire le competenze necessarie in ambiti situazionali ed esperienziali in evoluzione.

La pluriculturalità comporta l’identificazione con almeno alcuni dei valori, credenze e/o pratiche di due o più culture, nonché l’acquisizione delle competenze necessarie per partecipare attivamente in questi diversi sistemi culturali. Individui pluriculturali sono persone con le competenze di conoscenza, linguistiche e

²² Il concetto di alfabetizzazione si complica se consideriamo l’inclusività attivizzante. Allora in questa accezione “forte” o potenziata l’alfabetizzazione include: alfabetizzazione “debole”; abilità numerico-matematica; skills sociali, ICT o alfabetizzazione informatica e le competenze professionali-tecniche acquisite attraverso la formazione.

comportamentali necessarie per funzionare come attori sociali tra due o più sistemi culturali. Gli individui con profilo pluriculturale possono esprimere la loro pluriculturalità in un numero di modi diversi. Alcune persone affermano contemporaneamente le loro molteplici appartenenze culturali a prescindere dal contesto. Ad esempio, i bambini nati da parentela mista spesso mantengono una fedeltà simultanea ai patrimoni culturali distintivi di entrambi i genitori.

Tuttavia, solitamente gli individui con profili pluriculturali comunemente si confrontano e adottano in “alternanza” i diversi patrimoni culturali. Ad esempio, i giovani delle minoranze etniche, la cui cultura è molto diversa dalla prevalente cultura nazionale dei loro pari, molto spesso adottano i valori e le pratiche “etiche” nell’ambiente familiare per poi passare alla cultura nazionale quando sono fuori casa, a scuola o fuori con i loro coetanei. Un terzo modo in cui si può esprimere la pluriculturalità passa attraverso l’ibridazione, a dire attraverso la fusione eclettica di risorse e di elementi tratti da diverse culture per creare una sintesi culturale nuova.

Va ricordato che la pluriculturalità va distinta dall’interculturalità. La pluriculturalità si riferisce alla capacità di identificarsi e partecipare a più culture; mentre l’interculturalità si riferisce alla capacità di sperimentare e analizzare l’alterità culturale ed utilizzare questa esperienza per riflettere su questioni che di solito sono date per scontate all’interno della propria cultura e ambiente.

L’interculturalità implica apertura, interesse, curiosità ed empatia nei confronti persone e culture “altre” e implica anche l’utilizzo di questa accresciuta consapevolezza dell’alterità per coinvolgere e interagire con gli altri e, potenzialmente, agire assieme per scopi comuni. L’interculturalità, infine, prevede la rivalutazione dei propri schemi quotidiani di percezione, di pensiero, emotivi e comportamentali al fine di sviluppare una maggiore conoscenza di sé. L’interculturalità permette così alle persone di agire come mediatore tra persone di culture diverse, per spiegare e interpretare diverse prospettive. L’interculturalità non comporta l’identificazione con un altro gruppo culturale o l’adozione di pratiche culturali di un altro gruppo²³.

²³ L’interculturalità comporta una serie di sottostanti competenze cognitive, affettive e comportamentali. Queste includono conoscenze (ad esempio, la conoscenza di altri gruppi culturali e dei loro prodotti e pratiche, e conoscenze circa i modi in cui le persone di culture diverse interagiscono), atteggiamenti (quali la curiosità, l’apertura, il rispetto per l’alterità e l’empatia) e capacità quali la capacità di interpretare e relativizzare (ad esempi interpretare una pratica di un’altra cultura e metterla in relazione con pratiche all’interno della propria cultura), la capacità di scoperta (come ad esempio la capacità di cercare e

1.2.4 Educazione e inclusione sociale dei migranti adulti

La migrazione rappresenta una grande sfida per l'educazione degli adulti nell'UE e, guardando alle recenti ricerche sulle implicazioni dei flussi migratori nelle società europee e considerando gli sviluppi odierni nelle politiche educative degli adulti, il concetto di inclusione più che quello di integrazione nelle sue varie accezioni, richiamate nel paragrafo 1.2.2, o ha un grande potenziale euristico in termini di educazione degli adulti.

Se alcune politiche di integrazione implicano una forte richiesta (pressione) nei confronti dei migranti ad integrarsi in una società considerata *ex-ante* come già perfettamente funzionante²⁴, l'inclusione (sociale) porta al superamento di questa prospettiva in quanto agisce espandendo il concetto di integrazione. L'inclusione infatti non presuppone una società già perfettamente funzionante, in cui i migranti si devono inserire, ma il suo processo e i relativi oneri sono distribuiti sia tra migranti che i non migranti. In questo senso, l'educazione degli adulti può divenire anche *educazione comunitaria*, un processo "sempre in uno stato di flusso" (Tett (2006), p.79) che informa la vita degli individui e dei gruppi coinvolgendo persone che vivono in una certa zona geografica o condividono un interesse comune, per sviluppare una serie di opportunità di apprendimento, di azione e riflessione determinate dalle loro esigenze personali, sociali, economiche e politiche.

Se, come ricorda Antonelli (2010, p.17), la cittadinanza oggi tende "a configurarsi quale forma giuridica di una relazione sostanziale tra la persona e la comunità: quale condizione sociale prima che giuridica", se ne deduce che vi è una relazione biunivoca tra inclusione e cittadinanza (nella sua accezione inclusiva e non concessoria) da una parte e integrazione con assunzione di responsabilità comuni dall'altra. L'inclusione

acquisire nuove conoscenze sulla cultura e le sue pratiche e prodotti) ed una consapevolezza culturale critica (cioè la capacità di valutare criticamente le pratiche e i prodotti della propria e di altre culture).

²⁴ Nella classificazione di Cesareo (1998) il modello assimilazionista di integrazione socio-culturale pone la priorità nell'adattamento ai costumi e alle norme della società ospitante, attraverso processi di socializzazione e risocializzazione.

quindi è una delle modalità in cui si declina la cittadinanza in un contesto europeo sempre più multiculturale.

Un approccio inclusivo all'educazione degli adulti quindi si identifica e si basa su tutte le risorse delle persone coinvolte e, nel caso dei migranti, implica concretamente il riconoscimento e la valorizzazione dei loro punti di forza, delle loro competenze interculturali e delle loro precedenti qualifiche sia formali che informali. In particolare il riconoscimento delle risorse ad alto potenziale culturale dei migranti è un fattore importante per migliorare gli sforzi in materia di istruzione degli adulti nei prossimi anni. In questa prospettiva va posto al centro della riflessione e degli studi futuri il “*life word*” dei migranti, a dire il mondo di tutti i giorni, i valori, gli obiettivi di vita, i desideri e le aspettative per il futuro.

1.2.5 La rilevazione dei dati sulla formazione permanente: lo stato dell'arte a livello europeo per quanto concerne i migranti adulti

Nell'ultimo rapporto del CEDEFOP (Cedefop, 2013), nel quadro del monitoraggio del processo di Copenhagen che illustra le tendenze dell'educazione e formazione professionale nel 2010-2012 nella prospettiva del Comunicato di Bruges²⁵, si osserva come non esista un unico sistema di istruzione e formazione professionale europeo. L'istruzione e formazione professionale è molto varia nell'Unione Europea e la variabilità tra sistemi, i soggetti fornitori, regioni e settori è tale da rendere assai difficile, se non inutile, un'analisi comparativa. Strutture di *governance* complesse che investono la coerenza e la complementarità delle politiche rendono difficile isolare singole politiche per affrontarne e alleviarne le problematiche. Il merito di specifiche politiche va quindi sempre valutato tenendo conto delle caratteristiche uniche del sistema di istruzione e formazione professionale di un paese e del suo contesto socio-economico.

Tuttavia alcune considerazioni si possono fare soprattutto quando si parla di pratiche e strutture mancanti, come spesso è il caso degli adulti migranti, i quali compaiono nel rapporto nella categoria dei “gruppi a rischio”. La prima considerazione

²⁵ Dal 2002, i paesi europei hanno lavorato congiuntamente sulle priorità comuni sull'istruzione e la formazione nel “processo di Copenhagen”. La seconda fase di questo processo è iniziata nel 2010 e sostiene l'agenda Europa 2020. Il comunicato di Bruges combina la visione a lungo termine per il 2020 con l'impegno ad attuare una serie di azioni (risultati a breve termine, i cosiddetti Short Term Deliverables) entro il 2014. Il rapporto del Cedefop esamina cosa hanno fatto gli stati membri dal 2010 per attuare tali azioni.

che si può fare è che i lavoratori migranti come “gruppo a rischio” incontrano ostacoli nell’apprendimento con rischio di essere intrappolati in lavori poco qualificati e bassa occupabilità. Molti paesi membri hanno registrato progressi nel mettere a disposizione delle persone poco qualificate e di altri gruppi a rischio opportunità di apprendimento, mentre diverse altre azioni e iniziative sono solo nella fase di preparazione. La maggior parte dei paesi pongono particolare attenzione ai discendenti con background migratorio, fornendo loro la possibilità di imparare la lingua del paese ospitante²⁶, ma già l’utilizzo delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione – e quindi lo sviluppo di una serie di competenze chiave - per sostenere i gruppi a rischio nell’accesso alla formazione professionale rappresenta un’area in cui i progressi appaiono limitati. Pochi paesi hanno una strategia relativa alle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione o un’agenda digitale che consideri i gruppi a rischio.

Una seconda considerazione è che a livello europeo le opportunità per compensare i deficit nel possesso delle competenze chiave sono offerte come parte della formazione professionale iniziale o della istruzione e formazione professionale continua. La maggior parte dei paesi con strategie riguardanti l’istruzione e formazione continua e/o al *lifelong learning* che promuovono lo sviluppo delle competenze chiave adottano un approccio universalistico, il cui motto possibile è “competenze chiave per tutti”.

Diversamente, informazioni su politiche o obiettivi espliciti per l’istruzione e formazione continua degli adulti sembrano essere nettamente meno frequenti, con Estonia e Paesi Bassi tra i paesi più avanzati (Visser, 2010). Tra i paesi che si concentrano sui discendenti provenienti da un contesto migratorio vanno citati in primis la Germania e l’Austria. In generale le competenze chiave fanno parte dei piani di sviluppo personali di lavoratori scarsamente qualificati. Infatti per quanto concerne strategie, disposizioni di legge o di linee guida per l’istruzione e la formazione professionale continua e/o il *lifelong learning*, atte a promuovere l’acquisizione di competenze chiave, molti paesi risultavano ancora in fase di preparazione nel 2010-2011; in particolare solo 11 paesi su 27 possedevano una strategia consolidata nel 2010.

²⁶ Nel 2010 gli studenti con un background migratorio impegnati in nell’istruzione e della formazione professionale. hanno avuto l’opportunità di imparare la lingua del paese ospitante in 25 paesi dell’Unione europea e in tutti i paesi candidati; cinque paesi a quella data avevano introdotto queste opportunità o si preparavano a introdurle.

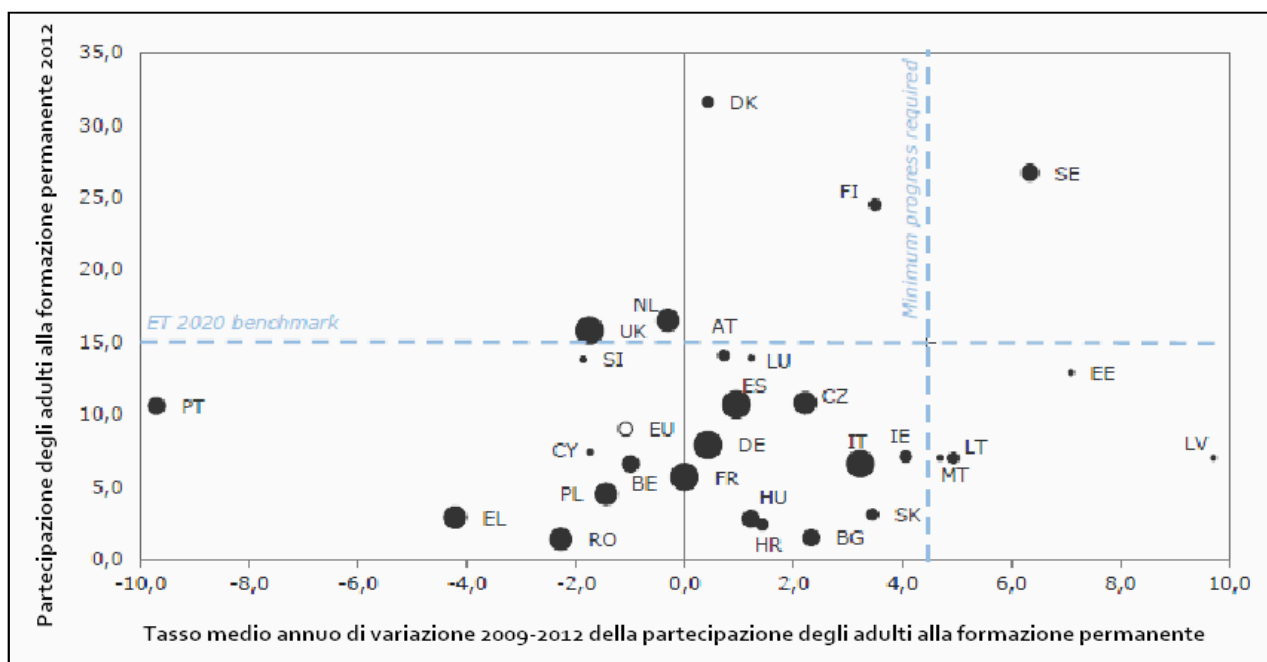
Una terza considerazione, la quale costituisce un vincolo che va a combinarsi poi nelle prassi con i vincoli e/o criticità esplicitati nelle considerazioni precedenti, è che i servizi d'informazione, orientamento e consulenza specializzati per gruppi specifici (ad esempio i disoccupati, le persone scarsamente qualificate, le persone con bisogni speciali, migranti e minoranze etniche, i giovani, le donne) esistono solo in circa un terzo dei paesi membri dell'Unione Europea.

Una quarta considerazione è quella relativa alla diffusione di strumenti e metodi di apprendimento basati sulle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TIC) per gli studenti a rischio, in quanto l'utilizzo del web per comunicare con loro è tutt'altro che diffusa. Tra i paesi che hanno sviluppato strumenti e metodi di apprendimento basati sulle TIC per i gruppi a rischio vanno citati: la Danimarca che nel portale web dell'istruzione ospita un sito che permette agli utenti di avere qualsiasi testo letto al computer e offre esercizi per studenti con scarse competenze di alfabetizzazione e/o matematiche; l'Estonia che offre corsi on-line per le persone con bisogni speciali; programmi di e-learning per i disoccupati in Spagna; la Finlandia che sviluppa a livello locale strumenti basati sulle TIC e mette a disposizione sempre in modo decentrato le risorse per l'istruzione per discenti con bisogni speciali; il Regno Unito che offre e-book per l'istruzione e la formazione professionale che possono essere adattati per gli studenti con bisogni speciali; l'Austria che ha sviluppato un portale per la formazione multilingue e la ricerca di lavoro dedicato alla comunità migrante.

Una fonte importante, per apprezzare anche in termini quantitativi quanto appena osservato a proposito della diffusione tra i sistemi di educazione e formazione professionale nazionale di iniziative e pratiche concepite per i migranti adulti in termini di competenze e inclusione e lo scarto in negativo che li interessa rispetto agli obiettivi comunitari, sono i Rapporti di Monitoraggio sull'Educazione e la Formazione Professionale (Commissione Europea – Direzione Generale Educazione e Cultura, 2012 e 2013).

Il programma Istruzione e formazione 2020 (ET 2020) fissa come obiettivo per la partecipazione degli adulti alla formazione permanente un tasso pari al 15% al 2020 - un obiettivo fissato “con l'intento di aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare quelli con basse qualifiche”.

Figura 2 - Partecipazione degli adulti alla formazione permanente: performance e tendenze



Fonte: Education and Training Monitor 2013, p. 67

Dalla Figura 2 si evince che in base ai dati dell'Indagine sulle Forze di Lavoro di Eurostat elaborati da JRC-CRELL e dalla Direzione Generale per l'Educazione e la Cultura, solo la Danimarca, la Svezia, la Finlandia, l'Olanda e la Gran Bretagna sono al di sopra dell'obiettivo di ET 2020, con Olanda e Gran Bretagna che non hanno registrato nell'ultimo biennio utile alcun progresso. Di tutti gli Stati membri al di sotto del benchmark del 15%, solo Lituania Estonia, Lettonia e Malta sono progredite ad un tasso superiore ai requisiti che consentirebbero all'UE nel suo insieme di raggiungere l'obiettivo. Gli altri Stati membri stanno compiendo progressi insufficienti e alcuni registrano una diminuzione media annua dei tassi di partecipazione (Belgio, Grecia, Cipro, Polonia, Romania, Slovenia e Portogallo).

A livello europeo, come si osserva dalla successiva Tabella 1, la partecipazione al *lifelong learning* è in media leggermente superiore per la popolazione straniera che per la popolazione del paese membro. All'interno della popolazione straniera, gli adulti extracomunitari registrano tassi di partecipazione superiori rispetto agli stranieri nati in un altro stato membro. Una delle ragioni di questa forbice a favore della popolazione straniera potrebbe consistere nella rilevanza della partecipazione dei discendenti stranieri ai

corsi di lingua, partecipazione che quindi influisce sulla media. La formazione per gli adulti stranieri, come più volte ricordato e analizzato, oltre ad adattare le qualifiche del lavoratore migrante ai mercati del lavoro, rappresenta un indicatore, per quanto parziale e distorto, di inclusione e partecipazione sociale.

Tabella 2 - Partecipazione adulta alla formazione permanente per sesso e nazione di nascita (%)

	2009	2012						
	Totale	Totale	Maschi	Femmine	Nativi	Nati all'Estero		Sub-totale
						EU	Non EU	
EU 28	9.2	9.0p	8.3	9.7	8.9	9.8	11.0	10.6
Belgium	6.8	6.6	6.2	6.9	6.1	8.0	9.1	8.7
Bulgaria	1.4	1.5	1.4	1.5	1.5	:	:	:
Czech Republic	6.8	10.8	10.5	11.1	10.9	8.8	6.4	7.9
Denmark	31.2	31.6	25.4	37.8	31.6	30.2	32.1	31.5
Germany	7.8	7.9	8.0	7.8	8.2	:	:	:
Estonia	10.5	12.9	10.6	14.9	13.8	:	6.6	7.0
Ireland	6.3	7.1	6.7	7.4	6.7	6.9	12.3	8.5
Greece	3.3	2.9	3.1	2.7	3.1	(2.8)	1.3	1.6
Spain	10.4	10.7	9.9	11.6	11.2	7.2	9.2	8.6
France	5.7	5.7	5.4	6.0	5.8	4.5	5.1	5.0
Croatia	2.3	2.4	2.3	2.6	2.4	:	(2.1)	(2.3)
Italy	6.0	6.6	6.1	7.0	7.0	3.3	3.6	3.5
Cyprus	7.8	7.4	7.0	7.8	8.1	5.1	5.8	5.4
Latvia	5.3	7.0	6.0	7.9	7.3	:	5.1	5.2
Lithuania	4.5	5.2	4.3	5.9	5.2	:	:	:
Luxembourg	13.4b	13.9	14	13.8	15.6	11.7	15.5	12.4
Hungary	2.7	2.8	2.6	3.0	2.8	(4.3)	:	4.2
Malta	6.1	7.0	6.7	7.4	7.1	:	(7.9)	6.1
Netherlands	17.0	16.5p	16.0	17.0	16.2	18.6	17.7	17.9
Austria	13.8	14.1	13.0	15.2	14.7	16.4	8.8	11.7
Poland	4.7	4.5p	3.8	5.1	4.4	:	:	:
Portugal	6.5	10.6	10.3	10.9	10.2	12.0	14.8	14.1
Romania	1.5	1.4	1.4	1.3	1.4	:	:	:
Slovenia	14.6	13.8	11.5	16.1	14.6	(8.3)	5.7	5.9
Slovakia	2.8	3.1	2.7	3.5	3.0	:	:	:
Finland	22.1	24.5	20.7	28.4	24.3	25.7	29.7	28.0
Sweden	22.2p	26.7	20.0	33.5	26.7	22.9	28.0	26.5
United Kingdom	20.1	15.8	14.3	17.4	15.3	16.1	20.0	18.7

Fonte: Education and Trainig Monitor 2013, p. 68.

Il contesto italiano

La popolazione straniera residente rilevata da ISTAT era pari a 4,39 milioni al 1° gennaio 2013, l'8,3% della popolazione residente totale. Tale percentuale supera il 10% se si considera la quota dei residenti minorenni stranieri sui residenti minorenni totali. Quindi è un elemento particolarmente negativo il fatto che l'Italia sia stata nel 2012 non solo uno degli stati membri che hanno registrato una forbice nei tassi di partecipazione sfavorevole alla popolazione straniera, ma abbia anche presentato il massimo differenziale relativo nei tassi di partecipazione, giacché il tasso di partecipazione degli adulti stranieri (3,5%) è pari alla metà di quello degli italiani (7%). A rafforzare la pregnanza di questa evidenza quantitativa c'è anche il fatto che il tasso di partecipazione

per gli stranieri è il terzo più basso tra i 28 stati membri e solo la Croazia e la Grecia registrano un tasso inferiore al tasso di partecipazione italiano.

I migranti adulti in Italia quindi risultano, sia in termini assoluti sia comparati, poco coinvolti nelle attività di formazione per gli adulti: i loro bassi tassi di partecipazione sembrano indicare un difficile accesso a quegli strumenti che permetterebbero loro di aggiornare le proprie competenze e di adattare al mercato del lavoro nazionale. Bastano, infatti, alcuni dati comparativi, come quelli appena illustrati, a misurare lo scarto tra lo “stato dell’arte” e la situazione ideal-tipica in cui la formazione viene considerata la leva che permette al lavoratore di sviluppare quelle capacità che gli permettono di costruire un progetto per la propria realizzazione, divenendo un soggetto competente in azione. Gli interventi formativi dovrebbero infatti prevedere anche occasioni che permettano la messa in gioco della persona allo scopo di stimolarla al cambiamento e che presuppongano la capacitazione come condizione effettiva di esercizio della propria cittadinanza (Costa, 2012).

Nei paesi scandinavi e anglosassoni, ma anche in Belgio e in Portogallo la crisi non ha portato alla penalizzazione in termini di risorse degli sforzi di formazione nei confronti dei migranti adulti, mentre in Italia, dove il sistema di formazione permanente²⁷ è in generale poco sviluppato, per i migranti adulti si registra sia un tasso di partecipazione molto basso sia uno scarto rilevante rispetto al dato di partecipazione per gli adulti nativi. Gli sforzi nella direzione di una riduzione della forbice e di un innalzamento complessivo della partecipazione degli adulti alla formazione per ora sembrano ancora frammentati e poco incisivi.

Infatti, i recenti rapporti della Commissione europea evidenziano numerosi punti di debolezza nel sistema d’istruzione italiano, e il MIPEX (il Migrant Integration Policy Index) valuta che l’azione politica in favore dei migranti nella scuola sia un punto di debolezza del sistema educativo italiano²⁸. L’introduzione di politiche integrate per ridurre il gap educativo dei migranti, come auspicato dall’Unione Europea, sarebbe un passo importante per ridurre quest’area di debolezza, sostenendo il processo d’inclusione sociale di una parte non irrilevante e crescente della popolazione.

²⁷ L’apprendimento permanente comprende tutte le attività di apprendimento finalizzata, sia essa formale, non formale o informale, intrapresa su base continuativa, con l’obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità e competenze. L’intenzione o scopo di imparare è il punto critico che distingue queste attività dalle attività non-learning, come ad esempio le attività culturali o sportive.

²⁸ <http://www.mipex.eu/italy>

Anche i dati forniti da una recente pubblicazione di EUROSTAT a tale riguardo confermano e specificano il gap italiano: nei confronti di molti paesi membri. Il tasso di partecipazione, in contrazione tra il 2006 e il 2011 dal 6,3% al 5,7%, è nettamente inferiore alla media UE-27. Solo i paesi di recente adesione registravano tassi inferiori a quelli dell'Italia con le eccezioni della Slovenia e dell'Ungheria, mentre tra i vecchi stati membri si evidenziano le performance peggiori per la Grecia e, inaspettatamente, per la Francia. In linea con i paesi UE è invece il gap favorevole alle donne per quanto riguarda i tassi di partecipazione all'educazione e alla formazione, gap che riguarda tutti i paesi membri con le uniche eccezioni rappresentate dalla Bulgaria (stesso tasso di partecipazione per uomini e donne pari al 2,2%) e dalla Romania (tasso di partecipazione degli uomini pari all'1,6% e tasso di partecipazione femminile pari all'1,5%).

Una riflessione va fatta sugli ostacoli dichiarati dagli intervistati come ostativi alla partecipazione alla educazione e alla formazione professionale. Sono sopra la media europea di almeno sei punti gli ostacoli connessi a cause di salute e/o età, la mancanza di prerequisiti e l'incompatibilità con gli orari di lavoro. Il secondo tema, la mancanza di prerequisiti, è quello più facilmente associabile al tema sia del riconoscimento delle qualifiche formali che dell'educazione non formale e informale.

Questa informazione può essere poi incrociata con quella, contenuta nella Tabella 2, estratta dalla banca dati Eurostat, relativa all'Indagine sull'Educazione degli Adulti alla distribuzione tipologica – aggiornata al luglio 2013 - degli enti dedicati all'educazione non formale e delle attività di formazione professionale.

In questo caso l'Italia appare nettamente sotto la media Europea (UE-27), pari al 17,9%, per quanto riguarda la quota delle Istituzioni per l'educazione non formale e la formazione professionale, con una quota pari all'11,1%. Diversamente, risulta significativamente sopra la media Europea (UE-27), pari al 4,7%, la categoria residuale "Altro", con il 13,3%. Se ne può dedurre, senza tema di forzatura nella lettura del dato, che gli enti dedicati all'educazione non formale e alla formazione professionale, i quali costituirebbero il canale privilegiato per l'emersione di una serie di qualifiche e competenze, sono sotto rappresentati nel contesto italiano, mentre il numero degli enti altrimenti classificabili risulta addirittura superiore.

Questo non costituisce un indicatore assoluto, poiché manca il dato riguardante l'utenza dei suddetti enti, dato che permetterebbe di ponderare al meglio l'importanza di questi diversi canali formativi.

Tabella 3 - L'apprendimento permanente, 2006 e 2011 (% della popolazione di età compresa tra i 25 ei 64 anni che partecipa all'istruzione e alla formazione)

	Total		Male		Female	
	2006	2011	2006	2011	2006	2011
EU-27	9.3	8.9	8.4	8.2	10.1	9.6
Belgium	7.5	7.1	7.4	6.7	7.6	7.4
Bulgaria	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3	1.2
Czech Republic	5.6	11.4	5.4	11.2	5.9	11.6
Denmark	29.2	32.3	24.6	25.6	33.8	39.0
Germany	7.5	7.8	7.7	7.9	7.2	7.7
Estonia	6.5	12.0	4.2	9.2	8.6	14.5
Ireland	7.5	6.8	6.1	6.3	8.9	7.2
Greece	1.9	2.4	2.0	2.6	1.8	2.3
Spain	10.4	10.8	9.3	10.0	11.5	11.6
France	6.4	5.5	5.9	5.2	6.8	5.9
Italy	6.1	5.7	5.7	5.3	6.5	6.0
Cyprus	7.1	7.5	6.5	7.2	7.8	7.8
Latvia	6.9	5.0	4.1	3.8	9.3	6.1
Lithuania	4.9	5.9	2.9	4.6	6.6	7.1
Luxembourg	8.2	13.6	7.6	14.2	8.7	13.0
Hungary	3.8	2.7	3.1	2.6	4.4	2.9
Malta	5.4	6.6	5.4	6.3	5.4	6.9
Netherlands	15.6	16.7	15.3	16.5	15.9	16.9
Austria	13.1	13.4	12.2	12.2	14.0	14.5
Poland	4.7	4.5	4.3	4.0	5.1	5.0
Portugal	3.8	11.0	3.7	10.5	4.0	11.4
Romania	1.3	1.6	1.3	1.6	1.3	1.5
Slovenia	15.0	15.9	13.8	13.7	16.3	18.2
Slovakia	4.1	3.9	3.8	3.4	4.4	4.4
Finland	23.1	23.8	19.3	19.9	27.0	27.7
Sweden	18.4	25.0	13.3	18.4	23.7	31.9
United Kingdom (2)	26.7	15.8	22.2	14.0	31.3	17.5
Iceland	27.9	25.9	22.4	22.8	33.7	29.0
Norway	18.7	18.2	17.2	17.1	20.2	19.2
Switzerland	22.5	29.9	21.7	31.0	23.4	28.7
Croatia	2.9	2.3	3.1	2.3	2.8	2.3
FYR of Macedonia	2.3	3.4	2.4	3.4	2.3	3.3
Turkey	1.8	2.9	2.1	3.0	1.5	2.7

(1) Refer to the internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/lfsi_edu_a_esms.htm).

(2) 2006: unreliable or uncertain data.

Source: Eurostat (online data code: trng_lfs_01)

Tabella 4 - Motivi per la partecipazione all'istruzione non formale e alla formazione professionale 2007

	To get knowledge/skills relating to interesting subjects	To get knowledge/skills useful for everyday life	To increase possibility of getting a job/ changing job	Obliged to participate	To be less likely to lose job	Do job better/ improve career prospects	Meet new people, for fun	Obtain qualification	Start own business	Other/ no resp.
Belgium	38.7	29.8	9.2	24.1	3.3	64.4	11.8	8.1	2.6	1.9
Bulgaria	38.5	40.0	20.8	22.1	22.0	77.3	9.2	34.3	1.8	1.2
Czech Republic	46.2	33.7	16.8	7.4	13.3	54.6	10.4	20.8	4.5	0.5
Denmark	90.3	63.5	9.4	38.7	16.9	86.6	44.5	27.0	2.2	.
Germany	45.9	14.3	15.6	25.0	19.9	68.0	10.5	11.6	3.8	5.4
Estonia	21.1	17.6	5.8	24.9	15.1	80.2	2.4	8.8	1.6	5.5
Ireland	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Greece	76.7	52.4	25.5	18.1	16.0	74.8	20.6	48.6	7.9	4.3
Spain	66.6	50.8	28.4	11.8	12.7	68.4	11.8	25.0	4.8	5.0
France	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Italy	43.9	20.9	10.9	13.8	2.5	47.6	13.3	13.5	2.6	3.9
Cyprus	64.3	38.2	8.7	16.9	2.1	53.6	14.7	13.3	1.6	4.4
Latvia	43.8	58.6	17.8	33.7	27.7	74.7	24.3	37.8	4.4	1.8
Lithuania	50.6	42.3	17.5	26.2	31.3	77.5	11.8	41.4	3.4	3.2
Luxembourg	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Hungary	56.0	52.0	33.3	51.4	38.3	67.8	13.2	35.2	7.5	1.3
Malta	2.3	4.8	4.8	3.0	0.5	12.2	.	0.5	1.8	.
Netherlands	42.4	40.2	12.8	35.9	6.6	66.4	19.2	23.7	4.2	10.1
Austria	57.4	57.2	16.2	23.7	10.5	67.1	20.9	10.7	4.6	5.1
Poland	7.6	7.2	7.2	5.2	6.6	67.1	0.5	7.2	1.4	2.8
Portugal	80.5	81.6	31.8	12.2	16.0	69.9	23.7	47.4	6.6	6.2
Romania	38.8	35.2	24.0	14.7	32.5	79.7	2.2	31.7	4.8	0.7
Slovenia	12.5	21.2	1.7	13.1	1.0	54.4	1.8	2.3	0.3	2.5
Slovakia	34.6	30.2	23.1	66.1	26.5	63.1	8.8	19.2	4.6	1.8
Finland	62.1	41.1	16.1	35.3	14.3	69.1	30.0	13.5	3.7	9.4
Sweden	59.3	41.8	6.5	36.4	8.0	61.8	20.8	8.9	1.5	5.5
United Kingdom	82.0	44.8	18.1	57.7	2.8	55.0	9.7	33.9	9.3	86.1
Norway	67.9	33.2	9.6	43.1	12.7	71.8	16.0	18.3	1.5	7.2
Croatia	45.4	35.9	17.3	31.7	17.6	78.1	8.3	15.3	4.9	1.4
Turkey	29.8	35.5	15.9	27.6	11.1	61.0	11.6	29.5	4.8	12.3

(1) Multiple answers allowed; Bulgaria, the Czech Republic, Greece, Spain, Cyprus, Portugal, Finland and the United Kingdom did not interview participants taking part in guided on the job training; refer to the internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/trng_aes_esms.htm).

Source: Eurostat (online data code: trng_aes_142)

Tabella 5 - Gli ostacoli alla partecipazione all'educazione e alla formazione professionale

	Health or age	None within reachable distance	No time due to family	Did not have the pre-requisites	Too expensive, could not afford	Did not like idea of going back to school	Lack of employer support	Conflict with work schedule	Other/ no resp.
EU	13.4	18.6	36.6	13.3	28.3	13.5	16.3	35.0	24.4
Belgium	12.8	7.7	22.5	5.6	10.5	2.8	8.6	19.4	6.2
Bulgaria	11.5	29.7	28.8	16.3	56.6	6.2	11.6	24.1	7.7
Czech Republic	11.8	16.1	38.4	7.8	19.7	2.0	22.5	36.8	3.6
Denmark	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Germany	10.4	21.3	29.1	20.6	37.4	9.5	28.1	31.6	11.4
Estonia	17.1	32.5	36.6	2.7	50.1	8.0	8.4	30.8	40.2
Ireland	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Greece	10.5	19.1	48.0	7.4	33.2	9.7	9.7	42.7	19.3
Spain	5.8	8.5	41.2	7.5	13.4	2.7	4.7	32.6	28.0
France	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Italy	19.7	16.8	49.5	19.2	26.2	16.5	15.2	44.1	12.4
Cyprus	9.3	11.9	67.6	5.1	16.2	4.8	5.1	41.9	12.3
Latvia	11.9	24.1	40.1	11.2	50.8	11.9	29.7	36.8	13.7
Lithuania	13.2	19.6	34.2	3.2	45.6	4.9	16.2	48.4	13.5
Luxembourg	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Hungary	12.5	32.4	37.4	13.9	42.3	18.9	39.9	53.2	15.0
Malta	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Netherlands	22.8	12.4	28.6	4.0	23.9	12.9	19.2	16.8	21.8
Austria	6.2	22.2	41.4	7.1	34.2	2.8	16.0	39.3	16.8
Poland	9.1	31.0	29.2	9.2	61.3	17.5	20.4	31.4	11.5
Portugal	6.8	34.2	34.5	11.8	22.7	4.1	20.0	26.5	18.9
Romania	10.2	26.4	44.4	17.7	64.1	8.2	37.3	43.0	3.5
Slovenia	14.6	28.5	35.6	7.2	45.9	6.9	21.1	52.4	8.3
Slovakia	10.8	31.9	35.5	56.8	40.7	3.1	26.3	41.7	3.8
Finland	16.6	24.7	30.0	11.2	21.5	6.9	23.3	42.3	20.7
Sweden	22.9	21.2	22.2	5.6	31.4	6.7	18.4	31.3	19.8
United Kingdom	17.0	25.9	42.5	20.8	33.8	24.1	22.6	43.9	56.5
Norway	19.2	13.3	25.4	4.2	17.3	9.0	20.8	31.7	15.4
Croatia	13.4	32.1	55.5	18.4	60.6	5.2	21.0	35.0	25.3
Turkey	14.8	28.8	57.9	47.5	42.9	3.8	9.0	20.1	11.2

(1) Multiple answers allowed; Denmark, Ireland, France, Luxembourg and Malta are not included in the EU average; refer to the internet metadata file (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/trng_aes_esms.htm).

Source: Eurostat (online data code: trng_aes_176)

Tabella 6 – Distribuzione dell’educazione non formale e delle attività di formazione professionale per ente erogatore

Soggetto Erogante	Nessuna Risposta	Istituzioni per Educazione Formale	Istituzioni per l’educazione non formale e la formazione professionale	commerciali in cui l’EFP non è l’attività principale (es: fornitura di	Datore di Lavoro	Associazioni di Categoria; CCIA	Organizzazioni Sindacali	Associazioni non-profit (es: enti culturali; partiti politici)	Privati singoli (es: lezioni private)	commerciali dove l’EFP non è la principale attività (es: librerie; università)	Altro
UE (27 paesi)	3,5 e	9,6 e	17,9	11 e	31,9 e	3,3 e	1 e	5,9 e	5,1 e	5,8 e	4,9 e
Belgio	6,7	13,6	7,7	10,3	38,5	2,3	0,7 u	9,7	3,5	6,7	: u
Bulgaria	: u	2,5 u	11,3	3,9	71,8	2,3 u	: u	:	1,3 u	5,3	: u
Repubblica Ceca	: u	9,1	32,6	3,4	40,7	1,3	: u	1,5	7,1	2	1,6
Danimarca	5,2	13,6	7,5	12,2	33,3	1,8	7,2	2,1	1,7	3	12,3
Germania	2,3	16,7	14,4	17	28	:	u 0,9 u	3	7,6	5,2	4,2
Estonia	5,8	27,6	9,9	25,2	7,4	1,3 u	6,1	2,9	2,3	5,4	6
Grecia	6,2 u	8,4 u	15,9	6,3 u	19,2	:	u :	6,3 u	13,1	:	u 19
Spagna	3,8	9,5	13,5	16,1	14,4	6,9	3,8	5,9	3,4	22,4	: u
Francia	1,7 b	2,6 b	23,5 b	6,8 b	33,4 b	1,6 b	0,8 b	14,4 b	7,5 b	3,7 b	4,1 b
Croazia	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Italia	: u	11	11,1	8	31,7	8	: u	4,9	3,6	7,7	13,3
Cipro	:	7,7	22,2	14,7	23,6	4,8	: u	3,9	6,1	15,5	: u
Lettonia	:	10,9	22,7	9	41,5	2,9	: u	1,9 u	4,8 u	1,2 u	4,5
Lituania	3,1	29,9	25,3	7,1	10,4	9,4	: u	:	u 8,9	2,1 u	2,4 u
Lussemburgo	3,6	9	15,6	10,5	23	6,1	1,2 u	6,7	3,3	4,1	17

Ungheria	:		3,7	b	12,9	b	4,5	b	60,3	b	7,7	b	:	bu	3	b	4,4	b	2,7	b	0,6	bu
Malta	:	u	18,9		17,5		7,9		36,9		2,6	u	:	u	5,8		3,9		6,2		:	u
Olanda	3,2		9,6		17,5		12,6		35,1		2,1		0,8	u	5,4		4,4		3,5		6	
Austria	1,7		12,2		25,3		7,2		26,9		3,7		1,4		3,1		3,7		2,5		12,2	
Polonia	0,6	u	11,9		53,6		7,9		16,8		1,2		:	u	2,4		1,7		1,5		2,4	
Portogallo	:	u	7,1		18,6		7		46,6		2,2		1		5,2		1,9		2,8		7,4	
Romania	:	u	13,6		35,4		2,4	u	39,9		:	u	:	u	:	u	:	u	:	u	:	u
Slovenia	:		11,3		45,7		3,4		19,5		5,9		:	u	5,6		1,7	u	4,3		2,6	

Slovacchia	:		11		25,2		7,8		47,5		1,7	u	:	u	1,2	u	2,9		1,3	u	1,4	u
Finlandia	:		:		:		:		:		:		:		:		:		:		:	
Svezia	1		7,5		10,5		25,1		30,1		3,9		1,3		3,9		3,1		9		4,8	
Regno Unito	29		:	u	10,7		:		44,3		7,3		:	u	2,1	u	3,4	u	1,6	u	:	u
Norvegia	1,8	u	8,4		11,1		17,3		36,7		6,4		2,7		4,9		3		:	u	7,4	
Svizzera	1,1		11		17,8		11,2		27,8		5,9		0,9		6,6		7,9		3,8		5,9	
Serbia	9,7		16,7		26,3		:	u	23		3	u	:	u	2,3	u	:	u	:	u	10,5	
Turchia	:		:		:		:		:		:		:		:		:		:		:	

Fonte; Eurostat, AES, Tavola [trng_aes_170

Nota: b=rottura della serie storica; c=confidenziale; d=diversa definizione; e=stima; f=previsione; i=vedi i metadati; n=non significativo; p=provvisorio; r=riveduto

Ultimo aggiornamento: 16 luglio 2013

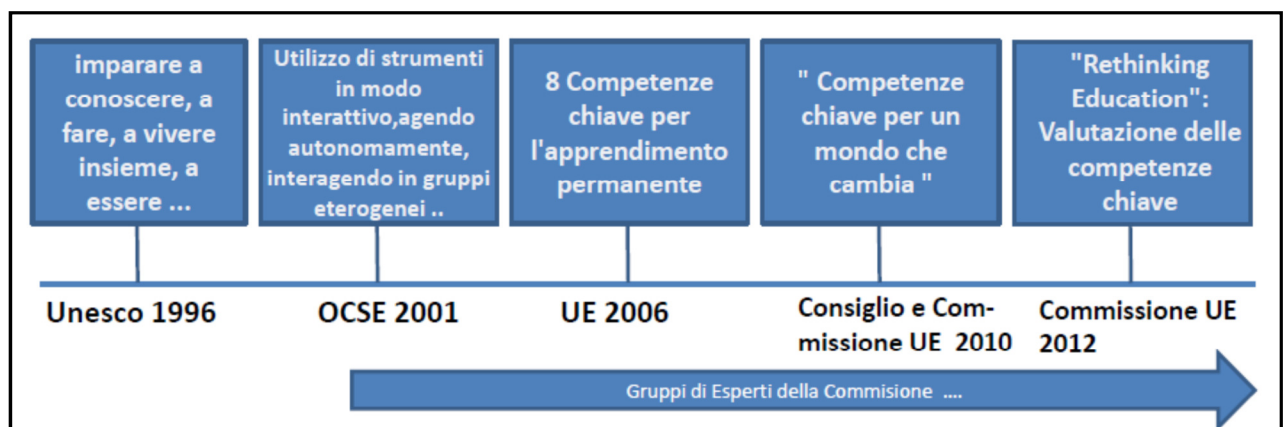
Capitolo 2 - Rapporto tra educazione e inclusività: il ruolo delle competenze chiave

Le competenze hanno assunto un ruolo centrale in tutto il dibattito scientifico e politico che riguarda sia l'educazione sia l'occupabilità e vi è una infinità di definizioni e interpretazioni. Anche Margiotta (Margiotta, 2007, pp.251-254) si sofferma ad analizzare la controversa definizione del concetto di competenza. La scuola francese sostiene che un individuo competente deve saper agire in un contesto particolare, inedito e impreveduto, combinando le risorse e capendo i motivi della riuscita o del fallimento di una certa situazione di studio o lavorativa. Si richiede al soggetto spirito d'iniziativa, creatività e autonomia.²⁹

In Italia si parla di "orchestrazione strategica delle risorse" che l'individuo deve attivare per far fronte a situazioni nuove, comprese le risorse emotive. Viene definita "mobilizzazione" l'organizzazione dei componenti che compongono la competenza intesa come capacità degli individui di valorizzare le proprie risorse per l'ottenimento di un risultato. La competenza viene considerata risorsa strategica per l'accesso al *lifelong learning* ed è quindi necessario raggiungere il suo riconoscimento.

Nel quadro delle politiche europee, dall'agenda di Lisbona il focus è stato spostato dalla dimensione formale dell'apprendere a quella non formale e informale. Non basta più definire gli individui tramite le loro qualifiche: si rende necessario descriverli tramite le loro competenze.

Figura 3. Il percorso di riconoscimento delle competenze



Fonte: Säävälä (2013)

²⁹ G. LE BORTERF, *Competence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris 2000.

Sempre l'Agenda di Lisbona, lanciata dal Consiglio europeo nel 2000, ha posto l'accento sul ruolo chiave dei sistemi educativi nazionali nel promuovere un'economia europea dinamica e innovativa basata sulla conoscenza. Per definire il contributo dei sistemi educativi nazionali a questo obiettivo, è stata formulata la raccomandazione del 2006 del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Da allora, l'attenzione dell'Europa sull'agenda digitale e la necessità di affrontare le sfide poste dalla crisi finanziaria hanno rinnovato l'interesse per lo sviluppo basato sulle competenze-chiave nei sistemi educativi europei.

La maggior parte dei paesi dell'UE ha introdotto il concetto di competenza chiave e i risultati dell'apprendimento nei loro programmi di studio nazionali o nei documenti ufficiali d'indirizzo per l'istruzione obbligatoria nel corso dell'ultimo decennio.

Nei paesi, tra cui la Finlandia e la Svezia, in cui un approccio basato sulle competenze è in vigore già dalla metà degli anni 1990, la riforma attuale dell'istruzione sta nuovamente sottolineando la centralità delle competenze chiave nei nuovi curricula da introdurre nel prossimo futuro. Le recenti riforme dei curricula tra i paesi dell'UE si sono spesso focalizzate sullo sviluppo e il rafforzamento dello sviluppo delle competenze, approccio adottato nei nuovi piani di studio.

2.1 Le competenze-chiave

Il quadro europeo delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente che in Italia vengono chiamate anche Competenze di cittadinanza, diffuso dalla Commissione Europea alla fine del 2006³⁰ individua e definisce le competenze chiave come la conoscenza di cui ognuno necessita per raggiungere l'occupazione, la realizzazione personale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Come recita il relativo documento *“Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”*.

³⁰ *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo* è un allegato della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, che è stata pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006/L394.

Il quadro comprende le competenze in materie “tradizionali”, come alfabetizzazione nella lingua madre, l’abilità numerica, la conoscenza delle lingue straniere, la conoscenza delle materie scientifiche e le competenze informatiche. Esso tuttavia copre anche altre abilità, come ad esempio l’imparare ad apprendere o “*learning to learn*”, competenze sociali e civiche, capacità di iniziativa, capacità imprenditoriali, consapevolezza culturale e di auto-espressione. Sempre la Raccomandazione recita: “Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”.

Il quadro di riferimento disegna otto competenze-chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Nelle raccomandazioni generali della Commissione Europea i sistemi di formazione primaria e professionale in tutta l’UE e dovrebbero sostenere lo sviluppo di queste competenze in tutti i giovani, e i sistemi d’istruzione e formazione per gli adulti devono dare reali opportunità a tutti gli adulti di strutturare e mantenere le loro abilità.

Comunicazione nella madrelingua

La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

Comunicazione in lingue straniere

La comunicazione nelle lingue straniere condivide le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente, delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte).

La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

Competenza digitale

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale sia in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Competenze sociali e civiche

Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all'impegno ad una partecipazione attiva e democratica.

Senso di iniziativa e di imprenditorialità

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Consapevolezza ed espressione culturali

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

La Raccomandazione (GUCE, 2006) fa un esplicito richiamo ai migranti e alla formazione quando nell'Allegato alla Raccomandazione che si intitola "*Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente — un Quadro di Riferimento Europeo*" ricorda che "[...] occorre rispondere alle diverse esigenze dei discenti assicurando la parità e l'accesso a quei gruppi che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative. Esempi di tali gruppi includono le persone con scarse competenze di base, in particolare con esigue capacità di scrittura, i giovani che abbandonano prematuramente la scuola, i disoccupati di lunga durata e coloro che tornano al lavoro dopo un lungo periodo di assenza, gli anziani, *i migranti*³¹ e le persone disabili."

³¹ Il corsivo e la sottolineatura sono stati aggiunti dalla scrivente.

2.1.1 La competenza “spirito di iniziativa e di imprenditorialità”.

In questa sede vogliamo approfondire le implicazioni in termini di formazione inclusiva della competenza “spirito d’iniziativa e d’imprenditorialità”. Come ricorda la Raccomandazione (*ibidem*) “Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, [...]. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. [...] Vi sono diverse tematiche che si applicano nel quadro di riferimento: pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave.”.

Le conoscenze necessarie allo sviluppo di questa abilità, come cita la Raccomandazione, comprendono “[...] l’abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell’economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un’organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un’impresa sociale”.

Le abilità, recita sempre la Raccomandazione (*ibidem*), “... concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all’interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e capacità di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e capacità di soppesare e assumersi all’occorrenza rischi.”.

Un’attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito d’iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro.

La necessità di promuovere un approccio mentale (*mind-set*) imprenditoriale, come indicato nelle conclusioni del Consiglio di Lisbona 2000, ha avuto più di un decennio per maturare ed essere elaborato come una priorità nell'agenda politica europea .

Il ruolo dell'istruzione nel promuovere le abilità imprenditoriali ha assunto una crescente importanza nell'ambito delle recenti strategie relative all'occupazione e al rafforzamento delle qualifiche. In questo quadro contestuale, come ricorda un recente documento dell'EUCIS-LLL³² (EUCIS-LLL, 2013), il Quadro di Riferimento Europeo del 2006 è ancora molto utilizzato e vi è un ampio consenso sul fatto che la competenza imprenditoriale è un insieme di conoscenze, abilità e attitudini per lo più finalizzate a rendere un individuo capace di “mutare delle idee in azioni”.

Tuttavia, nell'uso corrente, il termine *skill* prevale nonostante sia, rispetto all'accezione appena richiamata, estremamente riduttivo. Infatti ridurre la definizione di imprenditorialità ad un certo tipo di abilità o attitudini professionali è controproducente rispetto agli obiettivi di Europa 2020 , in quanto non sfrutta appieno la prospettiva della occupabilità e confina la sua portata e applicabilità ad un certo tipo di settore. Al contrario, mantenere una definizione larga della competenza imprenditoriale la rende più inclusiva, ne amplia la portata e amplia la gamma di soggetti portatori di interesse che possono sentirsi interessati ed esprimere sostegno.

Se il termine “educazione all'imprenditorialità” è piuttosto diffuso, i soggetti interessati ritengono che la competenza che la sussume può essere usata per una serie di scopi diversi oltre a quello della costruzione di una propria attività. Infatti, saper operare in squadra o saper gestire dei progetti (da cui il termine più appropriato di “intrapreneurship”) si rivela, ad esempio, utile in molti contesti lavorativi. Inoltre, la competenza imprenditoriale è anche capacità di adattamento e anticipazione delle tendenze del mercato del lavoro, il che significa considerare l'occupazione in costante evoluzione. Secondariamente, l'acquisizione di questa competenza arricchisce i discenti come individui e migliora il loro essere cittadini, come d'altra parte già sottolineato dalla Raccomandazione del 2006.

Quindi la definizione europea concordata e richiamata all'inizio del paragrafo dovrebbe essere ampiamente utilizzata al fine di procedere verso una comprensione comune delle “competenze imprenditoriali”, intese come un insieme di “competenze trasversali”, tra

³² La Piattaforma Europa della Società Civile sul *Lifelong Learning (EUCIS-LLL)* raccoglie 31 organizzazioni-ombrello europee che operano nell'educazione e formazione. Nel loro insieme esse coprono tutti i settori dell'educazione e della formazione includendo reti per l'educazione primaria, secondaria e superiore, l'educazione e la formazione professionale, l'educazione per gli adulti e le scuole popolari.

cui leadership, creatività, apertura mentale, approccio collaborativo e comunicativo, senso di responsabilità, curiosità e volontà di esplorare, competitività, disponibilità a mettersi in discussione, capacità di pensare in modo critico, capacità di valutazione ed assunzione del rischio, inclinazione alla sperimentazione, capacità di pianificare, capacità di giudizio, capacità di prendere decisioni e dare priorità, possesso di competenza digitale.

A livello europeo quindi, si dovrebbero instaurare meccanismi di cooperazione trasversale al fine di: a) stabilire standard comuni per i contenuti dell'insegnamento, le metodiche, la valutazione e validazione delle competenze; b) raccogliere e diffondere le buone pratiche e favorire un dibattito europeo; c) dare priorità all'educazione all'imprenditorialità nelle strategie dell'UE (come il Piano di Azione 2020 per l'Imprenditorialità, (Commissione Europea, 2013)³³ e nei programmi di finanziamento (come già avviene tramite il programma per l'apprendimento permanente e il Fondo sociale europeo) e garantire la complementarità tra le varie azioni e iniziative con un approccio integrato per l'apprendimento permanente complete; d) definire una serie di indicatori per misurare i progressi nel campo delle riforme dell'educazione all'imprenditorialità nei paesi dell'UE, con un quadro comune di monitoraggio.

Un esteso studio della GHK (GHK, 2011) ha rilevato come, pur procedendo lo sviluppo delle politiche dedicate situazione e l'attività di formazione all'imprenditorialità in Europa, nel complesso lo sviluppo di quadri di controllo e di valutazione rimanessero, nella migliore delle ipotesi, allo stato iniziale.

Lo stesso modello d'intervento comune europeo per l'educazione all'imprenditorialità si è compiutamente sviluppato negli ultimi anni e, un sistema completo di valutazione e monitoraggio per l'educazione all'imprenditorialità, coadiuvato da fonti di dati e indicatori strutturati, non esiste all'interno degli Stati membri. Quando tali indicatori esistono, sono indicatori di risultato e impatto che, al di là dei noti problemi di causalità e attribuzione dei co-fattori di cambiamento, non considerano tutte le ricadute implicite nella nozione di l'imprenditorialità come competenza chiave.

³³ Il Piano di Azione 2020 per l'imprenditorialità è un progetto strategico per un'azione decisiva per liberare il potenziale imprenditoriale europeo, rimuovere gli ostacoli esistenti e rivoluzionare la cultura imprenditoriale in Europa. Per rendere tale cambiamento duraturo è necessaria, secondo il Piano, una serie di investimenti nel cambiamento della percezione pubblica degli imprenditori, nella formazione all'imprenditorialità e nel sostegno di gruppi/tipologie imprenditoriali che sono al momento sottorappresentate.

³³ Il Piano di Azione 2020 per l'imprenditorialità si basa su tre pilastri principali: l'istruzione e la formazione imprenditoriale; la creazione di un ambiente in cui le figure imprenditoriali possano prosperare e crescere; lo sviluppo di modelli di ruolo per raggiungere specifici gruppi il cui potenziale imprenditoriale non viene sfruttato in modo adeguato o che non sono raggiunti dal tradizionale sostegno alle imprese.

L' Eurobarometro Flash sull'Imprenditorialità³⁴ è in pratica l'unica fonte che divulga dati sulle attitudini imprenditoriali nel senso più ampio di competenza e in relazione alla scolarizzazione degli individui.

Il ruolo dell'educazione all'imprenditorialità

Il modo in cui l'educazione all'imprenditorialità viene insegnata in tutta Europa costituisce un'altra criticità; infatti la situazione da uno Stato membro all'altro e all'interno di ciascuno di essi è molto diversa. Alcuni stati membri hanno incluso l'educazione all'imprenditorialità in più ampie strategie nazionali di apprendimento permanente (Repubblica Ceca, Austria); altri stati membri hanno già attuato una specifica formazione all'imprenditorialità da lungo periodo (la Lituania nel 2003, il Regno Unito nel 2004), mentre altri ancora stanno attualmente conducendo riforme allo scopo di introdurre l'educazione all'imprenditorialità (Bulgaria, Spagna). All'interno di ogni stato membro, il modo in cui le competenze imprenditoriali vengono insegnate varia notevolmente a seconda dei settori (ad esempio la presenza risulta molto più significativa per l'Educazione e Formazione Professionale) e dei livelli di istruzione. Più è alto il livello d'istruzione, più è probabile che l'educazione all'imprenditorialità costituisca un modulo specifico o separato (mentre è più integrata nei programmi d'istruzione primaria o secondaria). Tuttavia se l'educazione all'imprenditorialità mira a promuovere competenze trasversali per una migliore gestione della vita personale e professionale degli studenti in termini di agentività, tali competenze devono essere integrate nei programmi da un'età molto precoce, e non dovrebbero essere *business-oriented*³⁵.

³⁴ La Commissione europea svolge periodicamente indagini Eurobarometro sull'imprenditorialità che coprono l'Unione europea e oltre, per sondare l'opinione sugli atteggiamenti e la mentalità imprenditoriale (Commissione europea, 2009, vedi Sezione 5.2). L'obiettivo delle indagini è quello di esaminare le motivazioni, le scelte, le esperienze e gli ostacoli legati al lavoro autonomo. Esempi di indicatori rilevanti che potrebbero essere utili per il monitoraggio della formazione all'imprenditorialità includono il ruolo dell'istruzione scolastica nel promuovere uno spirito di imprenditorialità, l'immagine dell'imprenditorialità nei singoli paesi, e il desiderio degli intervistati di divenire lavoratori autonomi.

³⁵ Una buona prassi è quella del Modulo per la Certificazione dell'imprenditorialità nei Paesi Bassi, sviluppato dal KCH (membro della EVTA) e dalla Camera di Commercio olandese, il quale dà agli istituti di istruzione professionale secondaria superiore la possibilità di aggiungere l'imprenditorialità (sette *work process* elaborati in competenze, conoscenze e abilità) agli attuali corsi di formazione professionale. Questo modulo è stato pertanto integrato dal 2011-2012 nella struttura di qualificazione nazionale per l'istruzione professionale secondaria superiore. Si mira a esportare il Modulo in altri paesi dell'UE e di contribuire alla creazione di standard internazionali. Il modulo potrebbe essere incluso in tutti i curricula e adattato a tutti i livelli dell'EQF (European Qualifications Framework) con specifici obiettivi di apprendimento, in un approccio di apprendimento permanente.

E' essenziale che l'apprendimento non formale e informale venga considerato come un contesto privilegiato per l'acquisizione di competenze per l'imprenditorialità. Infatti l'atteggiamento mentale connesso alla competenza dell'imprenditorialità e spirito di iniziativa si collega per lo più al cosiddetto "know - how" piuttosto che alla conoscenza accademica. Ad esempio il coinvolgimento in attività di volontariato come esperienza di lavoro giovanile può essere utile per i giovani (Souto-Otero, Ulicna, Schaepekens e Bogna, 2012)³⁶. Infatti, il volontariato consente alle persone di acquisire o sviluppare competenze quali la capacità di lavorare in squadra, la fiducia in sé stessi, la capacità di auto-motivazione e di motivare gli altri, eccetera. Queste esperienze e lo sviluppo di queste competenze che sono fortemente correlate alla competenza-chiave imprenditorialità e spirito di iniziativa sono raramente riconosciute. Infine, non bisogna trascurare il potenziale insito nelle esperienze internazionali quando si collega l'apprendimento non formale e informale alle competenze correlate all'imprenditorialità, in quanto per i giovani studenti l'apprendimento all'estero è un mezzo per acquisire una vasta gamma di competenze tra cui le competenze linguistiche e le competenze interculturali, ma anche capacità di adattamento.³⁷

Questa ultima osservazione può essere traslata e adatta ai migranti adulti in quanto, come vedremo nei prossimi capitoli, sovente il progetto/percorso migratorio è un progetto di vita che presume ex-ante una serie di competenze correlate alla competenza dell'imprenditorialità. Questo riguarda anche i migranti di ritorno, Wahba e Zenou (2009), in una analisi della correlazione tra migrazione, imprenditorialità e formazione di capitale umano, sottolineano come i migranti di ritorno sono più propensi a diventare imprenditori rispetto ai non-migranti. Infatti la migrazione all'estero offre l'opportunità di accumulare capitale umano e fisico e, anche dopo aver controllato per l'endogeneità della decisione di migrazione temporanea, un rimpatriato dall'estero ha più probabilità di diventare un imprenditore di un non-migrante³⁸. Anche se i migranti perdono le loro reti sociali originarie,

³⁶ Lo "Studio sull'impatto dell'educazione non formale nelle organizzazioni giovanili sull'occupabilità dei giovani", rapporto di consulenza dell'Università di Bath / GHK per il Forum europeo della gioventù che ha coinvolto 245 organizzazioni giovanili sull'area europea allargata ed è stato supportato dalla Commissione e dalla Fondazione Europea per i Giovani del Consiglio d'Europa, ha rilevato che 5 delle 6 competenze più richieste nel mercato del lavoro sono quelle sviluppate nell'ambito delle organizzazioni giovanili, da cui gli autori osservano che il coinvolgimento in attività di volontariato dovrebbe in particolare essere riconosciuto e incoraggiato dalle istituzioni educative, ma anche dai datori di lavoro che spesso non sono sufficientemente consapevoli dei benefici di tali esperienze di apprendimento.

³⁷ Marta Nussbaum (1999 pag. 65-95) Sottolinea questo aspetto da un punto di vista inverso affermando come tutti devono essere educati ad una "cittadinanza del mondo" e che le scuole e le università devono insegnare alle persone aspetti linguistici, culturali, storici ecc. per poter diventare "cittadini del mondo".

³⁸ Questo aspetto che è il punto focale della presente tesi sarà approfondito nei prossimi due capitoli.

risparmio e accumulazione di capitale umano acquisito all'estero più che compensano questa perdita.

Nell'ambito dell'educazione formale, gli insegnanti sono sovente agenti del cambiamento e della conversione dei funzionamenti del discente, lavoratore o studente. Inoltre gli insegnanti sono i primi facilitatori della formazione in grado di valorizzare l'educazione all'imprenditorialità nei curricula invece di farla apparire in modo incidentale. E' ovviamente rilevante la sensibilizzazione sul concetto, sull'approccio e la portata della formazione all'imprenditorialità come pre-condizione per la collaborazione tra gli attori coinvolti nel processo formativo. Senza la cooperazione e il coordinamento di insegnanti / facilitatori, l'educazione all'imprenditorialità non può essere attuata con successo. In contesti non formali e informali, la stessa considerazione vale con i formatori, operatori giovanili e per adulti, volontari, eccetera che devono essere adeguatamente formati e supportati. Si può parlare di un squadra o rete pedagogica, la quale agisce come sistema di riferimento, sola in grado di fare da catalizzatore di un processo di cambiamento sistemico.

Un esempio di buona prassi in questa sede è quella del progetto FREE, sviluppato nell'ambito del Programma Europeo per la Formazione Permanente. Il progetto FREE (Promuovere il Ritorno al lavoro attraverso l'Imprenditorialità, l'innovazione e la creatività) che vede nel partenariato EDEN (European Distance and E-learning Network), la rete europea per la formazione a distanza, mira a fare acquisire alle persone che lavorano con i disoccupati (ad esempio consulenti, formatori) skills specifici e trasversali in materia di imprenditorialità, innovazione e creatività.

Ciò dovrebbe consentire loro di fornire un migliore supporto a coloro che vogliono reinserirsi nel mercato del lavoro od avviare una propria attività. Pertanto, una delle premesse del progetto FREE è che l'educazione all'imprenditorialità non è fatta solo per i giovani imprenditori, ma anche per rendere le persone in difficoltà più occupabili, inoltre, le competenze per farlo sono concepite in modo olistico, comprese le conoscenze, skills e abilità³⁹.

³⁹ Altri esempi di buone pratiche sono il progetto Ent-teach, in partnership con il Forum europeo della tecnica e istruzione e formazione professionale (EfVET), il quale ha un approccio pratico innovativo per stimolare l'imprenditorialità tra gli studenti di istituti di istruzione e formazione professionale, fornendo agli insegnanti strumenti e materiali per educare, ispirare e motivare gli studenti a perseguire una carriera come imprenditore. La maggior parte degli insegnanti non è consapevole dei passi che uno studente intraprende dopo la laurea. I rapporti tra gli insegnanti e il mondo del lavoro dovrebbero essere migliorati, in particolare i rapporti tra insegnanti ed ex studenti corsi di istruzione e formazione professionale che si impegnano in start-up di microimprese. Con questo progetto, gli insegnanti aumentano la comprensione delle competenze che sono richieste agli imprenditori di oggi e di domani, coinvolgono imprenditori (ex studenti) in aula e possono

2.2 Metodologie e strumenti di identificazione e riconoscimento delle competenze

Secondo Margiotta (Margiotta, 2007, p.238) le metodologie che tentano di fotografare queste abilità e competenze sono molteplici, ma non vengono utilizzate in modo trasversale e questo impedisce una visione pluridimensionale. L'approccio corretto per individuare tutti gli elementi dell'apprendimento formale, non formale e informale è utilizzare in modo trasversale i metodi d'indagine che sono spesso utilizzati in modo univoco unendo i classici test, le certificazioni, le osservazioni di un valutatore sul candidato che svolge un compito, le simulazioni in un ambiente lavorativo ricreato. Questo approccio è il primo passo verso un riconoscimento delle competenze complessive dell'individuo che potrà scegliere di certificarle per poterle spendere nella dimensione lavorativa.

Nel 1989 la Commissione Europea ha riconosciuto l'importanza del *non formal learning* nell'ambito della riflessione sulla certificazione delle competenze per incentivare la mobilità tra i paesi della comunità. Il punto chiave è però la consapevolezza individuale del cittadino che poi lo porterà a richiedere una certificazione delle competenze (Margiotta, 2007, p. 245). L'individuo (capacitato) è dunque al centro del processo di riconoscimento e sceglierà le diverse possibilità di valutazione delle sue competenze: l'*assessment* (dedicata ai programmi di studio ufficiali), la documentazione, l'autodichiarazione.

Il *Portfolio* delle competenze è un'altra metodologia per il riconoscimento delle competenze. Il processo di riconoscimento ha tre fasi: l'identificazione, la valutazione e il vero e proprio riconoscimento che può diventare certificazione.

Per fare in modo che questo processo funzioni è cruciale stabilire dei parametri di riferimento per la fase valutativa chiamati *standard* occupazionali che potrebbero garantire una corretta connessione tra il sistema formativo e il mercato del lavoro.

migliorare l'interesse ed il sostegno educativo agli studenti impegnati in corsi di istruzione e formazione professionale per perseguire una carriera come imprenditore. Un secondo esempio di buona prassi è costituito dal progetto LIFE 2, guidato dal Forum europeo della tecnica e istruzione e formazione professionale (EfVET). Il team del progetto Life 2 ha sviluppato un pacchetto chiamato 'Train the Trainer', il quale comprende una serie di risorse ed esempi per gli insegnanti da utilizzare all'interno della formazione professionale. Queste risorse aiutano a sviluppare le capacità di occupabilità e imprenditorialità dei discenti. I datori di lavoro sono stati coinvolti nel corso del progetto per verificare che le tra le competenze richieste siano state considerate anche quelle "soft". I risultati pilota hanno mostrato che le risorse di Life 2 hanno contribuito alla connessione di insegnanti e gli studenti con i datori di lavoro e il mondo reale e a stimolare la creatività e il pensiero imprenditoriale attraverso una serie di attività. In seguito alla fase pilota, sono state sviluppate nuove risorse, molte delle quali aiutano a sviluppare le capacità imprenditoriali. Il pacchetto 'Train the Trainer' è trasferibile ad altri paesi e può essere utilizzato in tutti i livelli d'istruzione professionale.

Questo processo è una realtà consolidata in alcuni paesi (Belgio, Danimarca, Regno Unito, Francia, Irlanda, Olanda, Norvegia), in altri il processo è ad uno stadio intermedio (Austria, Islanda, Italia, Germania, Lussemburgo, Svezia, Polonia, Malta). In Bulgaria, Croazia, Cipro, Grecia e Turchia la riflessione sul riconoscimento è ancora in una fase iniziale.

2.3 Il rapporto tra sviluppo di competenze-chiave e inclusione. Il potenziamento delle competenze chiave e l'effetto moltiplicatore sulle competenze tecniche

Dopo aver illustrato le principali competenze chiave e il loro ruolo (i diversi ambiti), va in questo paragrafo affrontato il tema dell'educazione inclusiva per lo sviluppo di queste competenze. L'educazione inclusiva è certamente una tematica tuttora in divenire e come arguisce Nicaise (2010), il legame tra società della conoscenza e l'inclusione sociale non è stato ancora affrontato in modo sistemico ed esaustivo. L'educazione inclusiva rimanda al tema del bilanciamento tra politiche *knowledge-intensive* e politiche *knowledge-extensive*. Lo sviluppo di politiche educativo-formative in senso estensivo significa porre il focus sulla disseminazione della conoscenza e sulla sua distribuzione nella popolazione, riconoscendo all'educazione e alla formazione professionale un ruolo di preminenza nella società della conoscenza.

Un passo in questa direzione è rappresentato dalle Conclusioni del Consiglio Europeo dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'educazione e della formazione professionale, la quale riconosce che “[...] sistemi di istruzione e formazione contribuiscono in maniera significativa a promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva e la realizzazione personale nelle società europee. Hanno le potenzialità per promuovere la mobilità sociale ascendente e spezzare il circolo della povertà, dello svantaggio sociale e dell'esclusione. Il loro adattamento alla diversità dei contesti dei cittadini, in termini di ricchezza culturale, conoscenze e competenze acquisite nonché esigenze di apprendimento, potrebbe rafforzare ulteriormente il loro ruolo”.

Inoltre la Conclusione afferma che tali sistemi devono garantire “[...] a tutti, giovani e adulti — indipendentemente dalle loro origini socioeconomiche o circostanze personali — la possibilità di sviluppare appieno il proprio potenziale attraverso l'apprendimento permanente. A questo riguardo, andrebbe prestata particolare attenzione ai bisogni delle persone con esigenze particolari in materia di istruzione, delle persone provenienti da un contesto migratorio e della comunità Rom”.

Per quanto riguarda l'educazione degli adulti la Conclusione recita "L'ampliamento dell'accesso all'istruzione degli adulti può creare nuove possibilità di inclusione attiva e migliorare la partecipazione sociale, specialmente per i soggetti scarsamente qualificati, i disoccupati, gli adulti con esigenze particolari, gli anziani e i migranti."

Cos'è, o meglio, a quali principi e/o raccomandazioni dovrebbero conformarsi strutture e attività educative per essere definite inclusive? Una risposta allo stesso tempo sistematica e provocatoria, soprattutto per la provenienza della stessa, ci è offerta dall'European Agency for the Development of Special Needs Education.

Se uno degli obiettivi per l'Educazione Inclusiva è quello di allargare l'accesso all'educazione e promuovere la piena partecipazione e le opportunità di realizzazione del proprio potenziale di tutti i *learner* a rischio di esclusione, vanno considerate alcune indicazioni:

1. L'inclusione riguarda ogni *learner* che sia a rischio di esclusione dalle opportunità educative;
2. L'accesso a moduli formativi standard non è sufficiente, in quanto la partecipazione è garantita da un percorso formativo che abbia senso per colui che lo intraprende (il caso ideale è quello dello sviluppo di un Piano Educativo Individuale);
3. La partecipazione del discente alla co-decisione sul proprio percorso formativo va stimolata e promossa;
4. Sviluppo di percorsi formativi personalizzati in cui il discente stabilisce, registra e rivede i propri obiettivi formativi in collaborazione con i docenti ed è aiutato a sviluppare una modalità strutturata di apprendimento indipendente in modo da avere controllo del proprio apprendimento (*learning to learn*);
5. Sviluppo di un approccio alla docenza di tipo cooperativo che coinvolga i discenti, i loro coetanei ed eventualmente gli altri insegnanti;
6. Sviluppo di un approccio all'apprendimento di tipo cooperativo dove i discenti si aiutano reciprocamente, anche con forme di tutoring, all'interno di gruppi di studio individuati con cura;
7. Sviluppo di modalità di docenza efficaci, basate su obiettivi mirati, percorsi alternativi di apprendimento, indicazioni flessibili ed uso di feedback chiari ai discenti;
8. Le valutazioni dovrebbero considerare anche gli aspetti sociali e comportamentali del percorso di apprendimento.

Alcune di queste indicazioni sono raccolte da progetti europei transnazionali avviati nell'anno in corso (2013) e questo da una idea di quanto questo temi sia attuale e in gran parte inesplorato. Infatti il contesto europeo delinea una generalizzata difficoltà nello sviluppo di metodologie e attività di apprendimento utili per l'apprendimento delle competenze chiave. Tali difficoltà sono in prima battuta, come si è osservato precedentemente, dovute alla mancanza di modelli e procedure condivise a livello europeo che favoriscano la partecipazione dei migranti all'apprendimento, la parità di genere nella partecipazione, il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali, e l'erogazione di servizi di qualità da parte del personale coinvolto attraverso l'aggiornamento di conoscenze e competenze.

Una controprova di questa affermazione è il progetto “KIM - Competenze chiave per Migranti, promozione dell'inclusione sociale e parità di genere”, nell'ambito del Programma progetto avviato a febbraio dell'anno in corso (2013). Il partenariato del progetto vede la partecipazione di istituzioni pubbliche e private austriache, inglesi, italiane, spagnole, svedesi e tedesche. Obiettivo principale del progetto è quello di promuovere l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'apprendimento da parte dei migranti. Il progetto si cala nel contesto attuale di riduzione, in molti paesi UE, della spesa pubblica per i servizi e l'assistenza sociale, da cui la necessità di un aumento di efficienza ed efficacia dei servizi a supporto dei migranti nella promozione delle opportunità di integrazione sociale e lavorativa.

Tra gli obiettivi specifici del progetto sono di particolare interesse in questa sede:

- lo scambio e il trasferimento di buone pratiche al fine di promuovere un processo di apprendimento dei migranti finalizzato a favorire il loro inserimento lavorativo;
- lo sviluppo di procedure specifiche per identificare, riconoscere e convalidare le competenze chiave e le competenze non formali e informali, ai fini dell'inclusione sociale;
- l'elaborazione di procedure, efficaci e comparabili, per costruire e realizzare progetti individualizzati per l'inclusione sociale dei migranti;
- la creazione e la fase di test un protocollo per il personale che opera con adulti migranti nel loro percorso formativo;
- la replicabilità ed utilizzabilità di modelli e strumenti a livello europeo da parte di professionisti, educatori, organizzazioni e associazioni di istruzione e formazione;

Tra le attività previste ai fini del raggiungimento dei suddetti obiettivi risultano di particolare interesse: l'identificazione di *procedure e protocolli standard* per quanto riguarda la prima accoglienza dei migranti, *il riconoscimento e la convalida delle loro competenze e la creazione di piani individualizzati efficaci e comparabili*; l'uso di piani individualizzati di inclusione sociale.

2.4 La mobilità e il riconoscimento. La valorizzazione degli apprendimenti formali, informali e non formali e le *key-competences*

Il riconoscimento delle competenze come strumento di supporto ai percorsi individuali di *lifelong learning* incide sull'occupabilità e l'adattabilità dei lavoratori. Se il riconoscimento delle competenze funziona può rendere più fluido il passaggio da formazione a lavoro dei cittadini, in caso contrario si rischia un azzeramento del livello di professionalità all'ingresso del mercato del lavoro. In questo modo si nega al lavoratore la ricchezza di competenze tecniche e sociali di base che stimolano l'alternanza apprendimento-lavoro e innestano l'apprendimento durante tutto il corso della vita (Margiotta (2007), p.251).

Uno studio dell'OCSE (OECD 2005) pone l'attenzione sulla necessità di facilitare l'accesso ai sistemi di apprendimento e qualificazione trasparenti ove risulti chiaro il tipo di professionalità sviluppata e vi sia la certezza del valore degli esiti certificati. Lo stesso studio propone tra le altre la necessità il riconoscimento del valore degli apprendimenti realizzati in contesti non formali e informali tramite, ad esempio, crediti formativi.

2.4.1 L'apprendimento formale e informale e il ruolo delle competenze chiave

Sempre Margiotta (Margiotta (2007), p.239) sottolinea che, a differenza del *formal learning* definito dal CEDEFOP⁴⁰ come “apprendimento che avviene all'interno di un contesto strutturato e organizzato che può condurre al riconoscimento formale grazie al rilascio di un diploma o certificato”⁴¹, il *non formal learning* è un apprendimento acquisito all'interno di attività non esplicitamente orientate alla formazione. Infatti viene definito

⁴⁰ Il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) è uno degli organismi più attivi nella promozione di questo tema che coinvolge come stakeholder ONG, agenzie per il pubblico impiego, scuole ed università.

⁴¹ COM (2005), European Credit System For Vet (ECVET), Bruxelles, 28/06/2005 EAC/A£/MAR.

come apprendimento volontario e autodiretto che nasce da un'esplorazione personale. Il soggetto determina autonomamente i suoi percorsi per lo sviluppo delle proprie conoscenze e abilità seguendo la sua spinta motivazionale⁴².

L'*informal learning* è invece il risultato di attività quotidiane e non è intenzionale, è il bagaglio di esperienze vissute ed è difficilmente quantificabile.

L'Unione Europea colloca queste tre dimensioni di apprendimento nel *lifelong learning*, l'apprendimento che coinvolge l'individuo durante tutto l'arco della vita. Il *lifelong learning* persegue l'obiettivo di migliorare le proprie conoscenze, capacità e competenze per l'interesse della propria persona, comprese le dimensioni civile e sociale e non solo professionale. Gli stati membri dell'Unione Europea hanno elaborato sperimentazioni e atti normativi sul riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Chiave per la valorizzazione del "percorso del *lifelong learning* diventa il concetto di Riconoscimento definito dal CEDEFOP il processo di identificazione, valutazione e validazione di un'ampia gamma di abilità e competenze che l'individuo sviluppa nel corso della propria vita all'interno di vari contesti quali ad esempio l'attività lavorativa, il tempo libero, le iniziative culturali e di volontariato⁴³.

Negli ultimi anni, la discussione teorica e sulla pratica della formazione degli adulti si è concentrata sempre più su questioni di apprendimento informale. Le dichiarazioni dell'Unione Europea, come ad esempio il "Memorandum sulla formazione permanente" (2000) e la relazione che riassume il processo di consultazione europea sulla creazione di uno spazio di formazione permanente⁴⁴, avevano già posto le basi per la pratica e le politiche

⁴² A proposito di un nuovo modo di guardare agli individui e al loro vissuto, Margiotta (Margiotta (2007), pagine 233-238) introduce il concetto di *flow experience*, l'esperienza di flusso teorizzata da Csikszentmihalyi, a dire l'esperienza dell'individuo che sospende temporaneamente l'attenzione verso gli aspetti minori del suo ambiente e si concentra su pochi elementi importanti dell'esperienza che sta vivendo. La *flow experience* è la fonte primaria dell'apprendimento autogestito che investe con forza la dimensione professionale dell'individuo. Infatti grande attenzione viene rivolta a nuove figure di professionisti, i *knowledge workers*, che hanno sviluppato un'elevata capacità di apprendimento autogestito⁴² o autoformazione. Questi professionisti hanno sviluppato metacompetenze trasversali al proprio contesto lavorativo potenziando alcune *skills* che permettono loro di modificare il proprio ruolo lavorativo e sociale. L'autoformazione è un approccio utile e necessario per coniugare obiettivi esistenziali e professionali. Per rendere efficace l'autoformazione è necessario anche il riconoscimento dei percorsi di apprendimento non formali e informali.

⁴³ Council Resolution on Lifelong Learning 2002/c, in "Official Journal of the European Communities", 27 giugno 2002, p.163/02.

⁴⁴ Il comunicato del Consiglio Europeo dei Ministri dell'Istruzione Superiore del maggio 2001 "Verso uno Spazio europeo dell'istruzione superiore", detto Comunicato di Praga, ha aggiunto, rispetto al processo di Bologna lanciato nel 1999, anche il focus sull'apprendimento permanente, considerato elemento essenziale dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) al fine di accrescere la competitività economica.

educative. In entrambi i documenti, l'apprendimento permanente si concentra sulla "formazione continua", che ha avuto un effetto ambiguo sul concetto di apprendimento permanente come un continuum di fasi successive di apprendimento.

Uno dei soggetti internazionali più attivo su queste tematiche è l'OCSE. Il lavoro dell'OCSE in materia di apprendimento informale nella formazione degli adulti si concentra sul tema delle competenze, attraverso due programmi: il programma "Definizione e Selezione delle Competenze: fondamenti teorici e concettuali" (DeSeCo) e l'altro è più liberamente associato al "Programma per la valutazione internazionale delle competenze degli adulti" (PIAAC).

Valutazione e Certificazione delle competenze chiave

Essendo le competenze spesso, anche se non solo, acquisite e sviluppate in contesti non-formali e informali, questo rende più difficoltoso il loro riconoscimento/certificazione e valutazione.

Per invertire questa dinamica ne consegue che le competenze, una volta acquisite dalla persona a seguito di un processo di apprendimento avvenuto anche in contesti non-formali e informali, debbano essere certificate. La certificazione delle competenze implica che venga dato valore agli apprendimenti della persona e che questi vengano evidenziati per segnalare l'effettiva capacità di svolgere una determinata attività, a seconda degli standard nazionali o internazionali di riferimento.

Va osservato che i termini "valutazione" e "certificazione", come sottolinea Tessaro (2011), hanno due diversi significati e rimandano a due diverse finalità:

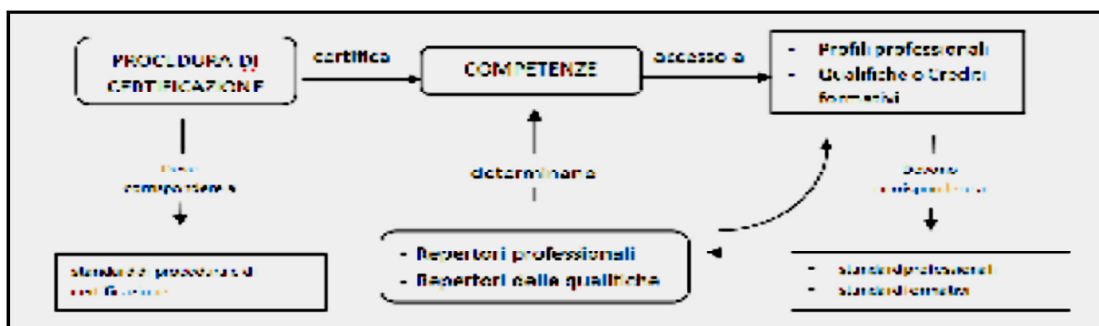
- La valutazione ha uno scopo formativo, mira all'interpretazione soggettiva ed è attivata dagli attori interni ai processi formativi, in primis discenti e docenti; la valutazione serve per regolare e migliorare sia l'apprendimento che l'insegnamento e predilige le metodologie qualitative. Una definizione della valutazione delle competenze è stata fornita sempre da Tessaro (*ibidem*, p. 26): "Per valutare le competenze, si tratta riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare";
- La certificazione ha lo scopo principale di riconoscere il livello di competenza raggiunta, grazie anche ad una sua comparazione rispetto a standard prefissati: la

certificazione serve per gestire e facilitare la mobilità delle qualifiche e dei crediti formativi permettendone la loro spendibilità. La certificazione infine predilige le metodologie quantitative;

Riello (2012) distingue tra “riconoscimento” e “certificazione” nella prospettiva dell’approccio della capacitazione, la certificazione richiede un approccio valutativo di «misurazione» (*assessment*) della competenza, a fronte di una soglia minima di prestazione attesa; il riconoscimento ricorre invece ad un approccio di «apprezzamento» dei saperi, rispetto ai requisiti cognitivi e di contenuto del percorso di istruzione e formazione cui la persona vuole accedere. “Riconoscere e certificare implicano comunque entrambi la costruzione e l’esercizio di un nuovo modo di porre lo sguardo sugli individui e sul loro vissuto, attribuendo loro un’effettiva soggettività, senza la quale l’esercizio delle tecnologie valutative non garantisce l’effettività del diritto” (Riello 2012, p.174).

Nella prassi quotidiana si può invece osservare come la certificazione delle competenze generalmente venga condotta sulla base dell’approccio “funzionalistico” il cui fine è quello di certificare le competenze che sono state determinate in modo standardizzato e astratto, basandosi sulla corrispondenza delle stesse a specifiche mansioni, ad una qualifica o a profili professionali.

Fig 4 . Approccio funzionalistico del processo di certificazione delle competenze



Fonte: Riello (2012)

Alla luce delle idee alla base del *capability approach* si può invece pensare al passaggio di prospettiva da un approccio “funzionalistico” della certificazione delle competenze ad un approccio delle capacitazioni dove l’individuo è messo nelle “condizioni

di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: e il diritto di apprendere è uno di questi” (Riello, 2012).

Certificare le competenze secondo l'approccio delle capacitazioni significa generare nell'individuo capacità necessarie per conquistare delle risorse e attraverso di esse favorire la realizzazione della propria persona. Significa creare, come oramai emerge anche dalle prescrizioni in ambito comunitario, contesti e dispositivi istituzionali capaci di “convertire i diritti in capacità”. Adottando quest'ottica emerge il valore formativo della certificazione poiché quest'ultima ha la funzione di agevolare l'inserimento lavorativo, ovvero di uno dei possibili “funzionamenti” della persona.

La valutazione delle competenze permette di interpretare i processi di crescita del soggetto, mentre con la certificazione si possono rilevare i risultati conseguiti. Rispetto alla valutazione, la certificazione è oggettiva poiché fonda il proprio giudizio su dati certi e su procedure ripetute in situazioni simulate; la valutazione della competenza invece dipende dall'interpretazione soggettiva dei risultati conseguiti dalla persona, considerati all'interno della sua complessità (Tessaro, 2011).

La valutazione ha quindi effetti più rilevanti per i percorsi formativi. La valutazione infatti interessa anche il modo in cui un soggetto si percepisce. Più in particolare, la valutazione impatta sulla auto-rappresentazione e auto-valutazione e sui conseguenti comportamenti e atteggiamenti, sociali e professionali. In ultima analisi, ha un impatto significativo sulla probabilità di diventare discenti lungo tutto l'arco della vita.

La valutazione delle competenze nell'apprendimento informale e non formale

Il monitoraggio delle competenze di base negli adulti (*basic skills*) è ancora più problematico del monitoraggio per i giovani, in quanto molti Stati membri non hanno ancora investito nella misurazione (con criteri nazionali o internazionali) di queste competenze. Di conseguenza, non è a tutt'oggi possibile valutare se sono stati compiuti progressi a livello UE⁴⁵. La crescente dualizzazione della società, il deterioramento del qualità dell'istruzione nei nuovi Stati membri e l'arrivo immigrati con bassa alfabetizzazione sono tutti fattori che rendono in quadro più complesso.

La priorità più urgente del coordinamento operativo degli Stati Membri, il MAC nell'Educazione e Formazione (ET 2020) descritto sinteticamente nel precedente capitolo,

⁴⁵ Nuovamente si riscontra come il focus delle policy europee sia concentrato sulle fasce giovani e sull'apprendimento nella scuola primaria e secondaria.

dovrebbe quindi essere la ricerca del consenso per investire nella misurazione delle competenze degli adulti, come sottolineato da un rapporto dell'EENEE e del NESSE (2008). Tali indagini sistemiche sulle competenze sono essenziali, non solo per rivelare deficit esistenti, ma anche per identificare e aiutare a convalidare le competenze che possono essere validate attraverso l'accREDITAMENTO di un precedente apprendimento esperienziale.

Il processo è quindi allo stato iniziale e dalla Raccomandazione del consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale si evince che entro il 2018 le metodologie, gli strumenti e i sistemi di valutazione, certificazione, eccetera dovrebbero essere adottati da tutti gli Stati Membri. Le categorie richiamate sono maggiormente interessate sono i gruppi svantaggiati, tra cui i disoccupati e le persone a rischio di disoccupazione. Tra i principi applicabili il Consiglio cita la conformità ai quadri nazionali delle qualifiche e al quadro europeo delle qualifiche.

La Raccomandazione recita:

“1. Gli stati membri dovrebbero, al fine di dare alle persone l'opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dell'istruzione e della formazione formali — anche mediante le esperienze di mobilità — e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l'ulteriore apprendimento, nel debito rispetto del principio di sussidiarietà:

1. Istituire, entro il 2018 — in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato — modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale che consentano alle persone di:

- a) ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale, compreso, se del caso, mediante risorse educative aperte;
- b) ottenere una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento non formale e informale, fatte salve altre disposizioni legislative dell'Unione Europea applicabili in materia, in particolare la direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali.

Gli Stati membri possono dare la priorità a determinati ambiti e/o settori nel quadro delle rispettive modalità di convalida in conformità con le loro esigenze.

2. Includere, se del caso, i seguenti elementi nelle modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, consentendo nel contempo a ogni persona di trarne vantaggio, separatamente o in combinazione, secondo le sue esigenze:

- a) L'INDIVIDUAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- b) la DOCUMENTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- c) la VALUTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- d) la CERTIFICAZIONE della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

3. Applicare, se del caso, i seguenti principi con riguardo alle modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, tenendo nel contempo in considerazione le esigenze e peculiarità nazionali, regionali e/o locali nonché di settore:

- a) le modalità di convalida sono collegate ai quadri nazionali delle qualifiche e sono in linea con il quadro europeo delle qualifiche;
- b) accessibilità di informazioni e orientamenti sui benefici e sulle opportunità della convalida, nonché sulle pertinenti procedure, per le persone e le organizzazioni;
- c) i gruppi svantaggiati, tra cui i disoccupati e le persone a rischio di disoccupazione, sono più particolarmente suscettibili di beneficiare delle modalità di convalida, in quanto la convalida può migliorare la loro partecipazione all'apprendimento permanente e il loro accesso al mercato del lavoro;
- d) i disoccupati o le persone a rischio di disoccupazione hanno l'opportunità, in conformità alla legislazione e alle peculiarità nazionali, di ottenere un bilancio di competenze inteso a stabilire le loro conoscenze, abilità e competenze entro un periodo di tempo ragionevole, possibilmente entro sei mesi dall'identificazione di una necessità;
- e) la convalida dell'apprendimento non formale e informale è accompagnata da orientamento e consulenza appropriati ed è facilmente accessibile;

- f) misure trasparenti di garanzia della qualità in linea con il quadro di garanzia della qualità esistente a sostegno di strumenti e metodologie di valutazione affidabili, validi e credibili;
- g) sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati;
- h) le qualifiche o, se del caso, parti delle qualifiche ottenute mediante la convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale sono conformi agli standard concordati, che sono uguali o equivalenti agli standard delle qualifiche ottenute mediante programmi di istruzione formale;
- i) promozione dell'uso degli strumenti di trasparenza dell'Unione, quali il quadro Europass e lo Youthpass, per facilitare la documentazione dei risultati di apprendimento;
- j) sinergie tra i regimi di convalida e i sistemi di crediti applicabili nei sistemi formali di istruzione e formazione professionale, quali ECTS e ECVET.

4. Promuovere il coinvolgimento nello sviluppo e nell'attuazione degli elementi e dei principi di cui ai punti da (1) a (4) di tutte le parti interessate, quali organizzazioni dei datori di lavoro, sindacati, camere di commercio, industria e artigianato, enti nazionali coinvolti nel processo di riconoscimento delle qualifiche professionali, servizi per l'impiego, organizzazioni giovanili, operatori socio educativi, istituti di istruzione e formazione e organizzazioni della società civile.”

Il già citato progetto KIM - Competenze chiave per Migranti, promozione dell'inclusione sociale e parità di genere”, avviato nel 2013, ha prodotto un manuale per la valutazione e l'accREDITamento delle competenze informali dei migranti. Il manuale sottolinea che è fondamentale creare uno strumento descrittivo capace di cogliere le competenze esistenti e le esperienze precedenti. Questo tipo di profilo può essere poi correlato a profili lavorativi specifici o a livelli di conoscenza e comprensione a loro volta collegabili ai descrittori presenti nei Quadri Nazionali delle Qualifiche.

Nel manuale si approfondisce più di una metodica di verifica delle competenze, come: a) le metodologie basate sulla biografia; le metodologie che utilizzano un approccio olistico-biografico con workshop e presentazioni individuali (“il poster della mia vita”) basate sullo strumento ProfilPASS sviluppato dal DIE, l'Istituto Tedesco per l'Educazione

degli Adulti; c) la costruzione di un profilo personale come strumento di supporto ad una carriera lavorativa; d) le metodologie che abbinano i profili delle competenze con la domanda del mercato del lavoro,

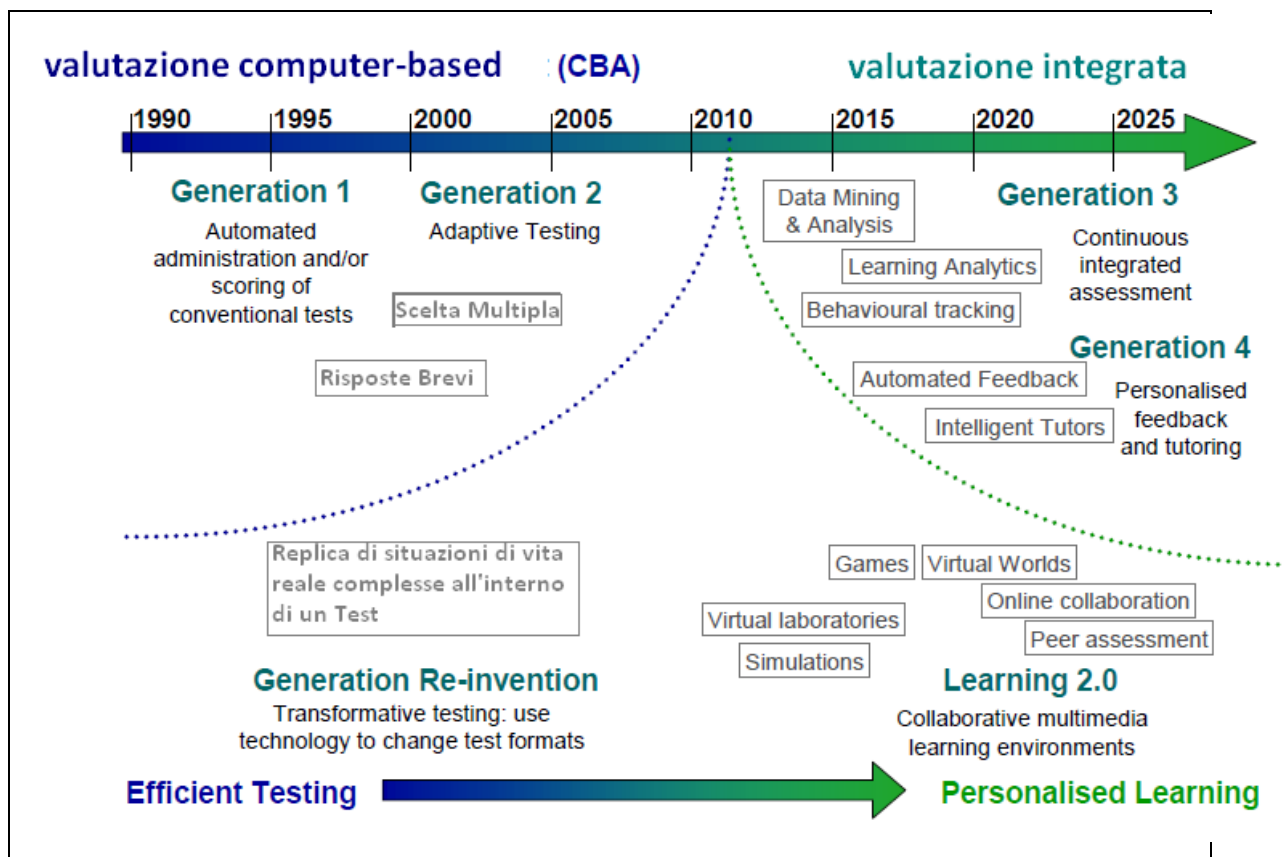
Oltre a indicare una serie di criteri di qualità e a enunciare una serie di raccomandazioni il Manuale indica una serie di elementi che, pur combinati e rappresentati in modo parziale o completo, dovrebbero essere presenti nelle metodologie più efficaci (KIM (2013), p.11): Consapevolezza di sé (Riflessione); Consapevolezza delle Opportunità offerte (Formazione all'occupabilità; Collocazione lavorativa temporanea/Tirocini); Capacità Decisionale e di valutazione (Verifica delle competenze); Competenze Trasversali (Supporto Linguistico; Supporto all'Occupabilità); Capacità, interessi e valori; Conoscenza dei punti di forza e di debolezza; Auto-riflessione sulle esperienze di impiego passate e sul proprio inserimento sociale; Tendenze generali del mercato del lavoro, comprese le opzioni di reclutamento e ricerca (Supporto all'Occupabilità).

Le competenze decisionali e di valutazione dovrebbero poi essere supportate attraverso un'attività articolata in: a) controllo delle capacità individuali e loro collegamento con i profili lavorativi mediante la verifica delle competenze; b) identificazione delle priorità personali e degli obiettivi a breve e medio termine mediante l'aiuto dei Piani di Inclusione Sociale Individuali; c) verifica scadenzata dei progressi nell'acquisizione delle competenze trasversali; d) comprensione e gestione del linguaggio lavorativo; e) acquisizione e gestione delle informazioni sulle offerte di lavoro; f) acquisizione della capacità di riconoscimento degli ostacoli; g) consapevolezza delle proprie capacità e conoscenze.

Lo sviluppo di modelli e metodi di misurazione delle competenze chiave negli adulti e nell'insegnamento agli adulti si è andato recentemente articolando anche attraverso lo sviluppo di sistemi di valutazione online delle competenze. Tuttavia al momento la diffusione di questa metodica necessita di infrastrutture, di sviluppo, formazione e promozione. Garantire lo sviluppo delle le competenze nella valutazione da parte dei docenti, ovviamente, richiede investimenti. Tuttavia, nel lungo periodo la diffusione della valutazione online comporterà un risparmio dovuto al più facile accesso al materiale attraverso piattaforme virtuali e network professionali. Non va comunque dimenticato che, come rilevato nel sotto-paragrafo 1.1.2.5, la diffusione di strumenti TCI dedicati che ne

faciliti l'utilizzo anche di gruppi a rischio è scarsamente diffuso al momento tra i paesi membri dell'UE. Fanno eccezione paesi quali la Danimarca, Spagna, Austria e Finlandia.

Figura 5: L'evoluzione della valutazione online



Fonte: Redecker (2013)

Il progetto VINTAGE -online tool for self eValuatIoN of key competences in adult AGE, avviato nel 2013 e finanziato nell'ambito del programma Grundtvig – Programma per la Formazione Permanente (Grundtvig - Lifelong Learning Programme), vuole sviluppare un framework per la valutazione delle competenze-chiave e uno strumento online per l'autovalutazione delle competenze chiave⁴⁶. Altre esperienze progettuali da poco concluse sono relative ai progetti SEALLL - Self Evaluation In Adult Life Long Learning⁴⁷, RINASCIMENTO⁴⁸, SKILLS⁴⁹, LEADLAB⁵⁰, PROFILPASS⁵¹, LLWINGS⁵².

⁴⁶ Il partenariato di questo programma vede l'Italia assieme all'Austria, l'Irlanda, la Germania, l'Olanda e la Svezia.

⁴⁷ <http://www.sealll.eu/index.php>

⁴⁸ <http://www.key-competences.com>

⁴⁹ <http://www.faea.es/SKILLS/>

⁵⁰ <http://www.leadlabeuproject.org>

⁵¹ http://www.profilpass-online.de/index.php?article_id=1&clang=1

⁵² <http://llwings.euproject.org/llwings/>

Relativamente alle pratiche di valutazione della competenza chiave di cui ci occupiamo in questa sede, è stato già osservato nel paragrafo ad essa dedicato che riconoscere il ruolo dell'apprendimento non formale e informale per sviluppare l'imprenditorialità è essenziale, considerando quindi ambienti di apprendimento non formale e informale privilegiati per l'acquisizione di competenze imprenditoriali . I *mind-set* imprenditoriali derivano per lo più da "know-how " piuttosto che dalla conoscenza accademica. Ad esempio, il coinvolgimento in attività di volontariato (come esperienze di lavoro giovanile) può essere utile per i giovani .

Lo "Studio sull'impatto sull'educazione non formale nelle organizzazioni giovanili sull'occupabilità dei giovani ", redatto dall'Università di Bath / GHK per il Forum europeo della gioventù ha rilevato che 5 delle 6 competenze più richieste nel mercato del lavoro sono quelle sviluppate in organizzazioni giovanili . Inoltre, vi è talvolta un divario tra educazione formale e non formale . Il coinvolgimento in attività di volontariato dovrebbe in particolare essere riconosciuto e incoraggiato da istituzioni educative, ma anche dai datori di lavoro, che spesso non sono sufficientemente consapevoli dei benefici di tali esperienze di apprendimento . Infatti, il volontariato consente alle persone di acquisire o sviluppare le competenze imprenditoriali come il lavoro di squadra, fiducia personale, motivare se stessi e gli altri, ecc. Queste esperienze e lo sviluppo di queste competenze sono raramente riconosciuti.

Infine, non bisogna trascurare il potenziale di esperienze internazionali quando si collega l'apprendimento non formale e informale alle competenze di imprenditorialità . Poiché l'apprendimento all'estero è un mezzo per ottenere una vasta gamma di competenze (ad esempio linguistiche e di competenze interculturali), ampliare i propri orizzonti e aumentare la loro autostima, programmi dell'UE come Erasmus placement o Erasmus per giovani imprenditori dovrebbero essere ulteriormente sviluppati.

La valutazione delle competenze nei sistemi educativi formali

Anche lo sviluppo di modelli e metodi di valutazione e certificazione delle competenze chiave negli adulti e nell'insegnamento agli adulti è una priorità per l'Unione Europea. Ne sono testimonianza il Documento di Lavoro della Commissione Europea, diffuso a novembre 2012, che si intitola "Assessment of Key Competences in initial

education and training: Policy Guidance”⁵³ . La situazione riportata dal documento della Commissione in cooperazione con gli Stati membri, basata sulle buone pratiche in tutta l’UE e oltre, vede i casi di applicazione concentrarsi in particolare nella scuola primaria e secondaria e nella scuola professionale.

Molti Stati membri hanno riformato i propri piani di studio e programmi di formazione professionale in questi ultimi anni, per introdurre in parte o in toto l’approccio delineato dalla Commissione. L’Austria, la Comunità Francese del Belgio, la Repubblica Ceca, la Spagna, l’Ungheria, l’Islanda, il Lussemburgo, la Lettonia, i Paesi Bassi, la Polonia e la Romania hanno utilizzato questo framework per strutturare l’intero curriculum e molti paesi hanno utilizzato il quadro di riferimento per rafforzare il ruolo del lavoro interdisciplinare .

Lo scopo della misurazione e della valutazione delle competenze varia dalla raccolta dei dati per l’uso in confronti dei sistemi d’istruzione a livello internazionale a fornire un sostegno specifico per l’apprendimento individuale. In questa sede interessa la possibilità di formulare giudizi sulla progressione delle competenze del singolo studente e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, più che l’efficacia di istituzioni o sistemi, spesso basate su dati di valutazione aggregati.

Qualsiasi metodo di misurazione e valutazione delle competenze deve rispondere a tre principi:

1. La valutazione dovrebbe essere equa. La metodologia di valutazione deve essere correlati agli fissati in anticipo e il suo scopo e le conseguenze dovrebbero essere chiaro a tutti gli interessati. La valutazione deve tener conto del precedente iter di apprendimento degli studenti e delle loro capacità - come le competenze linguistiche - per valutare i progressi compiuti in modo corretto.
2. La valutazione deve essere affidabile e valida in modo che i valutatori che lavorano in modo indipendente e con gli stessi metodi pervengano agli stessi giudizi. Meglio i

⁵³ Questo Documento di Lavoro dello Staff della Commissione Europea è un documento di accompagnamento alla Comunicazione della Commissione “Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”.

risultati attesi dell'apprendimento sono descritti, più alta è la validità e l'affidabilità della valutazione.

3. La valutazione dovrebbe essere incentrata sullo studente: dovrebbe dare informazioni utili e di lungo periodo per gli studenti, i loro genitori, gli insegnanti e le scuole su come agire per migliorare l'insegnamento e le pratiche di apprendimento, rendendo così parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento.

Tabella 7 – Valutazione delle competenze-chiave: test nazionali per il livello di educazione primario e secondario

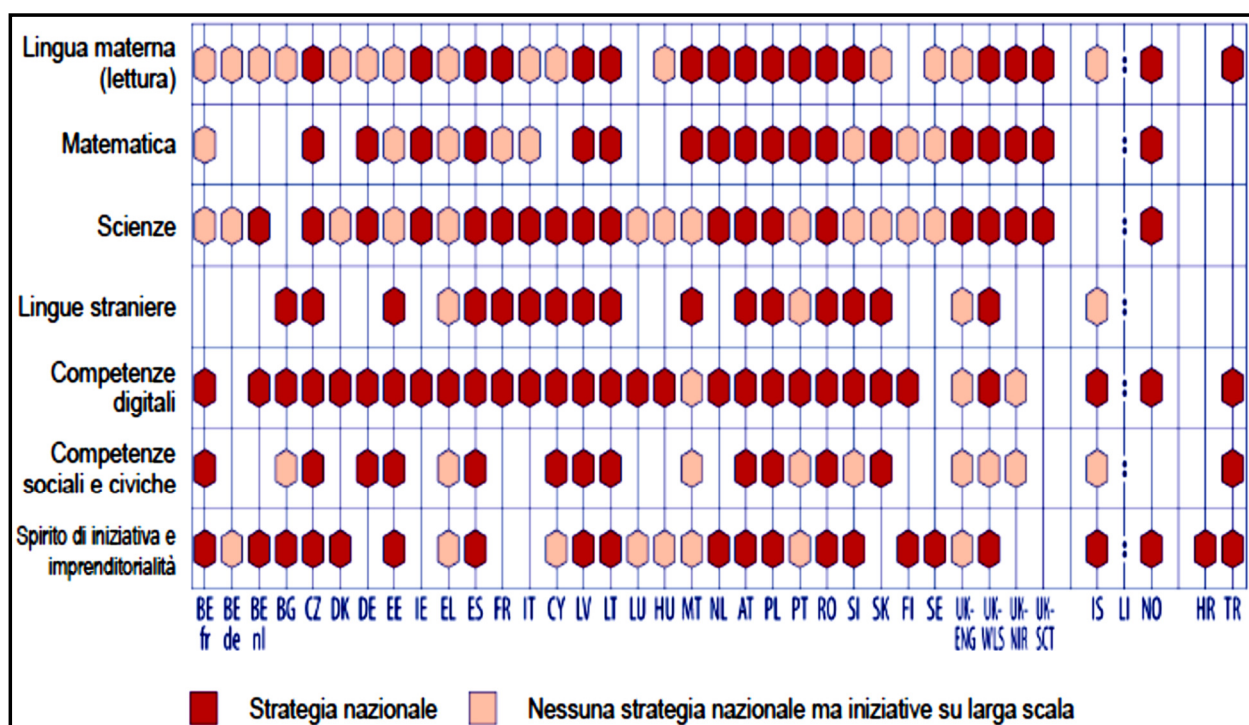
	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG- NIR	UK- WLS	UK- SCT	IS	LI	NO
Mother tongue	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Mathematics	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
Science	✓	✓	✓			✓		✓	✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓			✓		✓	✓		✓	✓			✓			
Foreign language(s)	✓	✓				✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓			✓			✓	✓			✓	✓					✓	✓	✓	
Civics									✓		✓	✓													✓									
Cultural awareness and expression																																		
Entrepreneurship																																		
Learning to learn																																		
Digital competence																																		

Fonte: Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2010)

Una comparazione esaustiva in tema di test sulle competenze chiave per quanto riguarda i migranti adulti non è disponibile, tuttavia una indicazione utile ci viene dal programma comunitario Euridyce, nell’ambito del quale si ricava la situazione descritta nella Tabella precedente per quanto riguarda la scuola dell’obbligo relativamente all’anno scolastico 2008-2009.

Un simile mappatura dei test nazionali è stata fatta per l’anno scolastico 2011/2012, ma si è concentrata su solo sei delle otto competenze, escludendo “imparare ad imparare” e “consapevolezza ed espressione culturale”. Questa nuova parziale mappatura ha rivelato che non è cambiato il focus dei test nazionali in quattro anni: le competenze tradizionali continuano a essere testate in misura maggiore di competenze più trasversali. Il cambiamento più importante nella sperimentazione di competenze trasversali è stato l’aumento del numero di paesi che mettono alla prova la competenza sociale e civica (da 4 nel 2008 a 11 nel 2012) . Per contro, la competenza digitale e l’imprenditorialità continuano ad essere lasciate fuori.

Tabella 8 – Esistenza di strategie nazionali per promuovere le competenze chiave nell'istruzione generale (ISCED 1 e/o 2-3), 2011/12



Fonte: Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2012)

Tuttavia, i test nazionali sono solo una parte del quadro generale. La valutazione delle competenze chiave è a volte anche organizzata a livello locale sotto la responsabilità degli insegnanti, soprattutto quando lo scopo è quello di calibrare in tempo reale insegnamento e apprendimento.

Così lo studio comparato dei 27 Stati membri ha rilevato che le prove nazionali sono state limitate alle competenze chiave di cui sopra, ma ha anche mostrato che una più ampia gamma di competenze chiave è stata considerata da docenti e discenti stessi. In aggiunta, ci sono alcune iniziative nazionali che cercano di estendere la gamma delle competenze oggetto di valutazione.

Più in dettaglio, il documento di revisione dell'attuazione della Raccomandazione della Commissione sulle competenze chiave rivela che progetti interdisciplinari sono utilizzati come parte di esami finali in Austria, Danimarca e Germania. A Cipro, Danimarca e Austria metodologie di valutazione ICT-based e web-based stanno emergendo. Molti paesi hanno iniziato a utilizzare al meglio i test standardizzati dando dei

feedback ai docenti e studenti; ciò avviene in Austria, Cipro, Germania, Danimarca, Spagna, Francia, Ungheria, Irlanda, Lituania, Norvegia, Portogallo e Slovenia.

La valutazione formativa o “valutazione per l’apprendimento” è ben sviluppata nel Regno Unito in Scozia e Inghilterra; questi paesi sono efficienti nel collegare lo sviluppo di programmi di studio e di formazione degli insegnanti con le riforme della valutazione delle competenze. Strumenti per la valutazione formativa, come ad esempio l’autovalutazione, la valutazione tra pari e portafogli sono promossi per esempio in Austria, Cipro e Irlanda.

2.4.2 Il quadro europeo per la validazione

Il tema della validazione dell’apprendimento non-formale e informale è oggetto del dibattito e della riflessione da parte delle istituzioni europee da più di un decennio.

In particolare durante l’ultimo decennio una serie di iniziative sono state prese a diversi livelli (europeo, nazionale , sub - nazionale , settore industriale e servizi) relativamente alla creazione di accordi strutturati per la convalida dell’apprendimento non formale e informale . Infatti la validazione dell’apprendimento non formale e informale è stata identificata come una priorità europea in più occasioni , in particolare nella Comunicazione sull’Apprendimento Permanente (2001), nel processo di Copenaghen per una maggiore cooperazione in materia di IFP (dichiarazioni 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010)⁵⁴, nella Raccomandazione sul Quadro Europeo delle Qualifiche (2008), nonché nelle dichiarazioni ministeriali del processo di Bologna (2007 e 2009). Di particolare interesse sono i “ principi comuni europei “ per l’individuazione e la convalida dell’apprendimento non formale e informale, adottati dal Consiglio europeo nel 2004. La recente raccomandazione della Commissione europea (Commissione Europea, 2012) mira a mettere in atto una strategia europea più coerente in questo campo e sottolinea ulteriormente la necessità di dati aggiornati e affidabili.

⁵⁴ La dichiarazione di Copenaghen del 2002 ha istituito un processo di cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale in Europa, coinvolgendo i governi, le parti sociali e le istituzioni dell’Unione europea, in cui gli Stati membri dell’UE, della Norvegia e dei paesi candidati partecipano. Dal 2004, il Cedefop ha il compito di riferire su come i paesi stanno progredendo verso il raggiungimento di obiettivi politici formazione professionale concordati. Mentre i comunicati precedenti si concentravano su obiettivi generali a breve termine per l’istruzione e la formazione professionale (comunicati di Maastricht, Helsinki e Bordeaux), nel 2010 con il comunicato di Bruges è stata concordata una visione a lungo termine per l’istruzione e la formazione professionale nel 2020 con l’impegno di attuare una serie di azioni entro il 2014.

In sintesi si può constatare come il concetto di validazione degli apprendimenti non formali e informali si sia diffuso tra tutti i paesi Europei, anche se gli stadi di formalizzazione sono al momento significativamente diversi. Infatti, se da una parte i meccanismi di validazione sono stati rafforzati per sostenere politiche per la difesa e il sostegno dell'occupazione, dall'altra stanno registrando una situazione di stallo per quanto riguarda la loro evoluzione, rinnovamento e aumento della loro diffusione. A questa situazione non è banalmente estranea la crisi, sistemica più che finanziaria, a cui in particolare l'area europea non sembra ancora in grado di dare una risposta efficace ma che ha costretto molti stati membri a concentrare risorse e potenzialità nazionali verso la salvaguardia dei diritti sociali e civili di base.

Questo quadro, se si pensa anche alle competenze di tipo imprenditoriale, rappresenta un esempio di feed-back negativo in quanto si tolgono risorse alla formazione di potenziali datori di lavoro per sostenere l'occupazione attuale. Infatti la validazione dell'apprendimento passato è un passo fondamentale nel percorso di un imprenditore, in quanto l'auto-impiego inizia con un l'auto-riconoscimento delle proprie competenze e abilità imprenditoriali. I sistemi di validazione contribuiscono a strutturare la formazione all'imprenditorialità in una prospettiva di apprendimento permanente, in quanto offrono l'opportunità di un riorientamento ed una seconda possibilità. Inoltre la validazione contribuisce ad aumentare l'adattabilità e l'autostima degli stessi lavoratori ed, infine, la validazione può anche essere un percorso per proseguire l'apprendimento.

Il quadro europeo a livello nazionale per quanto concerne la validazione dei saperi acquisiti in modo non formale e informale, come si osserva nelle tabelle successive, è quindi molto eterogeneo.

Lo stadio di formalizzazione e attuazione delle procedure di validazione degli apprendimenti non formali e informali risulta particolarmente avanzato e rodato in paesi come Danimarca, Finlandia, Francia, Islanda, Norvegia, Regno Unito, Portogallo e Spagna, grazie anche ad una specifica normativa ed una serie di atti formali che hanno integrato il processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali con i sistemi di istruzione e formazione e lo hanno introdotto nel mercato del lavoro. Diversamente, il livello di avanzamento della validazione degli apprendimenti non formali e informali in paesi come Germania, Polonia, Repubblica Ceca e Ungheria è ancora basso. Si tratta di un livello sperimentale sovente delegato all'iniziativa delle associazioni dei datori di lavoro, imprese o enti del terzo settore, sindacati oppure a strutture formative o

educative per il tramite della programmazione europea (Programma Leonardo) dedicata allo sviluppo di modelli sperimentali e alla diffusione di buone pratiche (Estonia, Italia, Slovenia).

Oltre all'eterogeneità del livello di strutturazione del processo di validazione si deve considerare la significativa differenziazione riscontrabile a livello di strategie e obiettivi perseguiti nei contesti nazionali. Ad esempio Danimarca, Norvegia, Olanda, Polonia, Svezia e Svizzera stanno applicando sistemi di validazione calibrati in base alle esigenze del mercato del lavoro, in un contesto di crisi e aumento dei non occupati. Questo sforzo di calibrazione, di *fine-tuning* delle procedure di validazione, è possibile in quanto in gran parte di questi paesi il sistema di validazione dei saperi non formali e informali è consolidato e già significativamente integrato con il quadro socio-economico di riferimento. E' interessante osservare che in questo gruppo di paesi che annovera tutto il blocco nordico e la Svizzera, tutti paesi di destinazione per quanto riguarda il profilo migratorio, è presente anche la Polonia, paese comunitario di recente adesione ma con una situazione economica ed un mercato interno ampio (in comparazione non solo degli altri paesi dell'Europa centro-orientale) che la mettono in grado di assorbire in modo calibrato una serie di profili e competenze.

Belgio, Bulgaria, Irlanda, Lituania, Portogallo, Romania e Slovenia hanno invece adottato una strategia diversa, focalizzandosi sugli adulti e adattando conseguentemente il sistema di validazione. Rispetto al gruppo precedente questi paesi presentano profili nettamente più disomogenei quanto a stato di maturità dei sistemi di validazione, struttura del mercato del lavoro e profilo migratorio.

Un altro gruppo di paesi, formato da Finlandia, Francia e Regno Unito, ha strutturato il sistema di validazione dei saperi acquisiti in modo non formale e informale a schemi predisposti per il riconoscimento delle competenze ai fini del conseguimento di una qualifica professionale.

Infine la struttura governativa di tipo federale di alcuni stati membri quali il Belgio, la Germania e la Spagna ha fatto sì che l'approccio alla validazione si sia fortemente diversificato a livello territoriale, con effetti differenziati sull'implementazione dei diversi schemi e conseguentemente sul livello di partecipazione da parte dei cittadini e delle parti sociali.

Tabella 9 – Stati membri (UE-27) che hanno una strategia formalizzata di validazione degli apprendimenti non formali e informali

PAESE	Strategia nazionale	Ambiti di applicazione			Stakeholders coinvolti	Eventuali criticità
		Education	Impresa	Terzo settore		
BELGIO	Struttura federale in cui la VNFL-IFL si è sviluppata a diversi livelli e a diversi gradi di formalizzazione	Università, formazione professionale, Educazione degli adulti	Progetti pilota	Attività socio-culturali e sportive	<ul style="list-style-type: none"> Parti sociali Agenzie formative Scuole Università 	Diffidenza e resistenza da parte del sistema educativo ma anche delle parti sociali
DANIMARCA	VNFL-IFL normato attraverso l'Atto n°556 del 2007	Educazione degli adulti, Formazione continua, Incontro domanda/offerta	Valutazione delle competenze dei lavoratori nelle imprese	Progetti per la valorizzazione apprendimento informale	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Università Agenzie formative Centri per l'impiego Imprese Privato sociale Parti sociali 	Nessuno in particolare. Il sistema è abbastanza consolidato
FINLANDIA	Formalizzazione del sistema di VNFL-IFL attraverso appositi Piani governativi	Università, Istruzione superiore, Formazione professionale, Educazione degli adulti	Progetti di sviluppo e certificazione delle competenze	Validazione competenze trasversali e di base, validazione apprendimento informale	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Università Agenzie Formative Terzo settore Imprese medio-grandi 	Nessuno in particolare. Il sistema è abbastanza consolidato
FRANCIA	Formalizzazione del sistema VNFL-IFL attraverso la legge sulla Validazione delle esperienze del 2002	Università, Istruzione superiore, Formazione professionale, Educazione degli adulti	Imprese coinvolte nel VAE	Progetti di validazione apprendimenti informali	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Università Agenzie Formative Terzo settore Imprese medio-grandi Parti sociali 	Manca una formalizzazione della validazione per l'apprendimento informale, alcune resistenze da parte delle imprese nel riconoscimento delle competenze attestata attraverso il VAE
ISLANDA	Esiste una strategia nazionale dal 2002	Formazione continua, Apprendistato, Istruzione	Progetti pilota nel settore della cura alla persona e nel settore bancario	Progetti per la creazione di un Portfolio per soggetti svantaggiati	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Agenzie formative Imprese Parti sociali 	Creazione di un sistema permanente di collaborazione tra stakeholders
LUSSEMBURGO	Esiste una strategia nazionale attraverso la Legge sull'educazione del 2008	Istruzione e formazione professionale, Apprendistato	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Agenzie formative Imprese Associazioni datoriali 	L'implementazione del sistema è ancora in fase sperimentale e non valutabile
MALTA	Esiste una strategia nazionale dal 2005	Istruzione e formazione professionale, Istruzione superiore, Università, Educazione degli adulti	Progetti per lo sviluppo di competenze e mobilità professionale dei lavoratori	Progetti per i giovani e nel settore dello sport	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Università Agenzie formative Imprese Associazioni giovanili e sportive 	Il sistema non coinvolge totalmente gli stakeholders e le parti sociali
OLANDA	Esiste una strategia nazionale sviluppata nel 2005 relativa all'APL (Accreditation of prior learning)	Educazione degli adulti, Formazione continua, Incontro domanda/offerta	Progetti per la mobilità professionale e la riconversione all'interno delle imprese	Progetti per soggetti svantaggiati, over 50 e a bassa scolarizzazione, progetti nel volontariato	<ul style="list-style-type: none"> Scuole Agenzie formative Parti sociali Imprese Volontariato e privato sociale Centri per l'impiego 	Problemi soprattutto nella promozione e diffusione di informazioni sulla validazione

(continua)

Tabella 9 (continua)– Stati membri (UE-27) che hanno una strategia formalizzata di validazione degli apprendimenti non formali e informali

PAESE	Strategia nazionale	Ambiti di applicazione			Stakeholders coinvolti	Eventuali criticità
		Education	Impresa	Terzo settore		
NORVEGIA	La VNFL-IFL è strategia nazionale dal 1999	Istruzione superiore, istruzione professionale, formazione professionale, formazione continua, educazione degli adulti, incontro domanda/offerta	Progetti per la mobilità e lo sviluppo professionale dei lavoratori	Progetti per soggetti svantaggiati fondati sull'auto-valutazione e la costruzione di percorsi professionali personalizzati, progetti per il volontariato	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Imprese • Parti sociali • Privato sociale e volontariato • Centri per l'impiego 	Strutturare e formalizzare la validazione dell'apprendimento informale più vicino al terzo settore
PORTOGALLO	Una strategia nazionale ha preso avvio nel 2001 con la creazione di Centri per VNFL-IFL	Educazione degli adulti, Formazione professionale, Istruzione professionale	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Parti sociali 	Sviluppare un sistema qualità per i Centri adibiti alla VNFL-IFL
SLOVACCHIA	Una strategia nazionale è stata formalizzata nel 2007	Istruzione e formazione professionale	Progetti per lo sviluppo delle competenze in imprese	-	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Imprese 	Necessità di sviluppare VNFL-IFL coinvolgendo maggiormente le parti sociali e il volontariato
SLOVENIA	Esiste una strategia nazionale avviata nel 2005	Istruzione superiore, Istruzione e formazione professionale, Educazione degli adulti	Progetti per lo sviluppo delle competenze e la mobilità professionale	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Imprese • Parti sociali • Terzo settore 	La strategia nazionale non è ancora efficacemente implementata
SPAGNA	Esiste una strategia nazionale dal 2006	Istruzione e formazione professionale, Università, Educazione degli adulti, Formazione continua, matching domanda/offerta	Progetti per imprese e filiere produttive, progetti per associazioni di categoria, camere di commercio e sindacati	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Università • Parti sociali • Imprese • Volontariato 	Il sistema di validazione degli apprendimenti informali andrebbe sviluppato e formalizzato
SVEZIA	Esiste una strategia nazionale dal 2004	Università, Istruzione superiore, Educazione degli adulti, matching domanda/offerta di lavoro	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Università • Centri per l'impiego • Imprese • Parti sociali 	Migliorare la relazione con le imprese e la connessione tra VNFL-IFL e sistemi di qualifiche e crediti europei
SVIZZERA	Esiste una strategia nazionale per la Validazione del Prior Learning	Istruzione, Istruzione e formazione professionale, matching domanda/offerta	Progetti con associazioni datoriali e imprese su specifiche competenze	Progetti nel settore del volontariato e dell'esercito	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Università • Parti sociali • Volontariato • Centri per l'impiego 	Difficoltà di integrazione tra Cantoni, scetticismo e diffidenza nei confronti del sistema, troppi tecnicismi nel modello di validazione
REGNO UNITO	Esiste una strategia nazionale dal 1990	Istruzione e formazione professionale	Progetti con associazioni datoriali	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Agenzie formative • Scuole • Associazioni datoriali • Imprese 	Il sistema non è sviluppato per quanto riguarda l'apprendimento informale

Fonte: Isfol (2012), pagine 30-32

Tabella 9 – Stati membri (UE-27) che non hanno una strategia formalizzata di validazione degli apprendimenti non formali e informali

PAESE	Strategia nazionale	Ambiti di applicazione			Stakeholders coinvolti	Eventuali criticità
		Education	Impresa	Terzo settore		
AUSTRIA	Non esiste un sistema formalizzato né una strategia nazionale ma singole esperienze e progetti di VNFL-IFL	Apprendistato, educazione degli adulti	Progetti pilota	Adulti svantaggiati	<ul style="list-style-type: none"> • Associazioni sindacali • Agenzie formative • Scuole 	Mancanza di una strategia nazionale e visibilità sui progetti e le sperimentazioni in corso
BULGARIA	Non esiste una strategia nazionale sul VNFL-IFL	Università, formazione professionale, educazione degli adulti	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Università • Scuole • Agenzie formative • Parti sociali • Imprese 	Mancanza di una formalizzazione delle procedure, scarso coinvolgimento degli attori socio-economici
CIPRO	Non esiste una strategia nazionale	Formazione professionale	Progetti di associazioni datoriali	-	<ul style="list-style-type: none"> • Agenzie formative • Parti sociali 	Il sistema non è ancora strutturato. Vi sono molte iniziative ma eterogenee e non collegate tra loro
REPUBBLICA CECA	La strategia è in corso di definizione attraverso specifici progetti pilota	Istruzione superiore e Università, formazione professionale	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Università • Imprese 	Scarso interesse e coinvolgimento da parte delle imprese
ESTONIA	Non esiste un sistema formalizzato né una strategia nazionale ma singole esperienze e progetti di VNFL-IFL	Università, Istruzione superiore, Educazione degli adulti, formazione professionale	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Agenzie formative • Scuole • Imprese 	Diffidenza e ostacoli da parte del personale accademico e del sistema di istruzione
GERMANIA	Non esiste una strategia nazionale poiché la certificazione è gestita dai Länder	Istruzione, Formazione professionale, Università, Educazione degli adulti	Gestione delle risorse umane nelle grandi imprese	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Università • Parti sociali • Imprese 	Ancora esistono molte resistenze da parte degli attori di riferimento. Difficoltà sono date anche dai diversi ruoli giocati dal governo federale e dai Länder
GRECIA	Non esiste una strategia nazionale	Istruzione e formazione professionale, Educazione degli adulti, Formazione continua	Progetti con Associazioni datoriali, Camere di commercio e singole imprese	Progetti rivolti a soggetti svantaggiati (Programma EQUAL e LEONARDO)	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Associazioni datoriali 	Il sistema è eterogeneo e deve essere coordinato e sviluppato in modo più omogeneo

(continua)

Tabella 9 (continua)– Stati membri (UE-27) che non hanno una strategia formalizzata di validazione degli apprendimenti non formali e informali

PAESE	Strategia nazionale	Ambiti di applicazione			Stakeholders coinvolti	Eventuali criticità
		Education	Impresa	Terzo settore		
UNGHERIA	Non esiste una strategia nazionale ma molte iniziative realizzate dai Ministeri	Formazione continua, Educazione degli adulti	Gestione delle risorse umane nelle imprese multinazionali	Progetti nel volontariato	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Associazioni di volontariato 	Resistenze da parte dell'intero sistema di istruzione e formazione
IRLANDA	Non esiste una strategia nazionale anche se l'Autorità Nazionale per le Qualifiche si è fatta carico del sistema di validazione	Università, Formazione professionale, Educazione degli adulti	Progetti pilota	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Università • Agenzie formative • Associazioni datoriali 	Un po' di ritardo nell'implementazione dei dispositivi ma c'è molto interesse da parte di tutti gli stakeholders
LATVIA	Non esiste una strategia nazionale anche se sono in atto alcuni programmi per lo sviluppo del lifelong learning	Università, Educazione degli adulti, Istruzione superiore	Progetti pilota per la gestione delle risorse umane	Progetti pilota per la valorizzazione competenze di soggetti svantaggiati	<ul style="list-style-type: none"> • Università • Scuola • Imprese • Parti sociali • Privato sociale 	Scarsità di finanziamenti, resistenza da parte del personale accademico
LITUANIA	Non esiste una strategia nazionale anche se la Legge sull'educazione del 2003 cita il	Formazione continua, Educazione degli adulti, Università, Istruzione superiore	Progetti pilota per la gestione delle risorse umane e mobilità dei lavoratori nelle imprese	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Università • Scuole • Agenzie formative • Imprese • Parti sociali 	Non esistono criticità di rilievo. Il processo è in corso e di interesse per tutti gli attori
POLONIA	Non esiste una strategia nazionale	Istruzione e formazione professionale, Formazione continua, matching domanda/offerta	Progetti per associazioni datoriali, camere di commercio e imprese	Progetti per ONG e volontariato	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Imprese • Associazioni di categoria • Volontariato 	Vi è la necessità di formalizzare e mettere a sistema le numerose esperienze fatte
ROMANIA	Prima sperimentazione con la creazione di Centri di validazione già dal 2000	Formazione continua, Educazione adulti, Istruzione e formazione	Progetti pilota nell'ICT e bancario	Progetti pilota	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole • Agenzie formative • Imprese 	Difficoltà di implementazione del sistema

Fonte: Isfol (2012), pagine 36-39.

Nel corso del 2013 si è sviluppata la fase preparatoria della revisione (*review*) delle Linee Guida Europee del 2009 sulla validazione della formazione (apprendimento) non-formale e informale, revisione impostata in base ai Principi approvati a Dicembre 2012 dagli Stati Membri e diretti ad aumentare e migliorare le connessioni tra formazione accademica, formazione on-the-job e formazione nel tempo libero e il processo di validazione come tale, differenziando in modo chiaro tra fase di identificazione, documentazione, valutazione e certificazione.

La revisione delle Linee Guida Europee del 2009 sulla validazione della formazione (apprendimento) non-formale e informale, la quale si svolgerà nel corso del 2014, è giudicata rilevante dagli Stati Membri dell'Unione Europea per il suo potenziale di *empowerment* di ogni cittadino, grazie al riconoscimento delle sue abilità acquisite in contesti non-formali o informali. Le Linee Guida rivedute dovrebbero recepire anche l'indicazione per l'adozione di meccanismi e procedure di validazione maggiormente standardizzate e dotate di schemi di controllo certificati della qualità basati su buone pratiche sperimentate in paesi come Danimarca e Portogallo, paesi che si sono in varie occasioni segnalati nello sviluppo di metodiche di validazione delle competenze acquisite in contesti formali e informali.

La diffusione di queste metodiche e il loro "*mainstreaming*" necessita e necessiterà sia di figure specificatamente formate per ognuna delle fasi della validazione precedentemente richiamate (a dire le quattro fasi di identificazione, documentazione, valutazione e certificazione), sia il coinvolgimento dei diversi attori locali considerando le caratteristiche specifiche di ogni paese e regione. Sarà quindi anche necessario rafforzare le reti di cooperazione locali e regionali tramite, ad esempio, l'allocatione di fondi specifici per le attività di dissemini nazione e la formazione degli educatori.

Un altro tema aperto è quello del *benchmarking* delle pratiche e delle metodologie e della loro equivalenza nei sistemi di educazione formale che richiede potenzialmente un continuo bilanciamento tra i sistemi e la loro trasparenza.

L'importanza di garantire la credibilità del processo di convalida è riconosciuto in tutti i paesi dell'UE. Questa preoccupazione si traduce nella necessità di stabilire meccanismi di controllo della qualità per garantire che le principali parti interessate – il lavoratore prima di tutto, ma anche i datori di lavoro e la società civile in generale - riconoscano la validazione come uno strumento utile ed efficace.

A questo proposito alcune domande sorgono: "Dovrebbe il sistema di validazione per gli standard formali e informali di apprendimento usare strumenti e indicatori simili a quelli

del sistema formale? Potrebbe il sistema di validazione dell'apprendimento non formale e informale essere disciplinato da strumenti di valutazione e di certificazione di qualità simili a quelle del sistema di formazione professionale, come EQAVET (garanzia europea della qualità dell'istruzione e della formazione professionale) o all'ENQA (Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore), o addirittura ISO (International Organization for Standardization)? Come possiamo garantire la qualità tra una grande varietà di soggetti pubblici e privati? “.

Queste domande indicano la necessità di un recepimento di questi standard nei sistemi di validazione delle competenze non formali e informali. Non è garantito in ogni caso che questo cambiamento assicuri la credibilità che è così necessaria e rafforzare le reti è molto importante in questo senso.

2.4.3 Il caso Italiano

All'inizio degli anni 2000, le indagini annuali ISTAT sulle esigenze di forza-lavoro delle imprese italiane, includevano per la prima volta, una domanda rivolta ad investigare la loro propensione ad assumere lavoratori extracomunitari.

I risultati segnavano una alta propensione per quanto riguardava l'impiego di manodopera straniera non solo su scala nazionale, ma anche in regioni che soffrono cronicamente di disoccupazione. In pochi anni, l'Italia è passata da una situazione di un Paese con una forza lavoro immigrata praticamente invisibile, a un elemento fortemente complementare della forza lavoro nazionale.

Tabella 10. Impiego per nazionalità e per occupazione

Table 3.1: Employment by nationality and occupation (%), 2005–2010

	2005			2006			2007			2008			2009			2010		
	National	National	Non	National	National	Non	National	National	Non	National	National	Non	National	National	Non	National	National	Non
Skilled workers	35.5	9.2	37.8	9.3	38.8	9.9	38.4	8.3	37.5	7.2	36.8	7.1						
Clerical service and sales workers	27.7	16.8	26.8	18.2	26.7	18.6	27.5	18.3	28.4	17.1	29.3	16.4						
Manual workers	27.5	41.1	26.5	43.0	26.0	43.0	25.7	41.4	25.6	39.7	25.1	38.7						
Elementary occupations	8.2	32.9	7.8	29.5	7.4	28.5	7.2	32.0	7.3	35.9	7.6	37.7						
Armed forces	1.2	0.1	1.2	0.0	1.2	0.0	1.1	0.0	1.2	0.0	1.3	0.0						
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0						

Source: Istat. Indagine continua sulle forze di lavoro, 2005–2010.

Ma l’“eticizzazione” del mercato del lavoro, uno degli elementi chiave della sua segmentazione, rappresenta l’altro lato della medaglia della “compatibilità” tra forze lavoro nazionali ed estere. La distribuzione degli occupati per professione (Tabella 10) evidenzia chiaramente la segregazione dei migranti nei livelli più bassi della gerarchia occupazionale in tutti gli anni in cui i dati sono disponibili (2005-2010).

In questo contesto, la dequalificazione dei migranti istruiti è emersa velocemente come tratto distintivo della situazione italiana. Nelle prime fasi del loro inserimento nel mercato del lavoro, la necessità di soddisfare le aspettative dei datori di lavoro - quando si accettano lavori di basso profilo – spinge i migranti istruiti ad evitare di dichiarare il loro livello di istruzione ed, in effetti, i dati documentano un più alto livello di occupabilità per i migranti non-istruiti. Anche se nel corso della decade in questione i migranti qualificati hanno migliorato la loro prestazioni lavorativo-salariali rispetto alle loro controparti non-istruite, la maggioranza continua a essere coinvolta in professioni e mansioni al di sotto del loro livello di qualificazione: la dequalificazione è così diffusa che è già scontata prima di migrare in Italia.

Per quanto riguarda l'apprendimento informale, varie indagini registrano che per molti migranti l'entrata nel mercato del lavoro italiano ha significato un arretramento rilevante rispetto allo status lavorativo goduto nel paese di origine.

Inoltre, la dequalificazione può implicare tre diverse accezioni: a) essere impiegati in occupazioni del tutto estranee alle capacità tecniche e alle competenze possedute; b) essere troppo qualificati rispetto tipo di compiti e responsabilità a cui si è stati assegnati; c) ricevere un salario non in linea con le attività effettivamente svolte.

Molte sono le iniziative coinvolgenti i livelli locale, regionale, nazionale e internazionale sviluppatasi negli ultimi anni e descritte ampiamente da Desiderio, Schuster e Urso (Desiderio, Schuster & Urso, 2013, pp.99-107). In questa sede si tralasciano iniziative e strutture che si occupano di qualifiche accademiche o comunque equiparabili al cosiddetto livello educativo terziario⁵⁵ come quella elaborata dalla FEPI, la Federazione Europea per la Regolazione della Professione Infermieristica⁵⁶.

Un esempio di buona prassi a livello locale, è rappresentato dalla “Sportello di Consulenza per migranti”, attuato dalla provincia di Mantova per consigliare i migranti che volevano richiedere il riconoscimento delle loro qualifiche e della loro formazione. Questa iniziativa è stata finanziata nell'ambito del progetto “Interventi di Promozione per l'Inserimento Lavorativo delle persone disabili e svantaggiate”.

Le azioni sono state sviluppate grazie al coinvolgimento dei cinque Centri per l'Impiego della Provincia e della rete locale dei segretariati per l'immigrazione e dei mediatori culturali, i quali hanno condotto una campagna informativa tra i migranti. La maggiore difficoltà con cui i promotori hanno dovuto confrontarsi è stata la mancanza di una fonte affidabile di informazioni su cui gli operatori potessero fare riferimento, al fine di divenire competenti, per cercare di districarsi all'interno di una massa di leggi e procedure.

⁵⁵ A livello nazionale va citato il Cimea, *Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche* che fornisce assistenza tecnica al Ministero per l'Università e la Ricerca. Il Cimea fornisce a cittadini italiani e stranieri informazioni sulle procedure e le opportunità per il riconoscimento di diplomi e altre qualifiche similari. Il Cimea partecipa all'attuazione della Convenzione di Lisbona sul Riconoscimento. Il Cimea è coordinato, assieme agli omologhi organismi degli altri Stati Membri, dalla rete Naric (National Academic Recognition Information Centres), istituita dall'Unione Europea nel 1984, ed è partner dell' Enic (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility) promosso dal Consiglio d'Europa e dall' UNESCO.

⁵⁶ Istituita nel 2004 con l'apporto decisivo dell'Ipasvi, la Fepi raccoglie organismi regolamentativi e autorità competenti per la professione infermieristica nell'Unione Europea. Tra le funzioni della Fepi di interesse in questa sede si possono citare gli standard di competenza; educazione e formazione professionale; mobilità e problematiche etiche e multiculturali; miglioramento del sistema di certificazione delle competenze e di accreditamento dell'attività infermieristica professionale. L'obiettivo finale è la costituzione di un approccio regolamentativo europeo della professione.

Durante questa fase sperimentale del progetto circa 200 migranti provenienti da 35 paesi diversi sono stati assistiti. Dalla chiusura formale del progetto, l'attività di consulenza ha continuato senza una fonte specifica di sostegno finanziario, grazie alle competenze e conoscenze acquisite dal personale.

A livello regionale vanno segnalate le iniziative delle istituzioni regionali che tentano di garantire l'apprendimento permanente a tutti i cittadini, assieme con la possibilità di sviluppare e valutare le loro capacità e competenze formali, informali e non formali. Secondo un recente studio condotto dall'Isfol - Istituto Italiano per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (Isfol, 2012), le soluzioni intraprese dalle diverse regioni possono essere raggruppati in tre fasi di avanzamento:

- fase 1: la strategia non è stata ancora formalizzata o regolata dalla legge e la valutazione viene applicata nell'ambito di progetti specifici, programmi, specifiche tipologie di formazione e percorsi formativi;
- fase 2: la strategia è stata formalizzata all'interno di un sistema regionale di valutazione e certificazione, ma non è stata ancora attuata;
- fase 3: l' strategia è stata formalizzata e specifiche iniziative pilota sono state implementate.

Tra le regioni in cui la strategia è stata formalizzata all'interno di un sistema regionale di valutazione e certificazione, ma non è stata ancora attuata, possiamo citare il Veneto che ha avviato da qualche anno la costruzione di un sistema di validazione delle competenze comunque acquisite dalle persone. Infatti a fine dicembre 2012 sono state approvate le “Linee Guida per la validazione delle competenze⁵⁷ acquisite in contesti non formali e informali”⁵⁸. Questo atto avvia in concreto, nell'intenzione dei promulgatori, il processo che consentirà di riconoscere e attestare le competenze, dando ad ogni lavoratore la possibilità di conseguire una migliore consapevolezza della propria professionalità e del suo valore, consapevolezza

⁵⁷ “Per competenza si intende la comprovata capacità di utilizzare conoscenze e abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in contesti di studio, lavoro e vita quotidiana. Le **conoscenze** sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Possono essere cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).”

(<http://www.regione.veneto.it/web/lavoro/riconoscere-e-certificare-le-competenze>)

⁵⁸ La prima sezione delle linee guida è strutturata come un manuale operativo, rivolto agli operatori, in cui sono descritte le modalità di costruzione del dossier individuali delle evidenze e le modalità di validazione delle competenze. La seconda sezione è relativa ai futuri passaggi operativi per fare entrare tali servizi nella prassi quotidiana degli operatori del mercato del lavoro.

rilevante nella fase di ricerca di una nuova occupazione. Il potenziale datore di lavoro viene così messo in grado di operare una valutazione, quindi una scelta, supportata non solo da titoli di studio ma anche da informazioni su competenze acquisite nei percorsi professionali e di vita quotidiana evidenziate nel Dossier Individuale delle Evidenze delle Competenze Acquisite e nell'Attestato dei Risultati di Apprendimento Acquisiti, strumenti peraltro già offerti dal 2011 ai lavoratori che beneficiano delle cosiddette "doti lavoro".

Diverse Regioni italiane stanno guardando con interesse al modello operativo del Veneto che è l'esito delle sperimentazioni avviate nel 2009 POR FSE Capitale Umano e della prima implementazione dei dossier individuali e degli attestati dei risultati di apprendimento tra i servizi delle doti lavoro avviata a partire dal 2011.

Tra le regioni che partecipano alla terza fase possiamo citare il caso dell'Emilia Romagna, in quanto ha scelto come campo di sperimentazione il settore professionale dell'assistenza sanitaria, settore che coinvolge una rilevante quota di lavoratori extracomunitari. Con specifico riferimento alla valutazione dell'apprendimento informale e non formale, la sperimentazione per quanto riguarda gli operatori sanitari è stata talmente efficace che i lavoratori interessati possono utilizzare la loro certificazione anche al di fuori del mercato del lavoro regionale. Alla fine della fase sperimentale, il progetto è stato istituzionalizzato attraverso il coinvolgimento dei datori di lavoro interessati alla valutazione e certificazione delle competenze dei loro dipendenti⁵⁹. La Regione Emilia Romagna ha intrapreso un'altra interessante iniziativa concernente i cittadini extracomunitari: si tratta del test in via sperimentale⁶⁰ del "Libretto formativo del Cittadino", uno strumento che è stato istituito dalla legge nazionale 30/2003. Il Libretto ha lo scopo di registrare, sintetizzare e certificare le esperienze di apprendimento e le competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali. Nel caso dei lavoratori immigrati, l'efficacia di questo strumento può essere garantita solo attraverso una formazione adeguata degli operatori incaricati di amministrare il libretto, formazione che li aiuterà a costruire un rapporto di sostegno adeguato.

A livello locale, regionale, nazionale e internazionale negli ultimi anni sono stati attuati vari progetti mirati alla valorizzazione del capitale umano dei migranti.

⁵⁹ 125 datori di lavoro hanno dichiarato interesse ad aderire a questa opportunità a favore di 2.580 lavoratori, 1.795 dei quali sono stati ammessi.

⁶⁰ In Emilia Romagna, il Libretto Formativo è stato testato nell'ambito del progetto Equal Mobili (<http://equalmobili.it>), il cui obiettivo principale era la consulenza dei giovani migranti per il loro inserimento nel mercato del lavoro.

Tra essi va citato il progetto Talea project (www.taleaweb.eu), iniziato nel 2009 e promosso dalla Fondazione Etnoland (Milano) e mirato alla valorizzazione ed utilizzazione dei talenti diffusi tra i migranti laureati e gli immigrati di seconda generazione.

Un altro progetto interessante è il progetto Rarco, Programma Integrato Azione di Recupero delle Competenze degli Immigrati” (Rarco)⁶¹. Il progetto mirava a valorizzare le competenze professionali acquisite nel paese di origine, generando così un'inclusione più efficace nel contesto economico e sociale regionale. Il progetto prevedeva due fasi: una prima azione consisteva nella ricerca sulle dinamiche relative al riconoscimento e valorizzazione delle competenze tecniche e professionali dei migranti (che successivamente ha portato alla individuazione di alcune linee guida per l'attuazione delle politiche e degli interventi), con il coinvolgimento delle parti interessate. Una seconda azione ha comportato un programma di formazione di 200 ore che ha coinvolto 20 beneficiari con competenze tecniche di medio livello, e uno stage di 600 ore in una varietà di organizzazioni pubbliche, private e non profit.

Alcuni altri progetti si concentrano sulla valutazione delle competenze connesse alle esperienze. Il tema del riconoscimento delle competenze acquisite dai migranti nei paesi di origine e destinazione è strettamente collegato al loro opportunità di integrazione nel paese di destinazione.

Limiti attuali del riconoscimento

Nonostante la loro rilevanza e interesse, quasi tutti i progetti sono iniziative temporanee in quanto temporanee sono le loro fonti di finanziamento e, per tale motivo, sono caratterizzate da discontinuità e dalla parzialità o scarsa significatività del loro impatto di lungo termine. Esse tendono ad essere iniziative pilota o progetti sperimentali, i quali di solito non possono essere recepiti nel quadro istituzionale generale e, essendo generati dall'iniziativa di singoli enti privati o pubblici, scontano la mancanza di una pianificazione e coordinamento sistematici. Per capitalizzare meglio e rafforzare l'impatto di tutte queste iniziative dovrebbe essere messo in atto un sistema in grado di raccogliere e istituzionalizzare i loro risultati e di disseminarli a livello nazionale.

⁶¹ Il progetto Rarco è stato finanziato dal Fondo Sociale Europeo nell'ambito del Programma Operativo Regionale 2000-2006 e attuato nel biennio 2004-2005 dal Cerfe, una organizzazione non-profit che svolge ricerca e formazione con sede a Roma, in partenariato con la Regione Lazio ed il “Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione Aggiornamento Professionale” (Cnos-Fap)

I rischio della sovraqualificazione

In sintesi si può osservare che i cittadini di paesi terzi che lavorano in Italia registrano livelli molto elevati di sovraqualificazione e, al tempo stesso, una bassissima propensione a richiedere il riconoscimento sia delle loro capacità che della loro formazione .

Molti migranti non reputano che il riconoscimento formale possa essere utile a causa delle limitate possibilità di lavoro e all'atteggiamento di scetticismo dei datori di lavoro; anche se il riconoscimento formale - in particolare il riconoscimento dei titoli accademici - in realtà fa aumentare le possibilità di occupare posizioni migliori e guadagnare salari più alti.

Ad esempio secondo l'Immigrant Citizens Survey (maggio 2012), la sovraqualificazione è decisamente più significativa nelle due città italiane del campione che in tutte le altre città europee coinvolte nella ricerca. La percentuale di lavoratori immigrati che reputano che il loro compito principale non richieda il livello di competenze o di formazione che essi possiedono è pari al 52% a Milano e al 66% a Napoli (al lato opposto troviamo Stoccarda con il 13 % , Liegi con il 15 % e Berlino con il 18%) .

Inoltre la percentuale di cittadini di paesi terzi che hanno chiesto il riconoscimento delle qualifiche è in Italia notevolmente inferiore a quello registrata negli altri Paesi: Infatti in Italia tale percentuale è pari al 7%, rispetto al 24% in Francia , il 24,5% in Spagna , 28,4% in Portogallo , il 34,2% in Belgio, il 38,6% in Ungheria e il 42,7% per cento in Germania.

Tabella 11 - Percentuale di cittadini di paesi terzi che ha richiesto il riconoscimento delle qualifiche in Italia per provenienza geografica

Area Geografica	Percentuale di Richiedenti sul Totale	(di cui) con Esito Positivo
Africa Sub-sahariana	1,1%	50,0%
America Latina	7,2%	48,9% (di cui: 32,9% riconoscimento parziale)
Asia	8,0%	73,7%
Europa Orientale	4,6%	57,4%
Nord Africa	8,2%	19,5% (di cui: 41,5% riconoscimento parziale)

Fonte : Desiderio, Schuster & Urso (2013)

Come evidenziato dal sondaggio sono necessarie ulteriori ricerche per spiegare perché così pochi immigrati facciano domanda per il riconoscimento, tuttavia un disincentivo particolare in Italia per i cittadini di paesi terzi è rappresentato dal fatto che devono anche confrontarsi con possibilità di esito positivo del riconoscimento decisamente più basse: l'incidenza delle richieste di riconoscimento completamente accettate è 55,6%, mentre la media europea è del 64,6%.

La complessità delle procedure e l'incertezza circa i loro risultati potrebbero essere un deterrente, soprattutto per i migranti che sono focalizzati sulla necessità immediata di assicurarsi un salario. Per quanto riguarda le competenze informali, le quali sono in gran parte ignorate - con alcune eccezioni riguardanti figure professionali altamente etnicizzate, come è il caso per operatori familiari (colf e badanti) – il contesto sembra essere piuttosto polarizzato: da una parte i lavoratori altamente qualificati, generalmente coinvolti in un processo di dequalificazione e, dall'altro lato, una manodopera a buon mercato senza alcun titolo o qualifiche.

Se l'Unione Europea sollecita da tempo gli stati membri ad attrezzarsi con sistemi di riconoscimento e validazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, indipendentemente dall'ambito di apprendimento, e in particolare la già citata Raccomandazione del Parlamento Europeo del 20 dicembre 2012 pone il 2018 come ultimo limite temporale⁶², va detto che al momento l'Italia presenta un sistema giuridico e procedurale molto complesso e frammentario, caratterizzato da alcune lacune normative che contribuiscono ad aumentare il livello di arbitrio dei diversi attori e istituzioni coinvolte nel processo di riconoscimento .

Al tempo stesso, agli attori e alle istituzioni locali (scuole, centri di lavoro, servizi sociali, eccetera), le quali svolgono un ruolo strategico nel processo di integrazione dei migranti, spesso mancano informazioni attendibili per un'azione di consulenza e supporto efficaci nei confronti dei migranti che intendono applicare per la riconoscimento delle proprie qualifiche e competenze .

Il problema principale deriva dalla l'eterogeneità dei sistemi educativi nazionali che debbono essere paragonati. Come diversi esperti e operatori hanno osservato, un possibile esito negativo è che, a fronte di una difficoltosa interpretazione e valutazione di curricula troppo diversi da quello italiano, il mancato riconoscimento sia visto come un atteggiamento

⁶² La legge 92/2012 di riforma del mercato del lavoro ed il Decreto Legislativo del gennaio 2013 riducono ulteriormente i tempi di attuazione per l'Italia nel prossimo biennio.

discriminatorio nei confronti degli immigrati extracomunitari con la conseguenza di un rischio di deterioramento della convivenza inter-etnica).

I deficit informativi e di competenze attuali dei soggetti preposti producono un doppio effetto negativo. Innanzitutto, esse scoraggiano i migranti in possesso dei requisiti per ottenere il riconoscimento, in secondo luogo, esse provocano una perdita di tempo e di risorse economiche che danneggia quei migranti che decidono di intraprendere il processo di riconoscimento, anche se non possiedono la criteri prescritti dalla legge e dalle pratiche in atto.

Capitolo 3 - Analisi della competenza chiave “Spirito di iniziativa e imprenditorialità” dei migranti

3.1 Migranti e imprenditorialità

Il rapporto tra immigrati e imprenditorialità è stato diverse volte analizzato sotto molti punti di vista a causa di un’evidenza a livello statistico che riporta il maggior tasso di avvio di attività in proprio rispetto alla popolazione del posto. L’elevato tasso di imprenditorialità tra i migranti è un fenomeno che appare in tutta Europa⁶³.

Come viene ricordato anche nel Piano d’azione Imprenditorialità 2020 della Commissione Europea, sono stati proprio i migranti a fondare il 52% delle start-up create nella Silicon Valley tra il 1995 e il 2005 e Israele deve gran parte del suo successo alla propria popolazione immigrata. Secondo l’OCSE, inoltre, i migranti hanno uno spirito più imprenditoriale rispetto alla popolazione indigena e un lavoratore autonomo nato in un altro paese che possiede una piccola o media impresa crea da 1,4 a 2,1 nuovi posti di lavoro⁶⁴. I migranti, dunque, rappresentano un importante bacino di potenziali imprenditori in Europa.

Anche il Rapporto OCSE “Entrepreneurship and Migrants” (op.cit.) afferma il fatto che i migranti ricorrano spesso all’autoimpiego può essere indicatore di svariate situazioni. La struttura stessa dei migranti in un Paese è talmente variegata che sarebbe impossibile tracciare un unico denominatore comune in questo senso.

Ma proprio perché l’imprenditorialità può essere un motore dello sviluppo economico, numerosi studi si sono occupati dei fattori che spingono un individuo a diventare imprenditore. Infatti, alcuni fattori accomunano le motivazioni di un individuo, migrante o no, a diventare imprenditore: predisposizioni personali e culturali, un ambiente favorevole allo sviluppo imprenditoriale, il capitale e le altre opzioni di impiego. Questi sono i fattori che, secondo l’OCSE, hanno diverse implicazioni sui migranti e possono fornire alcune utili riflessioni sulla loro propensione all’imprenditorialità.

Le predisposizioni culturali hanno un ruolo importante in quanto hanno un’influenza di grande rilievo sulla propensione o avversione al rischio e sulla fiducia negli altri, fattori questi estremamente importanti quando ci si avventura in un’attività imprenditoriale.

⁶³ OECD (2010), “Entrepreneurship and Migrants”, Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD.

⁶⁴ OECD(2010), Open for Business; Migrant Entrepreneurship in OECD Countries, OECD Publishing,

Ci sono alcune etnie che storicamente hanno dimostrato una maggiore propensione. Inoltre, secondo Hout e Rosen (1999) il capitale umano necessario per diventare imprenditori (ovvero con una minore avversione al rischio e propensione al business) è ereditato dai genitori. Avere un padre imprenditore, in pratica, aumenterebbe la probabilità di ricorrere all'auto-impiego. In aggiunta, se un migrante proviene da una cultura maggiormente imprenditoriale, con più probabilità avvierà un'attività rispetto ai nativi del Paese ospite. Tuttavia, sempre Hout e Rosen rilevano che, mentre essere migrante aumenta il tasso di auto-impiego, i migranti con genitori imprenditori non avranno più probabilità di diventare imprenditori rispetto agli altri immigrati. Questo ci suggerisce la tesi che in questa sede si vuole analizzare, ovvero che l'effetto "migrante" prevalga sull'effetto genitoriale. Una parte di questa ipotesi potrebbe essere spiegata anche dal fatto che numerosi migranti (da citare tra questi gli studenti stranieri e i migranti che migrano per lavoro) hanno già lasciato il proprio Paese alla ricerca di migliori condizioni economiche. Quindi per definizione questi sono in effetti più ambiziosi, indipendenti e con minore avversione al rischio rispetto ai loro pari che restano nei Paesi di origine (OECD, 2010). Torneremo su questo punto nel prossimo capitolo.

Un altro fattore molto importante è quello dei social network più o meno coesi, ovvero una maggiore coesione delle reti sociali stimolano l'imprenditorialità. I migranti tendono a formare reti sociali più dense con i propri connazionali. Questi network favoriscono l'attività imprenditoriale poiché forniscono capitale, supporto, conoscenza e una base di fornitori e clienti. Il capitale sociale è utile anche per superare alcune difficoltà incontrate dai migranti in termini di comprensione delle normative e della cultura imprenditoriale locale.

Non è da sottovalutare che in parte, un ulteriore fattore che incide sulla maggiore imprenditorialità da parte dei migranti è, a volte, la mancanza di altre opportunità di impiego dovuta alla mancata conoscenza del mercato del lavoro locale e del capitale sociale utile in questo senso, barriere linguistiche, la difficoltà a farsi riconoscere i titoli di studio nonché la discriminazione ecc. Questo spesso porta anche i migranti con meno skills ad avviare attività imprenditoriali rispetto agli autoctoni non qualificati (Fairlie, 2008). Tuttavia, è ragionevole supporre che questo tipo di superamento di "barriere" all'accesso al mercato di lavoro sia, anche se non è ben chiaro in quale misura, compensato dalle stesse barriere che spesso inibiscono l'autoimpiego stesso, soprattutto nei Paesi, come l'Italia che presentano un elevato grado di burocratizzazione in questo senso.

In termini generali, l'ambiente più o meno favorevole in termini di sviluppo imprenditoriale, infatti, incide anche in maggiore misura come barriera allo sviluppo dell'imprenditorialità tra i migranti. Klapper, Laeven e Rajan (2006) hanno condotto un'analisi comparativa in alcuni Paesi dell'Europa. L'Italia ha registrato tassi inferiori di nascita di nuove imprese rispetto agli altri Paesi Europei proprio a causa di alcune barriere istituzionali e maggiori costi. Anche Ardagna e Lusardi (2008) citano le barriere normative come una delle principali determinanti che bloccano dell'imprenditorialità. Nonostante ciò, come vedremo più avanti, anche in Italia vengono registrati tassi maggiori di imprenditorialità da parte dei migranti rispetto ai nativi.

3.1.1 Imprenditorialità degli immigrati in Italia

Il fenomeno dell'imprenditorialità degli immigrati negli ultimi anni diventa oggetto di diverse ricerche e riflessioni. Ormai quasi tutti i Rapporti sull'immigrazione, sia a livello nazionale (CNEL, Caritas, Fondazione Leone Moressa, UNAR ecc.) sia a livello regionale (es. Report dei vari osservatori del mercato del lavoro e dell'immigrazione nelle varie Regioni) trattano più o meno in dettaglio questo fenomeno, fornendo una base dati di estrema utilità per analizzare il fenomeno⁶⁵. Anche se, in questa sede, i dati presentano un ulteriore limite che è quello di analizzare soltanto aziende già avviate, trascurando, dunque, i migranti che sarebbero in possesso di questo potenziale ma che per qualche motivo (che fornirebbe una importante chiave di lettura) non si sono avventurati in un'attività imprenditoriale, risultano comunque indispensabili per descrivere il fenomeno in Italia.

I dati del 2012 in possesso di Infocamere confermano come la crescita della componente straniera nel tessuto imprenditoriale in Italia abbia assunto dimensioni davvero rilevanti. Per fare un confronto, nel 2005 gli stranieri iscritti nei registri delle imprese delle Camere di commercio italiane quali titolari e soci d'impresa erano poco meno di 300.000, mentre sei anni dopo si è oltrepassato di gran lunga il livello delle 400.000 cariche, con uno sviluppo cumulato del 48,7%, pari a un tasso medio annuo di oltre l'8%. Se poi si considera che nello stesso arco temporale il numero complessivo di titolari e soci (compresi gli italiani e

⁶⁵ C'è da notare che le statistiche in questo senso riscontrano non poche difficoltà a livello di dati. Ad esempio vi sono alcuni dati (es. Unioncamere) che utilizzano come discriminante il titolare nato all'estero. Appare evidente come questo comprende sia italiani che sono per qualsiasi motivo nati all'estero e anche imprese che derivano da investimenti esteri il cui titolare non necessariamente risiede in Italia. Altri possibili dati sono quelli che utilizzano come elemento caratterizzante il possesso di permesso di soggiorno per vari motivi. Anche in questo caso, però sono esclusi i migranti che hanno acquisito la cittadinanza.

coloro che per vari motivi non è stato possibile classificare) è rimasto sostanzialmente stabile (anzi, diminuito di quasi il 7%), emerge nettamente il ruolo propulsivo svolto dall'imprenditoria immigrata.

Sempre secondo Unioncamere, si tratta soprattutto di nuovi protagonisti che si cimentano per la prima volta con la disciplina del mercato, prevalentemente impegnati nell'eterogeneo ramo dei servizi alle famiglie e alle imprese, ma che non disdegnano nemmeno di operare in comparti industriali ad alta intensità di lavoro.

Tabella 12 Titolari e soci d'impresa e stranieri italiani iscritti nei registri delle camere di commercio italiane, situazione al 31 dicembre di ciascun anno

Anni	Stranieri	Italiani	Non classificati	Totale
<i>Cifre assolute</i>				
2005	295.980	4.811.371	72.194	5.179.545
2009	393.858	4.473.059	44.661	4.911.578
2010	415.534	4.421.577	39.819	4.876.930
2011	440.145	4.363.665	36.166	4.839.976
<i>Indice base 2005 = 100</i>				
2005	100,0	100,0	100,0	100,0
2009	133,1	93,0	61,9	94,8
2010	140,4	91,9	55,2	94,2
2011	148,7	90,7	50,1	93,4
<i>Quota % del totale</i>				
2005	5,7	92,9	1,4	100,0
2009	8,0	91,1	0,9	100,0
2010	8,5	90,7	0,8	100,0
2011	9,1	90,2	0,7	100,0

Fonte: elaborazioni Unioncamere su dati InfoCamere.

E' interessante osservare come la distribuzione geografica dei Paesi di nascita sia molto varia, ma lo stesso è un altro indicatore che ridimensiona l'importanza del fattore provenienza nell'interpretare l'imprenditorialità dei migranti.

Tabella 13 Titolari e soci iscritti nelle anagrafi camerali nati all'estero per Stato di nascita al 31

Pos.	Stato di nascita	Unità	% cumulate	Pos.	Stato di nascita	Unità	% cumulate
1	Marocco	58.250	13,2	16	Brasile	5.707	76,4
2	Romania	47.970	24,1	17	Macedonia	5.227	77,6
3	Cina	46.704	34,7	18	Polonia	4.971	78,7
4	Albania	32.730	42,2	19	Gran Bretagna	4.934	79,9
5	Svizzera	23.082	47,4	20	Venezuela	4.850	81,0
6	Germania	18.760	51,7	21	Belgio	4.488	82,0
7	Bangladesh	17.017	55,6	22	Moldavia	4.155	82,9
8	Senegal	15.457	59,1	23	Ucraina	3.957	83,8
9	Egitto	14.914	62,5	24	Stati Uniti d'America	3.813	84,7
10	Tunisia	13.127	65,4	25	India	3.705	85,5
11	Francia	11.245	68,0	26	Perù	3.577	86,3
12	Pakistan	8.927	70,0	27	Ecuador	3.121	87,0
13	Serbia e Montenegro	8.448	71,9	28	Canada	3.061	87,7
14	Nigeria	7.695	73,7	29	Algeria	2.862	88,4
15	Argentina	6.315	75,1	30	Turchia	2.561	89,0
Totale primi 30 Stati						391.630	89,0
Altri Stati						48.515	11,0
TOTALE GENERALE						440.145	100,0

Fonte: elaborazioni Unioncamere su dati InfoCamere.

dicembre 2011

Tra gli studi precedenti effettuati in Italia si può citare il rapporto di Nomisma-UnionCamere-CRIF Decision Solutions del 2009, intitolato “Finanza e comportamenti imprenditoriali nell’Italia multietnica”. Nel rapporto si analizzano le imprese immigrate e il mercato italiano considerando i comportamenti finanziari delle imprese immigrate alla luce del rapporto con i sistemi economici territoriali di riferimento (i casi studio sono quelli di Prato, Bologna, della Provincia di Milano e del Veneto). Il rapporto si articola in tre parti: la prima parte, di preminente interesse in questa sede, descrive le caratteristiche dell’imprenditoria immigrata sotto il profilo quantitativo e qualitativo; la seconda parte analizza il rapporto tra sistema bancario e imprese e la terza parte analizza il rapporto fra imprese con titolare immigrato e i sistemi economico territoriali di riferimento.

La tesi alla base dell’approccio del rapporto è che l’integrazione passi anche attraverso lo sviluppo imprenditoriale e il suo sostegno e lo sviluppo imprenditoriale è strettamente correlato alla qualità imprenditoriale che si articola in: a) il sistema di formazione degli imprenditori; tale sistema è composto dall’informazione sui mercati e i suoi canali di acquisizione, dai modi di assimilazione del know-how imprenditoriale e dai canali attraverso cui si accumula il sapere e la capacità innovativa; b) la formazione della cultura imprenditoriale, quindi etica degli affari e rispetto delle regole; c) la propensione al rischio, la quale discrimina tra imprese orientate all’investimento o orientate all’azzardo.

Le caratteristiche dell'imprenditoria immigrata sono state analizzate grazie a un'analisi quantitativa e qualitativa sulle imprese che ha utilizzato i dati del Registro delle imprese e i dati risultanti da un'indagine campionaria svolta presso un campione di 1.364 imprese rappresentativo dell'intera popolazione imprenditoriale immigrata, segmentata per area di provenienza del titolare e area di residenza dell'impresa. La griglia analitica è costituita da sei tematiche principali, ciascuna definita da cinque dimensioni rappresentate ognuna da una variabile qualitativa il cui valore è una quota percentuale del valore atteso per le imprese a titolare italiano.

La tematica di interesse in questa sede è "*Dinamismo e competenza*" definita dalle dimensioni Età, Scolarizzazione, Anzianità, Dinamicità, Esperienza.

L'esigenza di una formazione imprenditoriale è uno degli elementi più rilevanti che emerge dall'analisi. Infatti, spesso le competenze imprenditoriali vengono acquisite anche "sul campo". Si evidenzia per l'imprenditore immigrato una certa insicurezza e fragilità soprattutto nelle fasi di start-up dell'impresa e nei primi anni di vita della stessa, in cui spesso l'imprenditore immigrato si affida a soggetti più esperti per strutturare meglio a livello gestionale e operativo l'attività. In questo modo l'imprenditore acquisisce tecniche e sapere e rafforza la propria competenza negli ambiti di attività in cui si sente meno preparato.

I profili degli imprenditori relativi alla tematica Dinamismo e Competenze per le diverse aree di provenienza sono simili e alcune dimensioni presentano elementi di comunanza che sono importanti perché identificano ciò che distingue e caratterizza l'immigrato nell'avviare un'attività di impresa: l'età giovane rispetto alla media italiana, l'accesso allo status di imprenditore dopo l'arrivo in Italia e spesso l'avvio di un progetto imprenditoriale nuovo da cui aumento della natalità delle imprese.

La scelta di avviare un'attività, sotto forma di ditta individuale, e non di rilevare una attività già esistente è correlata alla scarsa dotazione patrimoniale che spesso preclude la possibilità di rilevare attività già avviate.

In particolare: l'età media degli imprenditori immigrati, attorno ai 30 anni, è nettamente inferiore a quella degli imprenditori di origine italiana (50 anni); il percorso imprenditoriale registra in gran parte dei casi la prima attività imprenditoriale (quasi sempre per gli imprenditori provenienti dall'Europa Orientale; per gli imprenditori asiatici e sudamericani si tratta più frequentemente della seconda o successiva esperienza imprenditoriale); l'impresa è stata creata dagli stessi imprenditori con l'eccezione degli imprenditori cinesi e in parte di altra origine asiatica.

Questo è uno dei principali elementi di differenza che presuppone la possibilità di disporre di un capitale iniziale fornito da un circuito finanziario che spesso non è quello italiano. Un altro elemento di differenziazione nei profili imprenditoriali, assai rilevante in questa sede, è rappresentato dal livello di scolarizzazione che rivela un diverso approccio al processo migratorio condizionante anche le caratteristiche delle attività imprenditoriali⁶⁶.

Il percorso migratorio e imprenditoriale coincidono per gli imprenditori di origine cinese e in questo caso la scolarizzazione è una necessità od un percorso alternativo incentivato dalle prospettive di crescita e profitto. Differentemente per gli imprenditori di origine europea (Europa Orientale) l'avvio di un'attività di impresa è una necessità connessa alle scarse prospettive economiche delle regioni di origine e la scolarità raramente rappresenta un valore, anche perché non rilevante nelle aree di origine. Il percorso migratorio, necessitato più che motivato, precorre lo sviluppo di attività di impresa da sviluppare velocemente nelle aree di destinazione e per questi imprenditori l'intervallo temporale fra l'arrivo in Italia e l'avvio di una attività di impresa è il più corto.

Un secondo studio, condotto sempre da Nomisma nel 2010 sulla Provincia di Modena e che si intitola "L'impresa di extracomunitari in provincia di Modena", attraverso un'indagine campionaria con intervista telefonica assistita da questionario ad aziende a titolare extra-comunitario attive nel territorio modenese, ha cercato di individuare il fabbisogno di formazione e di strumenti e servizi a supporto dell'imprenditoria straniera. Oltre a confermare profili e comportamenti della precedente e più ampia indagine, rivela nella sezione dedicata alla formazione dell'imprenditore che più della metà degli intervistati (il 54,1 per cento degli imprenditori) considera la formazione nell'attività di impresa molto importante e soltanto il 12,3 per cento la giudica poco rilevante, nonostante il fatto che in generale la formazione in generale non è considerata un servizio prioritario. Questi dati secondo gli estensori dell'analisi evidenziano che gli imprenditori stranieri hanno una percezione bassa dell'utilità della formazione ma, nel momento in cui accedono personalmente a questi servizi, scoprono un forte valore aggiunto apportato all'impresa. Infatti i pochi imprenditori che hanno partecipato a corsi di formazione specifici esprimono un giudizio positivo. Solo il 32 per cento dei titolari intervistati aveva frequentato corsi di formazione ma di essi il 97,4 ha ritenuto fruttuosa la loro frequentazione.

⁶⁶ I titolari di impresa rumeni e sudamericani presentano una scolarizzazione più elevata, indicatore una diversa struttura della popolazione migrante, costituita da individui più professionalizzati in grado di muoversi meglio nei settori occupazionali in cui presentano specializzazioni.

Si tratta quindi di raggiungere più imprenditori immigrati, individuando i canali adeguati di comunicazione e coinvolgimento e disegnando programmi rispondenti ai bisogni. Un primo passo nella ideazione di percorsi formativi specifici consiste, secondo gli estensori di questo rapporto, nella individuazione delle principali difficoltà riscontrate dalle imprese a titolare extra-comunitario nell'accesso ai servizi informativi e, in questa prospettiva, si palesa una criticità in quanto poco più di un quinto degli imprenditori extra-comunitari ha avuto notizia dei corsi di formazione che ha frequentato grazie alle associazioni di categoria, evidenziando così l'inefficacia del rapporto dell'impresa extracomunitaria con le rappresentanze locali, mentre gli studi commercialisti sembrano essere le vere strutture di riferimento.

La Fondazione Leone Moressa pubblica annualmente un rapporto sull'economia dell'immigrazione, monitorando, oltre ad altri aspetti, soprattutto il mercato del lavoro degli stranieri e anche l'imprenditorialità e la struttura delle imprese costituite da immigrati. Anche l'ultimo rapporto riporta l'identikit delle imprese condotte da stranieri. La maggior parte di queste imprese è di piccola dimensione. Infatti circa il 60% delle imprese non ha dipendenti ovvero è composta solamente dall'imprenditore mentre circa un terzo ha meno di 5 addetti. Solo il 3,4 % ha più di 6 lavoratori. Le aziende degli immigrati occupano prevalentemente personale straniero nella maggior parte dei casi, circa due terzi, della stessa nazionalità dell'imprenditore, poco più del 20% è di altra nazionalità non italiana, e solo il 16,3% impiega personale di origine italiana. Un dato interessante è che quasi la metà degli imprenditori ha avviato l'attività dopo appena 5 anni dall'arrivo in Italia, il 40,5% dai 6 ai 10 anni di soggiorno nel nostro Paese.

Inoltre, come già evidenziato in precedenza, gli imprenditori stranieri intervistati nel rapporto sono mediamente giovani (il 40,8% ha tra i 31 e i 40 anni), hanno un livello di istruzione medio alto (il 32,4% ha il diploma superiore, il 12,8% la laurea). Tali dati sarebbero in ogni caso da verificare in quanto la dichiarazione degli immigrati sul titolo di studio non trovano corrispondenza con il sistema di istruzione italiano e spesso risultano parzialmente veritieri o disomogenei. Un dato interessante è che più della metà (52,3%) dichiarano che la scelta di avviare un'attività autonoma parte da una propensione personale all'iniziativa imprenditoriale. Questo parrebbe confermare la tesi che il migrante stesso, per il solo fatto di migrare, dimostra già questa propensione in quanto il progetto di vita intrapreso dimostra una minore avversione al rischio e un potere più elevato di "progettualità" rispetto a chi non abbandona il proprio paese di origine. Approfondiremo l'analisi di questo legame nel

prossimo capitolo. Gli altri intervistati dichiarano che ricercano nell'attività autonoma un maggior riconoscimento in termini economici (21,9%) o di non riuscire a trovare uno sbocco lavorativo come dipendente (15,9%). Le esperienze di lavoro precedenti in Italia partono quasi tutte da eventi di dipendenza per altre aziende nello stesso settore di appartenenza dell'impresa che attualmente dirigono (59%), anche se il 33,9% era occupato, sempre come dipendente, ma in altre attività (33,9%).

A questo si collega una indagine svolta da Unioncamere in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nell'ambito del Progetto Start it up: nuove imprese di cittadini stranieri che appare interessante illustrare in quanto, a differenza di altre ricerche e indagini che hanno studiato o intervistato il profilo dei migranti già imprenditori, qui l'analisi è stata condotta sui dossier personali dei migranti che si sono rivolti per sviluppare o realizzare un'idea imprenditoriale. Un'indicazione significativa circa le caratteristiche degli aspiranti imprenditori immigrati è derivabile dal periodo di arrivo in Italia. Una porzione elevata di essi è in Italia 12 anni o meno (cioè dal 2001). Presumibilmente questo andrebbe a confermare la tesi che siano i migranti di recente ingresso quelli più "freschi" di spirito iniziativa (nell'ottica che questa tesi vuole dimostrare, ovvero che la migrazione per effetto della mobilità sia indicatore dello spirito imprenditoriale).

Anche la motivazione dell'ingresso in Italia ovvero dell'avvio del percorso migratorio sono un elemento importante che influenza le traiettorie di integrazione nel paese di destinazione. In questo caso in larga parte chi desidera diventare imprenditore ha dichiarato di aver scelto di partire verso l'Italia per cercare un lavoro (il 38%), mentre il secondo motivo è di carattere familiare (19%). La motivazione politicosociale sembra alla base delle scelte dell'11% dei soggetti, mentre il 14% degli aspiranti imprenditori si è trasferito in Italia per motivi di studio. Il fatto che la maggior parte dei migranti abbia, in effetti, scelto di migrare per lavoro o per studio (come somma) conferma la tesi del "migrant effect" nell'imprenditorialità.

3.1.2 L'imprenditorialità "etnica" e il quadro teorico

La letteratura anglosassone tratta il fenomeno dell'imprenditorialità degli immigrati soprattutto come imprenditorialità "etnica". E' importante evidenziare come tale approccio si differenzi per diversi motivi da quello analizzato in questa sede, dove viene posto l'accento sul driver del "migrante" volontario rispetto a fattori quali ad esempio: aspetti culturali della cultura di origine, i legami con la comunità sul territorio e quella di provenienza ecc.

In un certo senso, il target in questa sede analizzato è un sottoinsieme, e neanche consistente, degli imprenditori etnici, il che rende difficile, se non impossibile, una comparazione. Abbiamo già esposto, infatti, che già la sola nascita all'estero oppure il possesso di un permesso di soggiorno non presenta un quadro omogeneo della tipologia di migranti che si vuole analizzare. Se parliamo di imprenditoria etnica comprendiamo qualsiasi imprenditore con un "background" immigrato. Infatti, non tutti gli imprenditori definiti come "etnici" sono migranti di prima generazione (anzi spesso non lo sono) e non necessariamente sono migranti che hanno scelto di migrare (questo aspetto sarà approfondito nel prossimo capitolo). Tuttavia, i migranti che qui si intende analizzare non sono "immuni" da diversi aspetti che caratterizzano gli imprenditori "etnici" e un richiamo delle teorie che lo analizzano può essere utile, se non dovuto, nella riflessione e nella tesi qui esposta. Si manterrà in questa sezione questa nomenclatura proprio per differenziare il segmento a cui fa riferimento.

Volery (2007) propone uno studio che ben illustra le principali teorie relative all'imprenditorialità etnica. L'autore evidenzia come i settori occupati da imprenditori etnici siano caratterizzati, secondo vari studiosi, da basse barriere all'entrata in termini di capitale, delle qualifiche e dell'istruzione richiesta, dalla produzione su piccola scala, ad alta intensità di manodopera e basso valore aggiunto, mentre l'intensa concorrenza che domina spesso questi settori conduce alla nascita di un gran numero di start-up (alta natalità di impresa) e, a sua volta, un alto tasso di fallimento. Come ricordano Kloostermam e Rath (Kloostermam & Rath, 2002), le attività spesso si situano al confine tra economia formale e informale o costituiscono un mix formale-informale, con rilevanti implicazioni in termini di integrazione socio-economica dei nuovi lavoratori immigrati e coesione sociale del sistema socio-territoriale⁶⁷.

⁶⁷ Come è noto nel caso dell'economia sommersa le attività informali producono reddito o effetti sullo stesso per i soggetti coinvolti come erogatori/venditori ed utenti/acquirenti, ma che non sono conformi alle legge e regolamentazione settoriale dal punto di vista contributivo, occupazionale. Tali attività, nel caso di rilevanti

Queste caratteristiche si ritrovano anche nelle analisi citate in questo lavoro e, estremizzando, sembrano quasi delineare un sistema imprenditoriale a due livelli, dove una parte dell'imprenditoria etnica sembra bloccata in un circolo vizioso di bassa capacitazione e basse risorse sia economiche che immateriali. Ma il quadro è molto meno statico anche perché, come ricorda appunto Volery (Volery (2007), p.30) tra i fattori che determinano la creazione di un'impresa etnica vi è anche il livello di capitale umano su cui quindi si può agire direttamente in un'ottica di capacitazione, oltre che sui fattori sociali ed economici di contesto.

Infatti le opportunità offerte dall'ambiente, anche imprenditoriale, del sistema socio-economico di accoglienza hanno una forte influenza sulla propensione degli immigrati a ricorrere all'autoimpiego. Questi fattori esterni influenzano anche in Italia i diversi gruppi di immigrati in modo diverso. Abbiamo visto infatti che il mix di profili educativi, risorse finanziarie e forme di impresa cambia a seconda dei settori e della provenienza dei migranti. Nel caso in primis dell'imprenditoria cinese è rilevante la cosiddetta economia locale a proprietà etnica⁶⁸ costituita da imprese di piccole e medie dimensioni di proprietà di imprenditori immigrati e dei loro collaboratori e i lavoratori, anche essi immigrati.

La decisione di ingresso in un settore con una propria attività imprenditoriale è certamente un elemento fondamentale nelle teorie sull'imprenditorialità dei migranti. Da questo punto di vista la dimensione della libertà di scelta, quindi di capacitazione e di attuazione di una serie di funzionamenti, è centrale, come vedremo nel prossimo capitolo. Tuttavia, molta attenzione è stata data alla questione se e quanto fattori culturali o strutturali influenzano la decisione di intraprendere una attività imprenditoriale e, pertanto, determinano imprenditorialità etnica.

barriere all'entrata nel mercato del lavoro formale, costituiscono comunque un accesso ed una forma di proto-integrazione socio-economica.

⁶⁸ L'impresa etnica e le relazioni con la comunità di riferimento possono fare parte di, a seconda di una serie di elementi contestuali, o ad un economia locale a proprietà etnica, cioè piccole e medie imprese di proprietà di imprenditori immigrati e dei loro aiutanti e lavoratori della stessa etnia, oppure ad un economia a controllo etnico si riferisce a settori, posti di lavoro ed l'organizzazione del mercato generale del lavoro in cui i dipendenti della stessa etnia (non proprietari) esercitano un apprezzabile e persistente potere economico. Questo potere deriva solitamente dal loro addensamento e preponderanza numerica, dalla loro organizzazione, ecc (Volery (2004), p.31).

L'approccio culturalista e l'approccio strutturalista

I due approcci teorici principali che nella letteratura vengono utilizzati per descrivere il fenomeno dell'imprenditorialità etnica sono l'approccio "culturalista" e l'approccio "strutturalista".

Il primo approccio suggerisce che una serie di caratteristiche culturalmente determinate nelle comunità di immigrati co-determinano una maggiore propensione verso il lavoro autonomo (Masurel et al., 2004). Desiderio e Salt (Desiderio & Salt, 2010) osservano come i tassi di imprenditorialità variano tra i diversi gruppi stranieri. Diverse ragioni spiegano questa differenza. Prima di tutto, gli immigrati di diverse provenienze hanno diverse caratteristiche di fondo (in termini di competenze, propensioni ecc.) In secondo luogo, alcuni paesi di origine hanno tradizionalmente una quota maggiore di imprenditori nelle loro economie, e gli individui che migrano da tali paesi sono più propensi a stabilire le imprese nel paese beneficiario. Ad esempio, gli immigrati asiatici dimostrano più probabilità di diventare imprenditori in alcuni paesi dell'Ocse rispetto alla maggior parte dei loro omologhi migranti. Al contrario, gli immigrati dell'America Latina e dei Caraibi e dai paesi africani hanno meno probabilità di affermarsi come imprenditori.

Come osservano Sanders e Nee (Sanders & Nee, 1996) le risorse di capitale umano determinano le modalità e l'intensità dell'auto-impiego degli immigrati. Sebbene il capitale umano formato all'estero di solito non venga riconosciuto nel mercato del lavoro di accoglienza, gli immigrati riescono comunque ad utilizzare il proprio capitale umano per diventare titolari di imprese. La variazione interetnica nelle dotazioni individuali di capitale umano e la composizione familiare determinano una parte sostanziale della variazione interetnica osservata nel lavoro autonomo degli immigrati.

Una versione più "dura" dell'approccio culturalista afferma che le risorse etniche includono anche: capacità imprenditoriali che ogni immigrato, o gruppi di immigrati portano con sé dalla loro regione d'origine e che sono state acquisite dalla più tenera età nel formarsi di una identità etnica. Queste competenze immateriali sono trasferite tacitamente da una generazione all'altra all'interno della comunità e sono considerate una proprietà della stessa comunità di immigrati. La famiglia resta l'istituzione principale per coltivare le capacità imprenditoriali (Borjas, 1991; Borjas, 1993).

Due termini sono correlati a questo approccio. Il primo è quello di *enclave etnica*, che si riferisce ad un sistema chiuso integrato sia orizzontalmente che verticalmente, e definita da molti studiosi come una concentrazione spaziale di residenti, imprese, fornitori e acquirenti, lavoratori e datori di lavoro appartenenti allo stesso gruppo etnico che formano sia un mercato sia una comunità separata e autonoma. Il secondo concetto è quello di *nicchia etnica* introdotto, come ricorda Wilson (Wilson, 1997), dal testo di Lieberman (Lieberman, 1980) che afferma che la maggior parte dei gruppi etnici tende a concentrarsi su determinate attività lavorative. Le nicchie etniche dimostrerebbero come le caratteristiche culturali agiscano come un principio di organizzazione sociale che crea e mantiene meccanismi, schemi motivazionali e opportunità solo per i suoi membri. Sono basate sull'idea che le specificità culturali portano un gruppo di conquistare un segmento o un tipo specialistico di mercato, offrendo opportunità di lavoro ai suoi membri etnici e consolidandosi attraverso norme e risorse collettive e immateriali interne al gruppo etnico in grado di sostenere l'avvio di un'impresa. Pertanto, l'obiettivo di una nicchia etnica è quello di proteggere una particolare linea di attività dagli altri.

Entrambi i concetti rimandano ad una capacitazione (de)limitata i cui vari funzionamenti si possono attivare in modo condizionato all'interno di una comunità di riferimento con un set di scelte predeterminato. Anche se non si conoscono le condizioni in cui ciò accade e quanto dipenda dalla libera scelta dei membri della comunità, è molto probabile che questo sia un sintomo di incapacitazione, ovvero esclusione dalla società di destinazione. Un imprenditore operante in una enclave o in una nicchia etnica molto probabilmente non è cittadino "attivo" della società di accoglienza.

Negli anni '90, alcuni studiosi come Sassen (1991) e Waldinger (1996) si sono allontanati dal focus esclusivo sulle dotazioni etnica e culturale ed hanno iniziato a prestare attenzione al radicamento sociale degli imprenditori immigrati. Il focus sul radicamento sociale rientra nell'approccio culturale, ma dà più importanza alle implicazioni economiche e al fatto che i comportamenti economici sono influenzati dalle reti sociali⁶⁹. Un ulteriore contributo è offerto da Kloosterman e Rath (2000), secondo i quali gli imprenditori sono incorporati in vari networks sociali che essi sfruttano per obiettivi economici. Le reti sociali etniche riducono il rischio economico relativo alla creazione di nuove imprese da parte degli immigrati e sostenere i loro membri nell'accesso all'informazione, al capitale e al lavoro.

⁶⁹ Secondo Chiesi e Zuchetti (2003), il radicamento sociale consegue dalla capacità di massimizzare le risorse sociali disponibili nel gruppo etnico, come la coesione interna.

Anche se l'autore non si è occupato nello specifico di migranti, il successo degli imprenditori che traggono vantaggio dal collegamento nel paese ospite con il proprio paese di origine o con una propria comunità "poco connessa" potrebbe essere ben spiegato dalla teoria di Burt (2005) sui "buchi strutturali". Secondo Burt che analizza i reticoli sociali, l'individuo che trae più vantaggio non è quello "più connesso" bensì quello "meglio connesso". In questa teoria si focalizza la caratteristica di ogni agente-nodo di una rete in termini di apporto informativo, i.e. in base alle sue relazioni con gli altri agenti. Un nodo, cui archi uniscano nodi già connessi, viene definito ridondante. Si definisce buco strutturale la connessione tra nodi non ridondanti. La tesi di Burt è che gli agenti anche se con poche relazioni ma con una rete ricca di "buchi strutturali" hanno più possibilità di trarre vantaggio, anche imprenditoriale, rispetto a quelli con una rete fortemente connessa, gerarchizzata e ridondante. In altre parole assumono una posizione vantaggiosa quegli agenti che costituiscono un legame tra gruppi fortemente connessi al loro interno ma debolmente collegati tra loro, ovvero quegli agenti capaci di vedere ponti (*bridging*) dove altri vedono buchi strutturali (Burt, 2005).

Anche se nella versione di Kloosterman e Rath la dipendenza dal gruppo etnico di riferimento si stempera in un'appartenenza a più reti sociali, l'approccio culturalista mantiene una serie di limiti. Marsurel e Nijkamp (2002), infatti, notano che questo approccio presenta una seria limitazione interpretativa nel caso di imprenditori di successo – meglio sarebbe dire con una sufficiente dotazione di competenze - che cercano di espandersi e uscire dal mercato di derivazione etnica e servire una utenza più grande. Un'ulteriore critica a questo approccio nota la sottovalutazione del ruolo delle possibili trasformazioni del mercato, in quanto non analizza i rapporti con il sistema economico nel suo complesso (Engelen, 2001). Ribaltando la prospettiva culturalista, Basu e Goswami (Basu & Goswami, 1999) hanno poi rilevato che alcune caratteristiche culturali degli immigrati possono agire come una barriera e ostacolare la crescita dell'attività imprenditoriali. In sintesi l'approccio culturalista non considera una serie di aspetti del complesso fenomeno dell'imprenditoria come, tra le altre, le alternative occupazionali e le politiche migratorie.

L'approccio strutturalista, d'altra parte, suggerisce che i fattori esterni nell'ambiente ospitante, come la discriminazione o l'esistenza di barriere all'entrata nel mercato del lavoro per deficit di istruzione e competenze linguistiche, spingono gli immigrati verso il lavoro autonomo.

Sempre Desiderio e Salt (Desiderio & Salt, 2010) osservano come nell'UE i tassi di imprenditorialità varino significativamente tra paesi e nel tempo. In paesi come Regno Unito,

Francia, Belgio, Danimarca, Svezia e Norvegia, la quota di imprenditori nell'occupazione totale varia tra gli 1,6 e i 2,9 punti percentuali in più per gli immigrati rispetto ai nativi. Mentre per altri come Grecia, Italia, Irlanda, Spagna, Austria e Germania gli immigrati mostrano una minore propensione rispetto ai nativi ad essere imprenditori: la differenza nei tassi di lavoro autonomo tra i due gruppi varia tra 0,7 punti percentuali in Germania e i 16,3 punti percentuali in Grecia. Molti fattori contribuiscono a spiegare le differenze tra i paesi: le condizioni generali per l'attività imprenditoriale; le difficoltà specifiche che immigrati devono affrontare; le caratteristiche socio-demografiche degli immigrati rispetto agli indigeni; le specificità delle tendenze migratorie e la distribuzione dei settori di occupazione dei migranti. L'evoluzione del quadro normativo e istituzionale per l'imprenditoria immigrata e per l'immigrazione in generale, così come il mercato del lavoro, tra gli altri fattori, può spiegare i tassi fluttuanti di imprenditorialità degli immigrati nel corso del tempo.

Si può osservare che, nella prospettiva strutturalista appena indicata, è quanto meno problematico associare competenze imprenditoriali ai percorsi di individui caratterizzati da scarse o nulle possibilità di diventare lavoratori dipendenti e sono "spinti" verso un lavoro autonomo in contrasto con gli individui che sono "attratti" da un autonomo, possibilmente partendo da uno status di lavoratore dipendente.

Questa accezione della "vocazione imprenditoriale" per necessità è accolta anche dall'approccio teorico sociologico dello svantaggio. Questa teoria suggerisce che la maggior parte degli immigrati hanno svantaggi notevoli che non solo li ostacolano all'arrivo, ma che ne determinano scelte e comportamento (Fregetto, 2004). O in altre parole, questi svantaggi determinano una "strategia di sopravvivenza" o "una scialuppa di salvataggio economico", come ultimo canale alternativo alla disoccupazione (Light e Roach, 1996). La teoria dello svantaggio vede l'imprenditorialità come l'unico accesso all'occupazione e non un segno di successo, o in termini più acconci, di attivazione di un funzionamento. I sostenitori di questa teoria sostengono che la mancanza di competenze linguistiche, istruzione, esperienza, mobilità impediscono di accedere al lavoro dipendente. Questa teoria è condivisa anche da Palidda (1992), il quale suggerisce che le imprese etniche sono la reazione alle opportunità bloccate nel mercato del lavoro.

L'imprenditorialità quindi come forma di incapacitazione, quindi di illibertà, in senso "seniano"? La teoria dello svantaggio, applicata all'imprenditorialità etnica è probabilmente più adeguata per spiegare lo sviluppo di attività informali e illegali, piuttosto che spiegare la creazione diffusa di imprese da parte di immigrati.

Come osservano Ensign e Robinson (Ensign; Robinson, 2011) la relazione tra imprenditoria e immigrazione è duale ed è difficile stabilire, come sottolineato nel titolo del loro articolo, se si è imprenditori in quanto immigrati o si è immigrati in quanto si è imprenditori. Se i fattori di “push” rendono l’affermazione che gli immigrati, anche in Italia, sono costretti a lavoro autonomo in parte veritiera, non vanno trascurati skills e spirito imprenditoriale quando un individuo si allontana dalla sua terra d’origine. Nel caso dell’imprenditorialità etnica vi è in particolare, secondo i due studiosi, un rapporto bidirezionale tra l’imprenditore immigrato e la comunità imprenditoriale consolidata del territorio di destinazione. Isomorfismo fluisce e rifluisce tra i nuovi arrivati e le istituzioni esistenti ed un comportamento mimetico nonché l’introduzione di innovazioni fa in potenza parte dello scambio bilaterale tra i “nuovi” imprenditori e la comunità imprenditoriale consolidata, chiamando in causa il possesso di una serie di competenze-chiave nonché l’attivazione di una serie di funzionamenti da parte degli imprenditori immigrati. Guerra e Patuelli (Guerra; Patuelli, 2012) in questa prospettiva sottolineano come gli Imprenditori del territorio di destinazione possono fungere da modelli di ruolo per i candidati al lavoro autonomo, fornendo esempi di successo.

I modelli dell’imprenditorialità etnica

Gli approcci precedentemente descritti sono stati integrati in modelli che tentano di spiegare il fenomeno dell’imprenditorialità etnica nel suo complesso.

Il modello interattivo, concettualizzato da Wadinger (Waldinger et al., 1990a), indica che lo sviluppo di un’attività imprenditoriale etnica non può essere correlato solo ad una caratteristica considerata come elemento determinante il successo imprenditoriale di un gruppo etnico. Invece, il successo di un’impresa etnica dipende da una complessa interazione tra le “strutture delle opportunità” e il gruppo etnico di riferimento. Queste due dimensioni guidano le strategie che un imprenditore immigrato deve attuare al fine di creare una attività imprenditoriale sostenibile in un ambiente estraneo. Tuttavia anche in presenza di un mercato etnico di nicchia (domanda ed esigenze specifiche che solo i co-etnici sono in grado di soddisfare) per quanto grande esso possa essere, le opportunità che esso offre sono limitate. L’entrata nei mercati non etnici che sono tipicamente occupati da imprenditori locali è spesso bloccata ad alte barriere all’entrata, sia di natura finanziaria che informativo-conoscitiva.

Mercati con basse economie di scala, come ad esempio il settore dei trasporti urbani, possono offrire opportunità che gli immigrati possono perseguire con successo, e lo stesso vale per mercati sotto-serviti o trascurati a causa di rendimenti insufficienti e condizioni di lavoro faticose.

La seconda dimensione, si concentra sulle risorse condivise dagli immigrati della stessa origine etnica. Qui, gli immigrati possono attingere alle risorse fornite dalle loro tradizioni culturali e reti sociali etniche; l'assunto è che gli orientamenti culturali spesso determinano la predisposizione imprenditoriale (Putz, 2003), assunto che composto con le barriere all'entrata nei mercati non etnici, sembra nuovamente prefigurare una trappola della povertà per incapacitazione, dove non sembra esservi ruolo per la formazione inclusiva all'imprenditorialità. Tuttavia l'importanza della famiglia e delle reti etniche come capitale sociale è indiscussa. Tali connessioni interrelazionali svolgono un ruolo cruciale nel successo di un'impresa etnica e possono compensare molti svantaggi che gli immigrati devono affrontare in un ambiente estraneo.

Infatti strutture di opportunità e risorse etniche interagiscono costantemente nel modello e alcune caratteristiche della struttura di opportunità possono essere migliorate grazie ad una forte rete etnica. D'altra parte le strategie imprenditoriali, definite non a caso nel modello strategie etniche, non sono viste come percorsi personali frutto dell'attivazione di una serie di funzionamenti, ma come soluzioni ai problemi specifici (informazioni, capitale, formazione e competenze, risorse umane, clienti e fornitori, concorrenza, eccetera) che gli imprenditori etnici incontrano come risultato dell'interazione tra le strutture di opportunità della società ospitante e le caratteristiche del loro gruppo. Le strutture di opportunità sono quindi un dato esogeno sovra-individuale, apparentemente non modificabile dall'*empowerment* dell'imprenditore.

Parte dei limiti del modello interattivo sono superati dal modello cosiddetto di "*mixed embeddedness*", sviluppato da Robert Kloosterman e Jan Rath (Kloosterman, Leun & Rath, 1999). Il concetto di *mixed embeddedness* è uno sviluppo del binomio risorse etniche e struttura delle opportunità, in quanto riconosce che le strutture di un'economia locale e fattori giuridico-istituzionali condizionano la creazione e l'esistenza delle piccole imprese in generale. L'influenza di questi fattori per gli immigrati è ancora maggiore (Razin, 2002). L'ambiente economico, tuttavia, differisce sostanzialmente su scala nazionale, presentando strutture di opportunità diverse da una regione all'altra e Razin e Light (Razin & Light, 1998), i quali hanno evidenziato nelle loro analisi le variazioni spaziali intra-gruppo e le variazioni

tra i diversi gruppi etnici nello stesso ambiente economico. A variare non sono solo le strutture economiche locali ma anche le reti delle comunità di immigrati, da cui la necessità di analizzare le strutture di opportunità a livello nazionale, regionale e locale

Il modello di *mixed embeddedness* si basa quindi su tre presupposti:

1. Le opportunità non devono essere bloccate da troppe barriere all'entrata troppo alte o dagli assetti regolamentativo-normativi;
2. L'opportunità deve essere riconosciuta dal potenziale imprenditore come quella che può offrire ricavi sufficienti;
3. Un imprenditore deve essere in grado di cogliere l'opportunità in modo tangibile.

Nel modello di *mixed embeddedness*, il riconoscimento di una forte variabilità locale della struttura delle opportunità e di conseguenza della instabilità o quantomeno complessità dell'interazione di questa con le risorse etniche, porta a riconoscere un qualche ruolo diretto al potenziale imprenditore immigrato, il quale co-determina il suo agire in base alla propria capacità di riconoscere e interpretare la struttura delle opportunità.

Il modello proposto da Volery (Volery, 2007), denominato modello interattivo avanzato e rappresentato nella figura sottostante, prosegue in questa direzione, riconoscendo due aspetti essenziali: l'individuo proviene da un diverso gruppo etnico e questo individuo è un imprenditore.

La dimensione imprenditoriale esiste indipendentemente dal background etnico, culturale o religioso di un potenziale imprenditore e influenza il suo perseguimento delle opportunità imprenditoriali. Quindi anche le persone della stessa nazionalità e dello stesso gruppo etnico presentano differenze che influenzano il loro modo di riconoscere e perseguire le opportunità.

Questo, secondo l'autore, non significa che la dimensione dell'imprenditorialità non sia influenzata dai fattori presenti nella dimensione etnica ma che vi sono una serie di aspetti e fattori individuali rilevanti:

a) caratteristiche psicologiche particolari come il bisogno di realizzazione, la fede nella propria autodeterminazione, la propensione ad assumere rischi che tipicamente caratterizzano la figura imprenditoriale;

b) le reti e relazioni sociali che permettono l'accesso ad informazioni e conoscenze non disponibili ad altri che spingono a cercare e sfruttare le opportunità in un dominio specifico;

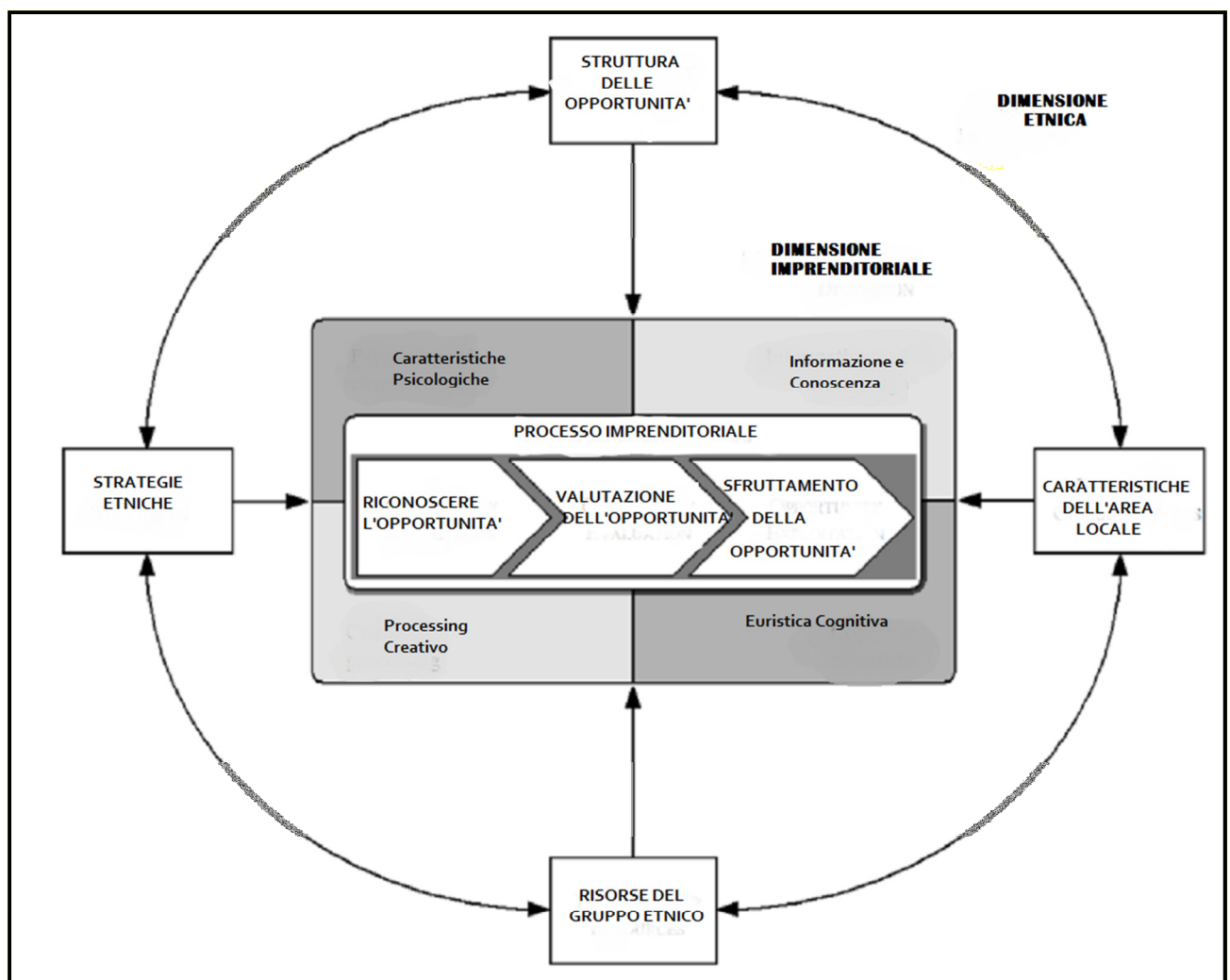
c) la capacità di analizzare una opportunità e trasformarla in una attività imprenditoriale che implica particolari abilità, attitudini, conoscenze e circostanze, legate al processing creativo;

d) il confronto periodico con i nuovi problemi che richiedono giudizi e decisioni rapide ed efficienti.

La capacità di trovare e sviluppare strategie semplici per agevolare questo processo cruciale è nota come "euristica cognitiva".

Questi quattro aspetti influenzano il processo imprenditoriale che comprende il riconoscimento, la valutazione e lo sfruttamento delle opportunità.

Figura 6: Il modello interattivo avanzato di Volery



Fonte: Volery (2007)

Al contrario, la dimensione etnica comprende i fattori rilevanti solo per gli imprenditori etnici. L'influenza che la dimensione etnica esercita sulla dimensione imprenditoriale può variare significativamente in dipendenza di: a) ampiezza delle differenze culturali tra paese ospitante e paese d'origine; b) livello di discriminazione di cui l'imprenditore è oggetto; c) la progressione della integrazione sociale relativa del gruppo etnico; d) l'esperienza acquisita nel nuovo ambiente; e) età e sesso e il livello di istruzione dell'imprenditore.

Nel caso di un individuo altamente istruito e molto ben integrato, l'influenza della dimensione etnica può ridursi a un livello in cui non è più rilevante.

Come mostrato nel modello interattivo, le strutture di opportunità e le caratteristiche del gruppo etnico determinano le strategie etniche e questi tre fattori hanno un'influenza sulla dimensione imprenditoriale che tuttavia acquisisce una complessità ed una netta rilevanza rispetto al modello interattivo. L'euristica cognitiva è certamente una esplicitazione di un grado di capacitazione elevato dell'imprenditore immigrato che agisce non prescindendo dalla dimensione etnica, come non può prescindere dal contesto territoriale e dalla struttura delle opportunità, ma la integra nel suo processo imprenditoriale.

3.2 L'analisi sperimentale

3.2.1 L'ipotesi di ricerca

Alla luce del quadro teorico sopra esposto, possiamo notare come la maggior parte degli studi e delle teorie non osservano lo spirito imprenditoriale dei migranti, bensì, analizzano e interpretano in fenomeno già “fotografato” dai dati statistici con i limiti che sono già stati messi in evidenza.

Gli studi disponibili sullo spirito di iniziativa e imprenditorialità dei migranti non sono molti. Si potrebbero citare i risultati interessanti proposti dalla Rajzman (2001). La sua ricerca ha analizzato gli aspetti della personalità (tra i quali, ad esempio, la predisposizione al rischio) degli aspiranti imprenditori messicani negli Stati Uniti in fasi molto preliminari del processo i quali permetterebbero di prevedere chi vorrà avviare un'impresa. Anche questo studio conferma che l'aver stretti rapporti familiari nel mondo degli affari espone gli individui a modelli di ruolo e fonti di aiuto finanziario e non finanziario che sono in grado di mettere alla portata di persone con risorse modeste la scelta imprenditoriale. Più recentemente, gli studi di Bauder (2008) e di Danes et al. (2008) spiegano che il ruolo delle risorse culturali per l'imprenditorialità degli immigrati debba essere riconsiderato e ridimensionato, ovvero che, alla luce della rilevanza di altri fattori economico-organizzativi la spiegazione dello spirito imprenditoriale non appare collegata in modo significativo con l'appartenenza a gruppi etnici o alle enclaves di immigrati.

L'approccio culturale presenta un altro fattore limitante. La popolazione degli individui “con background migratorio” è assai più varia di qualsiasi popolazione indigena, se non altro perché composta da persone con una grande vastità di tratti culturali molto diversi tra loro e quindi ogni “etnia”, se teniamo questa definizione, meriterebbe un approccio diverso⁷⁰. A questo va ad aggiungersi il fatto che la “storia migratoria” di ogni individuo è molto differente e ha risvolti diversi sul suo atteggiamento e sulla sua personalità. E' dunque assai complesso pensare di poter avere un panel omogeneo o comunque sufficientemente rappresentativo.

Un fatto che non va tralasciato, è che tutti questi studi hanno analizzato individui che sono già imprenditori e che hanno un background migratorio (e questo può essere avvenuto

⁷⁰ E l'Italia è il Paese con la maggiore “varietà etnica” in Europa ovvero con meno comunità predominanti, come dimostrano i dati CNEL 2013 (Rapporto sull'integrazione dei migranti)

una o più generazioni fa) nel caso dell'imprenditoria etnica oppure, nelle statistiche italiane, quelli nati all'estero o con un permesso di soggiorno di un certo tipo con i limiti che ciò comporta. Qualche elemento in più ci arriva dall'analisi del progetto Start it up come sopra descritta in quanto il panel è stato costituito da migranti potenziali imprenditori e anche lì si pone in evidenza come tra quelli che si sono rivolti allo sportello vi sono per lo più quelli di recente immigrazione e che solo una piccola parte potrebbe rientrare tra quelli coerenti con la Teoria dello svantaggio.

Un assunto è quello che la mobilità comporti un fattore positivo per lo sviluppo umano. Se prendiamo in considerazione che, come dimostrano gli studi dell'OCSE, l'effetto "migrante" nell'imprenditorialità prevalga su altri aspetti quali quello genitoriale e culturale, si ritiene importante considerare il collegamento tra la "storia migratoria" e il "potenziale imprenditoriale" ovvero il possesso della competenza chiave "spirito di iniziativa e imprenditorialità".

Analizzare chi è già imprenditore o chi ha già maturato l'idea di volerlo diventare è utile ma non sufficiente per dare delle chiare indicazioni e raccomandazioni utili per programmare le politiche pubbliche che verranno analizzate nel quarto capitolo. Si anticipa un pensiero della Nussbaum (2012) che la finalità politica debba essere la stessa per tutti i membri di una comunità e ciascuno dovrebbe raggiungere una certa soglia di capacità combinate. Se prendiamo in considerazione chi ha già compiuto questo passo, è giusto chiederci se il funzionamento è una conseguenza dell'effettiva libertà di agire, ma dovremmo soprattutto accertarci che nessuno sia rimasto intrappolato in qualche forma di illibertà. Per questo, occorre fare un passo indietro e analizzare chi non ha ancora manifestato il funzionamento da imprenditore perché è soprattutto per loro che si dovranno attuare le politiche. Come sostiene Nussbaum, infatti, "l'atteggiamento nei confronti delle capacità basilari delle persone non è meritocratico – migliori sono le doti innate delle persone e migliore sarà il loro trattamento – bensì l'opposto: coloro che hanno più bisogno di aiuto per raggiungere la soglia dovranno essere sostenuti." (Nussbaum 2012, p.31)

Si vuole cercare di dimostrare, quindi, che i migranti di prima generazione, anche se non si sono ancora avventurati in un progetto imprenditoriale, siano in possesso di un forte spirito di iniziativa e imprenditorialità, maggiore, in media, rispetto agli indigeni e che questo sia collegato soprattutto al percorso migratorio da vissuto dallo stesso migrante. Se la tesi viene dimostrata si potranno fornire utili indicazioni per le politiche in questo senso.

3.2.2 L'indagine

Nella chiave di lettura di questa tesi, si è tentato di confrontare il “potenziale” imprenditoriale degli migranti confrontati con gli indigeni, cercando di analizzare più in dettaglio la competenza “spirito di iniziativa e imprenditorialità”, così come definita dal Quadro di riferimento Europeo delle 8 Competenze chiave per l'apprendimento permanente, da parte dei due gruppi. Anche per isolare l'effetto “migrante” volontario dall'aspetto culturale, l'indagine è stata svolta su due panel distinti:

- 39 ragazzi di 16-18 anni studenti dell'ultimo anno di un Istituto professionale del settore alberghiero nella Provincia di Pordenone
- 37 adulti disoccupati (dai 20-54 anni) frequentanti corsi QBA (Qualifica di Base Abbreviata) del settore cucina e saldocarpentieri a Pordenone e Padova.

In entrambi i casi il panel conteneva una rappresentanza equilibrata di maschi e femmine e una rappresentanza del circa 35% di rispondenti di nazionalità non italiana. Si è ritenuto, dunque, per comparare meglio i dati, di scegliere gruppi misti di soggetti italiani e non, nella stessa situazione lavorativa (in uscita dal percorso formativo verso l'entrata nel mercato del lavoro nel primo gruppi e adulti disoccupati nel secondo gruppo). A differenza delle altre ricerche finora citate, non sono stati intervistati migranti già imprenditori e neppure quelli che in qualche modo hanno già manifestato questo interesse. La scelta di utilizzare i frequentanti di un corso di formazione non era motivata dal desiderio di analizzare l'efficacia di tale formazione, ma solo dal fatto di avere un confronto il più possibile tra pari, indigeni e migranti, in quanto i corsi di formazione stessi richiedevano già alcune caratteristiche comuni.

3.2.1 Il dispositivo

Il questionario di autovalutazione è stato in parte mutuato da un'indagine svolta dalla European Training Foundation⁷¹ per valutare la competenza chiave “spirito di iniziativa e

⁷¹ETF, KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING: 'LEARNING TO LEARN' AND 'ENTREPRENEURSHIP' FINAL REPORT OF THE FORMER YUGOSLAV REPUBLIC OF MACEDONIA, 2007

imprenditorialità” e in parte da un’autovalutazione delle singole componenti di tale competenza come autoefficacia.

Il questionario, composto da un totale di 60 domande è stato suddiviso in 5 blocchi:

- il primo relativo a come l’intervistato vede se stesso che, attraverso attitudini e preferenze varie (tra le quali alcune come indicatori positivi e altre come indicatori negativi) autodichiarate su una scala da 1 a 4 (da per nulla d’accordo a molto d’accordo) intende far emergere alcuni degli elementi principali dello spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- il secondo gruppo è relativo a come l’intervistato vede il proprio lavoro ideale, anche questo blocco di domande cerca di verificare l’inclinazione degli intervistati verso l’autoimpiego o altri tipi di lavoro (come indicatori negativi)
- il terzo blocco è relativo alle opportunità del rispondente di conoscere le aziende e capirne il funzionamento, questo blocco di domande intende far emergere le opportunità percepite dagli intervistati derivanti dall’ambiente frequentato e dalle reti sociali che, come abbiamo visto, giocano un ruolo molto importante nell’imprenditoria immigrata e/o “etnica”.
- il quarto gruppo di domande è relativo alle caratteristiche ritenute indispensabili per essere imprenditore, cercando di fare emergere il confronto tra la percezione del sé e della figura ideale dell’imprenditore.
- Il quinto blocco di domande riprende le singole “componenti” della competenza chiave esaminata e la loro autovalutazione

3.2.2 Il quadro interpretativo – *self-efficacy*, *locus of control*, resilienza

L’autovalutazione del questionario viene vista in un’ottica di *Self-Efficacy* come definita da Bandura. Il concetto di *Self-Efficacy* o autoefficacia, come definisce lo stesso autore è: “la credenza circa le proprie capacità di eseguire un compito o, più specificamente, di adottare con successo un determinato comportamento” (Bandura, 1977). E’ importante porre in evidenza come, secondo Bandura, l’autoefficacia non comporta la reale capacità di una persona di fare una determinata cosa, bensì la sua convinzione o la percezione di

possederla in un'ottica di raggiungimento dei propri obiettivi. L'efficacia percepita, dunque, riguarda soprattutto le aspettative che le persone hanno di realizzare un compito o di raggiungere un obiettivo facendo leva sulle proprie abilità. In questo senso, a prescindere dalla reale capacità degli intervistati che non è stato possibile valutare in questa sede, le risposte a questa parte delle domande risulta di particolare rilievo, soprattutto quando parliamo di imprenditorialità dove la *confidence* gioca un ruolo importante (sia in termini di "driver" all'imprenditorialità sia in termini di propensione al rischio). L'auto-efficacia è, come caratteristica, strettamente collegata all'imprenditorialità.

Un altro concetto che nella letteratura viene spesso associato allo spirito imprenditoriale è il *locus of control* così come definito dalla Teoria dell'apprendimento sociale di Rotter (1966) che afferma che "gli effetti della ricompensa ottenuta nel corso di precedenti situazioni dipendono in gran parte dal fatto che tale ricompensa possa essere percepita come conseguenza del proprio comportamento piuttosto che non in relazione ad esso". Il locus of control si riferisce al fatto che alcune persone hanno una maggiore tendenza a percepire i risultati ottenuti come dipendenti dalle loro azioni (controllo interno) mentre altri sono più propensi a pensare che gli eventi siano maggiormente influenzati da circostanze esterne (controllo esterno) e di non potere influire molto su di essi. Le persone che rientrano nella seconda categoria risultano essere più "fataliste" ovvero caratterizzate da Locus of Control esterno credendo che gli eventi che li coinvolgono siano dovuti all'azione di forze incontrollabili (fortuna, casualità, altre persone). Le aspettative generalizzate producono così caratteristiche differenze comportamentali in differenti individui che, venendosi a trovare in condizioni culturalmente categorizzabili come "determinate dal caso" piuttosto che in situazioni da loro interpretabili come "determinate dalle proprie abilità", agiranno in modo differenziato, mettendo in atto comportamenti diversi pur magari vivendo la stessa specifica situazione. (Rotter, 1966). Il passaggio dal secondo tipo di atteggiamento allo spirito di iniziativa diventa, quindi, naturale. Adottare atteggiamenti per modificare le situazioni corrispondono al possesso di spirito di iniziativa. Numerosi studi, infatti, hanno evidenziato la relazione tra il *locus of control* e l'imprenditorialità, evidenziando che le persone con uno stile attributivo interno, sono maggiormente attratte dalle attività imprenditoriali.

Un terzo elemento che si vuole porre in evidenza è quello della resilienza. Il termine resilienza è stato inizialmente usato in psicologia da Werner e Smith (1992), mutuando in realtà il significato di un fenomeno misurabile in fisica, ovvero dell'attitudine di un corpo a resistere senza rotture in seguito a sollecitazioni esterne brusche o durature di tipo meccanico

(Devoto, 1971). Negli ultimi anni, la resilienza nel mondo scientifico ha assunto un ruolo decisamente importante, il termine è stato riprodotto in diverse scienze umane applicando questa metafora in vari contesti. L'approccio psico-educativo sottolinea l'aspetto dinamico ed evolutivo del comportamento resiliente, attribuendo grande importanza alla promozione e allo sviluppo di capacità resilienti che possono sostenere il benessere individuale e impegnandosi concretamente nella realizzazione di progetti di intervento. (Malaguti, 2005).

Senza addentrarci eccessivamente in questa analisi si fornisce uno schema riassuntivo dei principali approcci teorici in ambito psico-socio-pedagogico sulla resilienza.

Tabella 14 Definizione di resilienza in ambito psico-socio-pedagogico. Da (Bertetti, 2008)

Definizioni resilienza	Ricerche e studi
In ambito psicologico-psicoterapeutico:	
- capacità di superare, per qualità individuali, psichiche, comportamentali e di adattamento un grave stress a cui è associato un grave rischio di psicopatologia	(Rutter, 1979); (Anthony, Childrand, & Kuopernic, 1982); (Luthar & Ziegler, 1991); (Wolin, 1997); (Anaut, 2003); (Short & Casula, 2004); (Tomkiewicz, 1999); (Oliverio Ferraris, 2003);
- capacità umana di affrontare le avversità della vita, superarle e uscirne rinforzato o, addirittura, trasformato	(Cyrulnik, 2006)
In ambito psico-sociale:	
- flessibilità, adattamento positivo in risposta ad una situazione avversa, da intendersi sia come condizione di vita sfavorevole, sia come evento traumatico e inatteso	(Garmezy, 1972; Garmezy et al., 1984); (Rutter, 1985, 1988); (Werner, 1993); (Masten, 1994; Masten & Coatsworth, 1998); (Grotberg, 1995); (Cyrulnik, 1998); (Manciaux, 2001); (Newman & Blackburn, 2002); (Cyrulnik & Malaguti, 2005)
- capacità di una persona o di un gruppo a svilupparsi nonostante l'esperienza di avvenimenti destabilizzanti, condizioni di vita difficili e traumi	
- qualità che aiuta gli individui o le comunità a resistere e superare le avversità	

In ambito psico-educativo:

- qualità potenziale e dinamica che può essere potenziata dalla qualità delle interazioni tra individuo e ambiente (Avord, 2004); (Malaguti, 2005); (Henderson & Milstein, 2003); (Putton & Fortugno, 2008)Putton,Fortugno,
- come altre abilità può essere acquisita attraverso un processo di apprendimento, che deve essere sostenuto e promosso dalle istituzioni formative (2006; (Labbrozzi, 2004); (Castelli, 2005)

Possiamo comunque sintetizzare il concetto di resilienza come un processo con cui alcuni individui, famiglie o gruppi, in situazioni di difficoltà, resistono a un evento negativo e mantengono il proprio senso di padronanza, attivando adeguate strategie di *coping*⁷².

Tra gli elementi costitutivi dei processi di resilienza, Newman&Blackburn (2002) hanno elencato i seguenti 3 livelli:

1. livello individuale, in cui si colloca la persona per quanto concerne le caratteristiche distintive di tipo cognitivo, affettivo ed espressivo, nonché le specifiche esperienze di vita. A questo livello appartengono il QI (Quoziente d'Intelligenza), le specifiche disposizioni caratteriali, la capacità di consapevolezza ed empatia;
2. livello della comunità prossima, in particolare la famiglia e la scuola. A questo livello avvengono importanti processi relazionali nell'ambito della socializzazione primaria e secondaria, per quanto riguarda l'assunzione di ruoli ed la loro valorizzazione;
3. livello della comunità sociale più estesa. A questo livello appartengono le variabili macroeconomiche e sociologiche che possono esercitare un importante impatto nel senso di promuovere oppure di ostacolare le condizioni che favoriscono i processi di crescita.

La presenza di un fattore di rischio può essere mitigato da uno di protezione e, in modo analogo, un elemento di protezione può allo stesso tempo rappresentarne uno di rischio. Per esempio, la povertà, la mancanza di strutture e servizi assistenziali, l'isolamento sociale

⁷² un processo attivo grazie al quale, attraverso una autovalutazione delle proprie capacità e motivazioni personali, è possibile far fronte a situazioni stressanti (Lazarus & Folkman, 1984)

possono esacerbare difficoltà presenti ad altri livelli, mentre all'opposto la disponibilità sul territorio di reti di sostegno e di servizi efficaci è in grado di esercitare un effetto protettivo sulle condizioni di rischio.

La resilienza, inoltre, non può essere considerata una qualità statica, bensì più un processo attivo che si dispiega nella relazione dinamica fra la persona e il contesto (sociale, relazionale, istituzionale). Il soggetto ha un ruolo attivo nel modellare l'ambiente che lo circonda: seleziona e struttura le esperienze, che agiscono, a loro volta, nel senso di promuovere lo sviluppo del sé oppure di inibirlo (Bandura, 1999).

Secondo Burns (Burns, 1996) le caratteristiche di individui resilienti sono essenzialmente relative ai seguenti cinque aspetti: autonomia, capacità di problem solving, abilità sociali, propositi e futuro:

Autonomia:

- Autostima: valutazione positiva delle proprie capacità in base a ciò che si ritiene importante nella vita
- Autoefficacia: consapevolezza di sapersi porre degli obiettivi e di raggiungerli
- Locus of control interno: attribuzione di successo o di insuccesso soprattutto a sé stessi, riconoscendo la responsabilità personale degli eventi, per trarne incitamento a progettare e ad agire
- Indipendenza: saper agire in base ai propri valori e ai propri obiettivi senza farsi condizionare dall'accettazione e dal giudizio degli altri
- Motivazione: trovare nelle risorse interne ed esterne la spinta ad agire
- Speranzosità: speranza nel buon esito delle situazioni per un processo di attivo impegno personale.

Problem Solving:

- Pensiero critico: capacità di utilizzare informazioni, “leggere” la realtà sociale individuando ostacoli e risorse, analizzare aspetti positivi e negativi della propria personalità, stabilire la fattibilità di obiettivi, riconoscere la funzionalità o la disfunzionalità di alcuni componenti

- Pensiero creativo: produzione di idee nuove e di nuovi punti di vista, ricchezza di intuizione e di immaginazione
- Progettualità: avere obiettivi e individuare strategie per raggiungerli
- Capacità di produrre cambiamenti: avere una visione del futuro, cogliere i segnali dell'ambiente, partecipare attivamente alla vita di comunità

Abilità Sociali:

- Responsabilità: essere soggetto attivo nella comunità, partecipare, assumersi le conseguenze delle proprie azioni
- Flessibilità: sapersi confrontare, saper negoziare, non voler prevaricare
- Empatia: entrare in contatto con le emozioni dell'altro, "come se" fossero le proprie, favorire il contatto tra le persone, saper aiutare
- Abilità comunicative: comprendere sentimenti ed emozioni, ascoltare in modo partecipe, sapere essere assertivi
- Senso dell'umorismo: cogliere gli aspetti "leggeri" delle situazioni, da non confondere con il sarcasmo.

Propositi e futuro:

- Chiarezza di obiettivi: avere consapevolezza degli obiettivi che si vogliono raggiungere in base alle proprie potenzialità e ai propri desideri.
- Successo: ottenere buoni risultati nella realizzazione degli impegni
- Motivazione: trovare gli stimoli per portare a termine gli impegni
- Aspirazioni formative: aumentare le conoscenze e le competenze
- Forti aspettative: attese realistiche di realizzazione di progetti
- Tenacia: persistenza negli impegni
- Speranza: fiducia nel futuro ed entusiasmo
- Coerenza: coerenza nelle scelte e nell'operatività, ricerca di senso e di significato nella vita.

Questi costrutti e gli elementi che li costituiscono verranno ripresi nella analisi delle risposte alle domande del questionario.

3.2.3 Analisi delle risposte al questionario

Il questionario è stato somministrato per essere compilato in forma anonima e oltre all'età e al sesso, gli intervistati hanno indicato se sono italiani o stranieri e nel secondo caso, da quanti anni si trovano in Italia. E' stato chiesto di indicare, anche se italiani, se hanno trascorso significativi periodi di vita all'estero e in quel caso, per tenere la variabile "migrante" il più possibile fedele all'intento iniziale, tali questionari sono stati esclusi dall'elaborazione.

I grafici di elaborazione dei dati presentano la distribuzione delle risposte in 5 categorie distinte:

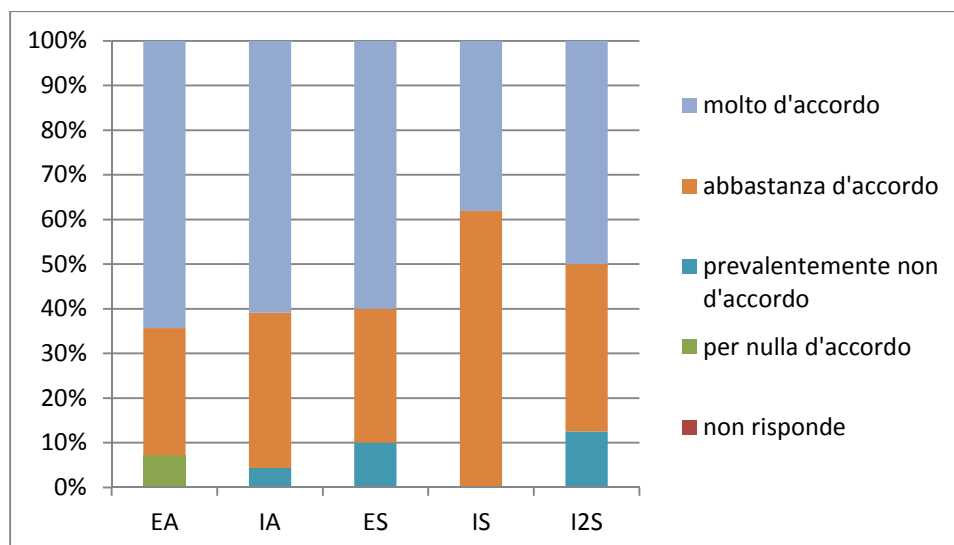
- 1) EA – adulti di nazionalità non italiana e residenti in Italia non dalla nascita
- 2) IA – italiani adulti che non hanno trascorso significativi periodi all'estero
- 3) ES – studenti stranieri in Italia non dalla nascita
- 4) IS – studenti italiani
- 5) I2S – studenti stranieri in Italia dalla nascita (studenti nati in Italia con uno o entrambi i genitori stranieri categorizzati come stranieri di seconda generazione)

Quest'ultima categoria, anche se rappresentata da un numero limitato di rappresentanti (5) è stata introdotta perché presentava alcune peculiarità rispetto alle altre categorie nelle risposte fornite. Si è ritenuto, dunque, che potesse rappresentare un ulteriore spunto di riflessione.

Si forniscono di seguito le domande e le risposte, suddivise nei cinque blocchi descritti, con le rispettive percentuali di incidenza delle risposte per i 5 gruppi indicati con il relativo commento.

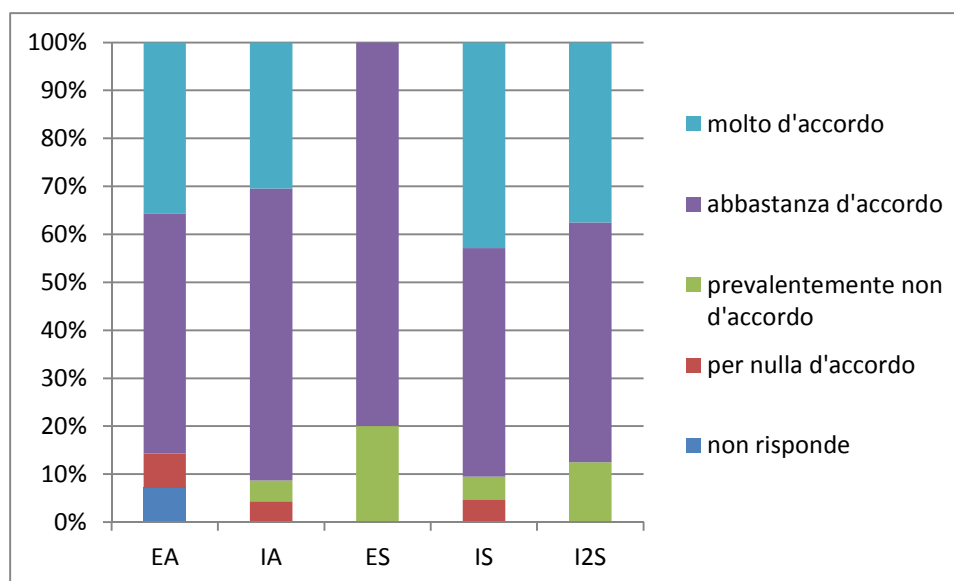
I. Come ti vedi?

1.1 Mi piace pensare a nuove idee e nuove attività



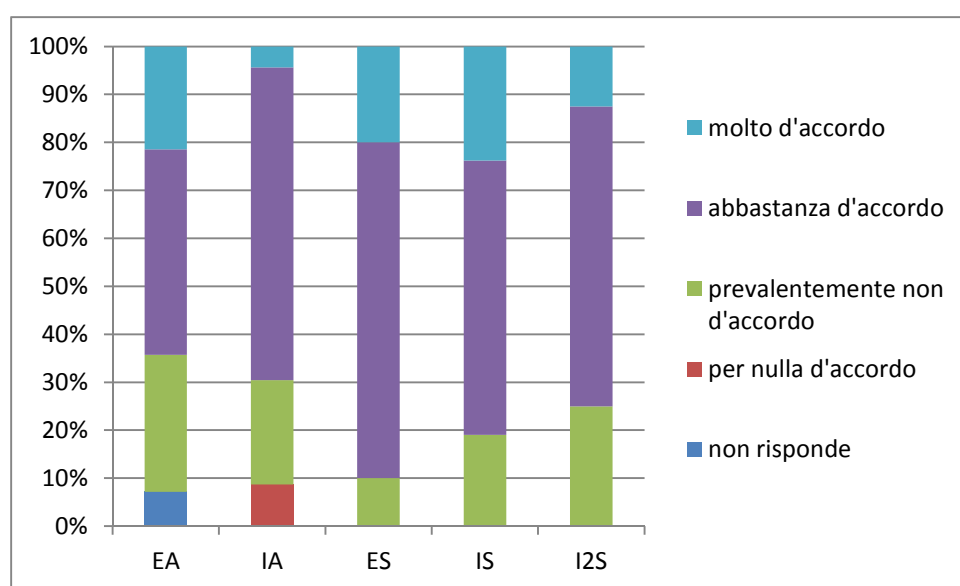
A questa domanda, che naturalmente viene considerata come elemento positivo per quanto riguarda lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità, le risposte dei cinque gruppi sono abbastanza omogenee. Solo il gruppo degli studenti italiani ha dato esclusivamente risposte positive ma è anche quello che contemporaneamente ha dato meno punteggio massimo che corrispondeva al "molto d'accordo". In generale possiamo dire che la grande maggioranza degli intervistati di tutti i gruppi ha dato una risposta positiva a questa domanda, senza particolari scostamenti.

1.2. Mi piacciono le attività che non richiedono regole molto rigide, nelle quali devo scoprire qualcosa di nuovo



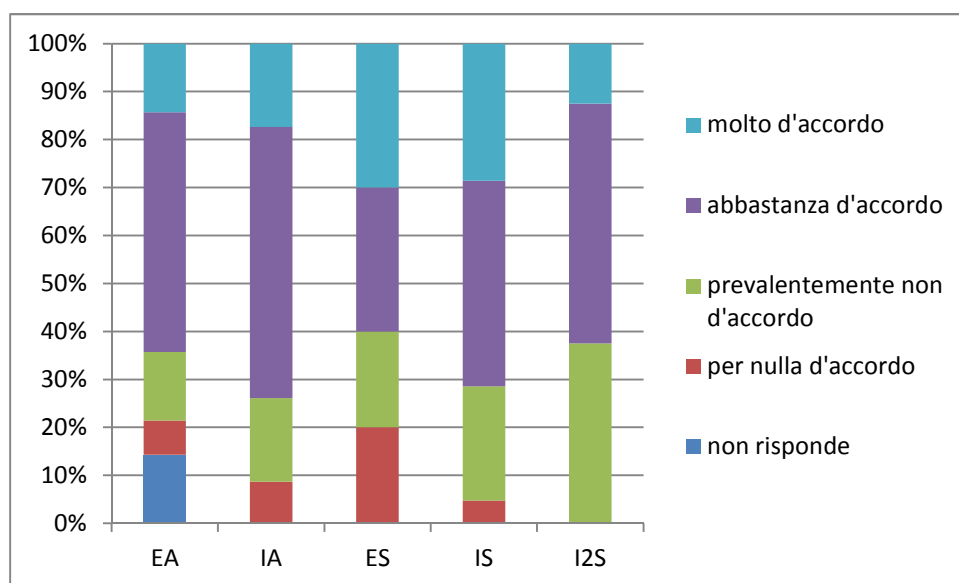
Anche questa domanda, che è sempre un elemento positivo rispetto alla competenza analizzata, presenta risposte abbastanza omogenee. Non vi sono particolari scostamenti, si potrebbe evidenziare il gruppo degli studenti stranieri come quello leggermente meno d'accordo rispetto agli altri gruppi, poiché nessuno degli intervistati si dichiara molto d'accordo e c'è una percentuale leggermente superiore alle altre per quanto riguarda gli intervistati che si dichiarano come prevalentemente non d'accordo.

1.3. Mi piace poter risolvere i problemi con la stessa modalità che conosco



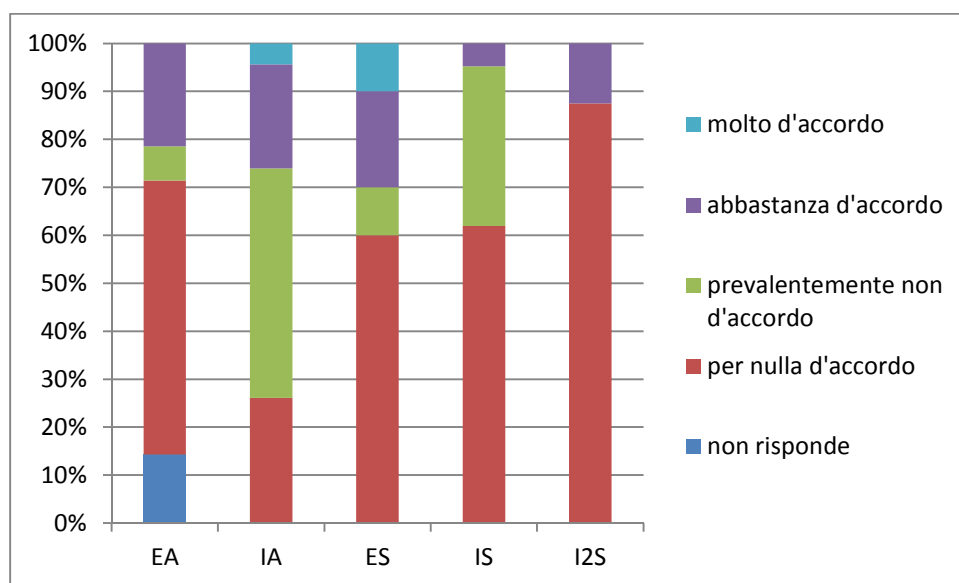
La domanda può essere considerata come indicatore negativo rispetto alla competenza analizzata in quanto evidenzia un certo desiderio di routine che non richiede la ricerca di nuove soluzioni ai problemi. Il gruppo che meno si dichiara d'accordo con questa affermazione è quello degli adulti (stranieri e italiani). In genere il gruppo di adulti sembra essere più propenso alla ricerca di nuove soluzioni rispetto al gruppo degli studenti. Tra gli studenti, il gruppo che si dichiara meno d'accordo con questa affermazione è quello degli studenti di seconda generazione.

1.4. Mi piace fare le solite cose con modalità diverse



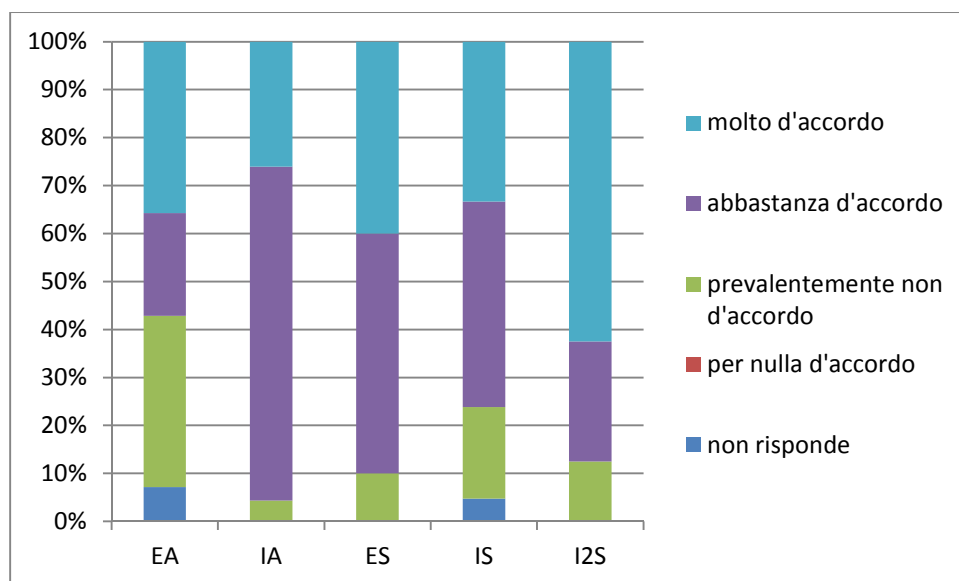
La domanda 1.4, invece, al contrario di quella precedente, è un elemento positivo in quanto implica la propensione alla ricerca di nuove soluzioni anche per quanto riguarda le attività ripetitive. Tuttavia, sulla base delle domande a volte poste da parte degli intervistati potrebbe aver generato qualche errore di interpretazione poiché diverse persone si sono concentrate sulla prima parte della affermazione, intendendo con ciò una valutazione delle attività ripetitive. La distribuzione delle risposte, è, infatti, più varia rispetto alle domande che l'hanno preceduta. Tra i gruppi che più si dichiarano d'accordo emergono gli italiani sia adulti sia studenti.

1.5. Se credo di non farcela al primo tentativo, mi scoraggio facilmente



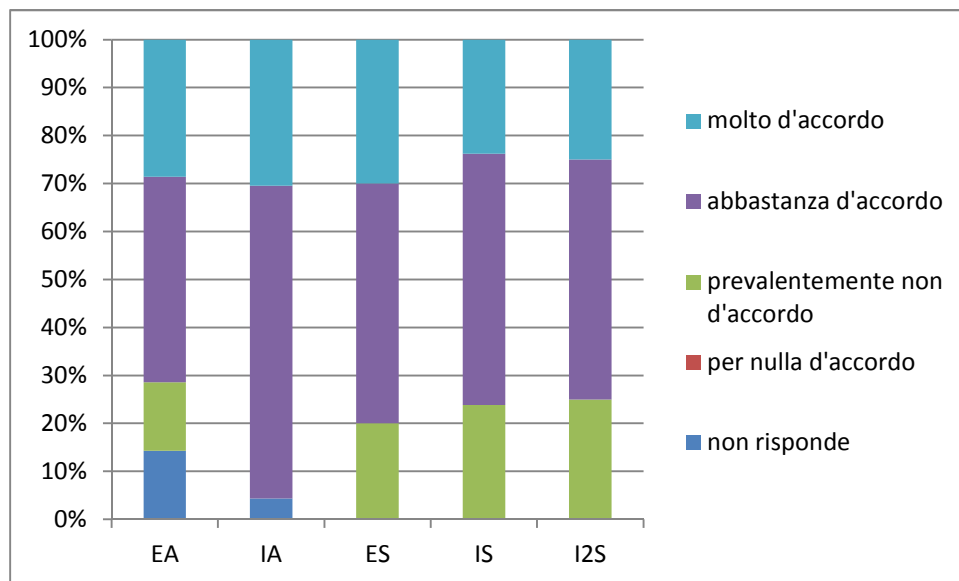
La domanda n. 1.5 è un indicatore negativo nella valutazione dell'imprenditorialità, l'essere d'accordo indica una scarsa tenacia e scarsa sicurezza di sé stessi e un atteggiamento meno resiliente. Si potrebbe interpretare come più "performante" in questo caso il gruppo degli studenti stranieri di seconda generazione in cui quasi il 90% si dichiara per nulla d'accordo, insieme a quello degli studenti italiani, di cui solo il 5% si dichiara abbastanza d'accordo (ma con una percentuale significativamente superiore di "prevalentemente non d'accordo" in relazione al "per nulla d'accordo"). Il gruppo che sembra essere meno sicuro in questo senso è quello degli adulti italiani di cui solo il 25% si dichiara per nulla d'accordo. Gli adulti stranieri risultano essere più tenaci rispetto agli adulti italiani, mentre per quanto riguarda gli studenti, quelli stranieri risultano essere meno sicuri e tenaci rispetto ai compagni italiani e quelli di seconda generazione.

1.6 Se mi impegno abbastanza posso risolvere ogni problema



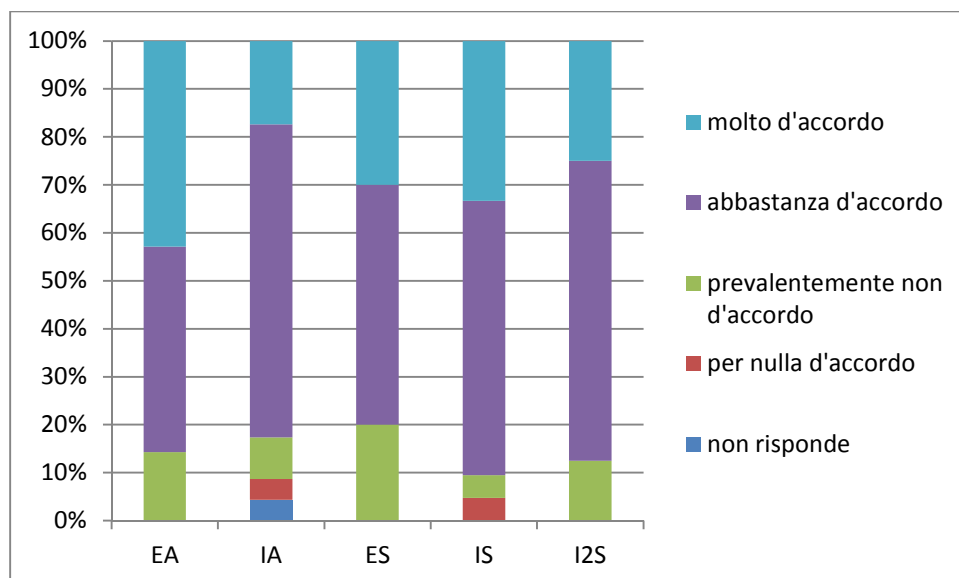
Questa domanda è un indicatore positivo in quanto dimostra il riconoscimento del proprio ruolo nella soluzione dei problemi, ovvero il *locus of control* interno. Il gruppo più insicuro risulta essere quello degli adulti stranieri, in controtendenza rispetto ad altre domande, poiché solo il 58% ha dichiarato di essere d'accordo, con le due diverse gradazioni. Il gruppo degli studenti stranieri di seconda generazione risulta invece quello più sicuro anche se non molto distante dai gruppi degli studenti stranieri.

1.7 Mi piace prendere decisioni



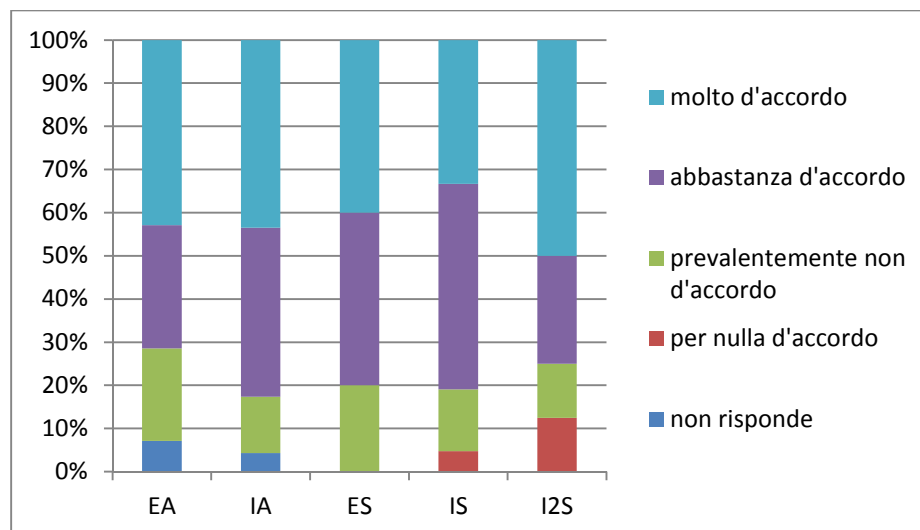
Anche questa domanda è un indicatore positivo in quanto la capacità e la volontà di prendere decisioni è una componente chiave rispetto alla competenza dell'imprenditorialità. Tutti i gruppi degli studenti hanno fornito risposte quasi identiche (molto vicine anche le risposte degli adulti stranieri) mentre si evidenzia come più performante il gruppo degli italiani adulti. Tutti si sono dichiarati d'accordo in qualche misura con la affermazione, tranne una piccola percentuale di risposte mancanti.

1.8. Quando lavoro con altre persone, raggiungo facilmente un accordo con loro

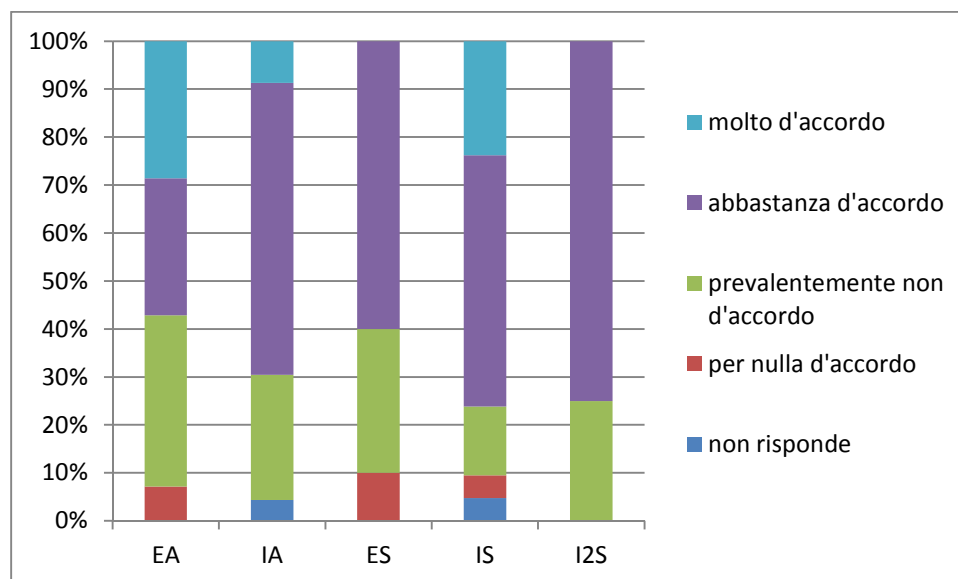


Il saper lavorare in gruppo è una competenza trasversale in genere positiva in qualsiasi tipo di lavoro, non esclusivamente quello imprenditoriale. Le risposte sono in genere molto simili tra tutti i gruppi analizzati. Lo stesso vale per la domanda che segue.

1.9. Lavoro spesso con altri colleghi per alcuni compiti



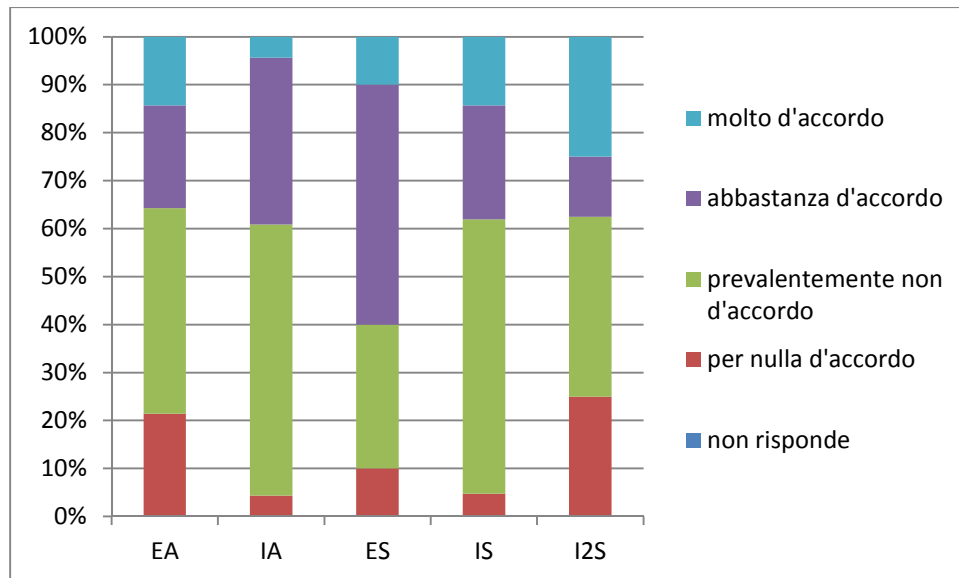
1.10. Propongo spesso attività e soluzioni e supporto gli altri nel loro svolgimento



La risposta a questa domanda è un indicatore diretto dello spirito di iniziativa, soprattutto in relazione alle attività che coinvolgono altre persone, elemento positivo, dunque, di competenze imprenditoriali e manageriali. La distribuzione delle risposte non permette di individuare facilmente il gruppo più performante in questo senso, se non forse quello degli studenti italiani. Gli adulti stranieri sono quelli che più si dichiarano molto d'accordo, ma

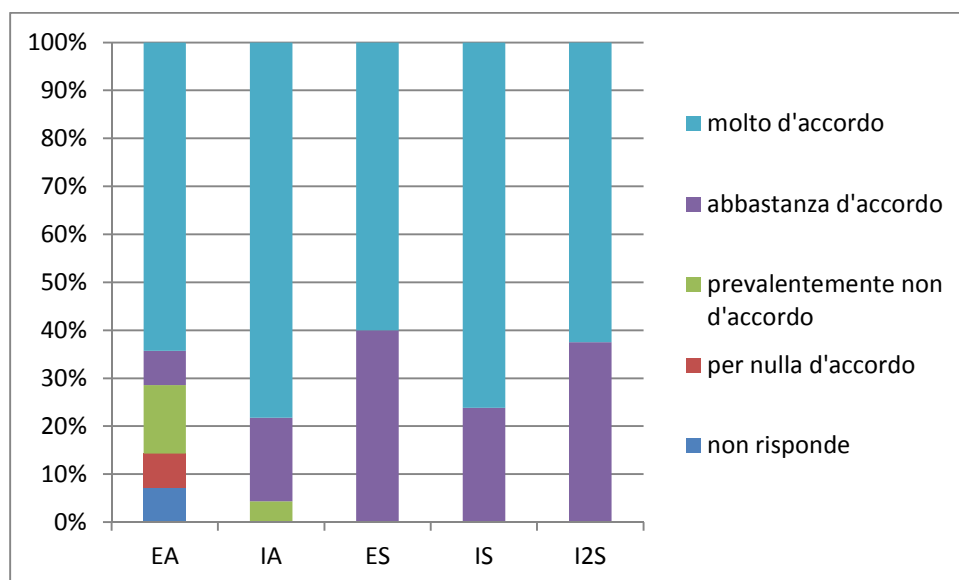
come percentuale di quelli che si dichiarano “per nulla d'accordo” e “prevalentemente non d'accordo” superano il 40% e risultano quindi essere meno d'accordo rispetto agli altri.

1.11. Quando si fanno attività in gruppo, lascio solitamente l'iniziativa agli altri



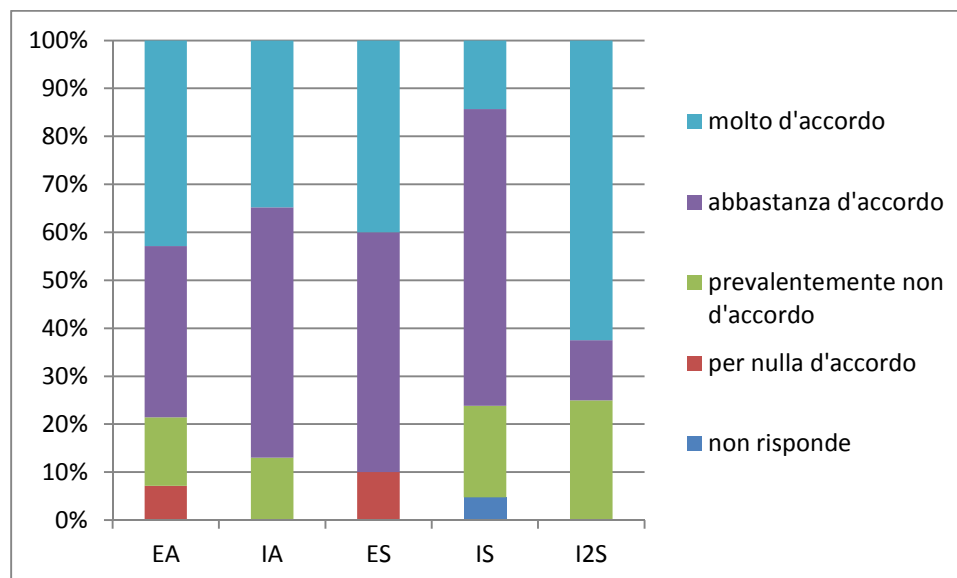
Secondo le risposte fornite a questa domanda, gli studenti stranieri sembrano avere meno spirito di iniziativa rispetto agli altri gruppi, mentre sembrano dimostrare più spirito di iniziativa gli adulti stranieri e subito dopo gli studenti stranieri di seconda generazione.

1.12. Io sono responsabile del mio comportamento



La domanda numero 12 del primo blocco cerca di porre in evidenza la consapevolezza della responsabilità per le proprie azioni, in quanto l'assunzione della responsabilità è uno degli elementi chiave dell'imprenditorialità in senso stretto. Anche questo elemento collegato al *locus of control* interno. Le risposte sono molto omogenee per tutti i gruppi interrogati, qualche peculiarità è emersa relativamente agli stranieri adulti. Una certa percentuale, pari al circa 20%, se si escludono le risposte mancanti, dichiara di non essere d'accordo con la affermazione. Questo si presta a diverse interpretazioni, una potrebbe essere relativa a una non corretta comprensione della domanda, oppure gli immigrati sentono di trovarsi più spesso, rispetto agli altri, in situazioni in cui sentono di non essere messi nelle condizioni di comportarsi liberamente, ma si sentono in qualche modo costretti ad adottare un comportamento non scelto dagli stessi. Questo elemento potrebbe essere interessante da approfondire attraverso modalità di indagine qualitativa come ad esempio interviste oppure focus group.

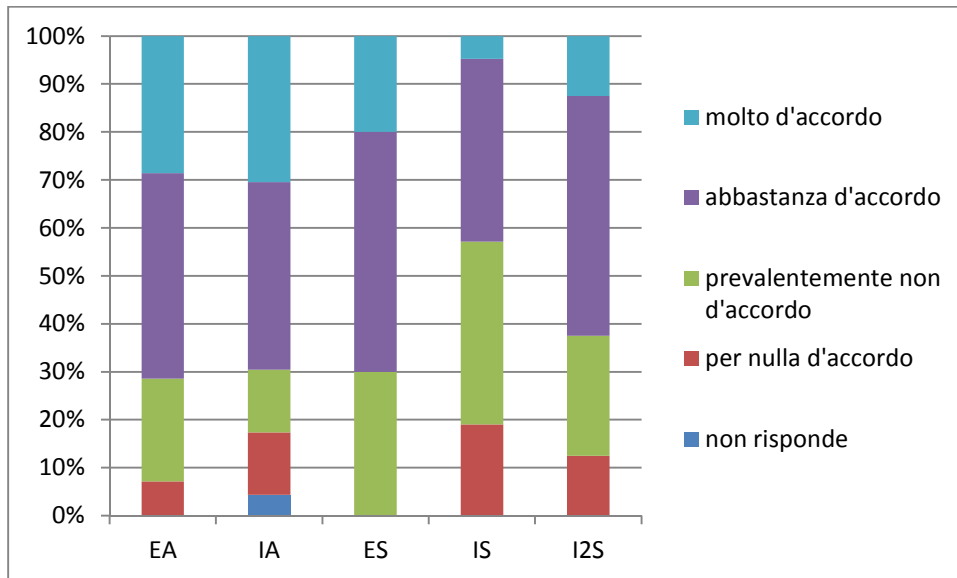
1.13. Se credo di non farcela al primo tentativo, so che riuscirò al secondo



La domanda n. 1.13 è collegata alla domanda n. 1.5 già sopra analizzata. In questo caso si tratta di un indicatore positivo nella valutazione dello spirito di iniziativa e imprenditorialità, l'essere d'accordo indica una maggiore tenacia e resilienza. Anche in questo caso è difficile individuare un gruppo più "forte" rispetto agli altri. Si potrebbe interpretare come più performante il gruppo degli studenti stranieri di seconda generazione (di cui ben

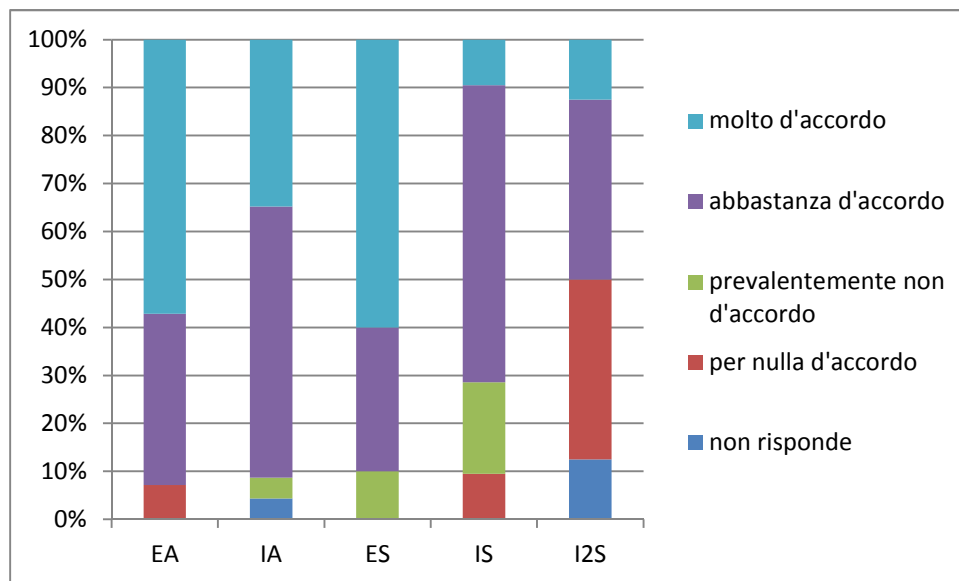
42% si dichiara molto d'accordo) insieme a quello, però, degli studenti stranieri (risultante più “debole” nella domanda 1.5). in cui il 90% si dichiara molto d'accordo o abbastanza d'accordo (ma con il restante 10% “per nulla d'accordo”). Gli adulti stranieri e gli adulti italiani presentano caratteristiche simili.

1.14. I miei amici credono che potrei avviare una mia attività in proprio



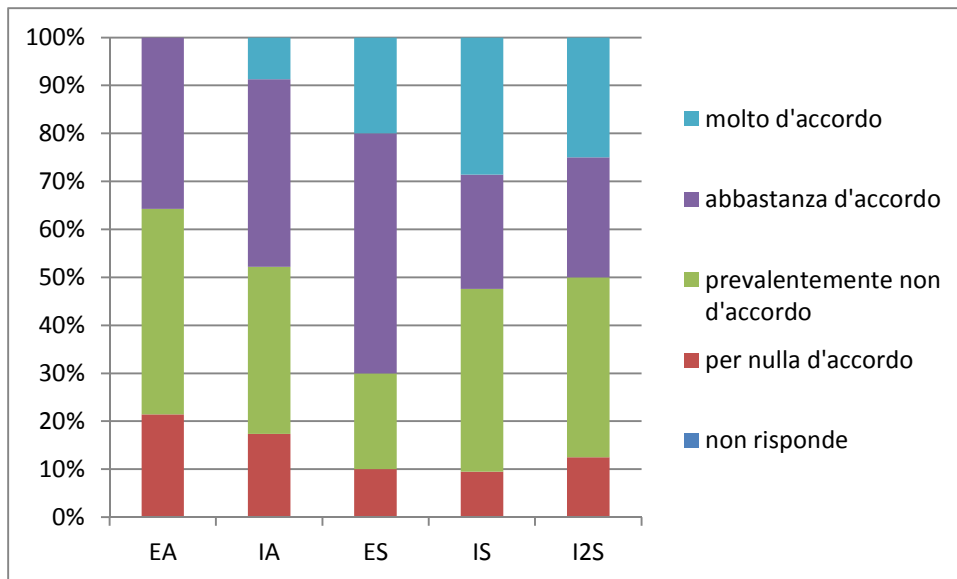
La domanda cerca di evidenziare l'idea di sé attraverso gli altri ovvero “come penso che mi vedano gli altri”. Durante la compilazione del questionario ci sono state diverse richieste di interpretazione di questa domanda in quanti molti, soprattutto studenti, dichiaravano di non poter rispondere su ciò che pensavano gli altri. Infatti, mentre gli altri gruppi presentano caratteristiche abbastanza allineate, gli studenti italiani si sono rivelati meno sicuri quando si è trattato di interpretare il pensiero degli altri rispetto a loro stessi. In questo senso, sembra che ci sia più “cautela” nell'interpretare il pensiero degli altri sul proprio conto.

1.15. Quando non so risolvere il problema, trovo a chi chiedere aiuto



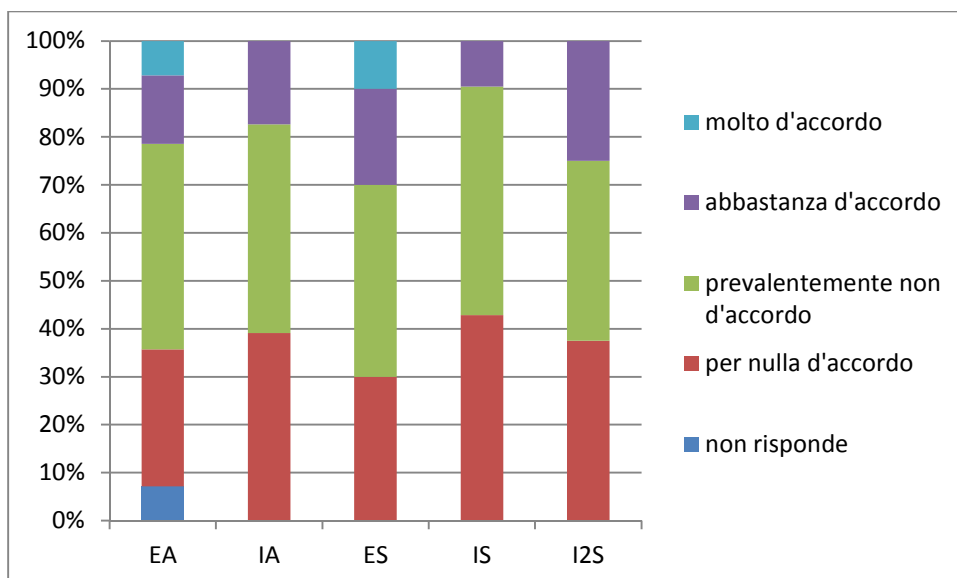
La domanda mette in evidenza la capacità di cercare e trovare aiuto quando non si riesce da soli a risolvere il problema e quindi di fare affidamento sul proprio capitale sociale. Gli adulti sia italiani sia stranieri e gli studenti stranieri hanno fornito risposte simili. Soprattutto l'elevata incidenza dell'essere molto d'accordo, sia da parte degli adulti stranieri sia da parte degli studenti stranieri, confermerebbe ulteriormente il capitale sociale come fattore protettivo. Un peculiare scostamento riguarda gli studenti stranieri di seconda generazione e, in parte, anche quelli italiani. Dato il campione piccolo degli studenti stranieri di seconda generazione in questo panel, potrebbe essere generato da una non corretta interpretazione della domanda che potrebbe essere ambivalente. Una persona, in effetti, potrebbe sì cercare aiuto ma spesso non trovarlo e potrebbe, dunque, esprimere una difficoltà in termini di rapporti interpersonali oppure un mancato desiderio di base di chiedere aiuto in generale, ma cercare di fare da soli.

1.16. Spesso non riesco a individuare i miei punti forza e di debolezza



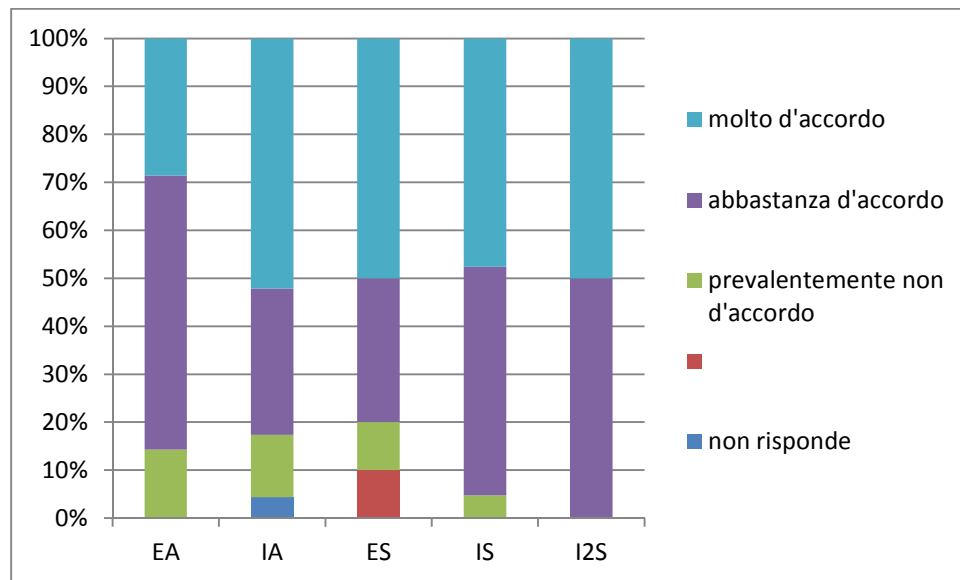
Questa domanda vuole mettere in evidenza la capacità di saper individuare i propri limiti e i propri punti di forza anche in un'ottica di miglioramento, collegata al concetto di *self-efficacy*. E' posta come indicatore negativo, in quanto più si è d'accordo meno capacità uno dichiara di avere in questo senso. Il gruppo meno sicuro risulta essere quello degli studenti stranieri mentre gli adulti stranieri risultano essere leggermente più sicuri rispetto agli altri per quanto riguarda questa competenza.

1.17. Mi capita di non riuscire a risolvere i problemi a causa della mia scarsa creatività



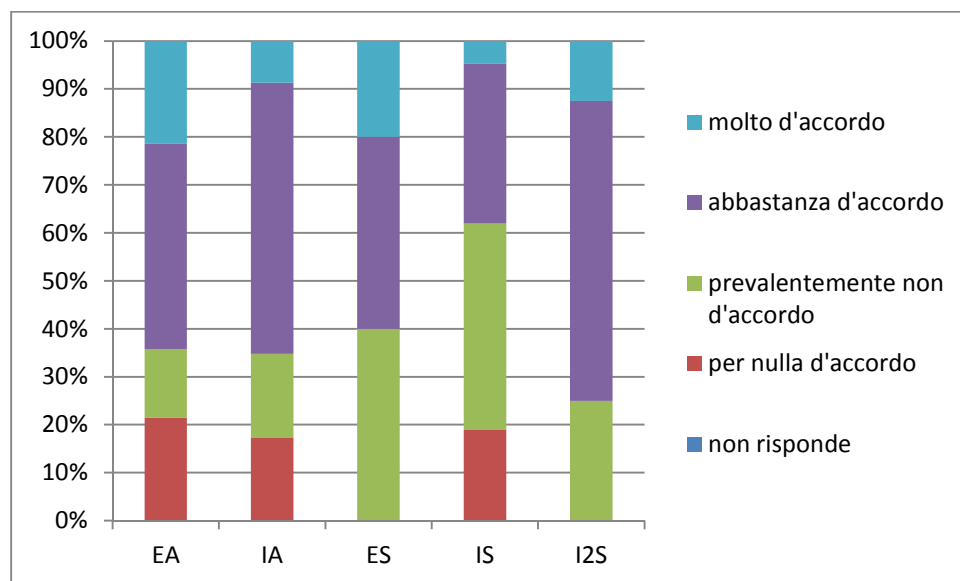
Le risposte a questa domanda, indicatore negativo del problem solving creativo, sono abbastanza omogenee, anche se una valutazione leggermente più negativa può essere osservata tra gli studenti stranieri. Gli studenti italiani risultano possedere più fiducia nelle proprie capacità di trovare soluzioni creative. Lo stesso, anche se con minore differenza, accade per gli adulti italiani rispetto agli stranieri.

1. 18. Sono attratto/a e stimolato/a soprattutto dalle novità



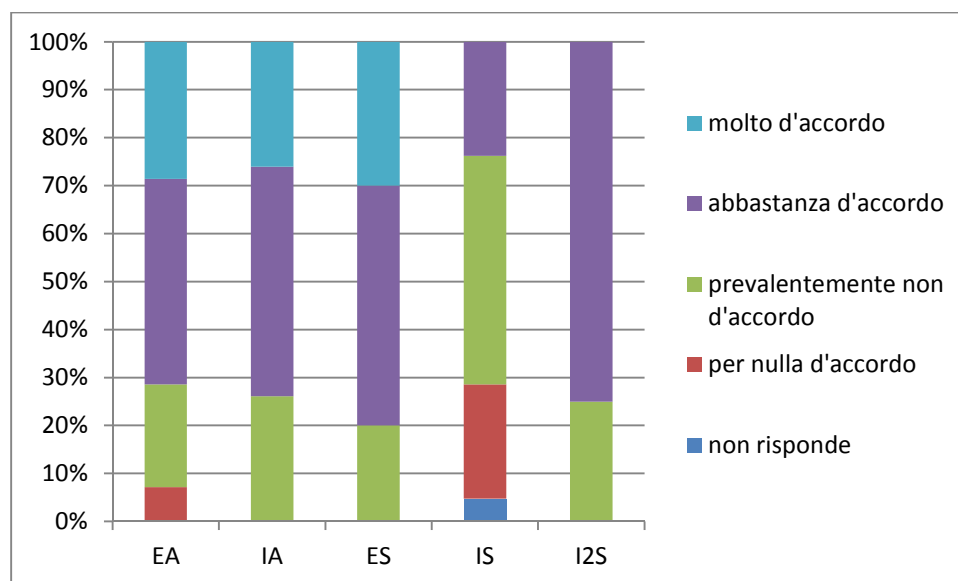
Anche questo è un indicatore positivo in quanto l'imprenditore solitamente è attento e aperto alle novità. Le risposte sono molto omogenee con una leggera prevalenza degli studenti italiani e studenti stranieri di seconda generazione.

19. Le mie decisioni hanno sempre avuto conseguenze positive



La domanda 1.19 è sempre un indicatore positivo, dimostra fiducia e sicurezza in se stessi e nella propria capacità decisionale posta in un senso “storico”, ovvero dell’esperienza⁷³ pregressa. Gli studenti italiani risultano essere quelli più insicuri rispetto a questa competenza, mentre il resto delle risposte appare abbastanza omogeneo. Gli studenti stranieri di prima e di seconda generazione risultano essere leggermente più sicuri degli adulti in genere. La differenza può essere facilmente collegata all’esperienza posseduta dagli adulti.

1.20. Nelle mie attività riesco a coordinare e organizzare il lavoro/studio anche di altre persone



La domanda 1.20 evidenzia capacità organizzative e manageriali, quindi elemento positivo della competenza dell’imprenditorialità. In questo caso si evidenzia un netto scostamento nelle risposte degli studenti italiani che si dichiarano decisamente meno sicuri di possedere questo tipo di competenza. Gli altri gruppi presentano invece un quadro molto più omogeneo soprattutto per quanto riguarda i primi tre gruppi.

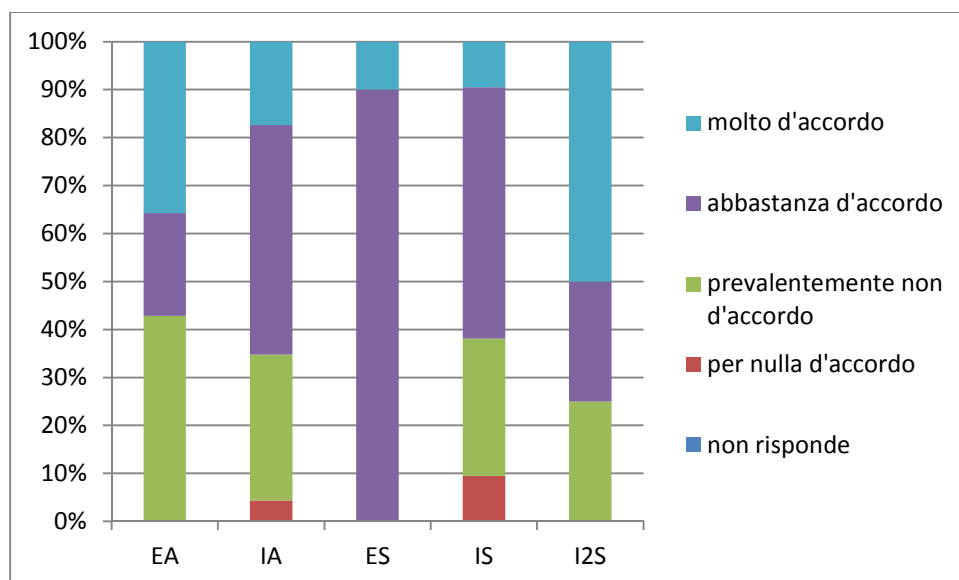
⁷³ Le convinzioni sulla propria efficacia originano da una continua elaborazione cognitiva di informazioni riguardanti il proprio comportamento e provenienti da fonti diverse. L’esperienza diretta di ottenimento di determinate performance, rappresenta il banco di prova più importante nella costituzione dell’autoefficacia. “Lo sviluppo del senso di efficacia mediante esperienze di gestione efficace è qualcosa di differente dall’acquisizione di determinate abilità fisse e precostituite. Esso comporta piuttosto l’acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione idonei a progettare ed eseguire la sequenza di azioni appropriata per la gestione di circostanze di vita continuamente mutevoli” (Bandura, 1977, p. 16)

II. Come vedi il tuo lavoro ideale?

Mentre il primo blocco di domande riguarda le attitudini e le competenze personali percepite dai rispondenti (in maniera meno diretta rispetto al quinto blocco che vedremo più avanti), il secondo mette in evidenza le proiezioni dei rispondenti rispetto al loro lavoro ideale facendo emergere anche in questo caso in maniera meno diretta alcune preferenze che in qualità di indicatori positivi e negativi evidenziano una maggiore o minore propensione all'imprenditorialità.

2. Come vorresti che fosse il tuo lavoro ideale

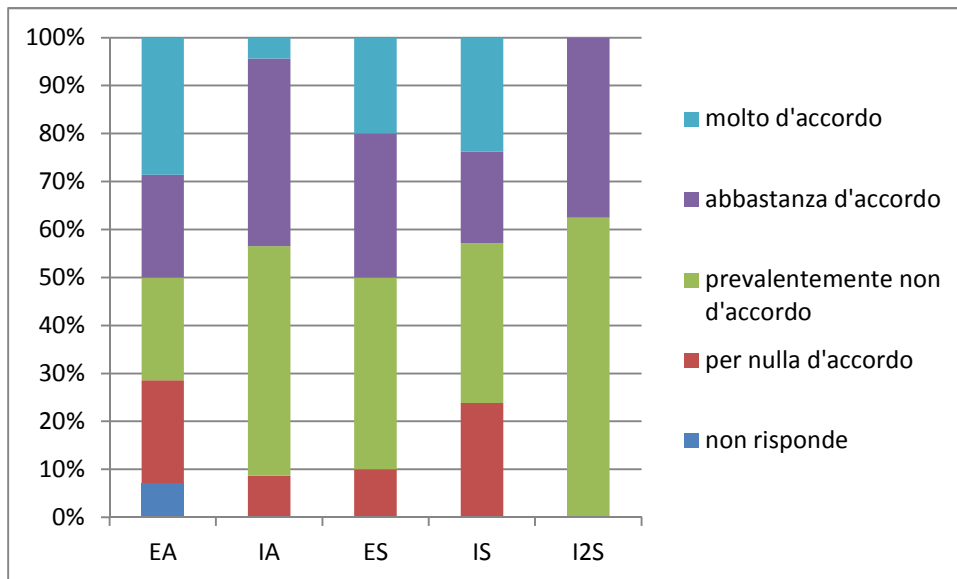
2.1. Con regole chiare, per cui non devo prendere troppe decisioni.



Le risposte a questa domanda presentano un indicatore negativo, più si è d'accordo meno propensione all'imprenditorialità uno dovrebbe avere in quanto l'imprenditore è portato a prendere spesso decisioni anche con informazioni parziali a disposizione.

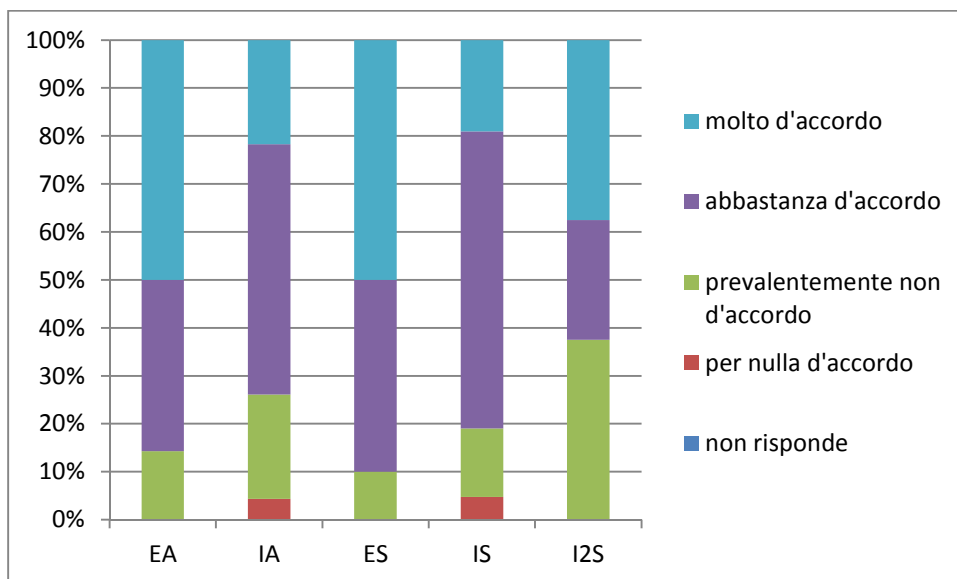
Il gruppo degli studenti stranieri sembra essere più d'accordo con questa affermazione ovvero dichiara di preferire un lavoro in cui non occorre prendere troppe decisioni il 100% dei rispondenti. Gli altri gruppi hanno fornito risposte simili.

2.2 Senza troppi cambiamenti



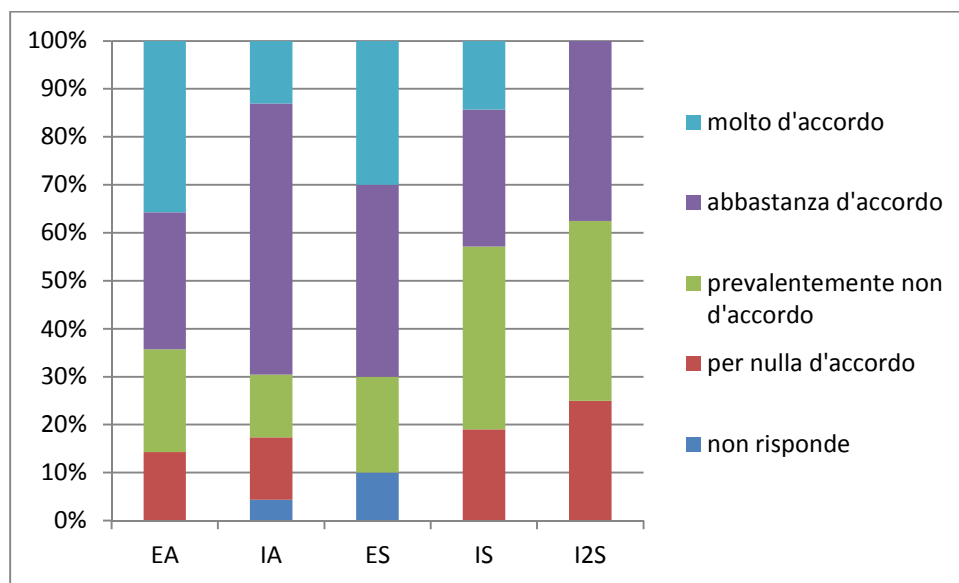
Anche questo è un indicatore negativo, il cambiamento è un elemento importante quando parliamo dell'imprenditorialità e dello spirito di iniziativa ed è strettamente collegato alla resilienza. Dalle risposte, in questo caso è difficile individuare un gruppo significativamente più "imprenditoriale" degli altri in quanto le risposte sono abbastanza omogenee. Gli adulti stranieri presentano un quadro più disomogeneo rispetto agli altri ma come somma delle risposte "molto d'accordo" e "abbastanza d'accordo" risultano simili alle altre.

2.3. Un lavoro nato dalla mia iniziativa e in cui sono indipendente.



La presente domanda da un indicatore positivo, in quanto dimostra propensione effettiva a realizzare iniziative e l'indipendenza collegata all'attività imprenditoriale in senso stretto. Questa domanda sembra evidenziare una maggiore propensione da parte degli stranieri, sia adulti sia studenti la cui distribuzione delle risposte risulta essere quasi identica. La stessa distribuzione molto simile riguarda gli italiani sia adulti sia ragazzi. Gli studenti stranieri di seconda generazione presentano invece una distribuzione intermedia in relazione agli altri due gruppi. Questa domanda suggerisce un maggior desiderio di indipendenza da parte degli stranieri.

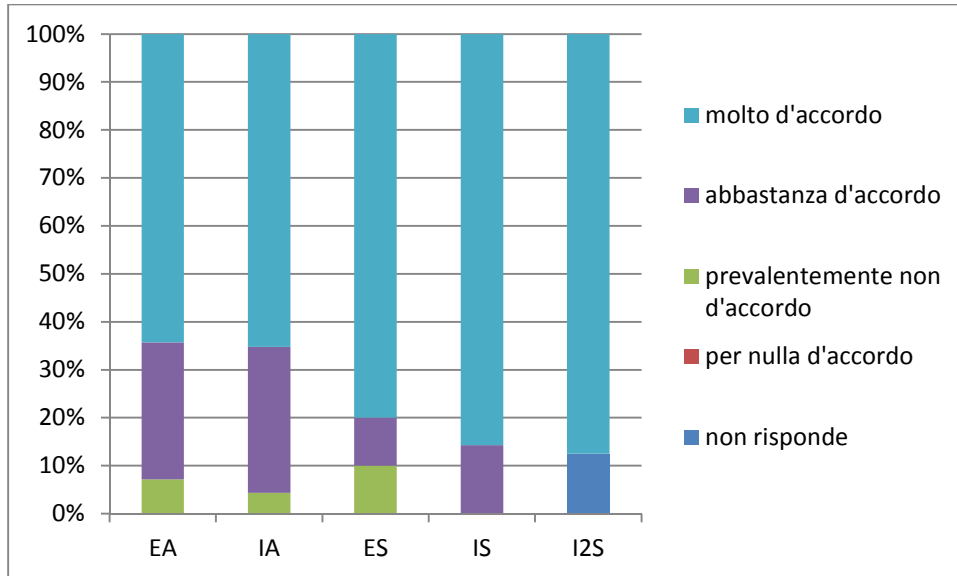
2.4. Preferisco un lavoro tranquillo che non mi faccia rischiare



La propensione al rischio è un elemento chiave della competenza “spirito di iniziativa e imprenditorialità. Spesso viene utilizzato come uno dei principali indicatori. In un certo senso la distribuzione delle risposte qui sembra essere poco coerente con quelle fornite alla domanda precedente soprattutto per quanto riguarda gli studenti italiani e quelli di seconda generazione che si dichiarano meno d'accordo con l'affermazione e quindi sembrano essere più propensi al rischio rispetto, invece agli stranieri, sia adulti sia studenti che si dichiarano, in maniera anche abbastanza simile più d'accordo con l'affermazione. Questo aspetto potrebbe essere interpretato come una mancata consapevolezza del rischio che intraprende colui che fa partire una propria attività, confermando in un certo senso che i migranti abbiano una diversa percezione del rischio più che una diversa propensione al rischio (Hormiga, 2012). O meglio, una domanda posta in questo modo non definisce di che rischio si tratta (ad esempio potrebbe

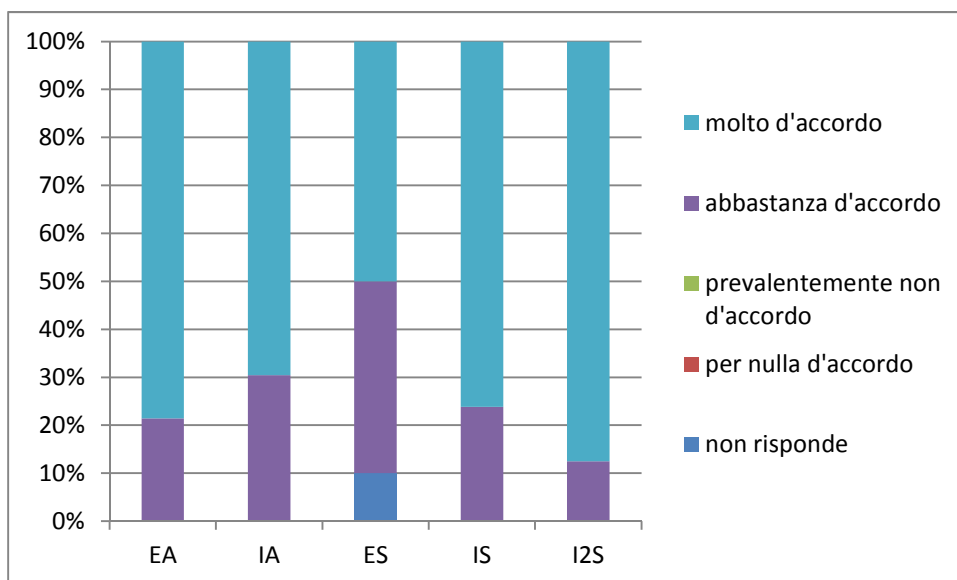
trattarsi di un lavoro che richiede lavoro in quota, con l'uso delle armi oppure con macchinari o sostanze pericolose). E' possibile che anche se a una persona non piace rischiare la propria vita, un'attività imprenditoriale, invece, non risulti particolarmente rischiosa.

2.5. Un lavoro in cui imparo continuamente cose nuove.



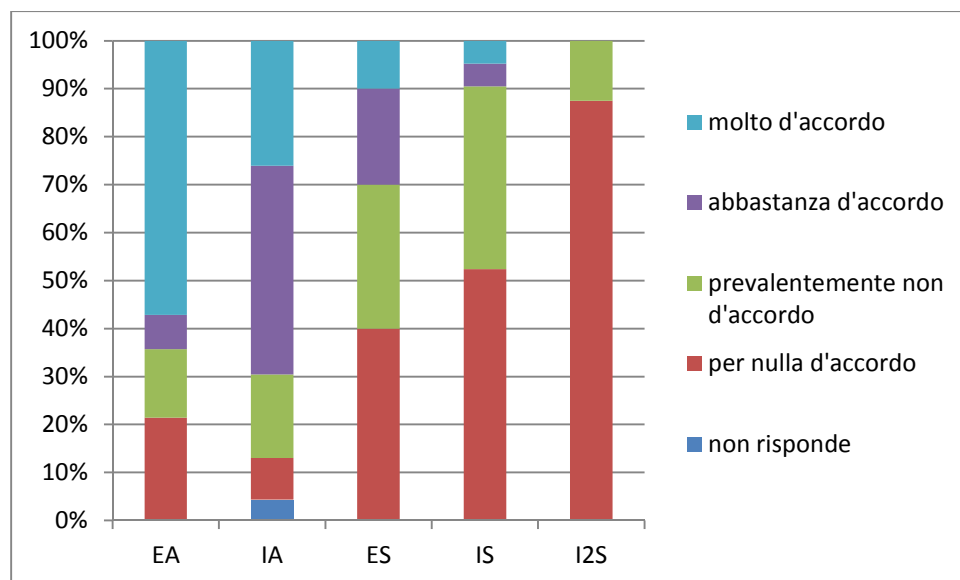
La domanda presenta un indicatore positivo e la distribuzione delle risposte è abbastanza omogenea, in quanto la grande maggioranza (90% e oltre per tutti i gruppi) si dichiara d'accordo con l'affermazione proposta.

2.6. Un lavoro che mi dia molte nuove opportunità.



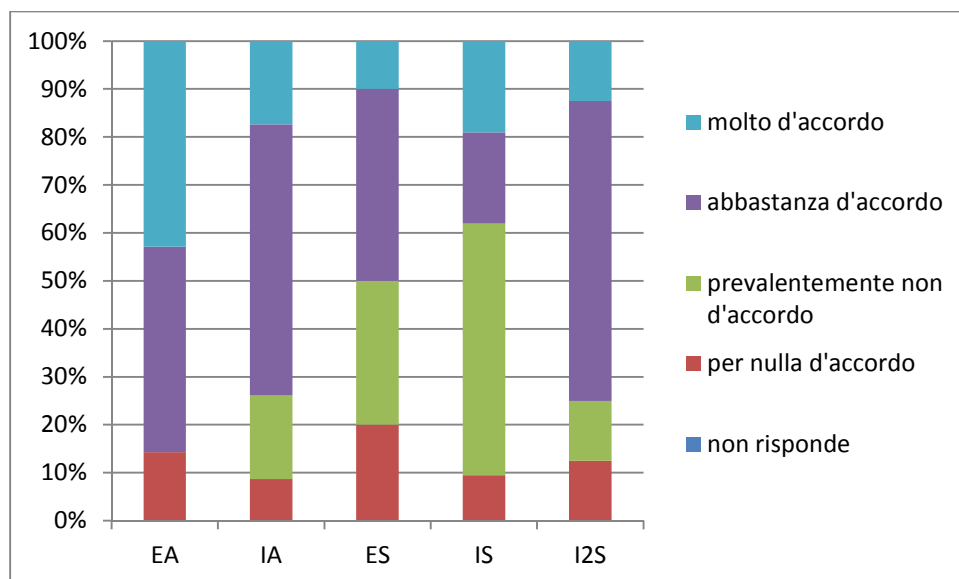
Similmente alla domanda precedente, la domanda è un indicatore positivo e, anche se in diversa misura, tutti i rispondenti si dichiarano d'accordo con l'affermazione.

2.7. Un lavoro non troppo lontano da casa.



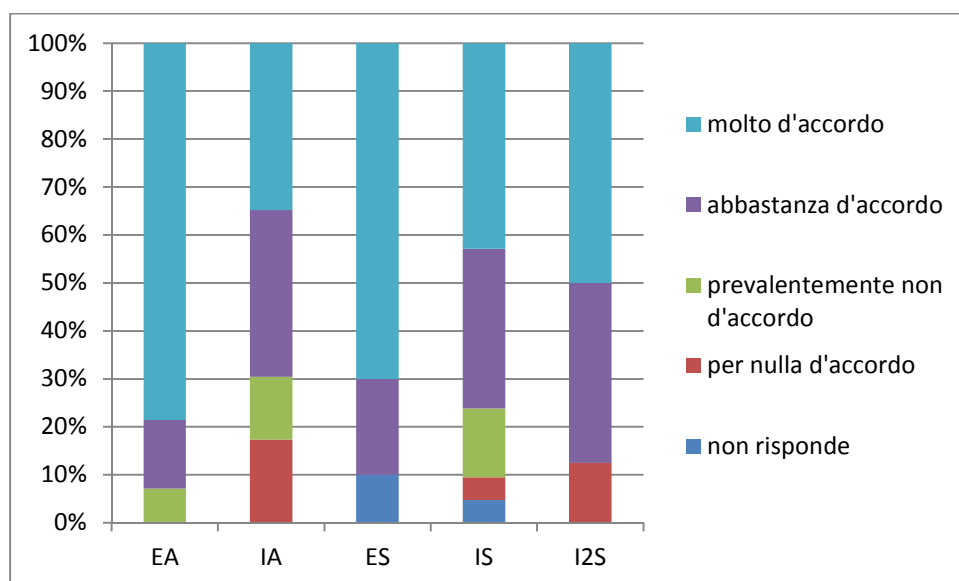
Le risposte a questa domanda presentano una distribuzione interessante. E' chiaro come gli studenti, soprattutto gli stranieri di seconda generazione e, a seguire, gli italiani e poi gli stranieri, siano fortemente più propensi a viaggiare per raggiungere il posto di lavoro rispetto agli adulti. Da notare soprattutto la differenza tra studenti e adulti italiani. E' ragionevole supporre che la minore flessibilità dimostrata in questo senso da parte degli adulti sia dovuta a impegni familiari o simili che legano la persona al territorio. Tuttavia è interessante osservare come gli adulti stranieri siano quelli che sembrano essere più propensi a scegliere di lavorare vicino a casa. Siccome la maggior parte di loro ha, in effetti, migrato per lavoro, sarebbe, anche in questo senso interessante approfondire questo aspetto con un'indagine qualitativa.

2.8. Un lavoro senza un capo, in cui posso prendere delle decisioni ma avendo la responsabilità per eventuali insuccessi.



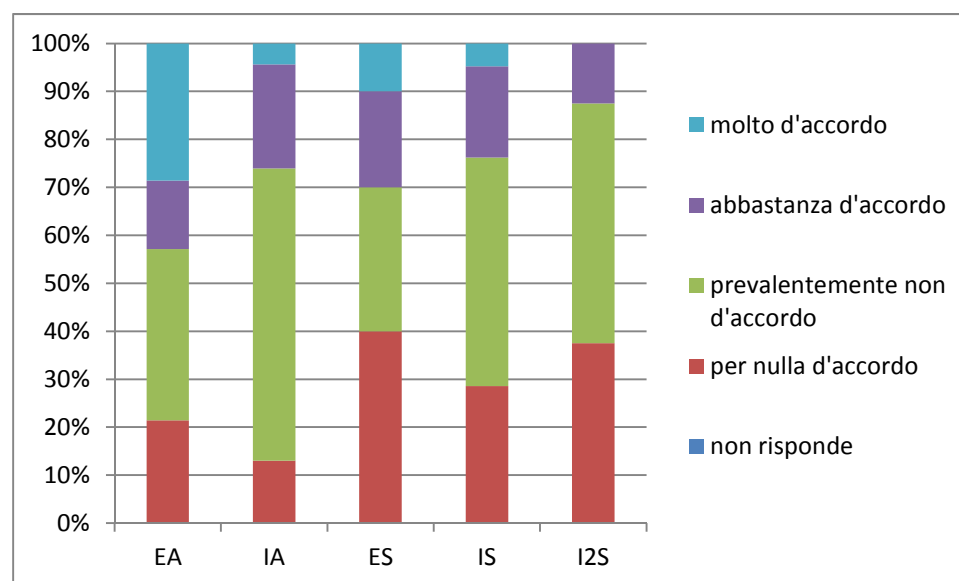
Questa domanda presenta un indicatore positivo ponendo in maniera chiara l'autonomia nelle decisioni assumendosene la piena responsabilità. Gli adulti in questi caso, insieme agli studenti di seconda generazione presentano maggiore propensione a questo tipo di lavoro, rispetto agli studenti. Si potrebbe evidenziare il gruppo degli adulti stranieri come decisamente più propenso rispetto agli altri. Anche qui emerge il desiderio di autonomia.

2.9. Mi piacerebbe avviare/gestire una mia attività



Le risposte a questa domanda mettono in evidenza una prevalenza di risposte “molto d'accordo” date da stranieri, sia adulti sia studenti e in parte anche degli studenti stranieri di seconda generazione. Gli adulti italiani e in minor misura gli studenti italiani, sembrano meno interessati a questi tipo di sbocchi. La domanda può essere collegata alla domanda 2.3 e in questo senso le risposte sono coerenti. I due gruppi più propensi ad aprire una attività in proprio sembrano essere quelli degli stranieri, adulti e studenti.

2.10. Preferisco un lavoro dipendente perché non mi piace avere responsabilità



Le risposte a questa domanda dovrebbero essere in un certo senso inverse rispetto a quelle fornite alla domanda precedente 2.9 e alla 2.3. Seppure le risposte siano abbastanza simili tra i diversi gruppi, in controtendenza a quanto dichiarato finora, più del 40% degli adulti stranieri sembra preferire un lavoro senza troppa responsabilità.

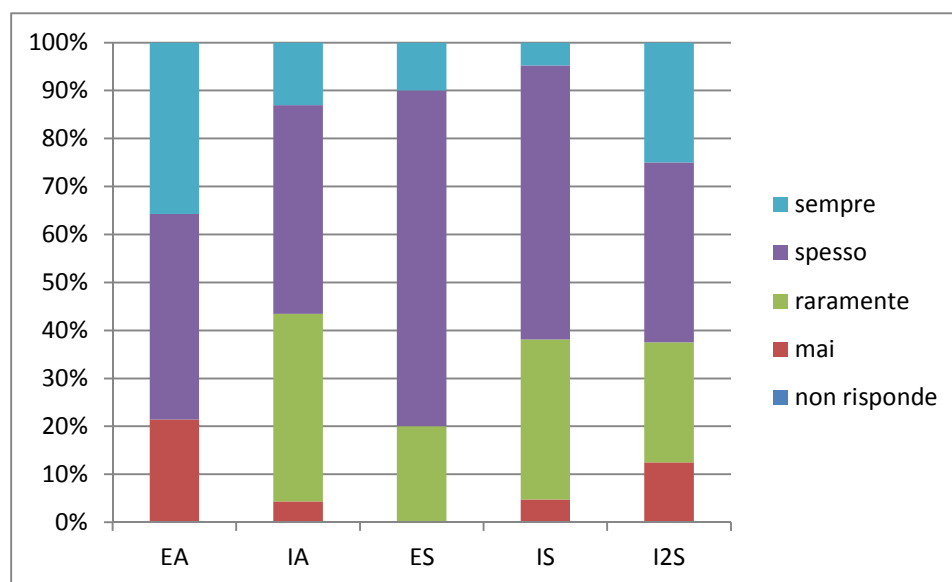
III. Esperienze con l'imprenditoria

A differenza dei primi due blocchi, il terzo blocco di domande mira a descrivere le opportunità degli intervistati a ricevere informazioni sulle e dalle aziende e/o alle conoscenze circa le possibilità di avvio di una attività in proprio, ovvero a conoscere in qualche modo il mondo imprenditoriale. Anche in questo caso le domande sono state adattate per poter essere

risposte sia dagli adulti sia dagli studenti anche se si presuppone che gli adulti, avendo più esperienza pregressa, possano avere un bagaglio più ricco in questo senso.

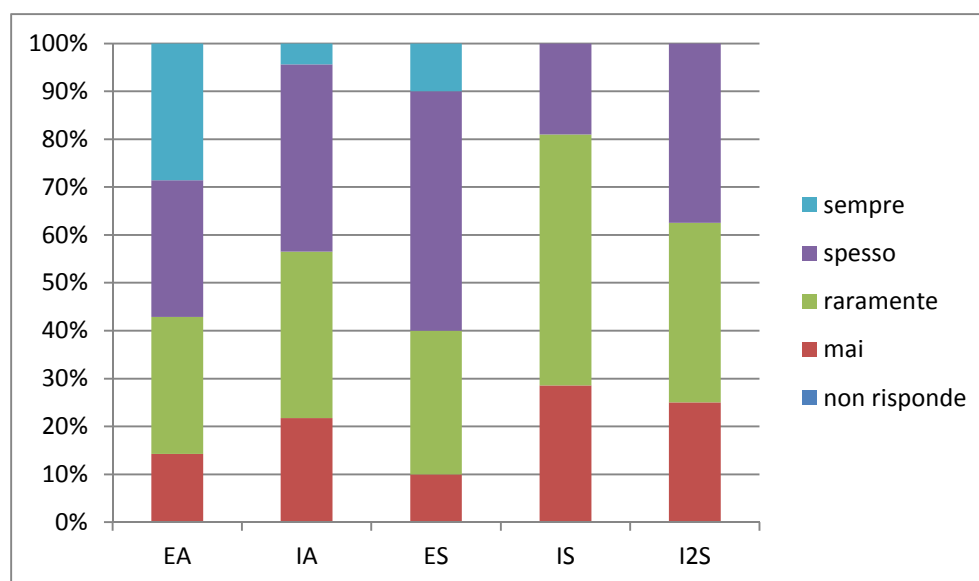
3. Durante il tuo percorso formativo e/o lavorativo, hai avuto modo di ...

3.1. ...parlare con imprenditori che gestiscono una propria azienda?



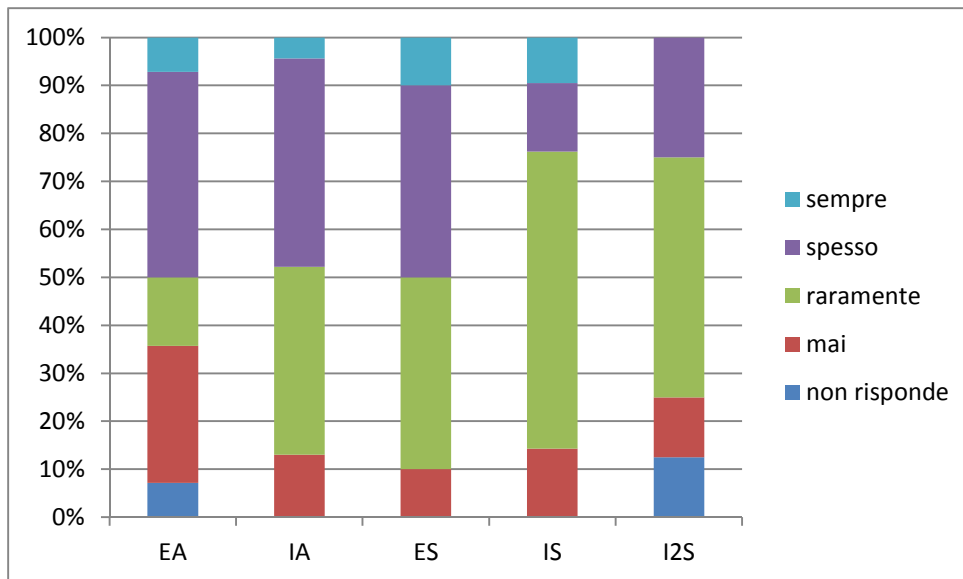
A questa domanda, gli adulti stranieri danno un quadro un po' diverso rispetto al resto degli intervistati in quanto da un lato la maggior parte degli stessi (quasi l'80%) dichiara di avere sempre o spesso occasioni di questo tipo mentre il restante circa 20% dichiara di non avere mai queste occasioni. Anche gli studenti stranieri, rispondono di avere più spesso questo tipo di occasioni, addirittura più degli adulti italiani. Gli studenti frequentano gli stage presso le aziende del settore e a volte hanno occasione di incontrare imprenditori nel corso del percorso formativo. E' comunque singolare che le risposte degli adulti italiani non siano molto diverse da quelle degli studenti, addirittura sono quelli che rispondono di avere meno occasioni di questo tipo rispetto agli altri. Emerge nuovamente l'importanza del capitale sociale degli stranieri. Una situazione simile la troviamo anche nella domanda che segue:

3.2. ... essere informato sulle assunzioni in alcune aziende?



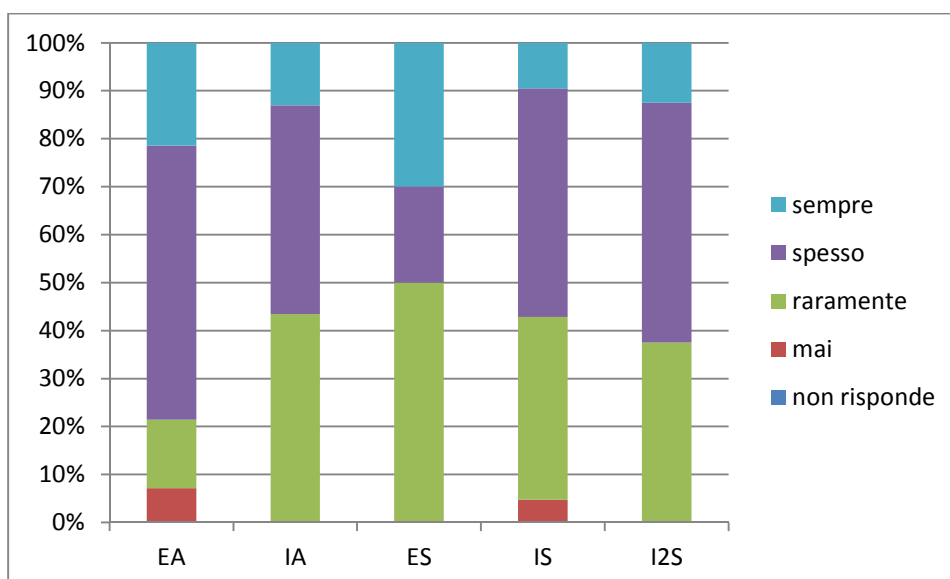
Anche a questa domanda, gli stranieri, sia adulti sia studenti, forniscono risposte più positive rispetto al resto degli intervistati, ovvero per entrambi i gruppi circa il 60% dichiara di avere sempre o spesso queste informazioni. Gli studenti italiani sono quelli che dichiarano di avere meno di queste occasioni. Siccome, almeno per quanto riguarda gli studenti, le occasioni dovrebbero essere pressappoco le stesse, in quanto fanno parte dello stesso percorso formativo, è possibile supporre che sia la percezione degli intervistati a differire in questo senso, probabilmente per differenze culturali. Tuttavia, come più volte ribadito, è doveroso prendere in considerazione il capitale sociale su cui fanno leva gli stranieri, che sembra essere più forte in termine di legami rispetto a quello degli italiani, o almeno essere percepito come tale. Il capitale sociale degli stranieri è stato più volte richiamato in questo lavoro e sarebbe interessante approfondire anche questo aspetto con un'indagine di tipo qualitativo.

3.3. ...visitare aziende affermate?



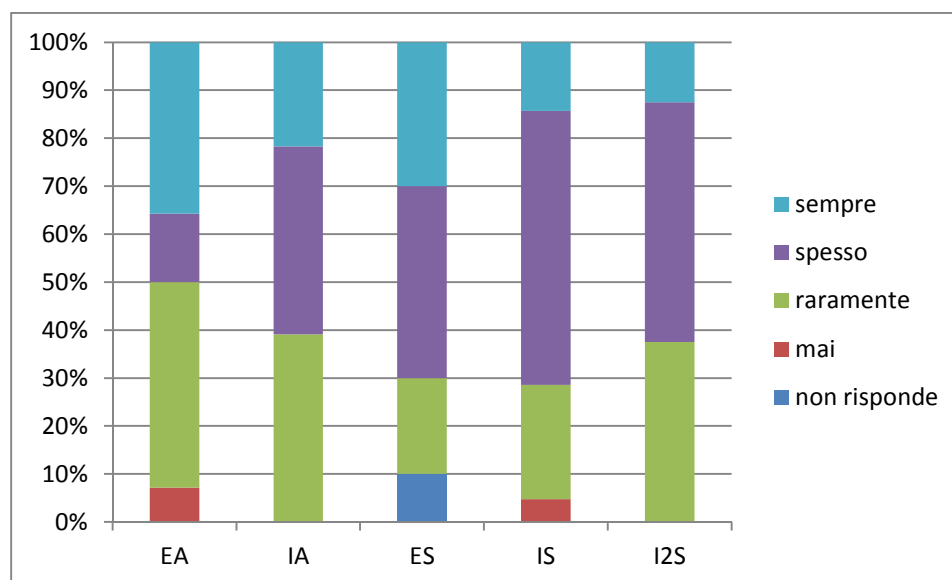
Come per le domande precedenti, anche in questo caso circa il 50% gli stranieri adulti e stranieri rispondono di avere sempre o spesso occasioni di visitare aziende affermate. In questo caso anche gli adulti italiani sono allineati e presentano un quadro leggermente più positivo rispetto agli adulti stranieri (poiché meno persone dichiarano di non avere mai questo tipo di occasioni). E' di nuovo evidente la differente percezione presentata da parte degli studenti stranieri rispetto a quelli italiani e quelli di seconda generazione.

3.4. ... capire meglio come funzionano le aziende?



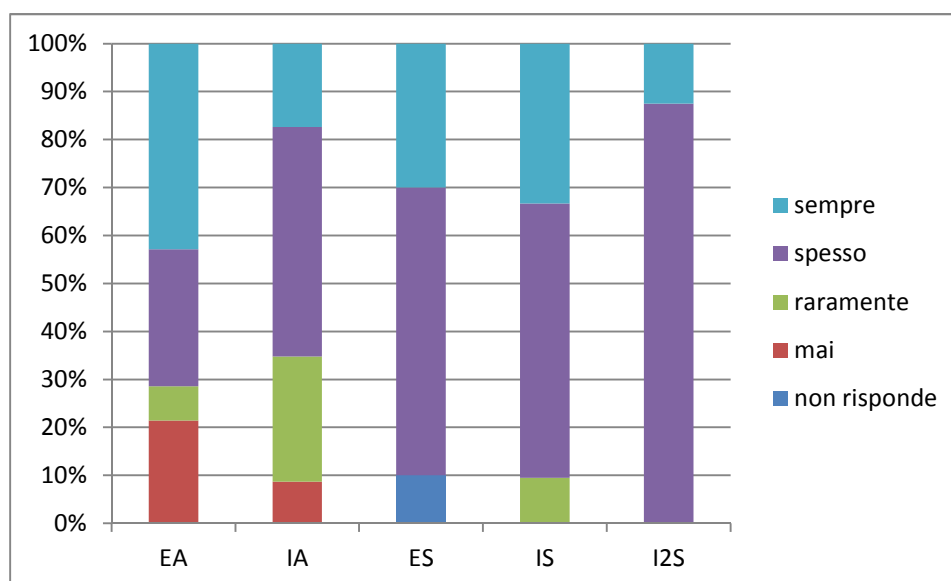
Continua il trend positivo per ciò che concerne gli adulti stranieri e in parte anche per quanto riguarda gli studenti stranieri (che presentano un quadro simile agli altri gruppi di intervistati ma ben il 30%, più di qualsiasi altro gruppo intervistato, dichiara di avere sempre queste occasioni). Tuttavia, come somma di risposte “sempre e “spesso” è il gruppo che non supera il 50% di risposte positive.

3.5. ... capire cosa comporta avviare una attività?



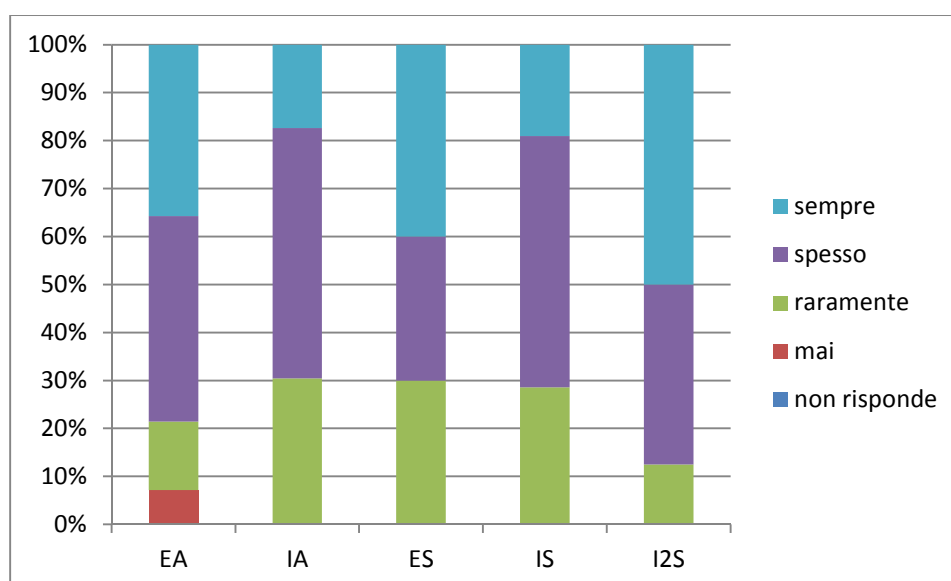
In questo caso è difficile individuare il gruppo che dichiara di avere più spesso queste opportunità, in caso di adulti del gruppo degli italiani il 60% dichiara di averle spesso o sempre, mentre per gli adulti stranieri questa percentuale è pari al 50%. Tuttavia la percentuale di quelli che dichiarano di avere sempre le opportunità di capire cosa comporta avviare una attività è decisamente superiore per gli stranieri adulti, ovvero il 35% (in confronto a circa 22% degli italiani). Di nuovo gli studenti stranieri presentano un quadro leggermente migliore rispetto a quelli italiani, con una maggiore percentuale di risposte “sempre” e con analoga somma di risposte “sempre e spesso”.

3.6. ... capire come guadagnare soldi grazie ai propri sforzi?



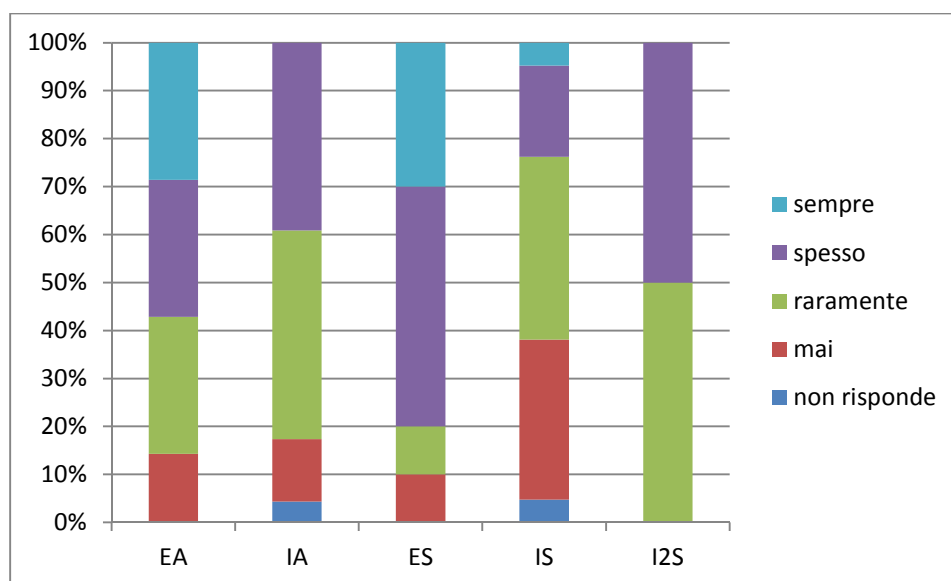
Questa domanda presenta un quadro di risposte simili tra i due gruppi di adulti (sempre con un quadro leggermente migliore per gli stranieri) e lo stesso simile per i tre gruppi di studenti. Tuttavia la valutazione degli studenti in generale, quindi per tutti e tre i gruppi, è migliore rispetto a quella degli adulti. La quasi totalità degli studenti, infatti, fornisce risposte che rientrano tra “spesso e sempre”.

3.7. ...cercare opportunità di impiego nel tuo settore?



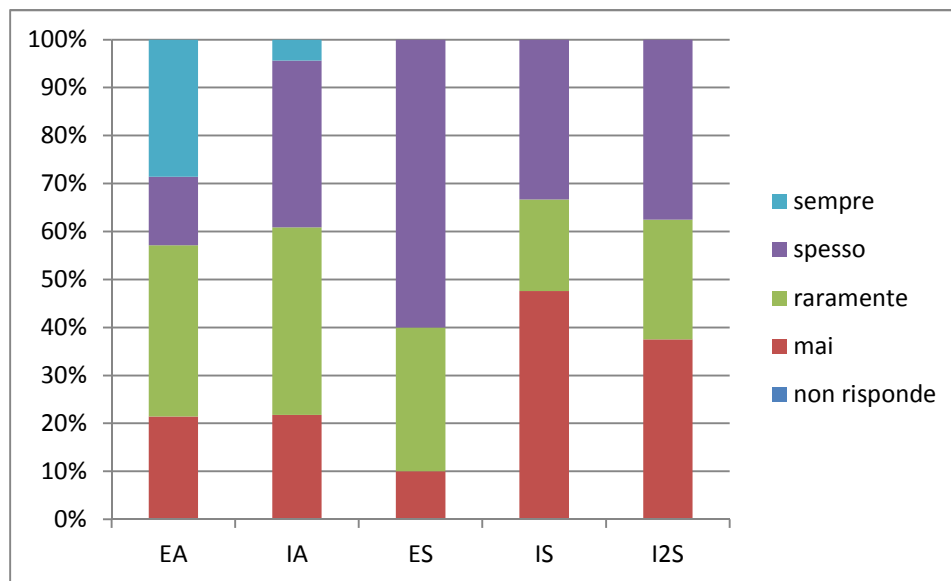
Questa domanda presenta risposte abbastanza omogenee. Gli adulti stranieri e gli studenti stranieri e in questo caso anche quelli di seconda generazione forniscono nuovamente una distribuzione più positiva rispetto ai gruppi di italiani.

3.8. ... capire a chi rivolgerti per un aiuto se hai un'idea imprenditoriale?



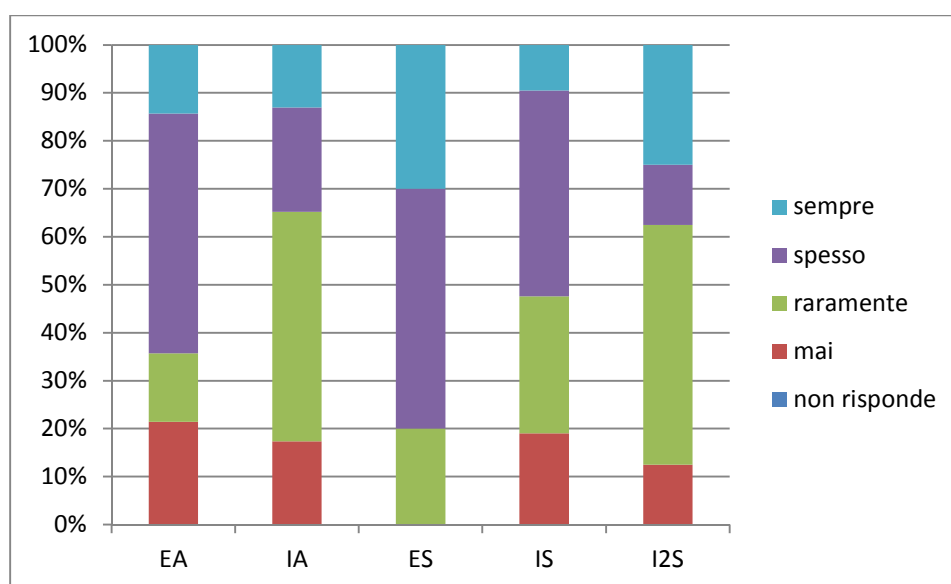
Sono sempre gli stranieri, sia adulti, sia, in misura anche maggiore, gli studenti, a fornire un quadro più ottimistico rispetto agli altri gruppi di intervistati. Gli studenti di seconda generazione stanno in mezzo, mentre è da sottolineare la notevole differenza tra studenti stranieri e gli studenti italiani e, anche se in minor misura, la differenza tra adulti stranieri e quelli italiani.

3.9. ...lavorare allo sviluppo di idee imprenditoriali?



La presente domanda conferma un trend già presente nelle domande precedenti di questo blocco. Gli studenti stranieri sono quelli che danno risposte più ottimistiche rispetto agli studenti italiani (gli studenti di seconda generazione presentano una via di mezzo) e lo stesso gli adulti italiani presentano un quadro più ottimistico rispetto agli adulti italiani. Anche in questo caso gli adulti stranieri presentano una maggiore incidenza di risposte “sempre” rispetto a tutti gli altri gruppi.

3.10. ... capire cosa ti serve per avviare una attività che abbia successo?



Le risposte a questa domanda confermano il trend di tutte le domande del terzo blocco. Sono sempre gli stranieri, sia adulti, sia, in maggior misura, gli studenti a fornire risposte più positive rispetto ai gruppi dei loro corrispettivi italiani. Anche nel caso degli italiani, come emerge per gli stranieri, gli studenti risultano percepire di avere più opportunità rispetto agli adulti.

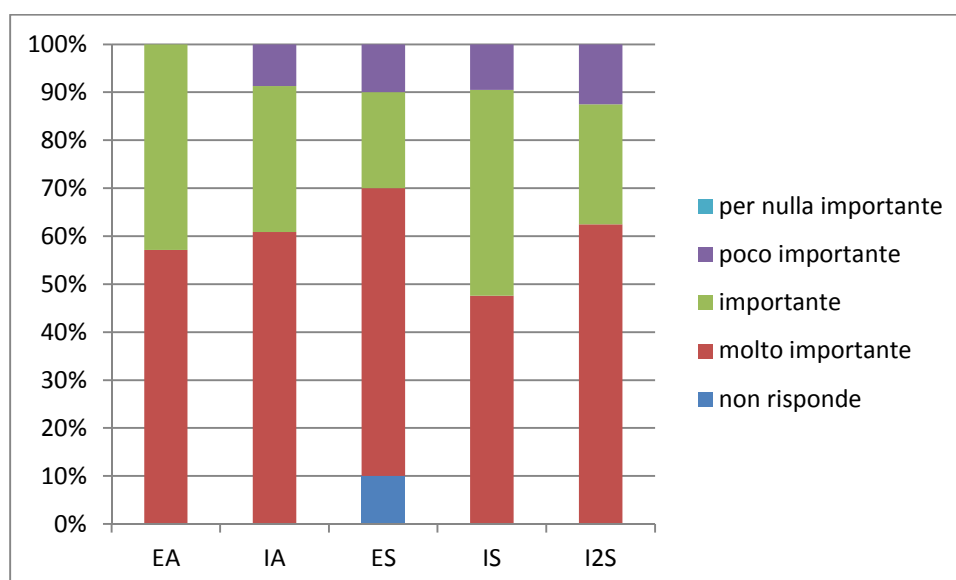
Mentre i primi due blocchi di domande presentano un quadro più disomogeneo e con trend meno evidenti, questo blocco di domande segue un trend preciso, come sopra descritto. Tutto ciò presenta un interessante spunto di riflessione sulla percezione da parte degli stranieri di avere più opportunità per il reperimento di informazioni e conoscenze per l'avvio di attività imprenditoriali rispetto agli italiani. Un approfondimento sarebbe interessante per comprendere se viene percepita dagli stranieri come più funzionante la rete dei servizi offerta per lo sviluppo dell'imprenditorialità o se si considera il proprio capitale sociale e le reti amicali come fonte di questo tipo di informazioni.

IV. Alcune capacità e caratteristiche che un imprenditore dovrebbe avere:

Il quarto blocco di domande è atto a descrivere la percezione degli intervistati della figura dell'imprenditore e di quali caratteristiche esso dovrebbe possedere. Alla fine del blocco di nove domande, all'intervistato viene chiesto se secondo le caratteristiche indicate, ritiene di poter essere un buon imprenditore ovvero quanto si sente di corrispondere alla figura descritta.

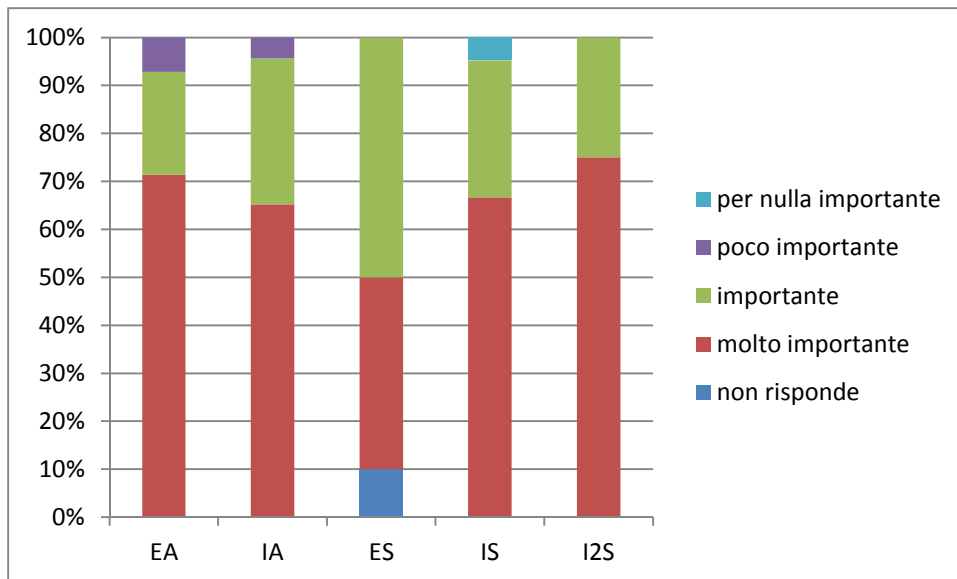
4. Valuta quanto sei d'accordo con e seguenti affermazioni:

4.1. Un imprenditore dovrebbe avere la capacità di vedere oltre rispetto alle altre persone.



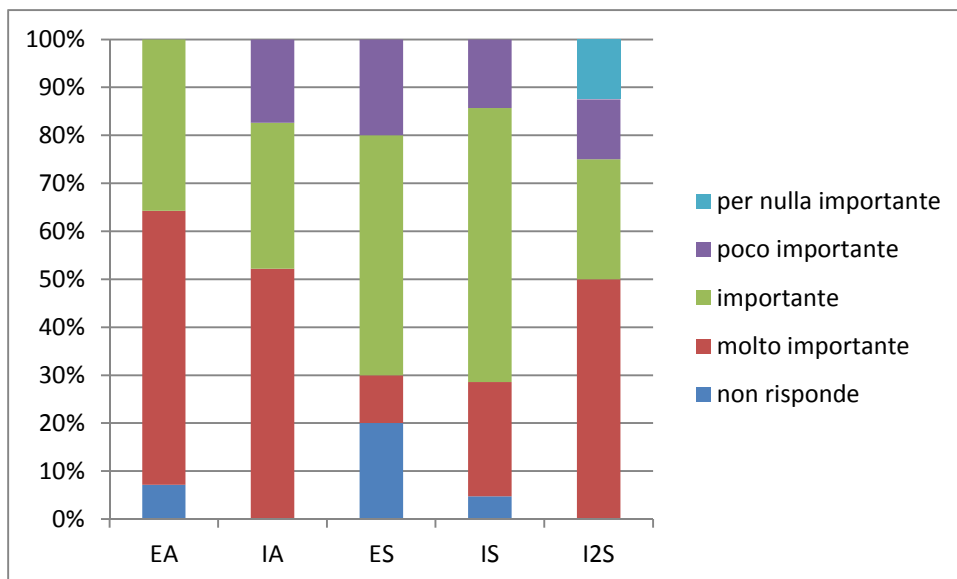
La grande maggioranza degli intervistati ritiene questa una caratteristica molto importante o importante per gli imprenditori. La distribuzione delle risposte da parte di tutti i gruppi degli intervistati è simile.

4.2. L'imprenditore è una persona sempre pronta a prendersi il rischio delle proprie attività.



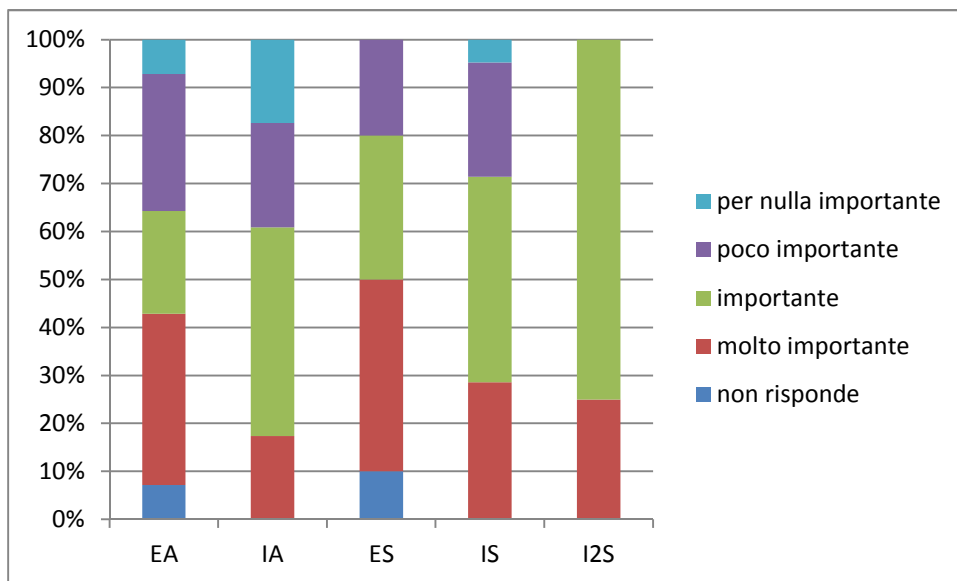
Anche questa caratteristica viene percepita come molto importante o importante per la quasi totalità degli intervistati evidenziando l'importanza del rischio collegato all'attività imprenditoriale. Nuovamente possiamo notare un quadro abbastanza simile per tutti i gruppi intervistati.

4.3. L'imprenditore accetta i problemi come una sfida per nuove attività di successo.



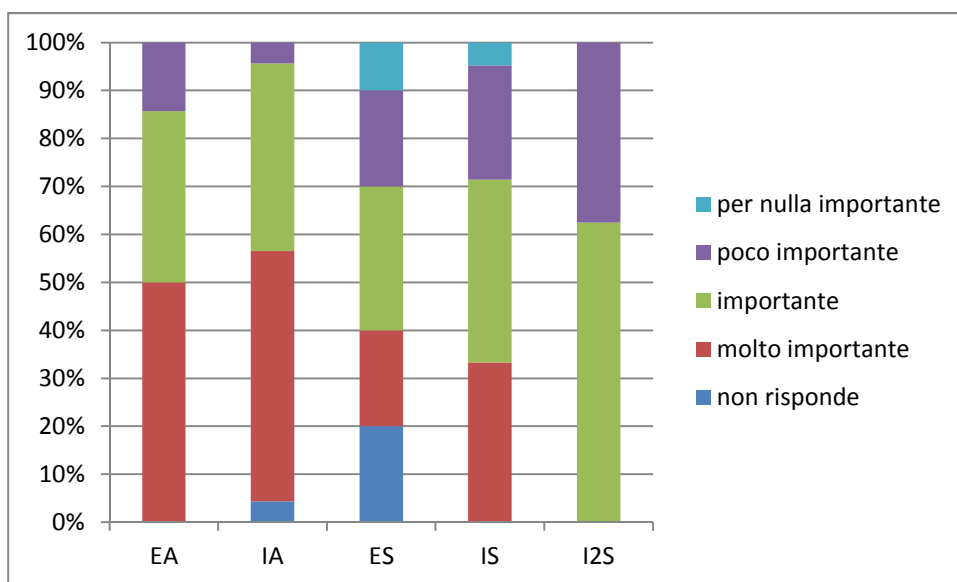
Questa caratteristica viene percepita come importante, anche se in diversa misura per la grande maggioranza degli intervistati. Tuttavia, gli studenti sembrano dare leggermente meno importanza a questa caratteristica rispetto a quelle descritte nelle domande precedenti.

4.4 L'imprenditore è un individualista, con molta energia e motivazione



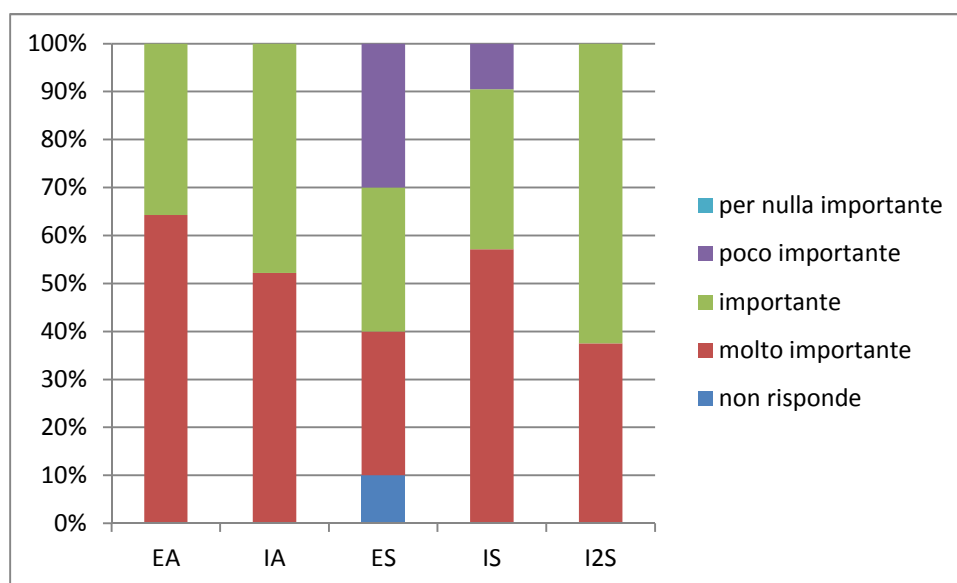
Anche se nuovamente la maggioranza di tutti i gruppi definisce questa caratteristica come importante o molto importante, rispetto alle domande precedenti vi notiamo maggiore incidenza di risposte che la considerano poco o per nulla importante, soprattutto da parte degli adulti.

4.5. L'imprenditore ha le caratteristiche e il ruolo per essere un leader



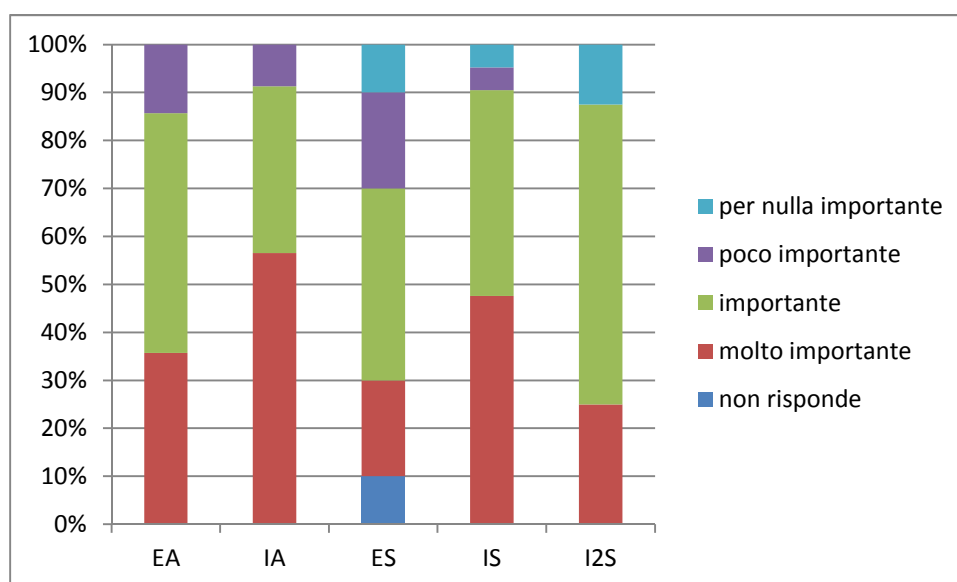
La distribuzione delle risposte è simile per i due gruppi di adulti e per i tre gruppi di studenti. Gli studenti, però, seppure anche questa caratteristica viene considerata importante, sembrano attribuire un po' meno importanza alla capacità di leadership rispetto agli adulti e rispetto ad alcune altre caratteristiche valutate come più importanti.

4.6. L'imprenditore è sempre pronto ad accogliere innovazioni



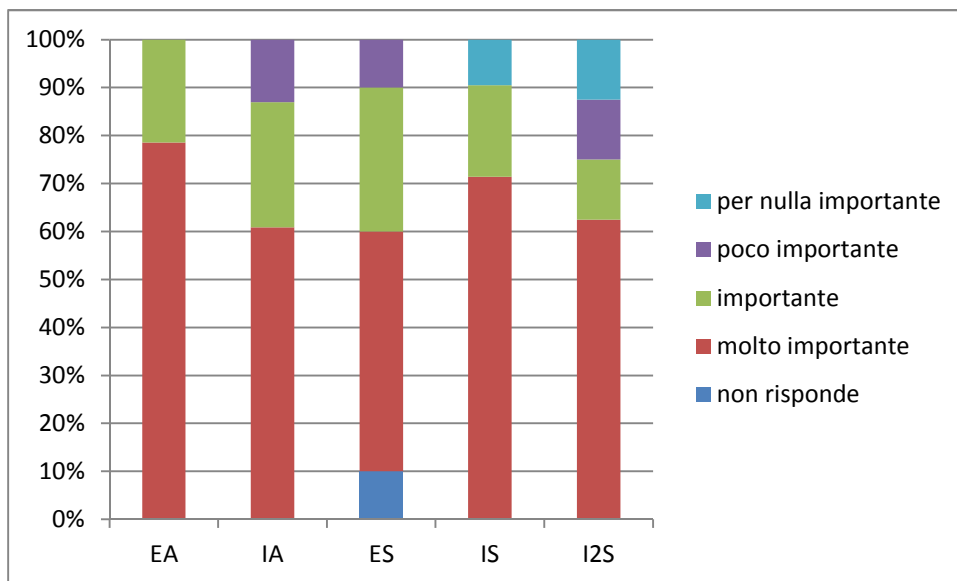
La capacità dell'imprenditore ad accogliere innovazioni è considerata molto importante soprattutto per gli adulti. Le risposte date da tutti i gruppi sono abbastanza omogenee. Solo il gruppo degli studenti stranieri sembra presentare alcune, anche se poche, riserve sull'importanza dell'apertura alle innovazioni in questo senso.

4.7. L'imprenditore ha la capacità di lavorare sodo



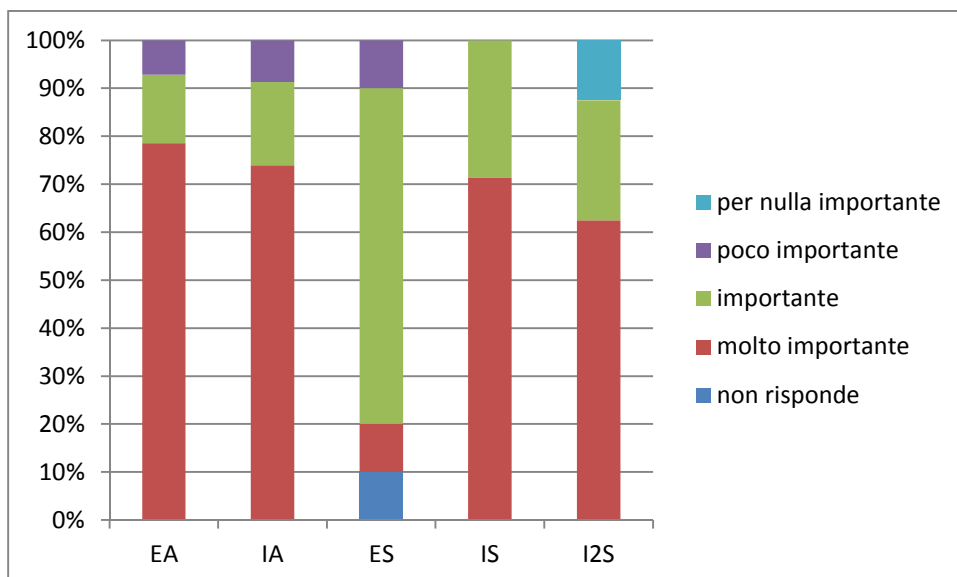
Gli intervistati, anche in questo caso in minor misura gli studenti stranieri, sembrano essere d'accordo che l'imprenditore debba avere la capacità di lavorare sodo. Si può notare che gli italiani in generale attribuiscono leggermente più importanza a questa capacità rispetto agli altri gruppi.

4.8. Un vero imprenditore non lascia mai un lavoro a metà



Le risposte a questa domanda sono molto simili per tutti i gruppi degli intervistati e viene considerata come caratteristica molto importante quella di concludere l'attività iniziata, soprattutto per

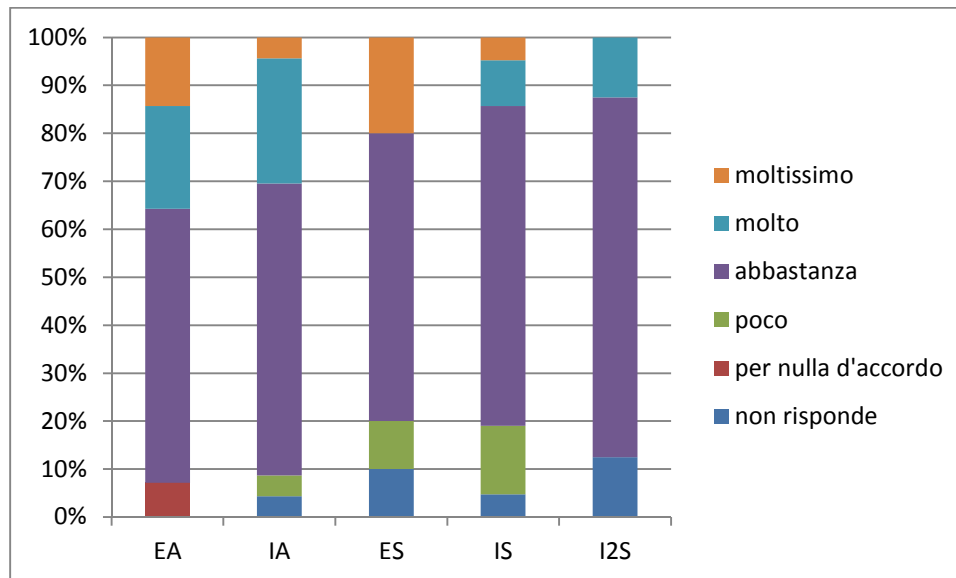
4.9. Un imprenditore è un buon organizzatore



Le capacità organizzative sono una componente importante della competenza "spirito di iniziativa e imprenditorialità" ed emerge che gli intervistati siano d'accordo. Le risposte

sono molto simili per tutti gli intervistati che la considerano importante o molto importante in misura minima vicina al 90%. Da notare la componente “molto importante” molto più bassa per gli studenti stranieri rispetto agli altri gruppi di intervistati.

4.10 Rispetto alle caratteristiche che hai indicato pensi che potresti essere un buon imprenditore?

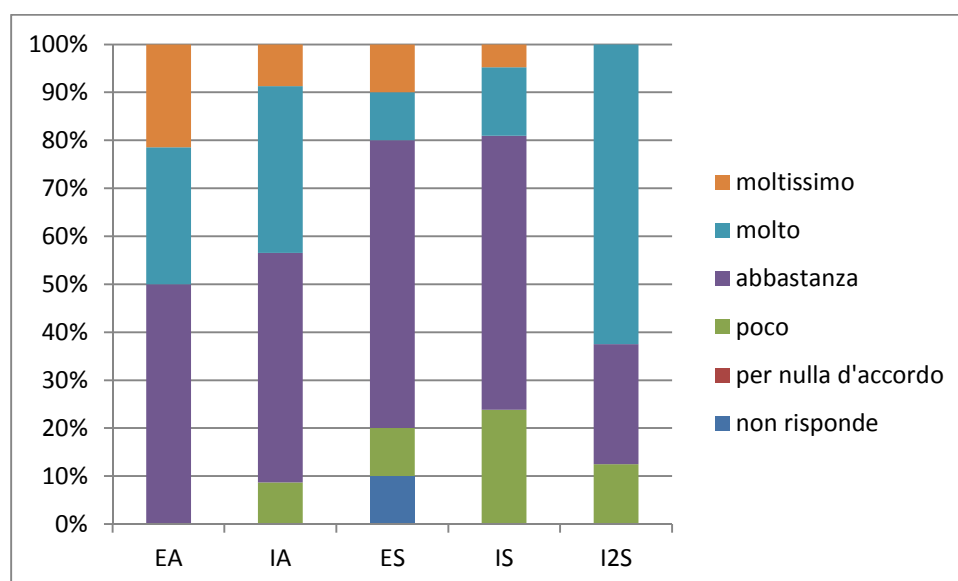


Questa domanda è una delle domande chiave del questionario in quanto viene direttamente chiesto agli intervistati se pensano di avere le caratteristiche per essere dei bravi imprenditori. La distribuzione delle risposte è abbastanza simile ed è da notare una grande maggioranza della risposta che attribuiva un valore “medio” ovvero “abbastanza” per tutti i gruppi intervistati. Tuttavia, seppure in termini non molto marcati, gli adulti stranieri sono quelli che hanno una maggiore incidenza della risposta “moltissimo” e anche della somma tra “molto” e “moltissimo” pari al 35% dimostrando maggiore autoefficacia. Anche gli studenti stranieri, rispetto agli altri gruppi di studenti, presentano una maggiore incidenza di risposte “moltissimo”, maggiore anche rispetto ai gruppi di adulti.

V. Valuta quanto pensi di possedere le seguenti attitudini/abilità:

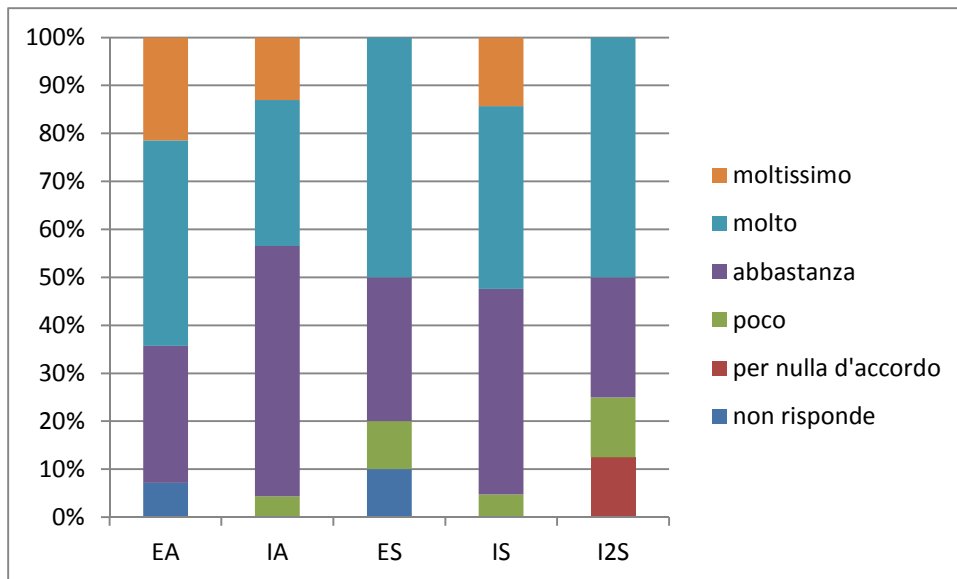
Il quinto e ultimo blocco di domande richiede una autovalutazione di alcune capacità che sono componenti della competenza “Spirito di iniziativa e imprenditorialità”, secondo la definizione data dal Quadro Europeo delle competenze chiave per la formazione permanente (Competenze per la cittadinanza), su una scala da uno a cinque: per nulla, poco, abbastanza, molto e moltissimo.

5.1. Capacità di pianificare bene una attività



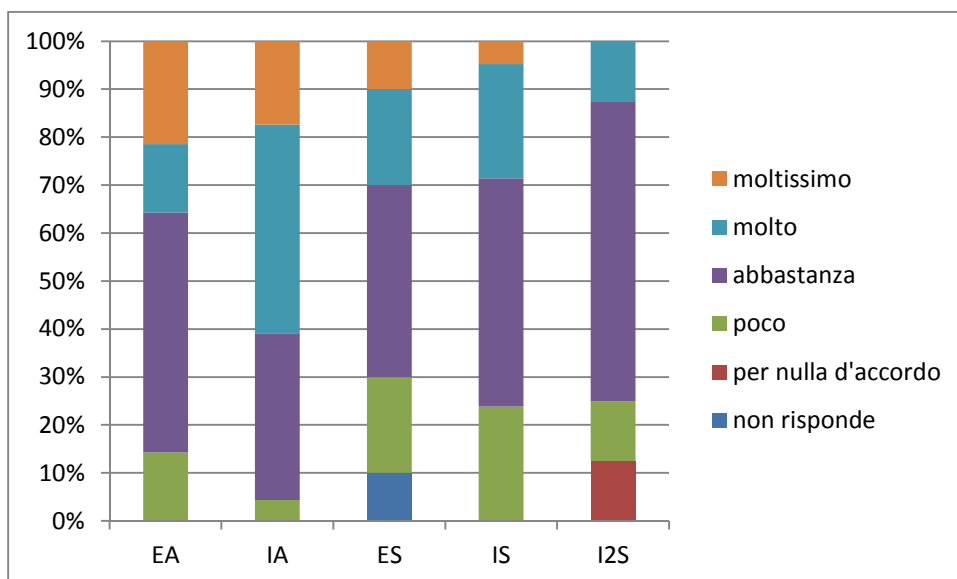
La capacità di pianificare per ottenere dei risultati è uno degli elementi più importanti della competenza chiave analizzata. Il gruppo che più dichiara di possedere questa capacità è quello degli adulti stranieri. In genere gli adulti, rispetto agli studenti, risultano essere più sicuri di possedere questa capacità. Tra gli studenti, gli studenti stranieri di seconda generazione risultano essere quelli con maggior percentuale di punteggio da 4 o superiore, è anche gli studenti stranieri, se escludiamo quelli che non hanno risposto, dichiarano di possedere questa competenza in percentuale maggiore rispetto a quelli italiani.

5.2. Capacità di trovare soluzioni creative ai problemi



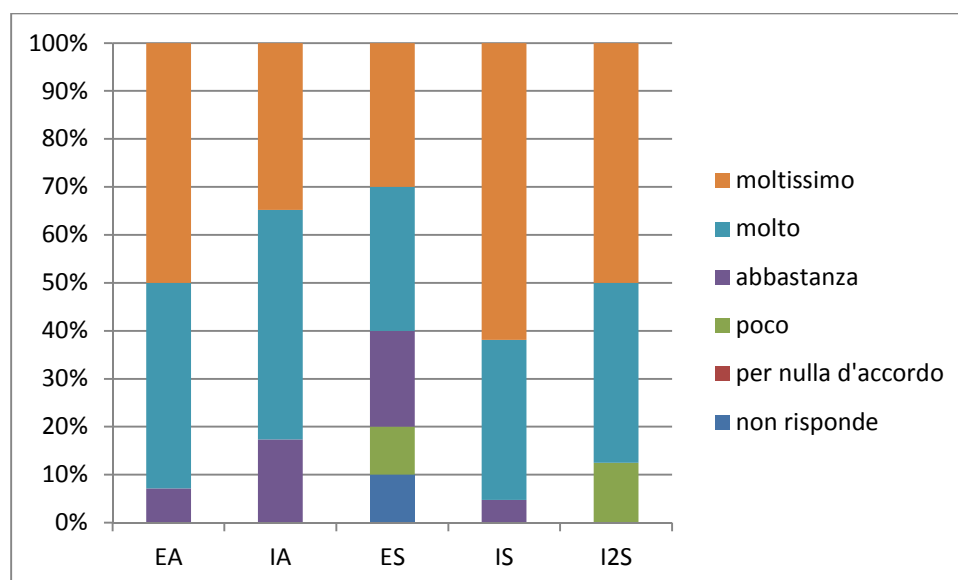
Per quanto riguarda il problem solving creativo, gli italiani, adulti e stranieri, hanno dato risposte molto simili, migliori rispetto agli studenti stranieri e quelli di seconda generazione. Tuttavia, anche in questo caso, gli adulti stranieri presentano il quadro più positivo rispetto a quella capacità con oltre il 20% di risposte che danno la valutazione “moltissimo”, oltre il 40% che dichiara “molto” e il resto, se escludiamo le non risposte, dichiara “abbastanza”. Nessuno ha dichiarato di possedere “poco” o “per nulla” questa capacità. La capacità di trovare soluzioni creative ai problemi è un elemento importante per l’imprenditorialità.

5.3. Capacità di organizzare attività, i propri compiti e quelli degli altri



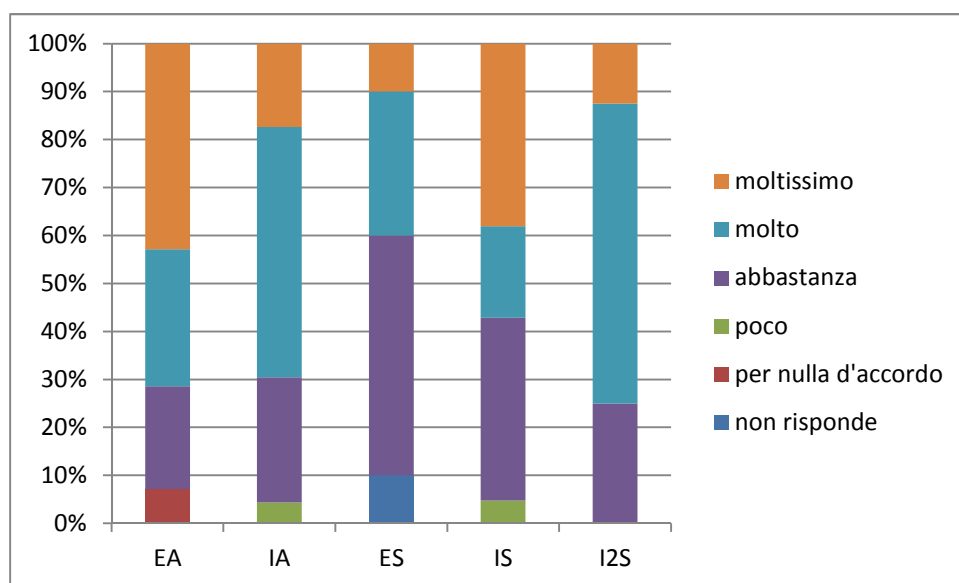
La capacità di organizzare la propria attività e quella degli altri è un indicatore che dimostra competenze manageriali che un imprenditore, anche secondo la definizione della competenza, dovrebbe possedere. Gli adulti, sia italiani in maggior misura, sia stranieri, dichiarano di possedere questa competenza decisamente più degli altri gruppi. Questo non dovrebbe sorprendere, poiché gli adulti che hanno già avuto esperienze lavorative, hanno avuto sicuramente più occasioni per sperimentare questo tipo di competenza. Le risposte degli studenti sono abbastanza omogenee con un leggero scostamento in negativo degli stranieri di seconda generazione.

5.4. Capacità di assumersi la responsabilità per le proprie azioni



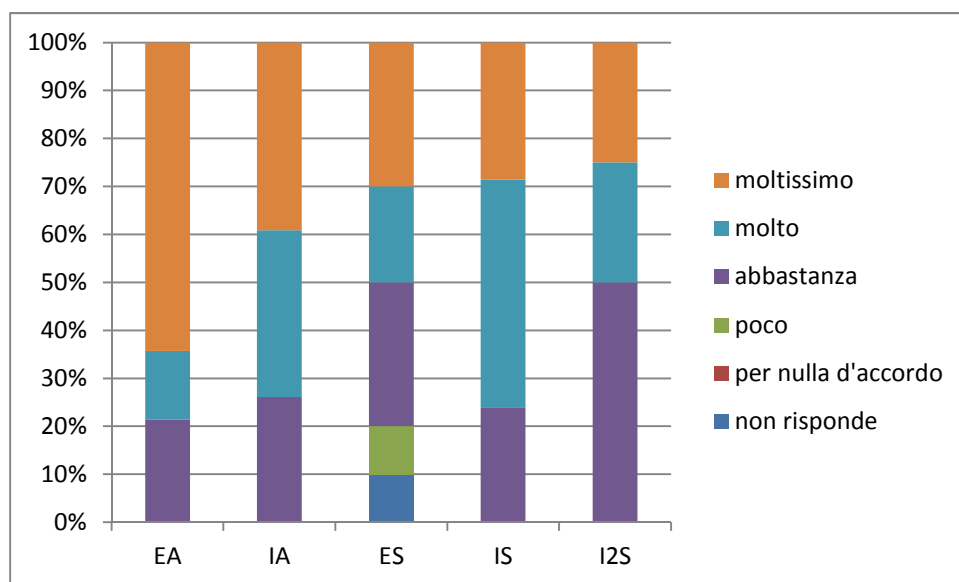
La responsabilità è un altro elemento importante della competenza analizzata. La distribuzione delle risposte, anche in questo caso fornisce un quadro molto ottimistico in quanto la grande maggioranza degli intervistati risponde “molto” o “moltissimo”. Il gruppo che si dimostra leggermente meno sicuro in questo senso è quello degli studenti stranieri, anche se complessivamente la valutazione è molto positiva.

5.5. Capacità di lavorare in autonomia



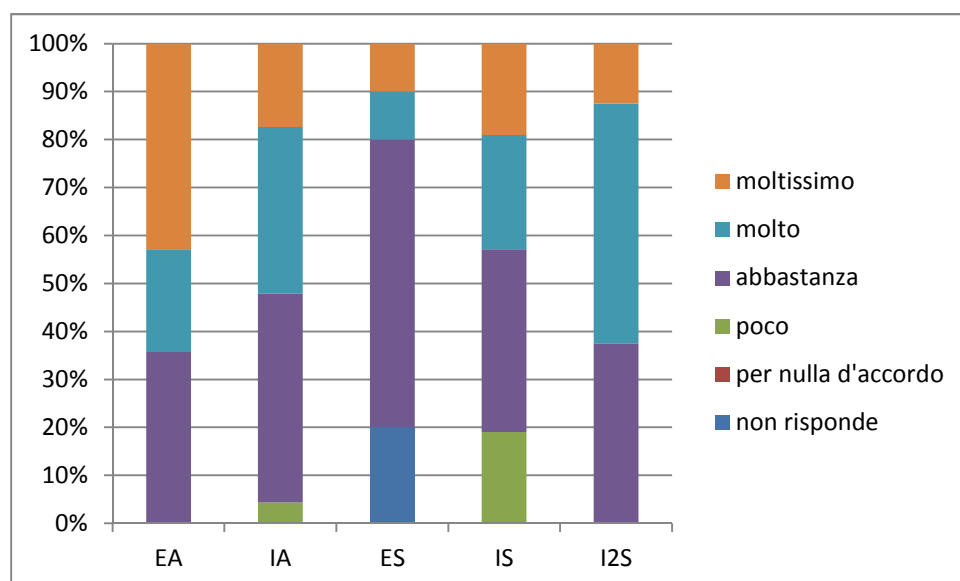
In un quadro nuovamente molto ottimistico, il gruppo leggermente più sicuro di possedere questa competenza è quello degli stranieri adulti e quello leggermente meno sicuro è quello degli studenti stranieri. Tuttavia la valutazione positiva è comunque abbastanza omogenea.

5.6. Capacità di lavorare in gruppo



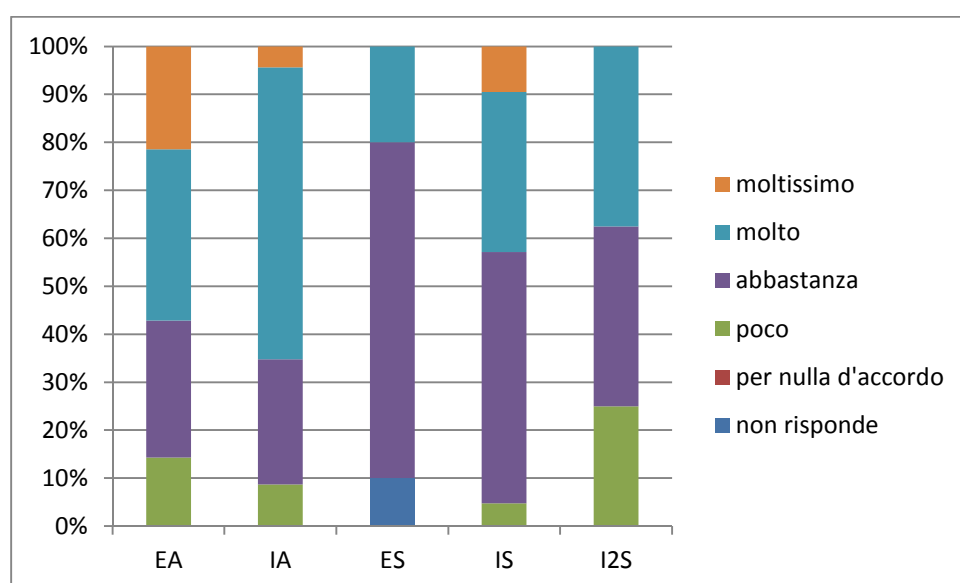
Questa capacità presenta una situazione simile alla domanda precedente, quadro positivo e molto omogeneo con leggermente maggiore positività presentata dagli adulti stranieri e leggermente meno rispetto alla media da parte degli studenti stranieri.

5.7. Spirito di iniziativa

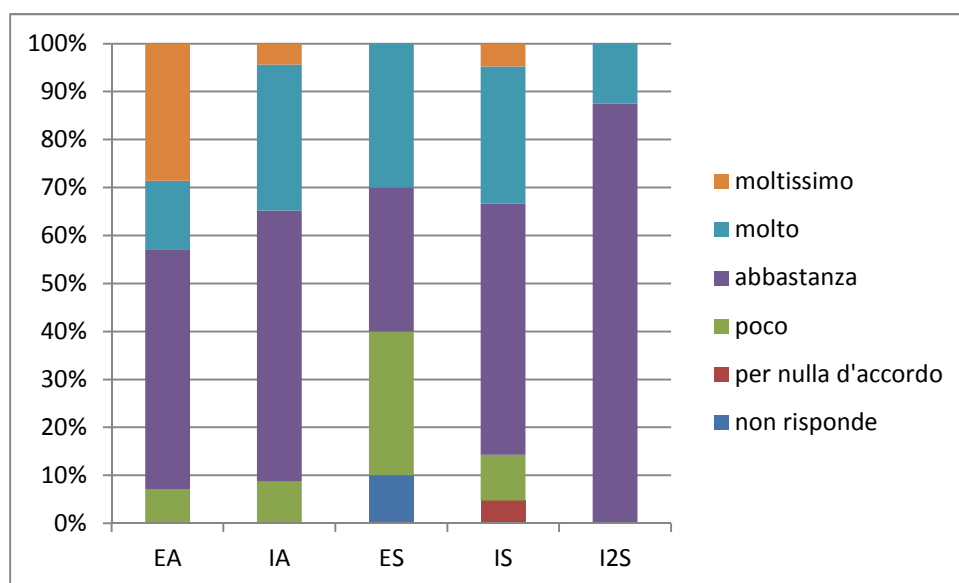


Lo spirito di iniziativa è uno degli elementi principali della competenza analizzata. Il quadro è sempre positivo per tutti gli intervistati con un trend simile a quello delle domande precedenti. Gli adulti stranieri risultano nuovamente essere leggermente più sicuri di possedere questa competenza rispetto agli altri. Un quadro abbastanza simile può essere notato anche nelle domande che seguono. Seppure la valutazione sia in genere sempre molto positiva, gli adulti stranieri tendono a dare punteggi più alti rispetto agli altri gruppi, mentre il gruppo leggermente meno sicuro risulta essere quello degli studenti stranieri che si concentra maggiormente su una valutazione intermedia (“abbastanza”).

5.8. Capacità di previsione

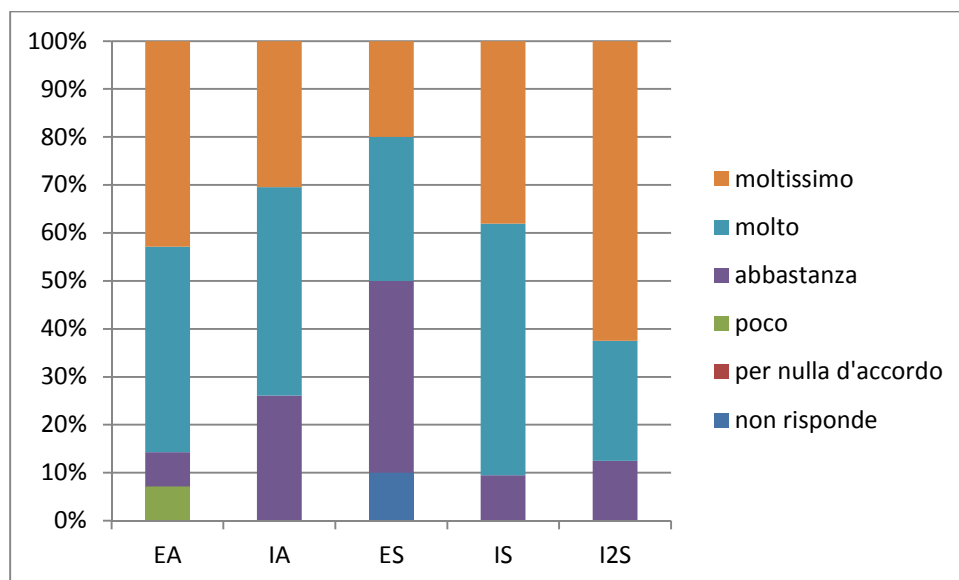


5.9. Capacità di prevenire gli eventi



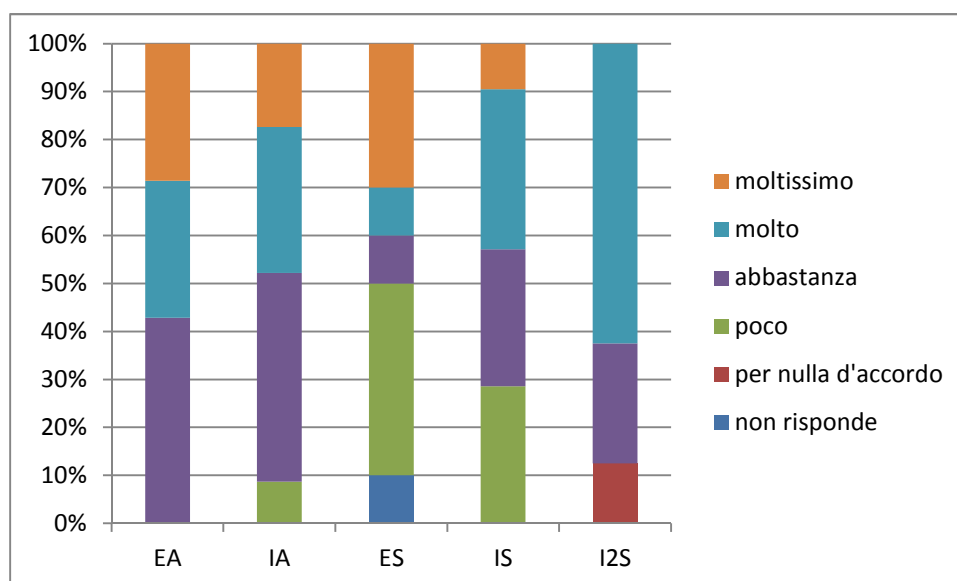
Confermando il trend precedente, gli studenti stranieri si dimostrano meno sicuri, in questo caso attribuendo anche punteggi bassi alla valutazione della propria capacità indicata.

5.10. Motivazione per raggiungere gli obiettivi



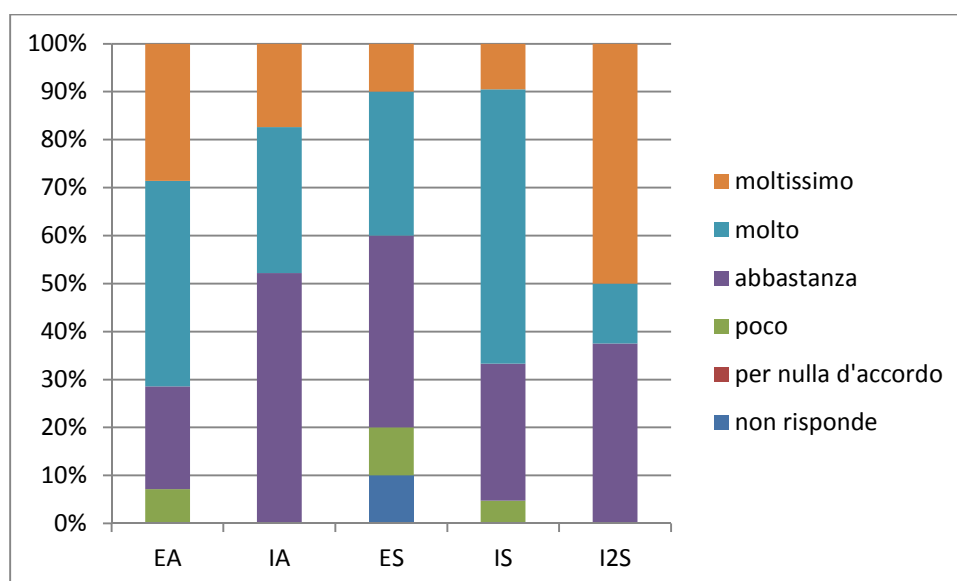
Nuovamente gli adulti stranieri e, in questo caso anche studenti di seconda generazione, dimostrano maggior autoefficacia, mentre gli studenti stranieri ne dimostrano meno rispetto agli altri.

5.11. Capacità di individuare i miei punti di forza e di debolezza



In questo caso la distribuzione delle risposte fornite da parte degli studenti stranieri e italiani (ad esclusione di quelli di seconda generazione) appare essere meno positiva rispetto agli adulti. Soprattutto si evidenzia una maggiore incidenza del punteggio massimo ma anche di quello indicato come “poco” da parte degli studenti stranieri che non si sentono sempre capaci di individuare i propri punti di forza e di debolezza.

5.12. Capacità di assumere rischi



In questo caso gli studenti stranieri di seconda generazione attribuiscono maggiore punteggio a questa competenza. Tuttavia, il trend è confermato in questa domanda, il gruppo

degli adulti stranieri attribuisce risposte più positive rispetto agli altri gruppi (in questo caso ad esclusione degli studenti di seconda generazione) mentre il gruppo degli studenti stranieri, seppure rimanga in una valutazione complessivamente positiva, è meno sicuro fornendo, in media, punteggi più bassi.

3.3 Considerazioni finali

Si può osservare come le risposte fornite durante l'indagine proposta in questa sede, nei primi due blocchi di domande "come ti vedi" e "il mio lavoro ideale" non dimostrano una netta maggiore propensione allo sviluppo imprenditoriale dei migranti, più che altro perché il quadro è disomogeneo. I migranti dichiarano di desiderare avviare un'attività in misura maggiore e rivendicano un maggior desiderio di autonomia. Le domande relative alla sicurezza e il rischio, invece, li fa sembrare meno propensi. Tuttavia, questo potrebbe essere spiegato, anche da una diversa percezione del rischio. Secondo un recente studio, infatti, (Hormiga, Bolívar-Cruz, 2012), la percezione del rischio è un fattore importante per spiegare i tassi relativamente elevati di imprenditorialità tra migranti. Nel caso specifico della Spagna, gli autori dimostrano che, a prescindere dalla loro origine etnica, i migranti, tra quelli non ancora coinvolti in attività imprenditoriali, siano meno propensi a percepire l'avvio di un'impresa come attività rischiosa. Questo, dunque ha un impatto di estrema importanza sulla decisione se avventurarsi o meno in un'attività imprenditoriale.

A differenza dei primi due blocchi di domande, un importante spunto di riflessione è fornito dal terzo e dal quinto blocco.

Nel primo caso, sono sempre gli stranieri, sia adulti, sia, in maggior misura, gli studenti a fornire risposte mediamente più positive rispetto ai gruppi dei loro corrispettivi italiani. La percezione da parte degli stranieri di avere più opportunità per il reperimento di informazioni e conoscenze per l'avvio di attività imprenditoriali rispetto agli italiani sembra andare in controtendenza al fatto che il sistema imprenditoriale, a causa di un livello normativo e burocratico complesso, presenti delle barriere per gli immigrati. A ciò andrebbero aggiunte anche le barriere linguistiche, soprattutto per quanto riguarda gli adulti. Dato che evidenze empiriche delle altre ricerche citate non sembrano mostrare un maggior utilizzo della rete di servizi degli stranieri rispetto agli italiani, e neppure una maggiore partecipazione

alle attività formative da parte degli adulti, è probabile che una risposta possa essere cercata nella tesi di fondo che presenta dei social network molto più densi e con legami più forti per la popolazione immigrata rispetto alla popolazione dei nativi. Tale fattore è importante da tenere in considerazione, non (solo) perché crea un ambiente favorevole allo sviluppo delle attività imprenditoriali in termini di “opportunità” (anche perché nei casi dell’enclave o della nicchia etnica queste sono opportunità alternative a quelle offerte dalla comunità di accoglienza) ma soprattutto perché rappresenta un forte “fattore protettivo” in termini di resilienza e una maggiore propensione al rischio, ovvero una minore percezione del rischio, come abbiamo osservato.

Il quinto gruppo di domande offre un altro quadro che dà significativa conferma alla tesi iniziale. I migranti stranieri adulti, rispetto anche agli studenti stranieri, risultano avere sostanzialmente più fiducia nelle proprie capacità che rappresentano elementi essenziali della competenza “spirito e iniziativa e imprenditorialità”. In altre parole dimostrano più autoefficacia (Bandura 1997). Come già rilevato, infatti, il solo “effetto migrante” potrebbe significare una maggiore competenza in questo senso. Il migrante decide di migrare in cerca di condizioni di vita migliori, oppure per apprendere, oppure per arricchire le proprie reti e questo presenta già un primo elemento di spirito di iniziativa che lo distingue da chi decide di non migrare. La differenza che qui rileviamo tra gli studenti e gli adulti potrebbe essere dovuta al fatto che gli studenti, minorenni, abbiano “subìto” la migrazione in quanto scelta della famiglia e non si tratta, o almeno non nella maggioranza dei casi della scelta del singolo che dunque “funziona” ma non è “capacitato” (non vi è libertà di agency (Sen, 2000)). Il migrante adulto, invece, ha scelto di migrare nel proprio progetto di vita. Una correlazione di questo tipo confermerebbe “l’effetto migrante” come driver dell’imprenditorialità che prevale sugli aspetti culturali ovvero quelli delle reti sociali coese che, ad esempio, caratterizzano anche gli studenti stranieri (dotati invece di minor autoefficacia). Questo può essere ben collegato con il tema delle capacitazioni e della libertà come vedremo nel quarto capitolo. Tuttavia, è opportuno già in questa sede sottolineare come il ruolo delle politiche pubbliche sia essenziale in un’ottica di attivazione individuale sia nei confronti dei giovani sia nei confronti degli adulti. I giovani, infatti, dimostrano di possedere parte delle competenze imprenditoriali degli adulti, sicuramente quelle legati agli aspetti culturali e di capitale sociale. Tuttavia, mancano di alcuni elementi essenziali per essere consapevoli di queste risorse e di mobilitarle.

Capitolo 4 - Mobilità, imprenditorialità e sviluppo umano

Sulla base dei dati forniti in questo lavoro e anche i dati derivanti dall'indagine sperimentale, sembra confermato che ci siano una serie di fattori legati al solo fatto di "migrare" che, da un lato confermano il possesso da parte dei potenziali migranti di alcune, caratteristiche, ovvero capacitazioni o "capabilities" (Sen 2000, Nussbaum 2002), dall'altro dimostra come il percorso migratorio stesso aiuti a sviluppare ulteriormente queste e altre caratteristiche. Del resto, la stessa Unione Europea pone la mobilità intraEU al centro delle libertà fondamentali dei cittadini e la incentiva allo scopo di migliorare le proprie competenze.

Infatti, ogni cittadino dell'UE ha il diritto di lavorare e risiedere in un altro Stato membro senza subire discriminazioni per la sua nazionalità. La libera circolazione delle persone è una delle libertà fondamentali garantite dal Trattato sull'Unione europea (articoli 3, 39, 40) e dalla normativa comunitaria⁷⁴. Una maggiore mobilità dei lavoratori, sia tra le occupazioni (mobilità professionale) sia tra e nei Paesi (mobilità geografica), può contribuire al progresso economico e sociale, ad un alto livello di occupazione e al raggiungimento di uno sviluppo sostenibile ed equilibrato. Essa permette anche all'economia europea, all'occupazione e ai lavoratori di adattarsi in modo più flessibile ed efficace alla situazione mutevole di un'economia mondiale aperta alla concorrenza. Una maggiore mobilità fra gli Stati membri favorirà anche un'integrazione politica più stretta nell'UE. Nell'UE, dai due ai tre milioni di posti di lavoro restano vacanti mentre il tasso di disoccupazione si attesta intorno al 10% (25% per i giovani). Inoltre, il 59% di coloro che si spostano all'estero in cerca di lavoro trovano un'occupazione nel giro di un anno (rispetto al 35% di coloro che restano nel proprio paese). L'Europa offre eccezionali possibilità a chiunque sia disposto a trasferirsi per migliorare la propria condizione, ma nonostante ciò gli europei sono ancora estremamente statici. Trascorrere un periodo di studio o di lavoro all'estero può dare molto: un vero cambiamento d'ambiente, nuovi orizzonti personali, il contatto quotidiano con una cultura diversa, l'occasione ideale per

⁷⁴ in seguito all'allargamento dell'UE nel 2004 e nel 2007, vi sono delle volte periodi transitori che durano massimo sette anni, durante il quale possono essere applicate condizioni che limitano la libera circolazione dei lavoratori da, verso e tra i nuovi Stati membri dell'Unione europea.

*imparare una nuova lingua, la possibilità di lavorare o di studiare con persone di provenienza diversa, di scambiare idee e di confrontare esperienze.*⁷⁵

Se questo vale per i cittadini dell'Unione Europea in termini di valore acquisito per il proprio sviluppo personale, non possono forse anche altri migranti trarre vantaggio dalla propria mobilità?

4.1 – Mobilità e capacitazioni

Il già citato Human Development Report dell'UNDP, nella sua edizione del 2009 dedicata alla mobilità e alla migrazione, affronta proprio il tema della mobilità e delle migrazioni in un'ottica di sviluppo umano (e delle capacitazioni). Tralasciando, in questa sede, gli aspetti culturali che sicuramente incidono in qualche misura sul diverso bagaglio di capacitazioni dei singoli migranti (anche se, come abbiamo visto dalle diverse ricerche citate in questo lavoro, l'entità di questo impatto dovrebbe essere rivista), il volume conferma che il solo fatto di essere migrante (e in questo senso considera non solo migranti internazionali ma anche quelli che migrano all'interno dello stesso Paese) si traduca in una serie di fattori positivi in termini di performance e più precisamente ad un maggior Indice di Sviluppo Umano (Human Development Index). La disparità di opportunità, come già detto, costituisce uno dei fattori principali alla base della mobilità umana, perciò la migrazione ha un elevato potenziale per il miglioramento dello sviluppo umano (HDR, 2009).

Prima di addentrarci in questa analisi, è doveroso distinguere i migranti che sono stati obbligati a migrare⁷⁶ o deportati (ad esempio a seguito di catastrofi naturali o situazioni di guerra o simili). Questo pone al centro una differenziazione sostanziale in termini di capacitazioni e funzionamento. Si definisce la mobilità umana, infatti, la capacità degli individui, famiglie o gruppi di persone di scegliere il luogo dove risiedere e condurre la propria vita (HDR 2009, p.15).

Sen pone al centro la libertà individuale in un processo di sviluppo riconoscendo contemporaneamente “sia la centralità della libertà individuale, sia la forza delle influenze sociali sull'entità e la portata di tale libertà” (Sen 2000, pag. 6). La libertà in questo senso è di fondamentale importanza per due ragioni, secondo Sen (2000, pag. 10):

⁷⁵ Dal sito EURES - Il portale europeo della mobilità professionale <https://ec.europa.eu/eures/>

⁷⁶ Anche se non bisogna dimenticare che anch'essi presentano una significativa caratteristica di resilienza

- 1) la ragione valutativa – per valutare se c'è o non c'è progresso ci si deve chiedere se vengono promosse le libertà di cui godono gli esseri umani
- 2) la ragione dell'efficacia: la conquista dello sviluppo dipende, in tutto e per tutto dalla libera azione degli esseri umani.

L'individuo, secondo Sen, viene visto come “centro di azione”, considerando che “agente” nella concezione dell'autore, è “persona che agisce, realizzando dei cambiamenti, e i cui risultati possono essere giudicati in base ai suoi obiettivi e valori” (2000, pag. 25).

Secondo de Haas (2009) in questa prospettiva, la mobilità umana può essere interpretata come parte integrante dello sviluppo umano sia nella sua ragione valutativa, sia quella dell'efficacia. Le persone si muovono solo quando effettivamente hanno la capacità di farlo – il movimento è il funzionamento relativo a tale capacità. Nel contempo, il movimento può “abilitare” (*enable*) le persone a migliorare altre capacità come ad esempio la capacità di guadagno, la salute, la formazione loro e dei loro figli e il rispetto di se stessi. Questa è l'efficacia della mobilità in un'ottica di sviluppo (de Haas, 2009).

La mobilità è una dimensione fondamentale della libertà degli individui troppo spesso trascurata, anche perché nella maggior parte dei paesi vi è libertà di uscita ma diversi altri paesi presentano barriere all'entrata, il che fa traballare il concetto stesso di questo diritto fondamentale. Se vi è libertà di emigrare e non la libertà di immigrare, ci troviamo di fronte ad un paradosso, se non posso scegliere dove andare a insediarmi, in un certo senso, non posso nemmeno emigrare, almeno non con la dovuta libertà di agire. La mobilità, infatti, come sopra accennato, differisce dal movimento delle persone. La mobilità mette in evidenza la possibilità potenziale, ovvero la reale opportunità, di scegliere di spostarsi da un luogo all'altro mentre il movimento è relativo all'atto fisico di cambiare la propria sede di residenza. Sempre riprendendo l'approccio delle capacità che, come abbiamo visto, costituisce la base teorica del paradigma dello sviluppo umano, in questo senso dobbiamo distinguere la libertà e l'azione. La mobilità è da intendersi come una libertà, mentre il movimento costituisce l'esercizio effettivo di tale libertà. Come spiegato, in maniera più ampia dalla Nussbaum, la mobilità è una di una serie di capacitazioni umane fondamentali che può essere utilizzata per valutare l'effettiva libertà che gli individui hanno di portare avanti i loro progetti di vita (Nussbaum, 2012).

La mobilità umana può essere intesa sia come una libertà positiva, sia come una libertà negativa. Non è solo la mancanza di ostacoli formali al movimento delle persone che rende le

persone effettivamente libere di scegliere in quale luogo e in quale contesto condurre la propria esistenza. Centrale è in questo senso il “driver” della migrazione. Se le persone sono state obbligate a migrare, esse sono effettivamente in movimento, il quale, però non è conseguenza di una scelta dell’individuo. In questo senso, dunque, la persona è “in movimento” ma non è “mobile”.

Le migrazioni e la mobilità da sempre costituiscono un importante fenomeno che nel corso della storia ha assunto significati diversi. Quello che si cerca di mettere in evidenza in questa sede è quanto questo significhi per il migrante, per la persona e per il suo sviluppo cercando, con adeguate politiche pubbliche, di educazione di inclusione e di *welfare* di coglierne il più possibile gli aspetti positivi, invece di considerarli come un elemento “disturbante” di una comunità o di un Paese.

Martha Nussbaum, richiama questo concetto in diversi contesti, anche se a volte non esplicitamente, collegandolo ad esempio al concetto dell’interculturalità, come anche dell’essere “cittadini del mondo”. Essere cittadini del mondo, a partire da Diogene e degli stoici che si ispirano al suo insegnamento, spesso significa “intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalla comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri stessi ideali.” (Nussbaum, 2002, p. 95).

Non è forse questo che sente un migrante nel momento in cui sceglie di migrare e di insediarsi in un luogo per lui nuovo e spesso diverso dal proprio luogo di origine?

Sempre secondo gli stoici (Nussbaum, 2002) “ognuno di noi vive in due diverse comunità: la comunità locale alla quale si appartiene dalla nascita e la comunità che aspira ad allargarsi a tutta l’umanità, la sola ad essere veramente importante e veramente comune”. Naturalmente Diogene con questo non intendeva la comunità di origine e la comunità “ospitante” quando si migra, si intendeva con questa seconda comunità quella più ampia, quella del mondo intero. Secondo la Nussbaum, infatti, attorno a ciascun individuo vi sono dei cerchi concentrici che partono dall’individuo stesso, la sua famiglia, i suoi concittadini ecc. fino ad arrivare all’umanità nel suo insieme. “Non è necessario rinunciare alle identità che ci hanno plasmato e ci hanno dato un’identità nazionale, etnica o religiosa; ma dobbiamo impegnarci a rendere tutti gli esseri umani parte di una comunità al cui interno si possa dialogare e avere a cuore gli interessi altrui, rispettando qualsiasi espressione di umanità e

lasciando che questo rispetto limiti e guidi le scelte politiche nazionali o locali.” (Nussbaum 2002, pag. 77). L’autrice, infatti, tratta esplicitamente il concetto della pluralità culturale come centrale in ogni politica pubblica, ricordando che nessuna cultura è monolitica (Nussbaum 2012, pag. 103) e collegando la stessa al concetto della dignità umana, dando alla libertà di espressione culturale e religiosa un significato di estrema importanza in ogni intervento pubblico. Si insiste in questo senso a focalizzare le politiche pubbliche su un concetto di “*capability*” e non di funzionamento.

Nonostante, come sopra accennato, non sia necessario migrare per essere “cittadini del mondo”, certo è che migrare, o essere “mobile” può aiutare ad avvicinarsi a questo e osservare il mondo da diversi punti di vista. Se opportunamente sostenuto e “capacitato” l’individuo può trarne vantaggio per il proprio sviluppo e non solo limitato a se stesso.

“L’invito a considerarci cittadini del mondo implica in un certo senso diventare stranieri in patria, acquisire cioè la capacità di esaminare con distacco le nostre abitudini da questo punto di vista privilegiato e interrogarci sul loro significato come potrebbe fare uno straniero ... In altri termini, un punto di vista libero dai pregiudizi, che derivano dalla fedeltà alle abitudini caratteristiche di una cultura, favorisce una valutazione fondata realmente sulla ragione”. (Nussbaum 2002, pag. 74).

Come viene evidenziato anche nel succitato Rapporto sullo Sviluppo umano, le persone che si spostano da un’area ad un’altra del proprio Paese o che scelgono di emigrare in un altro Paese, hanno la possibilità – e soprattutto la speranza - di migliorare il proprio status sotto diversi aspetti. I benefici potenziali possono però rimanere inespressi, a causa della presenza di restrizioni e limitazioni tanto nei paesi di origine quanto nei paesi di arrivo. Il Rapporto evidenzia anche il fenomeno della “selettività dei migranti”, che spiega la sproporzione di individui qualificati e in età da lavoro sul totale dei migranti, come confermano anche le ricerche citate nel capitolo 3. Ciò si verifica in quanto le barriere economiche, geografiche e sociali che è necessario affrontare per chi decida di trasferirsi in un paese diverso sono più facilmente affrontabili e superabili da individui con un migliore livello di istruzione, di salute, e con maggiori abilità produttive.

Il rapporto, inoltre, evidenzia che spesso il cambio di residenza non porta un beneficio assoluto all’individuo. Ad esempio una persona può migliorare la propria situazione lavorativa e di reddito ma perdere in termini di coesione della famiglia. Spesso dunque, vi è

un *trade off* nella propria scelta ovvero capire a cosa siamo disposti a rinunciare per migliorare alcuni aspetti della nostra vita. Chi migra per scelta è deciso a correre un certo rischio pur di cercare di migliorare la propria situazione. L'iniziativa imprenditoriale presenta un ragionamento simile, di pianificazione, o di "progetto".

Alla luce di queste riflessioni, i migranti risultano essere portatori di diverse capacitazioni che è ragionevole supporre possano essere collegate anche allo spirito di iniziativa e di libertà. Come già in precedenza affermato, i migranti, da un lato, per il solo fatto di migrare dimostrano di possedere alcune capacitazioni che li rendono più "mobili", dall'altro il loro percorso migratorio potrebbe avere ulteriormente accentuato un'apertura che è collegabile allo stesso spirito di iniziativa che si collega ad un progetto di imprenditorialità.

4.2 Mobilità e imprenditorialità: *capabilities*, resilienza e illibertà

Come sottolineano Manetti et al⁷⁷, la capacità di elaborare un progetto migratorio e di risolvere positivamente le sfide che questa scelta comporta qualifica la maggior parte degli immigrati come persone che, almeno a livello individuale, si possono definire resilienti. Inoltre, la popolazione immigrata, proprio per il fatto di iniziare ad affrontare le difficoltà nel momento in cui decide di emigrare, è indicata per studiare come e quando si sviluppano i processi di resilienza. In questo senso la minore percezione del rischio da parte dei migranti, ipotizzata, oltre che da ricerche precedenti, come uno dei risultati dell'indagine empirica, acquista ancora più senso se si considera che il percorso migratorio di una buona parte dei migranti è tutt'altro che semplice, le condizioni sono spesso tali da ledere la dignità umana o, addirittura, di presentare rischi per l'incolumità. E' chiaro che una persona con un tale vissuto, non percepisca un progetto imprenditoriale come "rischioso", se non altro perché di certo non rappresenta un pericolo di vita. Anche il solo "trade off" valutato da parte dei migrante quando intraprende un percorso migratorio può presentare rischio maggiori rispetto a quello percepito relativamente all'avvio di un'impresa.

Si può notare, infatti, come la resilienza presenta alcuni elementi che accomunano non tanto l'aspetto culturale dei migranti quanto il loro percorso migratorio. Gli aspetti che caratterizzano il percorso migratorio volontario sono molto simili a quelli che caratterizzano

⁷⁷ Manetti M., Zunino A., Frattini L., Zini L. Processi di resilienza culturale: confronto tra modelli euristici
Mara Manetti, Anna Zunino, Laura Frattini, Elena Zini Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze Antropologiche - <http://www.aipass.org/paper/manetti.pdf>

un progetto imprenditoriale. L'associazione tra migrante che ha deciso volontariamente di migrare per arrivare ad un maggior "stare bene" (*well being*) e potenziale imprenditore o, meglio, persona dotata di spirito di iniziativa e imprenditorialità, appare quasi scontata.

Proprio per questo è importante porre attenzione a cosa abbia spinto le persone a migrare. Come del resto, viene confermato anche dall'indagine empirica presentata in questo lavoro, in un certo stesso lo spirito di iniziativa che spinge una persona a cercare il proprio benessere altrove, accettando di rischiare e di attivare tutte le proprie risorse per conseguire un fine, inserendolo in un progetto più o meno definito, ma senz'altro con dei risultati da raggiungere, è un tipo di "driver" alquanto simile a quello che porta al funzionamento di un imprenditore. Imprenditore, ricordiamo, inteso in senso lato, non necessariamente questo si traduce in un autoimpiego, anche se accade spesso. Come mai, allora, la presenza del migrante, soprattutto quello di prima generazione, a prescindere dai pregiudizi, viene considerata assai più frequentemente un "problema" o almeno una "debolezza"?

Per spiegare questo, è utile ricordare come le capacità possono essere sfruttate costruttivamente solo nel momento in cui vengono superate una serie di "illibertà". Come, infatti, sostiene Sen "al centro della lotta contro la privazione c'è l'azione individuale; ma quella libertà di agire che possediamo in quanto individui è, nello stesso tempo, irrimediabilmente delimitata e vincolata dai percorsi sociali, politici ed economici che ci sono consentiti. Lo sviluppo consiste nell'eliminare vari tipi di illibertà che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agire secondo ragione; eliminare tali illibertà sostanziali è un aspetto costitutivo dello sviluppo" (Sen 2000, 5-6). Tra questi ci possono essere un quadro normativo che non permetta la piena regolarizzazione, la difficoltà a trovare un alloggio, problemi di lingua ecc. Come sostiene la Nussbaum: "Molte persone internamente capaci⁷⁸ di partecipare alla vita politica non possono scegliere di farlo nel senso della loro capacità combinata: possono essere migranti senza diritti legali o possono essere esclusi dalla partecipazione in qualche altra maniera" (Nussbaum, 2012).

Tra le dieci capacità umane fondamentali e universali che secondo Nussbaum dovrebbero essere garantite ai cittadini in ogni società vi è quella dell'appartenenza definita come la capacità di "riconoscere l'umanità altrui", di "avere le basi sociali per il rispetto di sé.

⁷⁸ Nussbaum distingue le capacità interne da quelle combinate. Non si tratta di capacità innate, bensì quelle caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate, nella maggior parte dei casi, in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le capacità combinate sono invece definite come somma tra capacità interne e delle condizioni socio-politico-economiche in cui possono effettivamente essere scelti i funzionamenti (Nussbaum 2012)

e di “non essere umiliati” e di “avere una protezione contro tutte le forme di discriminazione”. La capacità di godere di pari opportunità, non solo in termini formali ma in termini concreti, dovrebbe essere supportata dalle politiche istituzionali a qualsiasi livello e dovrebbe essere accompagnata dalla prevenzione e dal contrasto di qualsiasi forma di discriminazione e di razzismo (Nussbaum, 2012).

Un panorama di “illibertà” in Italia

L’UNAR (Ufficio nazionale antidiscriminazioni razziali) nel suo Rapporto del 2013 fornisce una attenta analisi della situazione dei migranti in Italia e nelle varie regioni, affrontando anche i temi del mercato del lavoro, dell’apporto contributivo degli stessi migranti, della loro partecipazione alla vita politica ecc. In questo contesto occorre utile ricordare come approfondimento il principale panorama delle discriminazioni che possono fornire una chiara idea delle varie “illibertà” che ostacolano le capacitazioni dei migranti.

- *Casa – Secondo le stime circa il 20% degli immigrati vive in condizioni di disagio e di precarietà alloggiativa. L’affitto incide per il 40% sul loro reddito familiare, contro una media del 28,9%. Talvolta il quadro normativo limita l’accesso agli alloggi di Edilizia Residenziale Pubblica o la fruizione del sostegno economico per l’affitto. Inoltre, come in Europa (4 su 10) molti cittadini dichiarano di non volere vicini di casa immigrati che può portare a ghettizzazione.*
- *Lavoro – Da diverse indagini (tra cui Banca d’Italia) risulta che gli imprenditori immigrati⁷⁹ paghino per i prestiti tassi più alti. Inoltre, tra il 2008 e il 2013, il tasso di disoccupazione degli immigrati è cresciuto in maggior misura rispetto ai lavoratori autoctoni. Nell’UE i lavoratori non comunitari sottoinquadriati sono il 17% mentre in Italia il 61%.*
- *Scuola – Il sistema scolastico italiano presenta diverse caratteristiche negative quali: requisiti burocratici a volte escludenti⁸⁰, interventi per sostenere l’apprendimento della lingua italiana non sufficienti, tetti del 30% previsti contro una paventata “invasione” (ora superati), esiti non soddisfacenti nell’ammissione agli esami di scuola media, maggiore dispersione e abbandono scolastico ecc.*

⁷⁹ All’interno del gruppo degli immigrati stesso vi sono differenze, ad esempio, secondo i dati della Banca d’Italia gli asiatici e gli africani pagano di più rispetto agli altri immigrati.

⁸⁰ Ad esempio chiedendo il codice fiscale agli irregolari

- *Sanità – solo 6 tra le Regioni e le Province Autonome ha formalmente ratificato l'accordo approvato in seno alla Conferenza Stato Regioni per superare le disuguaglianze di accesso degli immigrati ai servizi sanitari. Ancora vi sono incertezze riguardo all'iscrizione al SSN dei minori figli di irregolari.*
- *Razzismo giuridico-istituzionale – Si intendono gli effetti discriminatori riconducibili all'azione delle istituzioni pubbliche. I giudici di merito e la stessa Corte costituzionale si sono pronunciati su diverse fattispecie di esclusione dei cittadini stranieri, in particolare rispetto all'erogazione di prestazioni di welfare, ma non solo: il bonus bebè; il contributo per chi vive in case in affitto; le prestazioni sanitarie e in caso di disabilità; l'assegno per le famiglie numerose; l'iscrizione anagrafica; l'accesso al pubblico impiego; l'accesso alle libere professioni; l'ammissione al servizio civile. Inoltre, la pesantezza della burocrazia è essa stessa inquadrabile come una forma di discriminazione. A sciogliere alcuni di questi nodi, è intervenuta la legge europea 2013 (n. 97/2013), che ha sancito che non devono sussistere ostacoli per l'accesso al pubblico impiego (per posizioni che non comportino l'esercizio dei pubblici poteri) dei titolari di permesso di soggiorno CE, dei familiari di cittadini UE, dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria, così come nei loro confronti non possono essere applicate restrizioni, più o meno indirette, per l'accesso alle prestazioni assistenziali.*
- *L'appartenenza religiosa. Dopo reiterate proposte, ancora non si è giunti all'approvazione di una legge organica sulla libertà religiosa che superi la normativa del 1929 sui "culti ammessi" e le intese con le confessioni "diverse dalla cattolica". L'Osservatorio sul pluralismo religioso, istituito presso il Ministero dell'Interno, attesta che sono 3.300 gli enti religiosi operanti in Italia, aumentati soprattutto a seguito della crescente immigrazione dall'estero (erano appena 500 nel 1997). Si lamentano notevoli difficoltà soprattutto riguardo alla disponibilità di luoghi di culto adeguati, ma non mancano le buone prassi di incontro, dialogo e collaborazione.*
- *Razzismo quotidiano e mondo dello sport. Secondo l'ENAR (European Network Against Racism), oltre alle discriminazioni dirette, è il caso di parlare di un razzismo quotidiano diffuso e crescente che consiste in atteggiamenti, comportamenti, modi di relazionarsi umilianti e inferiorizzanti in diverse sfere della vita. Si riscontrano atti di discriminazione nell'accesso ai pubblici esercizi, nonché una certa sovrarappresentanza a livello statistico degli immigrati nel controllo dei documenti,*

nelle perquisizioni e nelle verifiche amministrative. In altri casi si parla di “razzismo utilitarista”, quello che porta ad accettare il cittadino straniero solo nella misura in cui “ci serve” e non avanza ulteriori esigenze. Non è esente dal razzismo il mondo dello sport. Nel campionato di calcio 2012-2013, ad esempio, sono stati quasi 700 gli episodi di razzismo che hanno coinvolto le tifoserie, con ammende pari a quasi mezzo milione di euro e 29 società coinvolte.

Alla luce di alcune di queste “denunce” appare chiaro come i migranti spesso non godono delle “libertà” loro spettanti. Questi migranti, anche se in possesso di capacitazioni interne, non possono scegliere il funzionamento in quanto non sono garantite le loro capacitazioni combinate (Nussbaum 2012).

E’ vero che l’intervento delle politiche, come vedremo più avanti, risulta fondamentale sia in termini di creazione di contesto normativo e di cittadinanza adatto (che, come si è visto, di per sé non è sufficiente) sia in termini di *empowerment* attraverso adeguate politiche pubbliche attivanti. Quello che appare utile ricordare però, è che ogni persona deve essere vista come fine.

Secondo i risultati della indagine empirica illustrata nella presente tesi, ma non solo, l’approccio rivolto ai migranti adulti di prima generazione e quello degli giovani in età scolare⁸¹ non è identico perché non sono le stesse neanche le illibertà. In entrambi i casi, però occorre intervenire per superarle e per capacitarli a far emergere il proprio potenziale. Garantire a una persona le condizioni di scegliere e agire. Il conseguente funzionamento con la messa in atto del proprio spirito di iniziativa e di imprenditorialità in modo efficace, può essere una delle strade inclusive.

E’ proprio per questo che Nussbaum introduce un concetto di soglia ovvero di un livello minimo di capacità che deve essere garantito a tutti per raggiungere il livello di dignità umana. Secondo l’autrice, infatti, “il concetto di dignità è strettamente legato all’idea di attività. Quindi è correlato con la nozione di capacità di base, qualcosa di inerente alla persona che esige di essere sviluppato. Ma mentre c’è spazio per discutere se il potenziale innato differisca da persona a persona, la dignità umana, fin dall’inizio, è uguale in tutti coloro che sono in grado di essere agenti.” (Nussbaum 2012, p.37)

⁸¹ Anche lo stesso approccio delle capacitazioni fa una distinzione in questo senso tra bambini e adulti, “esigere un certo tipo di funzionamento per loro (per esempio l’istruzione obbligatoria) è ammissibile come necessario preludio alla età adulta (Nussbaum 2012).

4.3 Le principali raccomandazioni per politiche pubbliche – mobilità, imprenditorialità e inclusione

Come sottolinea Colaianni (2004), le persone devono essere messe in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, così affermando il principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine, unica e unico arbitro circa i propri bisogni (Nussbaum 2002). Ogni individuo dovrebbe poter raggiungere una soglia minima di capacità combinate e poter scegliere a di agire. Le politiche pubbliche in questo senso non dovrebbero imporre i funzionamenti ma garantire questa soglia di capacitazioni (Nussbaum 2012).

Politiche migratorie e di integrazione

Alla luce delle numerose proiezioni demografiche, il trend delle migrazioni sarà in aumento a medio lungo termine (2050), anche se vi è stata una temporanea contrazione della domanda di lavoro nei paesi storicamente caratterizzati dalla domanda di lavoro. Per questo motivo le politiche pubbliche devono tenere conto di questo per migliorare i flussi migratori in senso generale e fare in modo che la mobilità porti ancora maggiore vantaggio allo sviluppo umano.

Il HDR (UNDP, 2009) diverse volte citato in questo lavoro fornisce una serie di raccomandazioni relative alla mobilità nell'ottica dello sviluppo umano, soprattutto per le fasce più svantaggiate, che qui vengono sinteticamente riportate e discusse.

1. Liberalizzare e semplificare i canali legali di ingresso per lavoro

Secondo il Rapporto, le politiche più restrittive con barriere all'entrata difficilmente producono l'effetto di fermare le migrazioni e, al contrario, aumenta la presenza di immigrati irregolari, creando uno scenario ancora più "povero" e frustrante sia per chi migra sia per chi accoglie. Il bisogno di forza lavoro nei paesi industrializzati, infatti, è un fenomeno di tipo strutturale di cui occorre prendere atto alla luce dei trend demografici attuali. Se la domanda di lavoro resterà alta nel lungo periodo, e i trend demografici comunque lo prevedono, è vantaggioso per tutti gli attori coinvolti consentire ai lavoratori stranieri di entrare legalmente e di risiedere per un periodo di tempo sufficientemente lungo. Il rapporto evidenzia due strade che consentono di liberalizzare in maniera controllata i canali di

ingresso: (i) espandere i programmi per lavoratori stagionali in settori quali l'agricoltura e il turismo; (ii) consentire l'ingresso ai lavoratori non qualificati, con l'imposizione di clausole sulla possibilità di estensione della permanenza. E' necessario, inoltre, prendere decisioni relative ad alcune questioni fondamentali quali: (i) la soglia massima di immigrati stabilita per ogni anno; (ii) la possibilità di non rimanere legati ad un determinato datore di lavoro; (iii) il diritto di richiedere un' estensione del permesso di soggiorno; (iv) la facilità di spostamento all'interno e all'esterno dei confini nazionali⁸².

2. Assicurare e proteggere i diritti fondamentali dei migranti

Come già sopra accennato, a seconda della provenienza e della destinazione dei migranti, e soprattutto delle condizioni in cui essi si trovano ad affrontare il viaggio, si può verificare un trade-off in termini di diritti: si rinuncia ad alcuni, per goderne di altri. Le politiche pubbliche devono fare in modo che nessuno sia costretto a rinunciare a libertà e diritti fondamentali e che, invece, la gamma di tali diritti si estenda al massimo grado possibile. I diritti di uguaglianza davanti alla legge e la libertà dalle discriminazioni in base alla razza, al genere e al gruppo etnico di appartenenza devono essere garantiti e tutelati dalle istituzioni politiche dei paesi di origine e dei paesi di arrivo. Oltre a leggi specifiche contro la tratta di esseri umani e il lavoro forzato, sarebbe opportuno dar vita a misure che riguardino il diritto ad una eguale remunerazione per i lavoratori locali e per gli stranieri. Di fondamentale importanza, inoltre, è la garanzia della sicurezza sul lavoro e la protezione dei diritti dei lavoratori; il diritto a non essere detenuti in maniera arbitraria e a godere della necessaria protezione legale; il diritto al rientro nel proprio paese di origine; il diritto a non essere soggetto a trattamenti disumani o degradanti.

⁸² Il sistema di quote attualmente in vigore in Italia non permette a una persona di immigrare per lavoro se non come lavoratore stagionale oppure il succitato art. 23 del T.U.I. con formazione nei paesi d'origine quale diritto di prelazione. Vi sono particolari casi di ingresso per elevate qualifiche, ricercatori, artisti ecc. Inoltre è possibile l'ingresso per studio, oppure ex art. 27 lettera f) del TUI che prevede ingressi per tirocinio per i singoli e distacco formativo per dipendenti di aziende estere. Gli stranieri entrati per tirocinio, distacco e studio possono essere convertiti in permesso di lavoro soltanto con un decreto quote apposito (Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali). Negli ultimi anni i flussi annuali si sono interrotti a causa della crisi, lasciando solo le quote per lavoro stagionale e per tirocini, distacchi, formazione professionale ecc. Si può dire che il quadro normativo al momento necessita di semplificazione e di una programmazione più chiara. L'emersione del 2012 ha gettato ulteriore confusione in questo quadro, dando spesso origine a ingressi fittizi ovvero a una regolarizzazione di chi era già presente in Italia in modo irregolare.

3. Ridurre i costi di transazione associati al movimento degli individui

Uno dei maggiori problemi legati alla presenza di flussi migratori è il ricorso alla criminalità organizzata al fine di ottenere visti e possibilità di ingresso in altri paesi. Ciò pone in una condizione di evidente debolezza gli individui disposti a pagare ingenti somme di denaro ad organizzazioni criminali che consentono loro di emigrare, spesso in condizioni di altissimo rischio per la propria incolumità fisica. Semplificare e rendere meno costose le pratiche necessarie ad ottenere un permesso di lavoro, specialmente nei paesi ricchi (ad esempio, senza vincolare l'ingresso all'assunzione da parte di un datore di lavoro definito ex ante)⁸³, potrebbe contribuire a ridurre tali rischi. I governi possono inoltre contribuire a ridurre i costi di transazione associati alle migrazioni attraverso interventi quali: l'apertura di "corridoi" facilitati per l'accesso di lavoratori stranieri; la riduzione dei tempi e dei costi da sostenere per ottenere i documenti necessari all'ingresso in un dato paese; la diffusione di informazioni e la promozione di network più forti tra i migranti e le comunità di origine e di arrivo; un più incisivo controllo e contrasto alla corruzione degli ufficiali preposti alla concessione dei visti e dei permessi; azioni di cooperazione internazionale sulle questioni della migrazione.

4. Migliorare i risultati in termini di sviluppo umano per i migranti e per le comunità dei paesi di destinazione

Favorire l'integrazione economica e sociale degli immigrati è un obiettivo primario per massimizzare i benefici derivanti dai movimenti delle persone. Per fare ciò è importante individuare quali siano i costi reali e quali quelli percepiti come tali dai locali; in secondo luogo, occorre mettere in atto le misure necessarie a ripartire tali costi in maniera equa tra le diverse parti sociali. L'integrazione degli individui e delle famiglie straniere nelle comunità dei paesi ospitanti offre vantaggi potenziali per lo sviluppo umano. Le priorità d'azione per i governi nazionali e locali si concentrano su alcuni punti. In primo luogo, è necessario fornire accesso ai servizi di base, in particolare istruzione e cure sanitarie, oltre al sostegno nell'apprendimento della lingua parlata nel paese che accoglie gli immigrati. In secondo luogo, occorre permettere alle persone di svolgere un'attività lavorativa per quanto possibile adeguata alle proprie possibilità e aspirazioni. In terzo luogo, le autorità locali devono essere sostenute nell'implementazione di programmi di sostegno sociale per gli immigrati attraverso un'allocazione efficiente del budget a disposizione e il trasferimento di fondi

⁸³ Come invece è il caso in Italia

laddove è necessario sostenere la loro azione pubblica. Infine, occorre combattere discriminazioni e xenofobia e garantire un trattamento equo e rispettoso dei diritti fondamentali degli immigrati.

5. Ottenere benefici dalle migrazioni interne

Come abbiamo avuto modo di vedere, le migrazioni sono anche e soprattutto interne e questo aspetto dovrebbe essere tenuto in considerazione.

6. Rendere la mobilità parte integrante delle strategie nazionali per lo sviluppo

Uno dei principali temi del Forum Mondiale su Migrazione e Sviluppo, che si è tenuto in Grecia nel 2009, è stato proprio quello dell'integrazione dei temi della mobilità umana all'interno delle strategie nazionali per lo sviluppo. Si è visto come il legame tra le migrazioni e lo sviluppo umano sia stretto. La migrazione è una strategia messa in atto dagli individui e dalle famiglie per migliorare le proprie condizioni di vita. I governi non possono ignorare questo aspetto e per orientare le policy verso un risultato compatibile con lo sviluppo umano, le cause e le conseguenze dei flussi migratori devono necessariamente essere prese in considerazione.

Si può notare come l'approccio capacitazioni sia il fondamento del Rapporto mettendo in evidenza i concetti quali libertà, dignità e *well-being*.

D'altro lato, il Rapporto UNAR (op.cit.) evidenzia tre possibili ambiti di intervento sui quali insistere per il superamento delle discriminazioni diffuse e la piena affermazione dei diritti e delle pari opportunità: l'uso del linguaggio, la questione della cittadinanza e le risorse per l'integrazione. Superare il discorso razzista e xenofobo è anche una questione di linguaggio, come ha sottolineato la stessa Commissione che opera in Europa contro il razzismo e l'intolleranza, stigmatizzando il linguaggio utilizzato in Italia da politici e giornalisti, e come si ribadisce nella Carta di Roma, il codice deontologico su migranti e richiedenti asilo siglato nel 2008 dagli organismi di categoria del giornalismo italiano. Sono stati presentati 14 progetti di legge di riforma dell'attuale impianto normativo in materia, atti in particolare ad agevolare i termini di accesso per gli "stranieri" nati in Italia, ma restano tutti giacenti in Parlamento, seppure un'indagine condotta nel 2012 dall'Istat abbia attestato che il 72,1% degli italiani sarebbe favorevole.

I dati attestano che in Italia la povertà colpisce una famiglia con componenti stranieri più del doppio rispetto a una famiglia di cittadini italiani. Le caratteristiche di questa fase richiedono, perciò, di sostenere con maggiore impegno i percorsi di inserimento, di contrastare tutti quegli elementi che li ostacolano e, quindi, di stanziare le risorse necessarie a predisporre il paese a un futuro di cui gli immigrati costituiranno inevitabilmente una parte essenziale.

In prospettiva, occorre quindi un generalizzato rinnovamento di mentalità e un impegno costruttivo e condiviso per fare dell'Italia un paese più inclusivo, come affermato nelle prefazioni al Dossier 2013.

A queste raccomandazioni si aggiungono, per ritornare all'analisi oggetto del presente lavoro, quelle che riguardano l'imprenditorialità dei migranti. Come sottolineato dal Piano azione imprenditorialità 2020⁸⁴ della Commissione Europea, nonostante il fatto che i migranti presentino tassi più elevati di creazione di imprese rispetto al resto della popolazione, essi vanno più spesso incontro a varie difficoltà anche a causa della mancanza di informazioni, di conoscenze e di abilità linguistiche. *“L'UE ha riconosciuto pubblicamente l'importante contributo che i lavoratori migranti possono recare alla crescita e all'occupazione sostenibili. L'Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi ribadisce il ruolo importante dei migranti in quanto imprenditori e indica che “occorre poi rafforzare l'importante ruolo imprenditoriale degli immigrati, la loro creatività e capacità innovativa”. È importante che le politiche volte a incoraggiare l'imprenditoria in Europa tengano pienamente conto del potenziale imprenditoriale rappresentato da questo gruppo. Le politiche nazionali ed europee dovrebbero inoltre tener conto delle potenzialità dei migranti qualificati per la creazione di imprese e di posti di lavoro. In particolare, le misure di sostegno e le iniziative politiche dovrebbero contribuire ad attirare imprenditori potenziali di talento che desiderino creare imprese globali con sede in Europa”.*

Dunque, che risposta dare alle caratteristiche e ai bisogni esposti in questa tesi relativamente all'imprenditorialità e l'inclusione dei migranti? Quale modello di welfare dovrebbe comprendere politiche per rendere i migranti “capaci” di essere inclusi? In che modo l'imprenditorialità può rappresentare una leva per l'inclusione? Cercheremo di dare qualche risposta nei prossimi paragrafi.

⁸⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:IT:PDF>

4.4 Quale formazione per i migranti adulti

Quando si parla di formazione per i migranti si pensa immediatamente all'insegnamento della lingua e della cultura del paese di accoglienza e/o educazione civica. Non a caso, in Italia, l'accordo di integrazione⁸⁵ previsto della legge italiana, prevede un certo numero di crediti minimi che devono essere ottenuti proprio in questi due ambiti e con essi il migrante "dimostra" allo stato di adempiere al proprio dovere di integrazione. Posto che è legittimo qualche dubbio sull'efficacia di un'impostazione simile in quanto il migrante spesso si sente obbligato ad adempiere a un dovere piuttosto che vederlo come una propria reale opportunità di *empowerment* personale, è indubbio che il raggiungimento di un livello sufficiente della conoscenza della lingua, ma anche di una educazione alla cittadinanza, debba essere considerato come elemento indispensabile in un'ottica di inclusione del migrante⁸⁶. In questo senso vi si trova sul territorio una rete capillare di Centri di Formazione Permanente che offrono questo tipo di formazione.

Questo tipo di formazione all'interno di un *mix di policy* come sopra accennato è sicuramente uno strumento efficace per fare in modo che i migranti colmino quel "gap" linguistico e culturale che spesso limita il loro agire.

⁸⁵ Nel 2012 è entrato in vigore il regolamento che disciplina l'Accordo di integrazione. A partire da questa data il cittadino non comunitario che entra in Italia per la prima volta e richiede un permesso di soggiorno di durata non inferiore a un anno deve sottoscrivere un accordo con lo Stato italiano. Con la sottoscrizione dell'accordo, il cittadino straniero si impegna a conseguire specifici obiettivi di integrazione nel periodo di validità del proprio permesso di soggiorno e lo Stato si impegna a sostenere il processo di integrazione dello straniero attraverso l'assunzione di ogni idonea iniziativa in raccordo con le Regioni e gli enti locali. In particolare, come può leggersi nel testo dell'accordo, il cittadino straniero assume una serie di impegni tra cui quelli di acquisire una conoscenza della lingua italiana parlata equivalente almeno al livello A2 del quadro comune europeo di riferimento per le lingue emanato dal Consiglio d'Europa. Con la firma dell'accordo, vengono assegnati 16 crediti iniziali. La conferma di questi crediti avviene a seguito della frequenza obbligatoria di una sessione gratuita di formazione civica e di informazione sulla vita in Italia, che si tiene presso gli Sportelli Unici per l'immigrazione delle Prefetture. In questa occasione si riceveranno anche informazioni sulle "iniziative a sostegno del processo di integrazione" (come ad esempio corsi gratuiti di Italiano) attive nella provincia. L'accordo prevede che entro due anni lo straniero raggiunga la quota di 30 crediti. I crediti possono essere conseguiti attraverso l'acquisizione di determinate conoscenze (lingua italiana, cultura civica e vita civile in Italia) e lo svolgimento di determinate attività come per esempio corsi di Italiano presso i CTP.

⁸⁶ La strategia Europa 2020 individua tra gli obiettivi chiave dell'Unione l'incremento al 75% del tasso di occupazione della forza lavoro tra i 20 e i 64 anni di età. Tale risultato potrà essere raggiunto anche grazie ad una piena integrazione dei migranti legalmente residenti. L'effettiva integrazione dei cittadini di Paesi terzi è un fattore decisivo per massimizzare i benefici derivanti dalle pratiche migratorie e per favorire lo sviluppo di una società competitiva e coesa. Nelle Conclusioni del Consiglio tenutosi nel Giugno 2010, si riafferma l'impegno degli Stati Membri per la piena integrazione dei migranti e si rinnova l'invito rivolto alla ommissione per lo sviluppo di una nuova agenda per l'integrazione con strutture e strumenti potenziati. Il compito è stato affidato, in seno all'Istituzione Comunitaria, alla Direzione Generale Affari Interni (DG Home). Con Decisione del Consiglio del 25 giugno 2007 è stato istituito il Fondo Europeo per l'Integrazione dei cittadini di Paesi terzi (FEI) con durata settennale. Il Fondo è inserito nel più ampio Programma di interventi in materia di immigrazione denominato Solidarietà e Gestione dei Flussi Migratori (2007/435/EC).

Quello che anche l'approccio dello sviluppo umano suggerisce è quello di rendere i migranti più "partecipi" anche nel programmare le attività formative che li riguardano e di fare sentire la loro voce (*voice*). E' chiaro che, nel caso specifico delle competenze imprenditoriali, ci vorrebbe una formazione che le faccia emergere utilizzando anche metodologie innovative. Tuttavia numerose indagini⁸⁷ dimostrano che i migranti abbiano in media una concezione molto "classica della formazione" prediligendo la formazione in aula e con poche innovazioni in termini di uso di materiali didattici innovativi (o anche solo tecnologicamente più avanzati) o in termini di metodologie didattiche diverse dall'aula. In più le motivazioni⁸⁸ dimostrano che gli stessi migranti considerino soprattutto l'aspetto strumentale della formazione.

Se vogliamo tornare a un concetto di libertà e capacitazioni per tutti, le politiche dovrebbero assicurarsi che i migranti abbiano le stesse opportunità e libertà di scelta della popolazione autoctona.

Come evidenzia il Rapporto Economia dell'immigrazione, edizione 2013, della Fondazione Leone Moressa, la domanda di formazione dei migranti adulti è in crescita. Secondo gli autori, oltre che per un aumento dei flussi migratori, ciò è avvenuto per diversi tre altri fattori. Uno di questi è che l'integrazione è diventata una parola d'ordine condivisa sia nel dibattito italiano⁸⁹ sia in quello europeo⁹⁰. Un'altra determinante è stata la "grande regolarizzazione" del 2003 che con i ricongiungimenti familiari ha mutato il target della formazione vista la più significativa presenza di donne. Anche la crisi, che ha colpito anche gli immigrati, ha comportato un aumento della domanda di formazione come politiche attive del lavoro. Un altro fattore è stato quello dell'entrata in vigore della normativa sull'integrazione con il Piano per l'integrazione e la sicurezza "Identità e incontro" comprende il già citato Accordo di integrazione. Infine, anche l'utenza occupata, versando la propria quota per i Fondi interprofessionali ha aumentato il numero dei lavoratori immigrati che frequentano corsi di formazione continua anche se il dato è ancora di molto inferiore a quello degli autoctoni.

⁸⁷ Ad esempio la pubblicazione *Formarsi per Integrarsi: formazione e cittadini stranieri in Veneto - Mappatura dell'offerta formativa linguistico - civica del territorio e analisi dei fabbisogni dell'utenza straniera* - A cura di Veneto Lavoro, 2012

⁸⁸ Si veda ad esempio *Gli stranieri nel sistema della formazione professionale in Italia in Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione 2013* a cura della Fondazione Leone Moressa

⁸⁹ Vedi Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione

⁹⁰ Vedi Agenda Europea per l'immigrazione

E' indubbio, dunque, che occorre assicurare il tipo di "formazione di base" ai migranti in modo che siano "capacitati" e che il loro diritto alla formazione sia garantito come per i cittadini autoctoni. Tuttavia, questo rappresenta solo il minimo di quello che si può fare in questo senso.

Queste opportunità formative dovrebbero essere sfruttate per assicurare un adeguato *empowerment* dei migranti, come del resto di tutti i discenti adulti. Infatti, sarebbe più corretto parlare di quale formazione deve essere pensata per gli adulti in generale, comprendendo tra essi anche i migranti, nel momento in cui raggiungono un livello di "capacitazione" pari agli autoctoni (in termini di conoscenza della lingua, partecipazione alla scelta ecc.)

Lo stesso vale per le competenze imprenditoriali, oggetto di questa tesi. La questione dell'educazione all'imprenditorialità è oggetto di un dibattito diffusosi molto negli ultimi anni. Soprattutto questo riguarda il fatto di come debba essere inserito nei curricula, come competenza trasversale oppure come modulo a parte. In ogni caso questo riguarda soprattutto i destinatari inseriti in un percorso formale, come gli studenti di scuola o di università. Resta sempre aperta la questione di come "sbloccare" questo tipo di competenze tra gli adulti per mutuare un azzecato termine del World Economic Forum del 2009 – *Educating the Next Wave of Entrepreneurs – Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century*. L'imprenditorialità sempre di più sta assumendo un ruolo nell'inclusione sociale, non solo dei migranti ma, come abbiamo potuto vedere in questo lavoro, i migranti possono essere un target di particolare rilievo dato che dimostrano un potenziale elevato.

E' interessante, dunque, l'approccio rivolto agli adulti, riconoscendone il valore per l'inclusione sociale qui presentato, in relazione al proprio grado di istruzione.

Tabella 15 – Competenze da sviluppare con l'educazione imprenditoriale

TARGET Grado di istruzione	Valore dell'educazione imprenditoriale per l'inclusione sociale			
	Consapevolezza dell'imprenditorialità e il suo impatto sull'economia	Social skills per diventare imprenditori	Competenze imprenditoriali di base per gestire piccole attività	Competenze imprenditoriali avanzate per avviare e far crescere la propria attività
Non istruiti e disoccupati	X	√√√	√√√	√
Poco istruiti e sotto-occupati	√	√√	√√	√
Istruzione secondaria	√√	√√	√√	√√
Istruzione terziaria	√√	√	√√	√√√
Società	√√√	X	X	X

Fonte: World Economic Forum 2009

Quando parliamo di imprenditorialità come inclusione sociale, si distinguono di seguito i target group:

- Persone non istruite e disoccupate – le persone senza un'istruzione formale difficilmente trovano un impiego che possa comunque valorizzare le loro competenze. Di conseguenza, o non trovano un'occupazione o fanno esclusivamente lavoro manuale che non permette loro di migliorare la loro situazione. L'imprenditorialità per questo target dovrebbe focalizzarsi soprattutto sulle competenze imprenditoriali e sociali di base che potrebbero essere necessarie per avviare una piccola attività.
- Persone poco istruite e sottooccupate – queste persone trovano un'occupazione, spesso a intermittenza. Tuttavia, nelle loro esperienze lavorative potrebbero aver sviluppato competenze di comunicazione e sociali e qualche competenza di base e consapevolezza per un'attività imprenditoriale. L'educazione imprenditoriale per questo target dovrebbe focalizzarsi a costruire e migliorare le loro competenze già acquisite dalle precedenti esperienze.
- Persone con istruzione secondaria - potrebbero non riuscire a trovare un lavoro soddisfacente. Anche loro però possiedono già un certo bagaglio di competenze in questo senso che sarebbero da integrare e migliorare.

- Persone con istruzione universitaria – potrebbero già essere in possesso di tutte le competenze per trovare un'occupazione per loro soddisfacente. Tuttavia se vogliono avviare un'impresa potrebbero non essere adeguatamente “equipaggiati”. Avrebbero bisogno di integrare le loro competenze in modo da arrivare a un livello avanzato.

Da non dimenticare è l'importante ruolo della società che deve garantire un ambiente favorevole allo sviluppo imprenditoriale e in questo senso anche gli operatori (banche ecc.) potrebbero avere bisogno di formazione.

Ci si chiede, dunque, cosa bisogna insegnare, dove e soprattutto chi dovrebbe insegnarlo.

Quando parliamo di cosa insegnare, si possono elencare i tre macrotemi:

- Sviluppo personale – per promuovere l'imprenditorialità bisogna migliorare la sicurezza in sé stessi, la motivazione, impostare un *mindset* imprenditoriale e rafforzare e ispirare il desiderio di mettere in pratica l'azione.
- Sviluppo del business – conoscenze tecniche e alfabetizzazione finanziaria per l'auto – impiego
- Sviluppo delle competenze imprenditoriali – l'educazione all'imprenditorialità dovrebbe promuovere l'acquisizione di competenze sociali, il networking, il problem solving creativo, la ricerca delle opportunità, saper vendere, intervistare, fare presentazioni, rapportarsi con la burocrazia, la conoscenza delle norme culturali locali e di come incidono sul business ecc.

Questo tipo di curriculum dovrebbe essere modulare e presentato come un portafoglio, ognuno nella propria libertà e secondo le proprie scelte personali può scegliere come organizzarlo. Tuttavia, è da sottolineare come lo sviluppo delle competenze personali sia estremamente importante.

Per quanto riguarda il dove dovrebbe svolgersi questo tipo di formazione, si sottolinea l'importanza dei media e dei canali informali.

Una delle questioni più annose è chi dovrebbe insegnare l'imprenditorialità. Chiunque esso sia deve avere un elevato livello di credibilità agli occhi del discente. Questo ovviamente deve caratterizzare tutti gli insegnanti, ma nel caso specifico di questo tipo di educazione l'insegnante dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- Possiedono una reale comprensione delle questioni “sull” imprenditorialità e “per” l’imprenditorialità. Questa comprensione dovrebbe basarsi su una reale comprensione della letteratura e dei dibattiti sul tema e non solo su aneddoti o single esperienze imprenditoriali.
- Comprendono che ci sono diversi modi di apprendimento delle persone, e che i formatori devono addentrarsi nelle motivazioni e nelle circostanze individuali e attribuire un senso al più ampio ecosistema in cui gli individui avviano le proprie imprese.
- Hanno una reale conoscenza delle pratiche aziendali, attraverso l’esperienza in più di una impresa.
- Possiedono un capitale sociale che permette di collegare i loro discenti con le persone che possono fornire supporto, come banche, clienti, fornitori, servizi di supporto al business che aiutano nella burocrazia.

Il ruolo del docente/formatore per gli adulti e le sue competenze sono al centro del dibattito scientifico. Sarebbe troppo ambizioso approfondire questo concetto in questa sede e ci si limita a fornire qualche riflessione. Colombo (2010) offre una lettura del profilo dell’insegnante attraverso l’approccio delle capacitazioni confermando che il profilo professionale degli stessi emerge come punto critico focale nell’interpretare la formazione nell’ottica del paradigma delle capacitazioni. I docenti stessi debbono essere adeguatamente “*empowered*” per diventare “manager delle capacitazioni” o “promoter delle capacitazioni” nel loro approccio con i discenti adulti, a maggior ragione se rientranti in qualche categoria sociale più debole. A seguito di una ricerca svolta nella Provincia autonoma di Trento, secondo l’autrice vi sono una serie di debolezze da superare nel sistema formativo indirizzato agli adulti. L’approccio delle capacità non suggerisce rimedi veloci per l’educazione e il Lifelong Learning, piuttosto offre una generale filosofia dell’intervento. Al centro di questo rinnovo deve esserci il diritto universale di partecipare, destinato a tutti i cittadini come diritto di scegliere quello che meglio supporta il proprio *wellbeing* in ogni fase della vita. Sempre Colombo evidenzia come al momento i discenti adulti e i loro formatori nel Lifelong learning sono parte dello stesso “spazio di valutazione” (Sen 2000) nel quale le capacitazioni e i funzionamenti interagiscono a livello micro e a livello macro. In questa interazione, data la posizione cruciale dei docenti, emerge una chiara priorità per le organizzazioni e le politiche del Lifelong Learning: un certo background culturale, motivazione professionale, metodi di

peer-reflection e criteri di valutazione condivisi sono punti che devono essere esaminati dalle istituzioni locali (Colombo 2010).

4.5 I nuovi paradigmi - Il welfare delle capacitazioni e il learnfare

Il tema del welfare è stato introdotto nel primo capitolo e, come sappiamo, il nuovo scenario del welfare deve necessariamente affrontare una serie di sfide, tra le quali, per citarne qualcuna, l'invecchiamento della società e le migrazioni che mutano in maniera dinamica le società. Negli ultimi decenni la tendenza è stata quella di "attivizzare" il welfare, nel quale l'occupazione viene vista come *core competence* della cittadinanza attiva mentre il *lifelong learning* ovvero l'investimento nel capitale umano lungo l'arco della vita diventa la principale guida per dare sostanza alle politiche abilitanti (*enabling*) e potenzianti (*empowering*) le capacità delle persone, che diventano artefici del proprio benessere (Lodigiani, 2008).

Secondo la stessa Lodigiani (2008) questa visione presenta alcuni rischi perché se da un lato si riconosce l'importanza del lavoro come principale fonte di rispetto di sé, dall'altro si misconosce la stessa importanza del lavoro poiché trascura gli effetti che un lavoro sussidiato, soprattutto quando poco qualificato e incerto possa produrre sui processi di costruzione identitaria, soprattutto quando non si profilano possibilità di mobilità e di uscita dalla condizione di bisogno.

Basti pensare come i migranti sovente si trovino in questa situazione non trovando riconoscimento alle proprie competenze formali e informali e accettando lavori meno qualificati.

L'obiettivo della cittadinanza attiva è quello di rendere ogni soggetto "in grado di "fare la sua parte" partecipando alla vita economica, sociale e politica del suo paese: di sostenerlo nell'acquisizione di capacità atte a fronteggiare le situazioni, agire con consapevolezza ed efficacia, realizzare il proprio desiderio di autonomia e di autodeterminazione. In una parola sviluppando il suo *empowerment*, a diversi livelli". Se si lascia, però, al singolo, tutta la responsabilità per la sua attivazione, si amplificano le differenze tra quanti sono in grado o meno di essere attivati. (Margiotta, 2012 p.84). Insistere, infatti, sulla centralità del lavoro, in questo momento di crisi in cui il lavoro è sempre più incerto diventa critico.

Sempre Lodigiani riflette che se il lavoro rappresenta la principale fattore di inclusione, l'educazione permanente viene considerata come elemento principale di un sistema di protezione attivante che vuole garantire sicurezza nella mobilità. Tuttavia la formazione viene così derubricata a semplice "sostituto funzionale" del lavoro o del welfare e soprattutto sovraccaricata di ruoli che non le competono. "Ad essa – in quanto politica attiva – si può chiedere di favorire nel lungo periodo l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, di promuovere una buona occupazione, ma non si può dare per scontato che possa crearne di nuova." (Lodigiani, 2008, p. 165). La formazione da sola, quindi, non può assicurare la "continuità sociale" dei cittadini, ma deve essere inserita in una rete di protezione più ampia, integrata da un mix di politiche attive e passive in un quadro di *activation policies*.

Proprio in sede europea, l'apprendimento continuo si presenta come opportunità di *empowerment* e gli si affida il compito di far crescere una cittadinanza attiva che trova il suo fulcro nella partecipazione (Lodigiani 2008). Anche Margiotta concorda che il lavoro sia una condizione fondamentale ma non necessaria né sufficiente a garantire una cittadinanza attiva. L'apprendimento adulto diventa invece un "veicolo di *empowerment* e di attivazione delle capacitazioni dei soggetti" (Margiotta 2012, pag. 90).

Lo stesso Margiotta afferma ancora: "Occorre piuttosto pensare che la formazione produce autorealizzazione del sé nella misura in cui si dimostri capace di formare le nuove generazioni *non a cercare lavoro ma a creare nuovo lavoro per sé e per gli altri.*" (Margiotta, 2013 p. 32). L'imprenditorialità che ruolo ha, dunque, in questo scenario?

E' qui che si introduce il modello del *learnfare* che contrappone al *working first* un *learning first*, passando dalla occupazione al potenziamento delle competenze e delle capacitazioni dell'adulto (Lodigiani 2008, Costa 2011, Margiotta 2012).

Allora ancora più che il *lifelong learning* al concetto di *flexicurity* si può accoppiare il concetto di *lifewide learning* che, come ricorda Costa (2011), vuole sottolineare la dimensione "orizzontale" del processo formativo che può avere luogo in una pluralità di ambiti e cicli o fasi, oltre e in parallelo al ciclo professionale. Non è un caso che questa espressione è usata in primis nei confronti degli adulti e vuole indicare l'integrazione sistemica dell'istruzione, della formazione e del lavoro. Nel caso dei migranti il "*lifewide*" assume un'importanza ancora più marcata perché l'ampiezza (*width*) abbraccia anche gli ambiti geografici e culturali diversi nei quali apprende il migrante.

Il *lifewide learning* evidenzia sia che i diversi contesti formativi e di apprendimento sono tra loro complementari, sia che è il cittadino, nella sua autonomia e organizzazioni delle fasi della propria vita, che si assume il rischio di obsolescenza della sua formazione professionale e di insufficienza cognitiva.

Sempre Costa (2012) afferma che il ruolo della formazione nel quadro delle politiche attive per il lavoro si ridefinisce quando ci si sposta verso una prospettiva relazionale imperniata sull'accrescimento delle competenze professionali e delle responsabilità personali, a dire l'agentività personale, abbandonando il riferimento alle prestazioni come risposta ad una serie di bisogni, incentrato sugli oggetti materiali.

In questa prospettiva ogni percorso professionale deve personalizzarsi nuovamente all'interno di un progetto di vita e l'*agency* formativa rappresenta lo snodo con cui in un sistema di *learnfare*⁹¹ il lavoro si ripersonalizza, attraverso esperienze educativo-formative che pongano al centro la persona con le sue aspettative soggettive, la propria responsabilità nei confronti della qualità delle sue competenze e la consapevolezza dei suoi talenti.

In un *learnfare state* ogni cittadino può rivendicare il suo diritto/dovere di imparare e in cui l'educazione, la formazione professionale e l'apprendimento sono considerati diritti di cittadinanza. Gli assunti del *learnfare*, infatti, rimandano alla convinzione che l'inclusione sociale e l'attivazione passino anche attraverso una partecipazione elevata al sistema formativo, e che quest'ultimo debba garantire a tutti eguali opportunità, compatibilmente con le proprie capacità e aspettative e la propria situazione, di raggiungere i livelli di formazione più alti.⁹²

Anche in Italia sono stati da poco introdotti elementi di *learnfare*, quando la fruizione di alcuni servizi di welfare può essere collegata alla partecipazione nel sistema educativo (*learn for your welfare*). Questo è quanto accade con alcune misure che fanno parte dei cosiddetti ammortizzatori sociali, dove la formazione professionale è un requisito

⁹¹ Come ricorda Lodigiani (2010), "il modello danese di welfare si regge da un lato su un *sistema di servizi* efficiente di sostegno sia ai soggetti in cerca di impiego, sia ai soggetti e alle famiglie su cui gravano compiti di cura; dall'altro lato su un *sistema di dispositivi normativi* specifici che favoriscono la conciliazione famiglia-lavoro (come i congedi parentali), la "manutenzione dell'occupabilità" (come i congedi formativi), la "sicurezza attiva" (come le politiche attive del lavoro e le indennità di disoccupazione), e che di fatto consentono il raggiungimento di alti tassi di partecipazione al mercato del lavoro. Il tutto avviene in un quadro istituzionale che promuove un approccio negoziale alle grandi questioni sociali e in un contesto socioeconomico che per caratteristiche strutturali e grado di sviluppo offre condizioni ottimali, che rendono il caso danese unico nell'esperienza europea."

⁹² Va a tale proposito osservato che il termine *learnfare* è mutuato dai programmi (diffusi soprattutto nel Regno Unito) di reinserimento scolastico dei giovani adolescenti che abbandonano la scuola perché divenuti genitori e che si ritrovano a dipendere dal welfare, impossibilitati a completare gli studi superiori o bloccati in percorsi di disoccupazione o sotto-occupazione in lavori non qualificati.

obbligatorio per usufruire dei trasferimenti. Nella logica del *learnfare* di matrice danese si collocano anche i dispositivi introdotti per innovare il sistema formativo, in specie nell'intreccio con le politiche del lavoro. Ad esempio i congedi formativi, i quali riconoscono il diritto soggettivo alla formazione a tutti i cittadini occupati e non; l'intento di integrare formazione continua e formazione permanente (il caso della formazione a catalogo e dei *voucher* formativi che mirano a costruire un'offerta unica è da questo punto di vista significativo); la rilevanza della formazione per adulti pensata come una possibilità sempre aperta per un rientro nel sistema formativo ordinario; l'introduzione dei fondi interprofessionali per la formazione continua e con essi il rilancio di un approccio negoziato alle questioni formative, teso a coniugare interessi di imprese e lavoratori.

Tuttavia, come già osservato per altri strumenti e altri approcci di intervento, quando si tratta di migranti adulti le iniziative e gli strumenti si concentrano sulle competenze linguistiche. Questa osservazione vale anche per i paesi virtuosi come la Svezia, dove, sottolineano Åslund & Engdahl (2012) a proposito di un esperimento pilota condotto nel 2009-2010 relativo all'erogazione di bonus legati al risultato nella frequenza di corsi di formazione linguistica per immigrati adulti.

Si può allora interpretare alla luce di queste considerazioni sull'assetto delle politiche di *learnfare* l'affermazione di Margiotta che "Il *learnfare* oggi non c'è, nemmeno nei Paesi a maggior tradizione in materia." (Margiotta (2012), p.71) e che sia il welfare delle competenze sia il più ambizioso welfare delle capacitazioni cioè "della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto ad apprendere" (Margiotta (2012), p.71) sono assetti che possono essere visti come obiettivi o prospettive in cui inquadrare le prossime riforme in Europa e in Italia.

Se bisogna, in una prospettiva di medio-periodo, individuare strategie per un *learnfare* sostenibile all'interno di uno sviluppo sostenibile bisogna "costruire *policies* formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region*" (Costa (2012), p.89), a dire assetti socio-territoriali inclusivi, partecipativi e generativi di apprendimenti che attivino le competenze. Le politiche formative così intese, dove i soggetti programmatori e gestori devono essere capaci di attivare l'agentività sociale e individuale, si possono pensare solo in sistemi territoriali di reti agentive che possono garantire: a) un sistema territoriale integrato tra diversi contesti formativi per l'apprendimento permanente, capace di promuovere e accompagnare le diverse fasi di transizione lavorativo-formativa; b) servizi informativi per l'occupazione che favoriscano

il matching tra competenze della persona e opportunità lavorative, grazie al coordinamento tra enti e servizi per la formazione, l'istruzione e l'impiego; c) servizi coordinati di consulenza e orientamento professionale che, nella prospettiva dell'approccio delle capacitazioni, favoriscano l'emergere dei funzionamenti dei cittadini e dei lavoratori.

4.6 Conclusioni

In questa tesi si è cercato di dare una lettura che, attraverso l'ottica dello sviluppo umano, mette in relazione mobilità, imprenditorialità e inclusione, senza alcuna presunzione di voler fornire un'unica strada, ma cercando di delinearne una. Si possono qui riassumere alcune conclusioni chiave:

- La mobilità deve essere vista come aspetto positivo a livello globale per lo sviluppo umano
- La mobilità comporta un potenziale effettivo per l'individuo soprattutto quando la migrazione è un funzionamento derivante dall'effettiva libertà della persona
- I migranti si trovano spesso in condizione di svantaggio dovuto a una serie di illibertà che si manifestano anche con una sottoqualificazione e il mancato riconoscimento delle proprie competenze
- Chi migra per scelta nella maggior parte dei casi dimostra di avere un potenziale imprenditoriale in termini di possesso della competenza chiave "spirito di iniziativa e imprenditorialità"
- Nelle politiche europee ma anche nei nuovi scenari del welfare attivante l'imprenditorialità in generale va incentivata anche in quanto ha un forte carattere inclusivo
- Le politiche pubbliche devono essere orientate a garantire capacitazioni e non funzionamenti
- L'*empowerment* delle persone e la loro attivazione risulta essere un obiettivo chiave delle policy
- Il *learnfare* si presenta come nuovo paradigma emergente capace di affiancarsi al welfare attivo per garantire le capacitazioni dei cittadini

Come ricorda Margiotta (2013, pag. 62) il mutamento di questo paradigma "consente di concentrare l'attenzione sui deficit cognitivi e culturali del soggetto che vanno recuperati sul piano individuale (formazione, responsabilità, motivazione), ma anche su fattori strutturali in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzare ciò che si decide. Il welfare del futuro, allora, è sì quello della formazione, delle competenze, dello sviluppo del capitale umano, delle eque opportunità, ma è, per dirla con Sen (2000),

soprattutto il “welfare delle capacitazioni” che metta il soggetto nelle condizioni di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: e il diritto di apprendere è uno di questi”.

Una sequenza logica del tipo: che la mobilità (come conseguenza di libertà individuale) implica spirito imprenditoriale - e lo stesso spirito imprenditoriale, a patto che siano state eliminate le “illibertà” (limiti normativi, discriminazioni, mancato riconoscimento delle competenze derivanti da apprendimento formale, non formale e informale, barriere di ogni tipo, incluse quelle linguistiche) e le persone siano opportunamente capacitate (in un regime di *learnfare* con adeguate misure di attivazione, capacitazione ed *empowerment* nelle quali il *lifelong learning* gioca un ruolo fondamentale) - implica autorealizzazione e produce lavoro e inclusione (o prima inclusione e poi lavoro), certo, può sembrare troppo semplicistica se non altro perché nelle scienze sociali ogni tipo di “equazione” risulta impossibile perché le variabili sono infinite e in ogni punto questo percorso può subire turbolenze destabilizzanti. Tuttavia può fungere da forte ispirazione per programmare le politiche pubbliche e legittimare i paradigmi emergenti.

Va quindi sviluppata una capacità di “*governance*” del proprio esistere, prima di agire conformandosi ad istanze produttivistiche. La competenza trasversale per eccellenza da perseguire è quella sapienza individuale che si radica nella consapevole responsabilità di un individuo che si può realizzare in piena libertà in virtù del suo agire capacitativo. Questo sembra essere il vantaggio competitivo che, complicando la visione delle competenze che si evince da Europa 2020, potrebbe garantire uno sviluppo socio-economico sostenibile e inclusivo.

Quello che non bisogna dimenticare, infine, è che queste nuove frontiere riguardano tutti, non solo i migranti e/o non solo le comunità che accolgono. Per tornare all’ispirazione della Nussbaum (2000 p. 80 e 95) con la quale siamo partiti:

“Le persone che provengono da ambienti diversi qualche volta faticano a riconoscersi come concittadini della più vasta comunità umana. Ciò accade spesso perché le azioni, e i motivi che stanno alla loro base, hanno bisogno di essere interpretati pazientemente, e questo sforzo interpretativo non sempre viene compiuto. Portare a compimento il fine del cittadino del mondo implica che chi aspira a essere tale diventi un interprete sensibile e capace di entrare in sintonia con i sentimenti e con le idee degli altri. L’educazione a ogni livello dovrebbe stimolare la capacità di diventare interpreti di questo tipo.”

“ Compito degli educatori dovrebbe essere “mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall’essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le imposizioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l’opporsi ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all’autorità.”

Bibliografia

- AA.VV. – “KIM Manuale la valutazione e l’accreditamento delle competenze informali dei migranti”, KIM - Key Competencies for Migrants Promote Social Inclusion and Gender Equality, N° Progetto 526292-LLP-1-2012-1-IT-GRUNDTVIG-GMP, 2013.
- Allais S. – “The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries”, ILO- Skills and Employability Department, 2010.
- Antonelli V. – “Quale disciplina della cittadinanza per l’inclusione sociale”, Amministrazione in Cammino – Rivista elettronica di diritto pubblico, di diritto dell’economia e di scienza dell’amministrazione, Centro di Ricerca sulle Amministrazioni Pubbliche Vittorio Bachelet, Novembre 2011.
- Ardagna, Silvia and Lusardi, Annamaria, “Explaining International Differences In Entrepreneurship: The Role Of Individual Characteristics And Regulatory Constraints” NBER Working Paper 14012, 2008
- Barret A.; Giulietti C.; Guzi. M.; Kahanec M.; Maître B.; Zimmermann K. – “Study on Active Inclusion of Migrants”, IZA Research Report No.43, January 2012.
- Bandura A., “Il senso di autoefficacia”, Erickson,1997.
- Bandura A., “Self-efficacy: Toward a unifying Theory of behavioral change”, Psychological Review, 84, pp.191-215,1977
- Basu A.; Goswami A. -”Determinants of South Asian entrepreneurial growth in Britain: a multivariate analysis”, Small Business Economics, 13(1), pp.57–70, 1999.
- Bauder H. (2008), *Explaining attitudes towards self-employment among immigrants: a Canadian case study*, in “International Migration”, 46, 2
- Bertetti, B. (2008). *Oltre il maltrattamento: La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli
- Borjas G.J. - “Immigration Policy, National Origin, And Immigrant Skills: A Comparison Of Canada And The United States”, Working Paper No. 3691, National Bureau Of Economic Research, April 1991.
- Borjas G.J. - “The Intergenerational Mobility of Immigrants”, Journal of Labour Economics, Vol.11, no.1, 1993, University of Chicago Press, 1993.
- Burt,R.S. Il capitale sociale dei buchi strutturali in M. Forsé e L. Tronca (a cura di), Capitale sociale e analisi dei reticoli, numero monografico di «Sociologia e politiche sociali», 8, 1, 2005
- Cedefop – “Trends in VET policy in Europe 2010-12 - Progress towards the Bruges communiqué”, Working Paper n.16, 2012.
- Chiesi A. M., Zucchetti E. (a cura di) -”Immigrati Imprenditori. Il Contributo Degli Extracomunitari allo Sviluppo della Piccola Impresa In Lombardia”, edizioni EGEA, 2003.
- Colaianni L. *La competenza ad agire. Agency, capabilities e servizio sociale*, Milano: Franco Angeli, 2004.

Colasanto.M; Lodigiani.R (a cura di) – “Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo”, CNOSFAP e CIOS-FP, 2007.

Colombo M. Challenges of the capability paradigm in a local adult education system. A case study of the Provincia Autonoma di Trento (Italy), *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 2010 (pp. 79-97)

Commissione Europea/EACEA/Eurydice – “Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide e opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice”, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, 2012

Commissione europea, Comunicazione della commissione al Consiglio europeo di primavera - È ora di cambiare marcia, COM(2006)30.

Consiglio dell’unione Europea – “ Conclusioni del Consiglio dell’11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell’istruzione e della formazione (2010/C 135/02)”;Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea 26.5.2010

Costa M. – “Agency Formativa per il nuovo learnfare”, *Formazione & Insegnamento X – 2 – 2012*, 2012

Costa M. – “Modelli di razionalità e investimento formativo”, in: Margiotta U., a cura di, *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 141-170, 2006.

Costa M. – “Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione”, FrancoAngeli, Milano, 2011.

Costa M. (a cura di) – “Il Valore oltre le Competenze – Progetto S.U.V. – Sistema Universitario Veneto per la Mobilità Professionale e Formativa”, Pensa MultiMedia Editore, 2011.

Cox, R.H. – “The consequences of welfare reform: how conceptions of social rights are changing”, *Journal of Social Policy*, 27 (1): 1-16, 1998

Danes S. M. et al. (2008), The effects of ethnicity, families and culture on entrepreneurial experience: an extension of sustainable family business theory, in “*Journal of Developmental Entrepreneurship*”, 13, 3.

Dell’Avanzato S. – “Il Welfare tra sviluppo delle capabilities e democrazia deliberativa”, *GEORivista [online]*, 13 settembre 2012, 2012.

Desiderio M.V.; A. Schuster; G. Urso (edited by) – “Recognition of Qualifications and Competences Of Migrants”, International Organisation for Migration, 2013.

Desiderio M.V; Salt J. - “Main Findings Of The Conference On Entrepreneurship And Employment Creation Of Immigrants In OOED Countries”, 9-10 June 2010, Paris, OECD 2010.

Ditch J; Roberts E. – “Integrate approaches to active welfare and employment policies”, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2002

EENEE (European Expert Network on Economics of Education); NESSE (Network of Experts in the Social Sciences of Education & Training) – “European Education and Training Systems in the Secondh Decennium of the Lisbon Strategy”, Report submitted to the European Commission by the EENEE and NESSE networks of experts, June 2008.

Engelen, E. (2001), "Breaking-in and Breaking-out: A Weberian Approach to Entrepreneurial Opportunities", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 27, No. 2, pp. 203-223.

Ensign P.C. Robinson N.P., *Entrepreneurs because they are Immigrants or Immigrants because they are Entrepreneurs?: A Critical Examination of the Relationship between the Newcomers and the Establishment* *Journal of Entrepreneurship* March 2011 20: 33-53, 2011

EUCIS-LLL European Civil Society Platform On Lifelong Learning – "Fostering Entrepreneurial Mindsets - Eucis-Lll Position And Compendium Of Good Practices", June 2013.

European Agency for Development in Special Needs Education - "Key principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations Matrix", 2010.

European Commission – "Education and Training Monitor 2012", Directorate-General of Education and Culture (DG EAC), 2012.

European Commission – "Education and Training Monitor 2013", Directorate-General of Education and Culture (DG EAC), 2013.

Fairlie, Robert W. – "Estimating the Contribution of Immigrant Business Owners to the U.S. Economy". Small Business Administration, Office of Advocacy, Nov. 2008, No. 334., 2008

Fregetto E. – "Immigrant And Ethnic Entrepreneurship: A U.S. Perspective" in H.P. Welsch (Ed.), *Entrepreneurship: The Way Ahead*, New York: Routledge, pp. 253–68, 2004.

Fondazione Leone Moressa, *Rapporto annual sull'economia dell'immigrazione 2012* – Bologna, Il Mulino 2012

Fondazione Leone Moressa, *Rapporto annual sull'economia dell'immigrazione 2013* – Tra percorsi migratori e comportamento economico, Bologna, Il Mulino 2013

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea – "CONSIGLIO - Informazioni Provenienti dalle Istituzioni e dagli Organidell'unione Europea - Conclusioni del consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («Et 2020»)", GUCE C 119/2 del 28.5.2009].

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea – "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)", 30.12.2006.

GHK – "Study on Support to Indicators on Entrepreneurship Education", Final Report, Framework Contract No. EAC 19/06, July 2011.

Gidley J.; Hampson G.; Wheeler L.; Bereded-Samuel E. – "Social inclusion: Context, theory and practice", *The Australasian Journal of University-Community Engagement*, vol. 5, no. 1, pp. 6-36, 2010.

Goul Andersen J. – "Conceptualizing Welfare State Change", CCWS, Aalborg University, June 2007.

Guerra G.; Patuelli R. – "The Influence Of Role Models On Immigrant Self-Employment: A Spatial Analysis For Switzerland", *The Rimini Centre For Economic Analysis (RCEA)*, Wp 10/29, Jaunary 2012.

Herre P. "Inclusive education and intercultural opening", *LLinE – Life Long Learning in Europe*, Issue 3/2013, 2013

Hiebert, Daniel (2008), “Big potential, small reward? Business Class immigration to Canada,” in Oliveira, Catarina Reis and Rath, Jan eds. (2008), “Migrações” Journal of the Portuguese Immigration Observatory No. 3, October.

Hormiga E., Bolívar-Cruz A. (2012), The relationship between the migration experience and risk perception: a factor in the decision to become an entrepreneur , in “International Entrepreneurship and Management Journal”, May.

Hout, Michael and Rosen, Harvey (1999), “Self-employment, Family background, and Race,” NBER Working Paper 7344

Isfol – “Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa”, I libri del Fondo Sociale Europeo”n., Rubbettino, Catanzaro, 2012.

Jacob D. – “The Educational integration of migrants. What is the role of sending society actors and is there a transnational educational field?”, INTERACT Research Report 2013/03, 2013.

Kahanec M.; Kim A.M.-H.; Zimmermann K. F.– “Pitfalls of immigrant inclusion into the European welfare state”, IZA- Institute for the Study of Labor, Discussion Paper No. 6260, December 2011.

Klapper, L., Laeven, L., & Rajan, R. Entry regulation as a barrier to entrepreneurship. Journal of Financial Economics, 82(3), 591-692, 2006

Kloosterman, R.; Rath J. - ‘Working on the Fringes. Immigrant Businesses, Economic Integration and Informal Practices’, pp. 177-188 in Marginalisering eller Integration. Invandrades foeretagande I svensk retorik och praktik. Stockholm: NUTEK, 2002.

Kuhnle, S. “The Nordic welfare state in a European context: dealing with new economic and ideological challenges in the 1990s” European Review, 8 (3) July: 379-98.

Kvist J.; Harsløf I. - “The Nordic approach combining minimum security with activation: From workfare with welfare to instigating dual tracks based on ethnicity in Denmark”, Centre for Welfare State Research - University of Southern Denmark and University College Oslo, June 2011.

Liebersohn S. - “A Piece Of The Pie. Blacks And White Immigrants Since 1880”, University of California Press, 1980

Light I.; Roach E. - “Self-Employment: Mobility-Ladder or Economic Lifeboat?” in Ethnic Los Angeles, 1996.

Little D. – “The linguistic and Educational Integration of Children and Adolescent from Migrant Backgrounds”, Concept Paper, Council of Europe – Directorate of Education and Languages, Language Policy Division, November 2010.

Lodigiani R. Welfare attivo – Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa, Edizioni Erickson, 2008

Lodigiani R.- “Recalibrating lifelong learning and active citizenship: implications drawn from the capability approach”, Italian Journal Of Sociology Of Education, 3, 2010.

Loedemel I.; Trickey H. – “An Offer You Can’t Refuse - Workfare in International Perspective “, Intl Specialized Book Service Inc., January 2002.

Lupoli N. “La formazione come bene commune – I migrant adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria”, Franco Angeli, 2012

- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Edizioni Erickson
- Margiotta U. – “Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale”, pp25-70, in Alessandrini G. (a cura di) – “La formazione al centro dello sviluppo umano”, Giuffrè Editore, 2013.
- Margiotta U. – “Per una nuova pedagogia dell’età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione”, in *Pedagogia oggi* n. 1-2/2011, 2011.
- Margiotta U. – “Competenze e legittimazione nei processi formativi”, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Masurel, E., P. Nijkamp and G. Vindigni, ‘Breeding places for ethnic entrepreneurs: a comparative marketing approach’, *Entrepreneurship & Regional Development*, 16, 77–86., 2004
- Masurel, E., P. Nijkamp, M. Tastan and G. Vindigni, ‘Motivations and performance conditions for ethnic entrepreneurship’, *Growth and Change*, 33(2), 238–60., 2002
- Nussbaum M.C. – “Creare Capacità”, Il Mulino, 2012
- Nussbaum M – “Giustizia Sociale e Dignità Umana, Bologna”: il Mulino, Bologna, 20002
- Nussbaum M.C. – “Coltivare l’umanità – I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea”, Carocci, 1999
- OECD (2010), “Entrepreneurship and Migrants”, Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD.
- OECD (2013), *OECD International Migration Outlook*, Paris.
- Paci, M. – “Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva”, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Palidda S., *L’imprenditorialità italiana e italo-francese nella circoscrizione consolare di Parigi*, CIEMI, Parigi, 1992.
- Paugam S. - “Introduction. La constitution d’un paradigme”, in Paugam S. (ed.) *L’exclusion. L’état des savoirs*, la Découverte, Paris, pp. 7-19, 1996.
- Peri, Giovanni (2009), “The Effect of Immigration on Productivity: Evidence from US States,” NBER working paper September 2009.
- Prasad R. – “From Integration to Inclusion. Migrants and Adult Education in Germany”, *European Infonet Adult Education*, October 2010.
- Pütz, R. - “Culture and entrepreneurship – remarks on transculturality as practice”, *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 94(5), 554–63, 2003.
- Ramsden, Peter (2008), “Out of the Ashes: Supporting specialist projects for minority ethnic entrepreneurs – the experience of the UK Phoenix Fund programme,” in Oliveira, Catarina Reis and Rath, Jan eds. “MIGRAÇÕES” *Journal of the Portuguese Immigration Observatory* No. 3, October
- Razin, E., ‘The economic context, embeddedness and immigrant entrepreneurs (Conclusion)’, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 8(1/2), 162–7., 2002

- Razin, E. and I. Light , 'Ethnic entrepreneurs in America's largest metropolitan areas', *Urban Affairs Review*, 33, 332–60., 1998
- Redecker C. – “ The Use of ICT for the Assessment of Key Competences”, ICR Scientific and Policy Reports (Report EUR 25891 EN),. Joint Research Centre of the European Commission, 2013.
- Riello G. – “Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione “, in *Formazione & Insegnamento X – 2 – 2012*, pp.165-178.
- Rossi G. – “*Quali modelli di integrazione possibile per una società interculturale?*” in Donatella Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Franco Angeli, Milano, pp. 15-23, 2011
- Rotter J.B., “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monography*, 80, (1, Wholen. 609), 1966. *Psychological Monography*, 80, (1, Wholen. 609), 1966.
- Raijman R. (2001), Determinants of entrepreneurial intentions: Mexican immigrants in Chicago, in “*Journal of Socio-Economics*”, 30.
- Salatin A. (a cura di) – “*Modelli di Inclusione Sociale*”, Seminario intercontinentale Madrid, 26.2.2013
- Salerno, I. – “Integrazione dei migranti. In: Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa (E. Perulli, ed.), Isfol, Roma, 2012.
- Sanders, J. M. and Nee V. Immigrant Self-Employment: The Family as Social Capital and the Value of Human Capital, *American Sociological Review*, 61, 231-249, April 1996
- Sassen, S. - *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton University Press, Princeton. 1991
- Sen A., “Sviluppo è libertà – perché non c'è crescita senza sviluppo”, Mondadori, 2000
- Sennet. “*Respect: the formation of character in an age of inequality*”, Penguin Books Ltd, London, 2004.
- Sunesson, S., Blomberg, S. Edebalk, P.G., Harryson, L. Magunsson, J., Meeuwis, A., Peterson, J. and Salonen, T. “The flight from universalism”, *European Journal of Social Work*, 1 (1): 19-29., 1998
- Souto-Otero M.; Ulicna D.; Schaepkens L.; Bogna V. – “Study on the Impact of non-formal Education in Youth-organizations on Young People's Employability”, University of Bath and IFC-GHK, 2012
- Tarozzi, M. *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze, La Nuova Italia, 2005
- Tessaro F. – “Il Formarsi Della Competenza: Riflessioni per un Modello di Sviluppo della Padronanza”, *Quaderni di Orientamento*, Anno XX, n.38, Giugno 2011.
- Tett L. – “*Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion*”, Dunedin Academic Press, 2006.

UNAR, a cura di Centro Studi e Ricerche IDOS – Immigrazione – Dossier Statistico 2013 – Rapporto UNAR dalle discriminazioni ai diritti, Roma 2013

UNDP – Human Development Report- Overcoming barriers: humand mobility and development, 2009

Unioncamere, a cura di Nomisma, Finanza e comportamenti imprenditoriali nell'Italia multietnica, Unioncamere 2010

Vis B. – “States of welfare or states of workfare? A fuzzy-set ideal type analysis of major welfare state restructuring in sixteen advanced capitalist democracies, 1985-2002, Department of Political Science Vrije Universiteit Amsterdam, 2006.

Volery, T. –” Ethnic entrepreneurship: A theoretical frame work”. In Dana, L. P. (Eds.), Handbook of Research on Ethnic Minority Entrepreneurship: a Co-evolutionary View on Resource Management (pp. 30-41). Cheltenham: Edward Elgar, 2007.

Wahba J.; Zenou Y. – “Out of Sight, Out of Mind: Migration, Entrepreneurship and Social Capital”, IZA Discussion Paper Series n.4541, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit / Institute for the Study of Labor, November 2009.

Waldinger, R., Aldrich, A. and Ward, R. (2000) ‘Ethnic enterpreneurs’, in Swedberg, R. (Ed.): Entrepreneurship, Oxford University Press.

Waldinger, Roger, ed., 1996.Masurel E.; Nijkamp P. – “Motivations and Performance Conditions for Ethnic Entrepreneurship”, Growth and Change,, vol. 33, issue 2, pages 238-260, 2002

Wilson F.D. - “Ethnic Concentrations and Labor Market Opportunities”, Center for Demography and Ecology University of Wisconsin-Madison, 1997

Werner, E., & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children for birth to adulthood.Ithaca (NY): Cornell University Press

World Economic Forum. 2009. Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century: A Report of the Global Education Initiative. Switzerland: World Economic Forum.

Appendice 1. Questionario di valutazione “Spirito di iniziativa e imprenditorialità”

Questionario

Età _____ Sesso: _____

Nazionalità _____

Se di origini non italiane indicare:

Nazionalità di origine (anche più di una se i genitori non sono della stessa nazionalità) _____

Da quanti anni in Italia:

a) dalla nascita

b) da _____ anni

Se italiano indicare se ci sono stati periodi di vita trascorsi all'estero o altre parti d'Italia

I. Come ti vedi?

	per nulla d'accordo	prevalentemente e non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
1. Leggi ed esprimi la tua valutazione				
1. Mi piace pensare a nuove idee e nuove attività	1	2	3	4
2. Mi piacciono le attività che non richiedono regole molto rigide, nelle quali devo scoprire qualcosa di nuovo	1	2	3	4
3. Mi piace poter risolvere i problemi con la stessa modalità che conosco	1	2	3	4
4. Mi piace fare le solite cose con modalità diverse	1	2	3	4
5. Se credo di non farcela al primo tentativo, mi scoraggio facilmente	1	2	3	4
6. Se mi impegno abbastanza posso risolvere ogni problema	1	2	3	4
7. Mi piace prendere decisioni	1	2	3	4
8. Quando lavoro con altre persone, raggiungo facilmente un accordo con loro	1	2	3	4
9. Lavoro spesso con altri colleghi per alcuni compiti	1	2	3	4
10. Propongo spesso attività e soluzioni e supporto gli altri nel loro svolgimento	1	2	3	4
11. Quando si fanno attività in gruppo, lascio solitamente l'iniziativa agli altri	1	2	3	4
12. Io sono responsabile del mio comportamento	1	2	3	4
13. Se credo di non farcela al primo tentativo, so che riuscirò al secondo	1	2	3	4
14. I miei amici credono che potrei avviare una mia attività in proprio	1	2	3	4
15. Quando non so risolvere il problema, trovo a chi chiedere aiuto	1	2	3	4
16. Spesso non riesco a individuare i miei punti forza e di debolezza	1	2	3	4
17. Mi capita di non riuscire a risolvere i problemi a causa della mia scarsa creatività	1	2	3	4

18. Sono attratto/a e stimolato/a soprattutto dalle novità	1	2	3	4
19. Le mie decisioni hanno sempre avuto conseguenze positive	1	2	3	4
20. Nelle mie attività riesco a coordinare e organizzare il lavoro/studio anche di altre persone	1	2	3	4

II. Come vedi il tuo lavoro ideale?

	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo
2. Come vorresti che fosse il tuo lavoro ideale				
1. Con regole chiare, per cui non devo prendere troppe decisioni.	1	2	3	4
2. Senza troppi cambiamenti	1	2	3	4
3. Un lavoro nato dalla mia iniziativa e in cui sono indipendente.	1	2	3	4
4. Preferisco un lavoro tranquillo che non mi faccia rischiare	1	2	3	4
5. Un lavoro in cui imparo continuamente cose nuove.	1	2	3	4
6. Un lavoro che mi dia molte nuove opportunità.	1	2	3	4
7. Un lavoro non troppo lontano da casa.	1	2	3	4
8. Un lavoro senza un capo, in cui posso prendere delle decisioni ma avendo la responsabilità per eventuali insuccessi.	1	2	3	4
9. Mi piacerebbe avviare/gestire una mia attività	1	2	3	4
10. Preferisco un lavoro dipendente perché non mi piace avere responsabilità	1	2	3	4

III. Esperienze nell'imprenditoria

3. Durante il tuo percorso formativo e/o lavorativo, hai avuto modo di ...	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
1. ...parlare con imprenditori che gestiscono una propria azienda?	1	2	3	4
2. ... essere informato sulle assunzioni in alcune aziende?	1	2	3	4
3. ...visitare aziende affermate?	1	2	3	4
4. ... capire meglio come funzionano le aziende?	1	2	3	4
5. ... capire cosa comporta avviare una attività?	1	2	3	4
6. ... capire come guadagnare soldi grazie ai propri sforzi?	1	2	3	4
7. ...cercare opportunità di impiego nel tuo settore?	1	2	3	4
8. ... capire a chi rivolgerti per un aiuto se hai un'idea imprenditoriale?	1	2	3	4
9. ...lavorare allo sviluppo di idee imprenditoriali?	1	2	3	4
10. ... capire cosa ti serve per avviare una attività che abbia successo?	1	2	3	4

IV. Alcune capacità e caratteristiche che un imprenditore dovrebbe avere:

	Molto Importante	Importante	Poco Importante	per nulla import ante
4. Valuta quanto sei d'accordo con e seguenti affermazioni:				
1. Un imprenditore dovrebbe avere la capacità di vedere oltre rispetto alle altre persone.	1	2	3	4
2. L'imprenditore è una persona sempre pronta a prendersi il rischio delle proprie attività.	1	2	3	4
3. L'imprenditore accetta i problemi come una sfida per nuove attività di successo.	1	2	3	4
5. L'imprenditore è un individualista, con molta energia e motivazione	1	2	3	4
6. L'imprenditore ha le caratteristiche e il ruolo per essere un leader	1	2	3	4
7. L'imprenditore è sempre pronto ad accogliere innovazioni	1	2	3	4
8. L'imprenditore ha la capacità di lavorare sodo	1	2	3	4
9. Un vero imprenditore non lascia mai un lavoro a metà	1	2	3	4
10. Un imprenditore è un buon organizzatore	1	2	3	4

Rispetto alle caratteristiche che hai indicato pensi che potresti essere un buon imprenditore?					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

V. Valuta quanto pensi di possedere le seguenti attitudini/abilità:

1. Capacità di pianificare bene una attività					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
2. Capacità di trovare soluzioni creative ai problemi					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
3. Capacità di organizzare attività, i propri compiti e quelli degli altri					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
4. Capacità di assumersi la responsabilità per le proprie azioni					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
5. Capacità di lavorare in autonomia					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
6. Capacità di lavorare in gruppo					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo
7. Spirito di iniziativa					

per nulla poco abbastanza molto moltissimo

8. Capacità di previsione					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

9. Capacità di prevenire gli eventi					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

10. Motivazione per raggiungere gli obiettivi					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

11. Capacità di individuare i miei punti di forza e di debolezza					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

12. Capacità di assumere rischi					
	per nulla	poco	abbastanza	molto	moltissimo

Eventuali commenti aggiuntivi:

Appendice 2 – Tabelle analitiche delle risposte al questionario

1.1.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	1	1	12	23	37
EA	0	1	0	4	9	14
IA	0	0	1	8	14	23
studenti	0	0	2	19	18	39
ES	0	0	1	3	6	10
IS	0	0	0	13	8	21
I2S	0	0	1	3	4	8
Totale	0	1	3	31	41	76

1.2.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	2	1	21	12	37
EA	1	1	0	7	5	14
IA	0	1	1	14	7	23
studenti	0	1	4	22	12	39
ES	0	0	2	8	0	10
IS	0	1	1	10	9	21
I2S	0	0	1	4	3	8
Totale	1	3	5	43	24	76

1.3.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	2	9	21	4	37
EA	1	0	4	6	3	14
IA	0	2	5	15	1	23
studenti	0	0	7	24	8	39
ES	0	0	1	7	2	10
IS	0	0	4	12	5	21
I2S	0	0	2	5	1	8
Totale	1	2	16	45	12	76

1.4.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	2	3	6	20	6	37
EA	2	1	2	7	2	14
IA	0	2	4	13	4	23
studenti	0	3	10	16	10	39
ES	0	2	2	3	3	10
IS	0	1	5	9	6	21
I2S	0	0	3	4	1	8
Totale	2	6	16	36	16	76

1.5.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	2	14	12	8	1	37
EA	2	8	1	3	0	14
IA	0	6	11	5	1	23
studenti	0	26	8	4	1	39
ES	0	6	1	2	1	10
IS	0	13	7	1	0	21
I2S	0	7	0	1	0	8
Totale	2	40	20	12	2	76

1.6.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	0	6	19	11	37
EA	1	0	5	3	5	14
IA	0	0	1	16	6	23
studenti	1	0	6	16	16	39
ES	0	0	1	5	4	10
IS	1	0	4	9	7	21
I2S	0	0	1	2	5	8
Totale	2	0	12	35	27	76

1.7.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	3	0	2	21	11	37
EA	2	0	2	6	4	14
IA	1	0	0	15	7	23
studenti	0	0	9	20	10	39
ES	0	0	2	5	3	10
IS	0	0	5	11	5	21
I2S	0	0	2	4	2	8
Totale	3	0	11	41	21	76

1.8.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	1	4	21	10	37
EA	0	0	2	6	6	14
IA	1	1	2	15	4	23
studenti	0	1	4	22	12	39
ES	0	0	2	5	3	10
IS	0	1	1	12	7	21
I2S	0	0	1	5	2	8
Totale	1	2	8	43	22	76

1.9.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	2	0	6	13	16	37
EA	1	0	3	4	6	14
IA	1	0	3	9	10	23
studenti	0	2	6	16	15	39
ES	0	0	2	4	4	10
IS	0	1	3	10	7	21
I2S	0	1	1	2	4	8
Totale	2	2	12	29	31	76

1.10.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	1	11	18	6	37
EA	0	1	5	4	4	14
IA	1	0	6	14	2	23
studenti	1	2	8	23	5	39
ES	0	1	3	6	0	10
IS	1	1	3	11	5	21
I2S	0	0	2	6	0	8
Totale	2	3	19	41	11	76

1.11.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	4	19	11	3	37
EA	0	3	6	3	2	14
IA	0	1	13	8	1	23
studenti	0	4	18	11	6	39
ES	0	1	3	5	1	10
IS	0	1	12	5	3	21
I2S	0	2	3	1	2	8
Totale	0	8	37	22	9	76

1.12.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	1	3	5	27	37
EA	1	1	2	1	9	14
IA	0	0	1	4	18	23
studenti	0	0	0	12	27	39
ES	0	0	0	4	6	10
IS	0	0	0	5	16	21
I2S	0	0	0	3	5	8
Totale	1	1	3	17	54	76

1.13.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	1	5	17	14	37
EA	0	1	2	5	6	14
IA	0	0	3	12	8	23
studenti	1	1	6	19	12	39
ES	0	1	0	5	4	10
IS	1	0	4	13	3	21
I2S	0	0	2	1	5	8
Totale	1	2	11	36	26	76

1.14.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	4	6	15	11	37
EA	0	1	3	6	4	14
IA	1	3	3	9	7	23
studenti	0	5	13	17	4	39
ES	0	0	3	5	2	10
IS	0	4	8	8	1	21
I2S	0	1	2	4	1	8
Totale	1	9	19	32	15	76

1.15.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	1	1	18	16	37
EA	0	1	0	5	8	14
IA	1	0	1	13	8	23
studenti	1	5	5	19	9	39
ES	0	0	1	3	6	10
IS	0	2	4	13	2	21
I2S	1	3	0	3	1	8
Totale	2	6	6	37	25	76

1.16.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	7	14	14	2	37
EA	0	3	6	5	0	14
IA	0	4	8	9	2	23
studenti	0	4	13	12	10	39
ES	0	1	2	5	2	10
IS	0	2	8	5	6	21
I2S	0	1	3	2	2	8
Totale	0	11	27	26	12	76

1.17.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	13	16	6	1	37
EA	1	4	6	2	1	14
IA	0	9	10	4	0	23
studenti	0	15	17	6	1	39
ES	0	3	4	2	1	10
IS	0	9	10	2	0	21
I2S	0	3	3	2	0	8
Totale	1	28	33	12	2	76

1.18.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	0	5	15	16	37
EA	0	0	2	8	4	14
IA	1	0	3	7	12	23
studenti	0	1	2	17	19	39
ES	0	1	1	3	5	10
IS	0	0	1	10	10	21
I2S	0	0	0	4	4	8
Totale	1	1	7	32	35	76

1.19.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	7	6	19	5	37
EA	0	3	2	6	3	14
IA	0	4	4	13	2	23
studenti	0	4	15	16	4	39
ES	0	0	4	4	2	10
IS	0	4	9	7	1	21
I2S	0	0	2	5	1	8
Totale	0	11	21	35	9	76

1.20.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	1	9	17	10	37
EA	0	1	3	6	4	14
IA	0	0	6	11	6	23
studenti	1	5	14	16	3	39
ES	0	0	2	5	3	10
IS	1	5	10	5	0	21
I2S	0	0	2	6	0	8
Totale	1	6	23	33	13	76

2.1.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	1	13	14	9	37
EA	0	0	6	3	5	14
IA	0	1	7	11	4	23
studenti	0	2	8	22	7	39
ES	0	0	0	9	1	10
IS	0	2	6	11	2	21
I2S	0	0	2	2	4	8
Totale	0	3	21	36	16	76

2.2.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	5	14	12	5	37
EA	1	3	3	3	4	14
IA	0	2	11	9	1	23
studenti	0	6	16	10	7	39
ES	0	1	4	3	2	10
IS	0	5	7	4	5	21
I2S	0	0	5	3	0	8
Totale	1	11	30	22	12	76

2.3.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	1	7	17	12	37
EA	0	0	2	5	7	14
IA	0	1	5	12	5	23
studenti	0	1	7	19	12	39
ES	0	0	1	4	5	10
IS	0	1	3	13	4	21
I2S	0	0	3	2	3	8
Totale	0	2	14	36	24	76

2.4.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	5	6	17	8	37
EA	0	2	3	4	5	14
IA	1	3	3	13	3	23
studenti	1	6	13	13	6	39
ES	1	0	2	4	3	10
IS	0	4	8	6	3	21
I2S	0	2	3	3	0	8
Totale	2	11	19	30	14	76

2.5.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	0	2	11	24	37
EA	0	0	1	4	9	14
IA	0	0	1	7	15	23
studenti	1	0	1	4	33	39
ES	0	0	1	1	8	10
IS	0	0	0	3	18	21
I2S	1	0	0	0	7	8
Totale	1	0	3	15	57	76

2.6.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	0	0	10	27	37
EA	0	0	0	3	11	14
IA	0	0	0	7	16	23
studenti	1	0	0	10	28	39
ES	1	0	0	4	5	10
IS	0	0	0	5	16	21
I2S	0	0	0	1	7	8
Totale	1	0	0	20	55	76

2.7.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	1	5	6	11	14	37
EA	0	3	2	1	8	14
IA	1	2	4	10	6	23
studenti	0	22	12	3	2	39
ES	0	4	3	2	1	10
IS	0	11	8	1	1	21
I2S	0	7	1	0	0	8
Totale	1	27	18	14	16	76

2.8.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	4	4	19	10	37
EA	0	2	0	6	6	14
IA	0	2	4	13	4	23
studenti	0	5	15	13	6	39
ES	0	2	3	4	1	10
IS	0	2	11	4	4	21
I2S	0	1	1	5	1	8
Totale	0	9	19	32	16	76

2.9.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	4	4	10	19	37
EA	0	0	1	2	11	14
IA	0	4	3	8	8	23
studenti	2	2	3	12	20	39
ES	1	0	0	2	7	10
IS	1	1	3	7	9	21
I2S	0	1	0	3	4	8
Totale	2	6	7	22	39	76

2.10.

	non risponde	per nulla d'accordo	prevalentemente non d'accordo	abbastanza d'accordo	molto d'accordo	Totale
adulti	0	6	19	7	5	37
EA	0	3	5	2	4	14
IA	0	3	14	5	1	23
studenti	0	13	17	7	2	39
ES	0	4	3	2	1	10
IS	0	6	10	4	1	21
I2S	0	3	4	1	0	8
Totale	0	19	36	14	7	76

3.1.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	4	9	16	8	37
EA	0	3	0	6	5	14
IA	0	1	9	10	3	23
studenti	0	2	11	22	4	39
ES	0	0	2	7	1	10
IS	0	1	7	12	1	21
I2S	0	1	2	3	2	8
Totale	0	6	20	38	12	76

3.2.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	7	12	13	5	37
EA	0	2	4	4	4	14
IA	0	5	8	9	1	23
studenti	0	9	17	12	1	39
ES	0	1	3	5	1	10
IS	0	6	11	4	0	21
I2S	0	2	3	3	0	8
Totale	0	16	29	25	6	76

3.3.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	1	7	11	16	2	37
EA	1	4	2	6	1	14
IA	0	3	9	10	1	23
studenti	1	5	21	9	3	39
ES	0	1	4	4	1	10
IS	0	3	13	3	2	21
I2S	1	1	4	2	0	8
Totale	2	12	32	25	5	76

3.4.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	1	12	18	6	37
EA	0	1	2	8	3	14
IA	0	0	10	10	3	23
studenti	0	1	16	16	6	39
ES	0	0	5	2	3	10
IS	0	1	8	10	2	21
I2S	0	0	3	4	1	8
Totale	0	2	28	34	12	76

3.5.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	1	15	11	10	37
EA	0	1	6	2	5	14
IA	0	0	9	9	5	23
studenti	1	1	10	20	7	39
ES	1	0	2	4	3	10
IS	0	1	5	12	3	21
I2S	0	0	3	4	1	8
Totale	1	2	25	31	17	76

3.6.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	5	7	15	10	37
EA	0	3	1	4	6	14
IA	0	2	6	11	4	23
studenti	1	0	2	25	11	39
ES	1	0	0	6	3	10
IS	0	0	2	12	7	21
I2S	0	0	0	7	1	8
Totale	1	5	9	40	21	76

3.7.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	1	9	18	9	37
EA	0	1	2	6	5	14
IA	0	0	7	12	4	23
studenti	0	0	10	17	12	39
ES	0	0	3	3	4	10
IS	0	0	6	11	4	21
I2S	0	0	1	3	4	8
Totale	0	1	19	35	21	76

3.8.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	1	5	14	13	4	37
EA	0	2	4	4	4	14
IA	1	3	10	9	0	23
studenti	1	8	13	13	4	39
ES	0	1	1	5	3	10
IS	1	7	8	4	1	21
I2S	0	0	4	4	0	8
Totale	2	13	27	26	8	76

3.9.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	8	14	10	5	37
EA	0	3	5	2	4	14
IA	0	5	9	8	1	23
studenti	0	14	9	16	0	39
ES	0	1	3	6	0	10
IS	0	10	4	7	0	21
I2S	0	3	2	3	0	8
Totale	0	22	23	26	5	76

3.10.

	non risponde	mai	raramente	spesso	sempre	Totale
adulti	0	7	13	12	5	37
EA	0	3	2	7	2	14
IA	0	4	11	5	3	23
studenti	0	5	12	15	7	39
ES	0	0	2	5	3	10
IS	0	4	6	9	2	21
I2S	0	1	4	1	2	8
Totale	0	12	25	27	12	76

4.1.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	22	13	2	0	37
EA	0	8	6	0	0	14
IA	0	14	7	2	0	23
studenti	1	21	13	4	0	39
ES	1	6	2	1	0	10
IS	0	10	9	2	0	21
I2S	0	5	2	1	0	8
Totale	1	43	26	6	0	76

4.2.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	25	10	2	0	37
EA	0	10	3	1	0	14
IA	0	15	7	1	0	23
studenti	1	24	13	0	1	39
ES	1	4	5	0	0	10
IS	0	14	6	0	1	21
I2S	0	6	2	0	0	8
Totale	1	49	23	2	1	76

4.3.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	1	20	12	4	0	37
EA	1	8	5	0	0	14
IA	0	12	7	4	0	23
studenti	3	10	19	6	1	39
ES	2	1	5	2	0	10
IS	1	5	12	3	0	21
I2S	0	4	2	1	1	8
Totale	3	30	31	10	1	76

4.5.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	1	9	13	9	5	37
EA	1	5	3	4	1	14
IA	0	4	10	5	4	23
studenti	1	12	18	7	1	39
ES	1	4	3	2	0	10
IS	0	6	9	5	1	21
I2S	0	2	6	0	0	8
Totale	2	21	31	16	6	76

4.6.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	1	19	14	3	0	37
EA	0	7	5	2	0	14
IA	1	12	9	1	0	23
studenti	2	9	16	10	2	39
ES	2	2	3	2	1	10
IS	0	7	8	5	1	21
I2S	0	0	5	3	0	8
Totale	3	28	30	13	2	76

4.7.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	21	16	0	0	37
EA	0	9	5	0	0	14
IA	0	12	11	0	0	23
studenti	1	18	15	5	0	39
ES	1	3	3	3	0	10
IS	0	12	7	2	0	21
I2S	0	3	5	0	0	8
Totale	1	39	31	5	0	76

4.8.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	18	15	4	0	37
EA	0	5	7	2	0	14
IA	0	13	8	2	0	23
studenti	1	14	18	3	3	39
ES	1	2	4	2	1	10
IS	0	10	9	1	1	21
I2S	0	2	5	0	1	8
Totale	1	32	33	7	3	76

4.9.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	25	9	3	0	37
EA	0	11	3	0	0	14
IA	0	14	6	3	0	23
studenti	1	25	8	2	3	39
ES	1	5	3	1	0	10
IS	0	15	4	0	2	21
I2S	0	5	1	1	1	8
Totale	1	50	17	5	3	76

4.10.

	non risponde	molto importante	importante	poco importante	per nulla importante	Totale
adulti	0	28	6	3	0	37
EA	0	11	2	1	0	14
IA	0	17	4	2	0	23
studenti	1	21	15	1	1	39
ES	1	1	7	1	0	10
IS	0	15	6	0	0	21
I2S	0	5	2	0	1	8
Totale	1	49	21	4	1	76

4.11.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	1	1	1	22	9	3	37
EA	0	1	0	8	3	2	14
IA	1	0	1	14	6	1	23
studenti	3	0	4	26	3	3	39
ES	1	0	1	6	0	2	10
IS	1	0	3	14	2	1	21
I2S	1	0	0	6	1	0	8
Totale	4	1	5	48	12	6	76

5.1.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	2	18	12	5	37
EA	0	0	0	7	4	3	14
IA	0	0	2	11	8	2	23
studenti	1	0	7	20	9	2	39
ES	1	0	1	6	1	1	10
IS	0	0	5	12	3	1	21
I2S	0	0	1	2	5	0	8
Totale	1	0	9	38	21	7	76

5.2.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	1	0	1	16	13	6	37
EA	1	0	0	4	6	3	14
IA	0	0	1	12	7	3	23
studenti	1	1	3	14	17	3	39
ES	1	0	1	3	5	0	10
IS	0	0	1	9	8	3	21
I2S	0	1	1	2	4	0	8
Totale	2	1	4	30	30	9	76

5.3.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	3	15	12	7	37
EA	0	0	2	7	2	3	14
IA	0	0	1	8	10	4	23
studenti	1	1	8	19	8	2	39
ES	1	0	2	4	2	1	10
IS	0	0	5	10	5	1	21
I2S	0	1	1	5	1	0	8
Totale	1	1	11	34	20	9	76

5.4.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	0	5	17	15	37
EA	0	0	0	1	6	7	14
IA	0	0	0	4	11	8	23
studenti	1	0	2	3	13	20	39
ES	1	0	1	2	3	3	10
IS	0	0	0	1	7	13	21
I2S	0	0	1	0	3	4	8
Totale	1	0	2	8	30	35	76

5.5.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	1	1	9	16	10	37
EA	0	1	0	3	4	6	14
IA	0	0	1	6	12	4	23
studenti	1	0	1	15	12	10	39
ES	1	0	0	5	3	1	10
IS	0	0	1	8	4	8	21
I2S	0	0	0	2	5	1	8
Totale	1	1	2	24	28	20	76

5.6.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	0	9	10	18	37
EA	0	0	0	3	2	9	14
IA	0	0	0	6	8	9	23
studenti	1	0	1	12	14	11	39
ES	1	0	1	3	2	3	10
IS	0	0	0	5	10	6	21
I2S	0	0	0	4	2	2	8
Totale	1	0	1	21	24	29	76

5.7.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	1	15	11	10	37
EA	0	0	0	5	3	6	14
IA	0	0	1	10	8	4	23
studenti	2	0	4	17	10	6	39
ES	2	0	0	6	1	1	10
IS	0	0	4	8	5	4	21
I2S	0	0	0	3	4	1	8
Totale	2	0	5	32	21	16	76

5.8.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	4	10	19	4	37
EA	0	0	2	4	5	3	14
IA	0	0	2	6	14	1	23
studenti	1	0	3	21	12	2	39
ES	1	0	0	7	2	0	10
IS	0	0	1	11	7	2	21
I2S	0	0	2	3	3	0	8
Totale	1	0	7	31	31	6	76

5.9.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	3	20	9	5	37
EA	0	0	1	7	2	4	14
IA	0	0	2	13	7	1	23
studenti	1	1	5	21	10	1	39
ES	1	0	3	3	3	0	10
IS	0	1	2	11	6	1	21
I2S	0	0	0	7	1	0	8
Totale	1	1	8	41	19	6	76

5.10.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	1	7	16	13	37
EA	0	0	1	1	6	6	14
IA	0	0	0	6	10	7	23
studenti	1	0	0	7	16	15	39
ES	1	0	0	4	3	2	10
IS	0	0	0	2	11	8	21
I2S	0	0	0	1	2	5	8
Totale	1	0	1	14	32	28	76

5.11.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	2	16	11	8	37
EA	0	0	0	6	4	4	14
IA	0	0	2	10	7	4	23
studenti	1	1	10	9	13	5	39
ES	1	0	4	1	1	3	10
IS	0	0	6	6	7	2	21
I2S	0	1	0	2	5	0	8
Totale	1	1	12	25	24	13	76

5.12.

	non risponde	per nulla d'accordo	poco	abbastanza	molto	moltissimo	Totale
adulti	0	0	1	15	13	8	37
EA	0	0	1	3	6	4	14
IA	0	0	0	12	7	4	23
studenti	1	0	2	13	16	7	39
ES	1	0	1	4	3	1	10
IS	0	0	1	6	12	2	21
I2S	0	0	0	3	1	4	8
Totale	1	0	3	28	29	15	76