2
dicembre 2010
RIVISTA SEMESTRALE

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

DIREZIONE SCIENTIFICA
Maurizio Gentile

IPRASE TRENTINO

Erickson

RICERCAZIONE

RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE

Rivista semestrale
pubblicata due volte all'anno in giugno e dicembre

RICERCAZIONE

SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES

Six-Monthly Journal
published twice a year in June and December

La rivista esce due volte l'anno. L'abbonamento si effettua versando € 27,00 (per abbonamenti individuali), € 32,00 (per Enti, Scuole, Istituzioni) o € 26,00 (per studenti) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto, 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto. L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi compilando e spedendo, entro il 31 ottobre, il relativo modulo scaricabile dal sito www.erickson.it, sezione «Riviste». La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1380 del 21/11/08.
ISSN: 2036-5330
Direttore responsabile: Maurizio Gentile

Editing: Roberta Tanzi
Impaginazione: Mirko Pau
Immagine di copertina: © Aldo Murillo/iStockphoto

Ufficio abbonamenti: Tel. 0461 950690; Fax 0461 950698; info@erickson.it

IPRASE

www.iprase.tn.it - iprase@iprase.tn.it

ISTITUTO PROVINCIALE PER LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA
PROVINCIAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND EXPERIMENTATION

L'IPRASE ha il compito di promuovere e realizzare la ricerca, la sperimentazione, la documentazione, lo studio e l'approfondimento delle tematiche educative e formative, ivi comprese quelle relative alla condizione giovanile, a sostegno dell'attività del sistema educativo della Provincia di Trento, anche per promuovere l'innovazione e l'autonomia scolastica. L'IPRASE fornisce supporto alle istituzioni scolastiche e formative, al comitato provinciale di valutazione del sistema scolastico e formativo nonché al Dipartimento Istruzione della Provincia Autonoma.

Collaborazioni

Su richiesta delle scuole autonome, di reti di scuole, o del Dipartimento Istruzione, l'Istituto progetta e realizza attività di ricerca per le scuole del primo e del secondo ciclo, le scuole dell'infanzia, gli istituti di formazione professionale.

Partenariati

Nello svolgimento dei propri compiti l'IPRASE collabora con l'Università statale degli studi di Trento, con altre università, con istituti di ricerca e di documentazione facenti capo al Ministero della pubblica istruzione e con istituti di ricerca educativa operanti in Italia e all'estero.

Indagini internazionali

L'IPRASE coordina, in convenzione con l'INVaLSI, tutte le attività relative alla partecipazione della Provincia Autonoma di Trento alle seguenti indagini internazionali: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. I risultati sono considerati una fonte di estrema importanza al fine di analizzare e collocare le prestazioni degli studenti trentini in un quadro nazionale e internazionale.

Osservatorio giovani e infanzia

La Provincia Autonoma di Trento ha assegnato all'IPRASE il compito di realizzare un osservatorio sulla condizione giovanile e sulle politiche locali per i giovani. L'obiettivo dell' Osservatorio è «fornire quadri di riferimento aggiornati che possano consentire la lettura dei processi formativi e valutare la congruenza delle risorse investite con i bisogni formativi analizzati» in un'ottica di sistema.

IPRASE, located in Trento, Italy, is the Provincial Institute of Educational Research and Experimentation. The Institute carries out studies, research and publishes documentation in the pedagogical, methodological and training fields. Its principal objective is to support innovation and autonomy in schools and networks of schools, as well as promoting activities of the Provincial Committee of Evaluation of Schools and the training systems employed by the various bodies involved in education.

Collaboration with schools

On request from the autonomous schools, the school networks or the Provincial Council, the Institute also carries out research activities within schools, pre-schools, kindergartens and vocational training schools.

Partnerships

The Institute works in partnership with the University of Trento and with other Italian Universities, with Institutes of Research approved by the Italian Ministry of Education and with other European educational research bodies.

International surveys

IPRASE manages, in collaboration with INVaLSI, the participation of the Autonomous Province of Trento in the following international surveys: IEA-TIMMS, IEA-PIRLS, OCSE-PISA. The findings are considered an important source for analysing current trends and collocating Trentino students' performances into a national and international framework.

Monitoring Board of youth and childhood

The Autonomous Province of Trento has entrusted IPRASE with the task of creating a Monitoring Board on youth and local policies for young people. Its purpose is to provide up-to-date frames of reference that could permit the reading of educational processes and assess the consistency of the resources invested with the formative needs of young people, from a perspective of system.

IPRASE

Arduino Salatin
DIRETTORE/DIRECTOR
salatin@iprase.tn.it

Via Gilli 3, 38100 Trento – Italia
Tel + 39 461 49.43.60 – Fax +39 461 49.43.99

CALL for PAPERS

RicercAzione è una rivista semestrale che pubblica articoli nel campo della ricerca educativa, valutativa e degli studi sociali sulle politiche giovanili. È rivolta a ricercatori, decisori istituzionali, dirigenti scolastici, insegnanti, consulenti, operatori sociali.
Il Direttore e il Consiglio editoriale della rivista invitano a presentare articoli dopo aver attentamente esaminato le linee guida per gli autori. I manoscritti che non rispettano le norme editoriali non saranno presi in considerazione.
RicercAzione è interessata a ricevere lavori che offrono evidenze e contributi a supporto della comprensione e dei processi decisionali. La rivista è focalizzata sulle seguenti aree tematiche.

- *Nuovi curricoli*: modelli curricolari per competenze chiave e strumenti didattici per la padronanza, didattiche disciplinari.
- *Metodologie di insegnamento-apprendimento*: didattica laboratoriale, personalizzazione e individualizzazione, apprendimento cooperativo, apprendimento basato su problemi e progetti, nuovi ambienti di apprendimento e strumenti didattici multimediali, apprendimenti non formali e informali.
- *Valutazione degli apprendimenti e delle competenze*: modelli e strumenti di valutazione formativa, valutazione continua dell'apprendimento, riconoscimento e certificazione delle competenze.
- *Valutazione della qualità della scuola*: autovalutazione di istituto e dei processi educativi, valutazione esterna della scuola e valutazione di sistema, modelli e strumenti di valutazione del capitale scolastico.
- *Sviluppo professionale del personale docente e del personale direttivo*: modelli di formazione iniziale e in servizio, competenze professionali, metodologie e strumenti per lo sviluppo organizzativo.
- *Contesti sociali e attori dei sistemi formativi*: evoluzione della condizione dell'infanzia e della gioventù, politiche giovanili in Italia e in Europa, genitorialità e nuovi ruoli educativi, valori e capitale sociale, modelli e politiche delle reti sociali.

I punti sopra elencati sono guide per la stesura degli articoli e non una lista esaustiva di potenziali tematiche.
Si prega di inviare le proposte di pubblicazione al direttore scientifico della rivista Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICOLI PUBBLICATI

VOLUME 1

NUMERO 1
Giugno 2009

ARTICOLI

1. PISA e le performance dei sistemi educativi
2. Approfondimenti su PISA e l'indagine sui giovani canadesi e il passaggio all'università

3. Risultati principali di PISA 2006: la competenza scientifica degli studenti di Machao-Cina
4. Indagine PISA 2006 nel Regno Unito: possiamo imparare dai nostri vicini?
5. PISA 2003: comparazione tra gli stati federali della Germania
6. Il Trentino nell'indagine OCSE-PISA 2006: risultati principali e studio dei maggiori fattori che influiscono sulle variazioni delle performance
7. Risultati PISA 2006 in Emilia Romagna e confronti tra regioni del Nord-est e del Nord-ovest
8. Le regioni italiane partecipanti a PISA 2006 nel confronto con altre regioni europee: prime esplorazioni
9. Fattori individuali e di scuola che in Veneto incidono sul risultato in scienze di PISA 2006 del Veneto
10. Divario territoriale e formazione delle competenze degli studenti quindicenni
11. L'Italia nell'indagine OCSE-PISA: il ruolo del Framework per la definizione dei curricoli e la valutazione delle competenze
12. Le indagini OCSE-PISA: crocevia di politiche, ricerche e pratiche valutative e educative

Numero 2
Dicembre 2009

Articoli

13. Valutazione dell'apprendimento e alunni con bisogni educativi speciali: discussione sui risultati emersi dal progetto *Inclusive Settings*
14. La formazione iniziale degli insegnanti da una prospettiva inclusiva: recenti sviluppi in ambito europeo
15. La professione docente tra sfide e opportunità
16. Pratiche di valutazione degli apprendimenti nel primo ciclo d'istruzione: il punto di vista dei docenti
17. La percezione della gestione e del clima della classe negli alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado: analisi e implicazioni educative
18. Il curricolo per competenze tra centralità delle discipline, leggi di riforme e progetti di innovazione curricolare

VOLUME 2

Numero 3
Giugno 2010

Articoli

19. La competenza scientifica degli studenti europei della scuola secondaria: un'analisi multilivello
20. Il progetto Didaduezero. «Le competenze digitali nella scuola e nel territorio: le opportunità offerte dagli ambienti web 2.0»
21. Modelli di comunità nel contesto scolastico e universitario: mito o realtà? Esperienze sul campo
22. Decidere a scuola. Dirigenti e insegnanti fra le riunioni e le classi
23. La valutazione del rendimento scolastico nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di I grado: uno studio realizzato in un istituto comprensivo

Articoli

24. European youth policies: Historical development and actual situation
25. Genere, classe sociale e etnia: verso una crescente meritocrazia del pensiero educativo?
26. Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia
27. I giovani italiani nel quadro europeo: la sfida del «degiovanimento»
28. Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero?
29. Politiche giovanili in una prospettiva di genere
30. I valori e la loro trasmissione tra le generazioni: un'analisi psicosociale
31. Cittadini in viaggio verso la «città cosmopolita»
32. Come perdere una classe dirigente: l'Italia dei «giovani» talenti in fuga
33. Storia, premesse e linee di sviluppo delle politiche giovanili in Italia: una rassegna
34. Non è un paese per giovani
35. Intervista a Massimo Livi Bacci

CALL for PAPERS

RicercAzione is a six-monthly journal which publishes works in the field of educational research, evaluation and social studies on youth policies. The journal is addressed to researchers, policy and decision makers, principals, teachers and consultants and social operators.
Editor and Editorial board invite submission of manuscripts to be considered for publication. Please review author's guidelines before submitting a manuscript for consideration. Manuscripts that do not adhere to the guidelines will not be considered by editors.
The journal will review a range of manuscripts that provide evidences and contribution with the aim to understand phenomena and to support decision-making. The journal has an on-going interest in reviewing manuscripts related to this list of topics:

- *New curricula*: competence-based instructional models, key competences and instructional tools for mastery, school-subject teaching.
- *Learning-teaching methodologies*: differentiated instruction, cooperative learning, problem and project-based learning, learning environments and multi-media educational tools, non-formal and informal learning.
- *Learning and competence assessment*: training assessment models and tools, continuing learning assessment, competence recognition and certification.
- *School quality evaluation*: school self-evaluation, evaluation of educational processes, external evaluation, system evaluation, models and tools for the evaluation of social capital.
- *Professional development of teaching and managing staff*: pre-service and in-service training models, professional skills, methods and tools for the organisational development.
- *Social contexts and subjects of training systems*: changes in childhood and youth welfare, youth policies in Italy and Europe, parenthood and new educational roles, values and social capital, social network models and policies.

The issues listed above are intended to be guides for writers and not to be an exhaustive list of potential topics.
Please send manuscripts to the editor Maurizio Gentile: maurizio.gentile@iprase.tn.it.

ARTICLES PUBLISHED

VOLUME 1

Issue 1
June 2009

Articles

1. PISA and the performance of educational systems
2. Insights from PISA and the Canadian youth and transition survey
3. Key findings of the Macao-China PISA 2006 scientific literacy study
4. The OECD-PISA 2006 survey in the UK: Can we learn from our neighbours?
5. PISA 2003: A comparison of the German federal states

6. Trentino region in the survey OECD-PISA 2006: Main results and study of the major factors influencing performances variations
7. PISA 2006 in Emilia-Romagna region and comparison between North-Est and North-West regions
8. Italian regions participating in PISA 2006 compared to other European regions: First explorations
9. Individual and school factors determining sciences results in PISA 2006 in Veneto region
10. Territorial gap and the development of competences of fifteen-year old students
11. Italy in the OECD-PISA survey: The role of the Framework for the definition of the curricula and competence assessment
12. OECD-PISA survey: Cross-cultural, political and research patterns for assessment and educational practices

Issue 2

December 2009

Articles

13. Assessment for learning and pupils with special educational needs: A discussion of the findings emerging from the *Assessment in Inclusive Settings* project
14. Initial teachers' training from an inclusive perspective: Recent development in Europe
15. Teacher's profession between challenges and opportunities
16. Learning evaluation practices in the first educational cycle: Teachers' point of view
17. The perception of classroom management in primary and lower secondary school students: Analyses and educational implications
18. Competence curriculum in relation to disciplines, reform laws and innovation projects

VOLUME 2

Issue 3

June 2010

Articles

19. European students and scientific literacy: A multilevel analysis
20. The Didaduezero project. «Digital competences in the school and the community: Opportunities provided by the web 2.0 environment»
21. Models of communities in school and university: Myth or reality? Experiences in the field
22. Decision-making at school. Principals and teachers in between meetings and classrooms
23. Students' grades in the transition from elementary to middle school: An exploratory study

Issue 4

December 2010

Articles

24. European youth policies: Historical development and actual situation
25. Gender, social class and ethnicity: Towards a growing meritocracy in education?
26. Getting older without being adult: Reflecting on youth condition in Italy
27. Italian young people within the European scenario: The challenge of the «de-juvenation»
28. Educational guidance in the high school: What really matters?

29. Youth Policy in a gender perspective
30. The values and their transmission across generations: A psychosocial analysis
31. Citizens travelling to «cosmopolitan city»
32. How to lose a managerial class: Italian «young» skilled talent's flight
33. History, assumptions and pathways of development of youth policies in Italy: A review
34. It's no country for the young
35. Interview to Massimo Livi Bacci

RICERCAZIONE
RICERCA EDUCATIVA, VALUTATIVA
E STUDI SOCIALI SULLE POLITICHE
E IL MONDO GIOVANILE
Vol. 2, n. 2, dicembre 2010

INDICE

EDITORIALE

Arianna Bazzanella 129

STUDI E RICERCHE

EUROPEAN YOUTH POLICIES: HISTORICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL SITUATION
René Bendit 143

GENDER, SOCIAL CLASS AND ETHNICITY: TOWARDS A GROWING MERITOCRACY IN EDUCATION?
Carlo Barone e Davide Azzolini 167

DIVENTARE VECCHI SENZA ESSERE STATI GRANDI: UNA RIFLESSIONE SULLA CONDIZIONE GIOVANILE IN ITALIA
Arianna Bazzanella 179

I GIOVANI ITALIANI NEL QUADRO EUROPEO: LA SFIDA DEL «DEGIOVANIMENTO»
Paolo Balduzzi e Alessandro Rosina 201

ORIENTAMENTO VERSO LA SCUOLA SUPERIORE: COSA CONTA DAVVERO?
Daniele Checchi 215

POLITICHE GIOVANILI IN UNA PROSPETTIVA DI GENERE
Francesca Sartori 237

I VALORI E LA LORO TRASMISSIONE TRA LE GENERAZIONI: UN'ANALISI PSICOSOCIALE
Daniela Barni e Sonia Ranieri 253

CITTADINI IN VIAGGIO VERSO LA «CITTÀ COSMOPOLITA»
Vittorio Pieroni e Antonia Santos Fermino 269

RIFLESSIONI

COME PERDERE UNA CLASSE DIRIGENTE: L'ITALIA DEI «GIOVANI» TALENTI IN FUGA
Sergio Nava 287

STORIA, PREMESSE E LINEE DI SVILUPPO DELLE POLITICHE GIOVANILI IN ITALIA: UNA RASSEGNA
Giovanni Campagnoli 299

NON È UN PAESE PER GIOVANI
Ludovico Poggi 321

L'INTERVISTA

INTERVISTA A MASSIMO LIVI BACCI
Arianna Bazzanella e Maurizio Gentile 329

RICERCAZIONE
SIX-MONTHLY JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION, EVALUATION STUDIES,
AND YOUTH POLICIES
Vol. 2, n. 2, December 2010

INDEX

EDITORIAL

Arianna Bazzanella 129

STUDIES AND RESEARCHES

EUROPEAN YOUTH POLICIES: HISTORICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL SITUATION
René Bendit 143

GENDER, SOCIAL CLASS AND ETHNICITY: TOWARDS A GROWING MERITOCRACY IN EDUCATION?
Carlo Barone and Davide Azzolini 167

GETTING OLDER WITHOUT BEING ADULT: REFLECTING ON YOUTH CONDITION IN ITALY
Arianna Bazzanella 179

ITALIAN YOUNG PEOPLE WITHIN THE EUROPEAN SCENARIO: THE CHALLENGE OF THE «DE-JUVENATION»
Paolo Balduzzi and Alessandro Rosina 201

EDUCATIONAL GUIDANCE IN THE HIGH SCHOOL: WHAT REALLY MATTERS?
Daniele Checchi 215

YOUTH POLICY IN A GENDER PERSPECTIVE
Francesca Sartori 237

THE VALUES AND THEIR TRANSMISSION ACROSS GENERATIONS: A PSYCHOSOCIAL ANALYSIS
Daniela Barni and Sonia Ranieri 253

CITIZENS TRAVELLING TO «COSMOPOLITAN CITY»
Vittorio Pieroni and Antonia Santos Fermino 269

POINTS OF VIEW

HOW TO LOSE A MANAGERIAL CLASS: ITALIAN «YOUNG» SKILLED TALENT'S FLIGHT
Sergio Nava 287

HISTORY, ASSUMPTIONS AND PATHWAYS OF DEVELOPMENT OF YOUTH POLICIES IN ITALY: A REVIEW
Giovanni Campagnoli 299

IT'S NO COUNTRY FOR THE YOUNG
Ludovico Poggi 321

THE INTERVIEW

INTERVIEW TO MASSIMO LIVI BACCI
Arianna Bazzanella and Maurizio Gentile 329

EDITORIALE

Arianna Bazzanella

Può darsi che i giovani non abbiano
tutte le virtù degli anziani,
ma ne hanno una che vale tutte le altre
e cioè che un giorno ne prenderanno il posto

Louis Armand

È al fine di proporre una nuova occasione di riflessione interdisciplinare attorno al «pianeta giovani» che nasce questo numero di RicercAzione: dalla volontà di recuperare problemi, analisi e valutazioni, lasciando da parte visioni catastrofistiche e depressive e andando piuttosto alla ricerca di nuovi spunti costruttivi di confronto.

Il tema — come il punto di vista — non è nuovo. Anzi, è spesso dibattuto nelle arene politiche e mediatiche, soprattutto in seguito alla critica contingenza data da una crisi che — nel nostro Paese — ha palesato anche all'opinione pubblica (e non solo agli addetti ai lavori) il «tradimento» fatto alle nuove generazioni, lo squilibrio esistente tra genitori/nonni da una parte e giovani/nipoti dall'altra e la conseguente urgenza di ricostruire un nuovo patto intergenerazionale, a partire da organiche quanto complesse e impopolari riforme strutturali di mercato del lavoro, sistema di welfare e apparato di istruzione e formazione.

Pur ricevendo di frequente attenzione da editorialisti, politici, giornalisti, opinion leader il tema «giovani» è di rado esaminato integrando diversi livelli e discipline e, soprattutto, valutando al contempo criticità e possibili soluzioni. Così si sollecitano il Legislatore e i diversi apparati pubblici ad agire, viene loro chiesto di

EDITORIAL

Arianna Bazzanella

Youth may not have
all the virtues of the elderly, but they have
one as worthy as the whole of the others:
one day they will succeed them

Louis Armand

This issue of *RicercAzione* has been realised with a view to providing a new opportunity for interdisciplinary reflection about the youth world. We aim to revisit problems, analyses and evaluations, leaving no room for catastrophic and depressing stances, but rather constructively searching for new hints for debate.

The subject — as well as the viewpoint on it — is not a new one. Indeed, it is often debated in the political and media arenas. This is even more the case in the critical aftermaths of a crisis that, in our country, has showed even to the public opinion (and not only to the pundits) how «betrayed» new generations have been. An unbalance does exist between parents and grandparents on the one hand, and youth/grandchildren on the other. It is really urgent to reconstruct a new intergenerational covenant accordingly, by building on consistent (if complex and unpopular) structural reforms in the labour market, in the welfare system, as well as in training and education.

In spite of being often approached by editorialists, politicians, journalists and opinion leaders, the youth issue is seldom examined in a multi-level, interdisciplinary perspective, by evaluating both the intricacies and the possible solutions. Law makers and public authorities are exhorted to enact relevant changes. They

affrontare le singole emergenze non più procrastinabili ma, al contempo, mancano rassegne e studi sistematici della condizione giovanile che offrano un'occasione di riflessione organica. Soprattutto in ambito accademico dove spesso i «giovani» vengono considerati all'interno di specifici ambiti di riferimento come scuola, mercato del lavoro, università, devianza, ecc. Sembra mancare uno sguardo complessivo e analitico.

Questo numero di RicercAzione nasce dunque con l'obiettivo di offrire un contesto di confronto sul tema della condizione giovanile ospitando diversi punti di vista e diverse discipline.

Ciò anche a partire dalla consapevolezza che è fondamentale che una qualsiasi società trovi gli spazi e i tempi per parlare di *nuove generazioni* poiché il modo con cui si pone verso di esse rappresenta più in generale il suo porsi verso il futuro, verso il domani che vuole costruire e diventare. Il valore di una leadership si misura dalla sua capacità di rendersi sostituibile: la classe dirigente al potere (politico, economico, sociale) oggi in Italia si sta adoperando per far crescere chi prenderà le redini del Paese domani? Se no, come mai? E cosa fare per intervenire prima che il passaggio di consegne si presenti nella sua urgenza?

Riflettere su questi quesiti è una necessità particolarmente dirimente ora, alla luce della critica e delicata congiuntura attuale che fa ricadere gli impatti negativi proprio sui più giovani. Tanto che questi sembrano essere divenuti non più un mero segmento della popolazione, accomunato dal vivere una complicata contingenza biografica, quanto piuttosto una vera e propria classe sociale. Un gruppo che, pur eterogeneo e differenziato al suo interno, risulta accomunato da bisogni, istanze, necessità sociali e individuali, di cui pochi si fanno rappresentanti.

Una classe sociale sempre più preziosa perché rara che, se ha acquistato visibilità nell'arena pubblica come soggetto fragile, debole, deviante, persino inconcludente,[1] l'ha persa in quanto destinatario di politiche serie di supporto, pro-

[1] Si pensi all'etichettatura di «bamboccioni» di qualche anno fa a opera dell'allora Ministro Padoa Schioppa.

are asked to cope with every urgent, no more postponable situation that may present itself. Yet, at the same time, there are no systematic studies and reviews on the youth condition, which should provide room for in-depth reflection. This is even more the case in the academic realm, where youth studies are often compartmentalised into well-distinct domains, i.e. education, labour market, deviance, etc. What is seemingly lacking is an overall analytical approach.

Against this background, this issue of *RicercAzione* aims to promote comparative analyses on the youth condition, by hosting a variety of intellectual and disciplinary viewpoints.

We are aware that any society does need to find opportunities to debate about the new generations. The way it relates to them is highly symptomatic of its approach towards future — towards the «tomorrow» we want to build, in a sense «becoming» it. The value of a leadership can be appreciated by its capacity to make itself fungible. Is the current ruling class in Italy (at a political, an economic, a social level) investing in the growth of those who are to replace it, in future? If it is not, why is this the case? What should be done accordingly, before the urgency of a need for replacement becomes even too evident?

Reflecting on these issues is even more important now, under a critical and delicate economic recession that particularly affects the youth themselves. The latter are seemingly no more just a population segment, sharing a complex life phase, but rather an actually existing social class. A group that, however internally diverse and differentiated, clearly shares needs, stances, individual and social necessities that are still quite unrepresented in the public realm.

Youth, as a social class, are more and more valuable, as they are relatively fewer than in the past. While they have increasingly public visibility as subjects being frail, weak, deviant or even ineffectual,[1] they are far less visible as

[1] Quite telling is, in this respect, the label of *bamboccioni* («big puppets») that was used some years ago by the then Minister, Padoa Schioppa.

mozione, sostegno, solidarietà intergenerazionale.

E questo è un paradosso se si considera che i «giovani» sono il cuore pulsante di ogni società e ne rappresentano il futuro: non porsi seriamente il problema di come conoscerli per poi guidarli e sostenerli nel loro percorso verso l'indipendenza e l'autonomia vuol dire abdicare alla responsabilità di costruire la società di domani.

Una monografia multidisciplinare: i motivi di una scelta

È proprio a partire da queste riflessioni, dalla consapevolezza della scarsità di contributi organici sul tema e dalla volontà di includere il punto di vista di osservatori privilegiati che si è deciso di organizzare il presente numero della rivista con un duplice apporto.

In particolare, il volume si compone di tre sezioni. La prima, *Studi e ricerche*, la più ampia, è dedicata ad articoli che propongono rassegne teoriche o resoconti empirici. Tale sezione vede la presenza di ricercatori e docenti inseriti in contesti accademici o di ricerca applicata all'interno di istituti di ricerca pubblici e privati.

La seconda, *Riflessioni*, ospita invece dei *key informant,* osservatori che in virtù della loro posizione professionale hanno il privilegio di poter cogliere e rielaborare importanti quanto delicate questioni legate alla condizione giovanile nel nostro Paese. Dopo una prima parte costituita di contributi più marcatamente scientifici e interconnessi a studi o indagini specifici (cui rimandano o da cui partono), questi autori offrono punti di vista e spunti di riflessione più operativi e personali su alcuni fenomeni non direttamente connessi a ricerche, per oggetto di riferimento o per mancanza di studi di settore validati dalla comunità scientifica. Trattandosi di argomentazioni relative a temi riconosciuti come importanti ancorché sovente trascurati, non abbiamo voluto rinunciarvi . Lo scopo è di tenere viva l'attenzione su alcuni punti specifici.

Infine, la terza sezione dedicata a *L'intervista*. Abbiamo raccolto il punto di vista di un esperto

recipients of relevant policies supporting and promoting them and, more broadly, intergenerational solidarity.

This is blatantly a paradox, since the youth are the «beating heart» of any society and they do represent its future. Renouncing to understand them, in order to better lead and support them until they become independent and autonomous, equates to renouncing to our own responsibilities in building tomorrow's society.

A multidisciplinary monograph: the reasons for a choice

Drawing on these reflections, against the paucity of in-depth analyses and in order to give voice to some qualified observers, we decided to arrange this issue, which brings in two kinds of contributions.

The articles, to be presented here, fall into three sections.

The first, *Studies and researches,* is the broader one. It includes both theoretical reviews and empirical accounts. Authors are academics or researchers belonging to public or private institutes for applied research.

The second section, *Points of view,* is dedicated to key informants, i.e. experts who, by virtue of their professional backgrounds, have a privileged understanding of the more important and delicate issues concerning the youth condition in our country. While the first section includes typically scientific contributions, related to specific studies, the second one provides more personally-based and practice-oriented viewpoints and suggestions. These concern issues that are not directly related to empirical research — be it for the topic at stake, or just for the lack of a sound empirical study background. Since the topics involved are undoubtedly important, if often neglected, we found it appropriate to enclose them in this issue. This is also with a view to nourish the public debate on some particular points.

The third and last section contains an *Interview*. As a matter of fact, we have interviewed an authoritative expert on youth conditions: Mr.

in tema di condizione giovanile. Nella fattispecie si tratta del Prof. Massimo Livi Bacci, docente di Demografia presso l'Università degli studi di Firenze, Senatore della Repubblica Italiana nonché autore di testi dedicati al tema dei giovani italiani e della loro condizione critica. L'intervista chiude il numero riprendendo alcune tematiche, facendone una sintesi e offrendo ulteriori chiavi di lettura.

I contributi presenti in questo numero

Secondo uno schema che vuole proporre approfondimenti graduali, il numero è organizzato in modo da affrontare inizialmente le tematiche più generali per addentrarsi via via in trattazioni più specifiche e settoriali.

Studi e ricerche

Il numero si apre con il contributo di *René Bendit* che offre uno sguardo di ampio respiro relativo a scenari e politiche giovanili in Europa. L'articolo, infatti, presenta una rassegna della filosofia, della storia e delle principali azioni messe in campo dall'UE negli ultimi decenni e che hanno portato a un progressivo riconoscimento dei giovani come segmento della popolazione portatore di particolari istanze e bisogni e, dunque, di *politiche giovanili* specificamente loro dedicate. Una rassegna, dunque, dei passaggi storici e dei presupposti teorici cruciali che hanno portato all'attuale sistema di interventi e dispositivi dell'Unione per i giovani, a partire dalle politiche per la formazione iniziale e lungo tutto il corso di vita.

Davide Azzolini e *Carlo Barone* affrontano nel secondo articolo proprio il tema dell'*Education* con particolare attenzione alle falle legate all'uguaglianza di opportunità che si stanno rendendo sempre più evidenti in tutti i Paesi occidentali e, in particolare, proprio nel nostro. Un sistema educativo di istruzione e formazione efficace deve garantire la costruzione di standard almeno minimi di competenze, tali da consentire la realizzazione individuale e la piena partecipazione alla vita sociale: è que-

Massimo Livi Bacci, a full professor in Demography at the University of Florence and a member of the Italian senate. Livi Bacci has written extensively, among other subjects, on the critical issues of the youth population in Italy. As a way of concluding the issue, this interview provides a synthesis of some of the themes discussed above, and paves the way for further reflection.

The contributions to this issue

Following a stepwise elaboration scheme, this issue starts from a broader approach, entering then into more detailed and specific issues.

Studies and researches

The first contribution, authored by *René Bendit,* provides a very broad perspective on youth-related conditions and policies in Europe. The article reviews the rationale and the history of the main policies enacted by the European Union in this field in the last decades. This has resulted in a gradual recognition of the youth as a part of the population with its own stances and needs. Hence also the recognition of the need for special *youth policies*. The author examines the key historical phases, and the underlying theoretical assumptions, that led to the current EU arrangements in the field of youth policies — with particular respect to preliminary and ongoing vocational training.

The second article, authored by *Davide Azzolini* and *Carlo Barone,* is concerned indeed with the issues of education. Their focus is on the traps to achieving equal opportunities, which are more and more evident in all Western countries and particularly in Italy. An effective education and training system should ensure at least minimal standards of competences, whereby individual self-realisation and full participation in social life should be equally guaranteed. This is a major commitment adults have *vis-à-vis* adolescents and youth. Yet, the available evidence suggests that inequalities in educational choices and outcomes are still highly significant, and sometimes downright

sto il primo impegno della società adulta verso adolescenti e giovani. Un sistema di *Education* funzionante e funzionale è, infatti, lo strumento principe di crescita personale e sociale e di costruzione di diritti e cittadinanza attiva. Ciò nonostante non mancano segnali di come il problema della disuguaglianza nelle scelte educative e negli esiti permanga e, anzi, a volte vada nella direzione di consolidarsi, in particolare in relazione a tre fattori: genere, background, origine etnica. Nella loro esposizione gli autori evidenziano come non sia tanto il problema a essere nuovo — esiste infatti un'ampia letteratura a riguardo — quanto il fatto che sia ritenuto non più prioritario. Non essendo riconosciuto, anche le modalità per affrontarlo diventano più generaliste (andando, ad esempio, a ridisegnare l'organizzazione del sistema educativo) che non orientate in modo preciso verso i segmenti che più hanno bisogno di supporti. In questi ultimi decenni si è sicuramente assistito a una crescita dei tassi di scolarizzazione: il problema non risolto risiede nel fatto che le opportunità si sono ampliate in termini assoluti lasciando inalterate le disparità relative. Il tema si conferma, dunque, come rilevante e meritevole di attenzione dal punto di vista sia della ricerca sia della politica.

Il contributo successivo, dal titolo *Diventare vecchi senza essere stati grandi: una riflessione sulla condizione giovanile in Italia,* ritorna invece sul tema della condizione giovanile e propone una rassegna di dati tratti da studi e ricerche che, seppur con diverse finalità, risultano accomunate dall'interesse di indagare vecchie e nuove tendenze di adolescenti e giovani nel nostro Paese. Una selezione della moltitudine di fenomeni indagabili, connessi più a rappresentazioni, comportamenti e atteggiamenti dei giovani, che si propone l'intento di andare oltre le banalizzazioni spesso veicolate dai media per fare notizia sull'onda dell'emotività diffusa, al fine di offrire una riflessione più approfondita e razionale attorno alle reali condizioni dei giovani italiani di oggi. Molti dei dati considerati provengono dalle indagini effettuate a partire dai primi anni Ottanta dall'Istituto IARD, data l'ampiezza di argomenti oggetto di questi

increasing, along the axes of gender, social background and ethnicity. In the authors' argument, the novelty lies less in the problem as such (on which literature abounds), than in the decreasing relevance attributed to it. Since this is no more acknowledged as a major issue, the strategies coping with it are more vague (as they involve, for instance, a broader rearrangement of the educational system), and far less targeted to those more in need for support. There is no denying that schooling rates have increased in the last few decades. However, the pre-existing inequalities have gone quite unchallenged. This topic is, therefore, still relevant. It does deserve further research and political debates.

The next contribution is entitled *Getting older without being adult: Reflecting on the youth condition in Italy*. This is a review of data from empirical studies that share — despite the distinctive objectives driving them — an interest to approach pre-existing trends and new developments about the adolescent and youth population in Italy. Some key indicators have been selected, concerning youth representations, attitudes and behaviours, with a view to moving beyond the stereotyped and emotionalised accounts being often circulated by the media system. The article aims rather to provide an in-depth, rationally based reflection on the real condition of today's youth in our country. Most of the data at issue here comes from the surveys realized by the IARD Institute since the early 80s. A part of the data, however, has also been provided by in-depth studies realized by different authors and institutions.

Alessandro Rosina and *Paolo Balduzzi* more specifically deal with the demographic ageing process, and with the ensuing «de-juvenation». The authors show that this issue is still neglected, despite its huge relevance. Witness to this is the difficulty to find an appropriate name for the phenomenon itself. Their contribution explores also the inadequate social and political weight that new generations have. The latter, besides being less and less «powerful» in political terms, are a part of a country that does not protect their prerogatives, and does not even enable their effective development. The authors'

studi, ma altri sono tratti da singole ricerche di approfondimento a opera dei più diversi interlocutori.

Alessandro Rosina e *Paolo Balduzzi* affrontano più specificamente il tema dell'invecchiamento demografico e del conseguente «degiovanimento», evidenziando la scarsa attenzione che il problema riceve nonostante la priorità, palesata dalla stessa difficoltà di assegnare un'etichetta appropriata al fenomeno. Il contributo indaga il problema del peso sociale e politico delle nuove generazioni che, sempre meno «potenti» politicamente, si ritrovano in un Paese che non difende le loro prerogative né crea le condizioni perché queste emergano come rilevanti sul piano dell'azione concreta. L'analisi affronta il problema sia in termini di costi individuali sia di conseguenze sullo sviluppo dell'intero sistema-Paese in relazione alla difficoltà che questo dovrà sostenere domani se non sa valorizzare i suoi giovani oggi. E nel far questo recupera alcune questioni cruciali connesse alla condizione giovanile — mercato del lavoro, (non) investimenti verso i giovani, ecc., rimarcando ancora una volta l'incapacità della scuola di creare condizioni di apprendimento eque. Interessante, in particolare, la proposta che gli autori fanno dello *Young People Potential Political Power Index:* un indice aggregato costruito per misurare il livello di «degiovanimento» dei diversi Paesi e che rende manifesta la criticità della situazione demografica italiana.

L'articolo successivo di *Daniele Checchi* illustra alcune riflessioni attorno a possibili vie operative per cominciare ad affrontare seriamente e «in pratica» alcune delle criticità educative citate in precedenza. L'autore, in particolare, propone i risultati di una ricerca sulle scelte scolastiche post-obbligo effettuata in Lombardia nel 2007: i dati evidenziano un contesto in cui l'origine socioculturale si conferma fattore (ancora) decisivo nel determinare scelte e rendimenti scolastici. A tal punto che anche l'orientamento offerto dai docenti favorisce il perpetuarsi delle disuguaglianze nel momento in cui i consigli sul proseguimento degli studi risentirebbero (per quanto in modo indiretto e inconsapevole) del background degli studenti, a

analysis involves both the attendant individual costs, and the consequences on the development of the country as a single system. Insofar as a country is unable to value its young population, it is likely to face greater difficulties in the next future. The article deals also with other crucial issues, relevant to the youth condition: the lack of opportunities in the labour market, the poor investments in dedicated public policies, the inability schools display in guaranteeing equal opportunities, at the roots of the learning processes. Particularly noteworthy is the authors' case for a *Young People Potential Political Power Index:* an aggregate index, aiming to comparing «de-juvenation» rates in different countries. This is only one more confirmation of the tense demographic arrangements in Italy.

The next article, by *Daniele Checchi,* provides a reflection on the actual prospects for seriously coping, at a practical level, with some of the educational shortcomings discussed above. The author analyses the results of a research on student choices concerning post-compulsory education, realized in Lombardy in 2007. Data shows that parental socio-cultural background is still determinant in accounting for student choices and attainment. Even teachers' orientation practices tend to favour the reproduction of former inequalities, since the advice they provide is seemingly affected — although in an indirect, even unaware way — by the students' background, irrespective of their actual accomplishments. The author's contribution, therefore, enables a reflection on the potential role of educational orientation in breaking up some chronic weaknesses inherent in the educational and training system of our country.

Francesca Sartori is likewise concerned with opportunity inequalities. Her contribution approaches *gender* differences, related, however, less to education than to youth involvement policies. The author highlights the persistence of unequal opportunities as a still relevant and unsolved issue, despite the very real social changes of the last decades. Such changes, however, have been more of a quantitative than a qualitative kind. Women, nowadays, study and work much more than their mothers and grandmothers. Al-

prescindere dai risultati e dalle competenze da questi raggiunti. Il contributo, dunque, offre lo spunto per riflettere sul ruolo che l'orientamento scolastico potrebbe giocare nell'andare a scardinare alcuni elementi cronicizzati del nostro sistema scolastico.

Francesca Sartori rimane sul tema delle disuguaglianze di opportunità affrontando la questione delle differenze di *genere,* legata però non tanto alle politiche scolastiche quanto alle politiche giovanili e alla partecipazione. L'autrice rimarca la persistenza del problema delle (mancate) pari opportunità, ancora presente e irrisolto, nonostante i mutamenti tangibili avvenuti negli ultimi decenni. Mutamenti che sono stati più quantitativi che qualitativi: le donne oggi lavorano e studiano più delle loro madri e nonne, spesso anche con successo, tuttavia, se i tassi di istruzione terziaria femminile sono molto cresciuti, rimane ancora evidente una *segregazione orizzontale* che porta le studentesse a percorrere alcuni percorsi (per lo più umanistici) più di altri, spesso non a partire da scelte consapevoli bensì nel solco di un tracciato costruito da stereotipi e ruoli socialmente costruiti. Nel mercato del lavoro, poi, il tasso di partecipazione femminile è cresciuto ma non abbiamo ancora raggiunto i parametri di Lisbona e anche in questo caso la crescita ha riguardato alcuni settori, riproducendo come nella formazione una segregazione orizzontale. Inoltre, se e quando le donne fanno carriera arrivando a occupare ruoli dirigenziali e prestigiosi, non di rado ciò avviene perché le lavoratrici si adeguano a modelli di vita e di lavoro prettamente maschili. È a partire da queste premesse che è necessario costruire delle politiche giovanili attente al genere, che devono andare nella direzione di creare reali pari opportunità che diano conto dei meriti e delle inclinazioni di ciascuno, a prescindere dalle caratteristiche ascritte di cui si è portatori. È per questo che l'autrice propone come uno tra i primi passi proprio quello di investire in termini di *contesto culturale* che legittimi una nuova visione di queste problematiche tra gli adulti significativi prima che tra i giovani.

Il genere si dimostra essere un fattore sociale determinante, non solo — per quanto visto più

though they may well pursue successful careers, and despite the growing female rates in tertiary education, there is no denying the existence of a horizontal segregation that negatively affects them. This leads female students to follow some university options (often those in humanities) more than others, often not a result of their own intentional choices, but rather due to the influence of gendered stereotypes and socially constructed roles. In the labour market itself women's participation rate, albeit increasing, is still below the Lisbon standard. Moreover, this growth has involved only some sectors, thus reproducing long-standing segregation patterns, much the same as in tertiary education. Even when women are highly successful, and attain managerial and other top-level positions, this is often contingent on their self-adaptation to typically male styles in their work-related and private life choices. Against this background Sartori argues for gender-sensitive youth policies, capable to really guarantee equal opportunities, in order to do justice to individual skills and inclinations, regardless of one's ascribed features. It is the author's contention that public policies should facilitate the emergence of a *cultural context* that may legitimise a new view on these issues among the adult population and, obviously, in the ranks of the youth themselves.

Gender is well known as a major social force, not only concerning education and youth policies (as argued above), but also with respect to value systems and their intergenerational transmission. *Daniela Barni* and *Sonia Ranieri* do focus on this point, by empirically showing the relevance of a gendered perspective in the regard. Their article examines the patterns of value transmission from the adults, as well as those of value acquisition by adolescents. It builds on the assumption that the family is the primary space of socialisation, regarding the crucial set of transitions whereby the youth build their identities and their own value hierarchies. This stimulating account provides a confirmation to much common wisdom on this matter, but it also reveals more surprising points. On the one hand, adolescents — compared with their adult counterparts — are more oriented to values that

sopra — in relazione a istruzione e politiche giovanili ma anche per quanto riguarda i valori e la loro trasmissione. Il contributo di *Daniela Barni* e *Sonia Ranieri,* che affronta da un punto di vista empirico il problema della trasmissione valoriale intergenerazionale, evidenzia, infatti, come il genere offra una prospettiva di analisi degna di interesse. L'articolo prende in esame le dinamiche sia di trasferimento di valori da parte degli adulti sia di acquisizione da parte degli adolescenti e prende le mosse dall'assunto che la famiglia è il primo luogo in cui avvengono questi passaggi cruciali per la costruzione dell'identità del giovane e delle sue priorità. Molti gli spunti offerti da questo resoconto che offre conferme rispetto ad alcuni «sentire» diffusi, ma anche alcune sorprese. Se, infatti, gli adolescenti si mostrano rispetto agli adulti più orientati verso valori che rimandano alla ricerca di piacere, divertimento, sfide e indipendenza, dall'altra giudicano comunque importanti il rispetto, la tolleranza e l'impegno per il benessere e la crescita della propria comunità e della società in generale, mentre assegnano scarsa rilevanza a status sociale, prestigio, potere. Giovani non così materialisti e individualisti come spesso sono dipinti dai mass-media. Un altro spunto interessante è che gli adolescenti sono «abbastanza accurati» nel riconoscere (e condividere) ciò che i genitori vorrebbero trasmettere loro anche se risulta più chiaro cosa *non fare* (in negativo) di cosa *promuovere* (in positivo). Il contributo, dunque, mette in luce dati che appaiono in controtendenza rispetto alle immagini stereotipate spesso veicolate dall'opinione pubblica: i giovani apprezzano edonismo e libertà (portato della società del benessere) ma ridimensionano il valore di successo e potere, alla ricerca dello «star bene» che è soprattutto relazionalità positiva. Dato preoccupante o sostrato prezioso da cui partire per costruire la società di domani? Tanto più se — come scrivono le autrici — per gli adolescenti «continuano a rivestire importanza valori quali la pace, la giustizia, il perdono, l'onestà e l'aiuto».

L'articolo successivo — che chiude la prima sezione — prosegue la riflessione su questo tema: *Vittorio Pieroni* e *Antonia Santos Fermino* focus on *citizenship education,* and on the way it should be practised in a post-modern world, marked by pervasive migration flows and by an accelerated interdependence between different locations. The social phenomena we have witnessed in the last decades have made traditional references to territorialised and patriotic «citizenship» obsolete. The concept itself should be reframed, since it can no more be related to a single given ethnicity and territory. It should rather reflect an international geo-political scenario that requires a cosmopolitan perspective. *Citizenship education,* therefore, is by no means a mere transmission of pre-existing rules, related to a territorial

mirror a search for pleasure, fun, challenges and independence. On the other, however, they underline the importance of such values as respect, tolerance and a commitment for the well-being and growth of their own communities and of the broader society. They tend to dismiss, instead, the relevance of values of the like of social status, prestige, power. Overall, they do not seem to be so materialistic and individualistic as the media system depicts them. Interestingly, adolescents are «quite accurate» in recognising (and sharing) the values their parents attempt to transmit them. Yet, their ideas are far more clear on what they *should not do,* than on the values they should actively *promote*. Overall, the data discussed in this contribution is in counter-tendency to the stereotyped accounts that are often predominant in the public opinion. Youth do appreciate the edonism and freedom that are typical of an affluent society. At the same time, they do not attribute so much value to success and power. Their search for well-being primarily involves the sphere of interpersonal relationships. Is this something we should be worried about or, rather, valuable grounds on which tomorrow's society can be built? In fact, as the authors contend, young people «still place emphasis on values such as peace, justice, forgiveness, honesty and mutual aid».

The following contribution — the last of section one — provides further reflection on a similar topic. *Vittorio Pieroni* and *Antonia Santos Fermino* focus on *citizenship education,* and on the way it should be practised in a post-modern world, marked by pervasive migration flows and by an accelerated interdependence between different locations. The social phenomena we have witnessed in the last decades have made traditional references to territorialised and patriotic «citizenship» obsolete. The concept itself should be reframed, since it can no more be related to a single given ethnicity and territory. It should rather reflect an international geo-political scenario that requires a cosmopolitan perspective. *Citizenship education,* therefore, is by no means a mere transmission of pre-existing rules, related to a territorial

mino si concentrano, in particolare, sull'*educazione alla cittadinanza* e su come realizzarla nell'epoca post-moderna caratterizzata da globalizzazione, migrazioni e interazioni sempre più significative, veloci, dirompenti tra le diverse parti del mondo.

I fenomeni sociali cui abbiamo assistito negli ultimi decenni hanno decretato l'obsolescenza dei riferimenti semantici associati al concetto territoriale e patriottico di «cittadinanza». Di conseguenza è necessario ripensare il concetto stesso che non può più limitarsi a territorio, etnia, Stato ma deve fare i conti con una realtà geopolitica internazionale che impone una prospettiva cosmopolita. *Educazione alla cittadinanza*, dunque, non come trasmissione di regole a partire da un'entità territoriale bensì, in termini più ampi, come apertura verso l'*altro*, il *diverso,* da intendersi non come minaccia bensì come risorsa; educazione come «… educare i cittadini a prendersi cura della società e di una società che si dichiara "democratica". Ma una società democratica, perché possa definirsi tale, ha bisogno a sua volta di individui in grado di pensare con la propria testa, di cittadini capaci di un autoesame permanente delle proprie idee/convinzioni, ossia di avere la capacità di *pensiero critico*». Non, dunque, un'educazione che miri a riconoscere l'altro e a integrarlo con amorevole accoglienza *tout court*, bensì educazione al pensiero critico, alla capacità di accettare il dubbio e la complessità. Perché la semplificazione delle questioni complesse è un rischio che stiamo correndo grazie anche a media che spesso riducono a posizioni estreme e dicotomiche questioni che invece hanno molteplici sfaccettature. Un'educazione che è dunque anche politica, di invito alla partecipazione piena alla società e prima ancora alla conoscenza e alla realizzazione di diritti e doveri *da persone*. Un intervento che, seppur indirettamente, apre al tema della formazione sociale e politica di adolescenti e giovani.

Riflessioni

La seconda parte di questo numero si apre con l'intervento di *Sergio Nava* che propone un contributo sul problema della *fuga dei ta-*

entity. It is rather, and more broadly, a process opening to the *other,* the *different,* to be understood not as a threat but, indeed, as a resource. «Education» thus means «educating citizens to care for society — a society self-claming as «democratic». In order to really qualify as democratic, however, society needs in turn of individuals being able to think on their own, to systematically reflect on their own ideas and convictions — that is, capable to develop some *critical thought».* In this perspective, citizenship education does not just entail recognising the other and charitably «integrating» him, or her. The issue is rather educating to cultivating critical thought, in order to be able to cope with complexity and with the unavoidable existence of ambivalence. In fact we do risk simplifying complex matters, due also the role of mass-media that often frame multi-faceted questions in simplistic, even dichotomous terms. In this sense education is also a political matter, as it aims to promote full social participation and, ultimately, learning and enacting one's *personal* duties and rights. To this extent, the authors' contribution is relevant to the issue of the social and political training of adolescent and young people.

Points of view

The second part of this issue starts with the contribution of *Sergio Nava*. The author examines the problem of skill and *brain drain* from Italy. Despite being often mentioned in academic research and in the public debate, this issue is seldom appreciated in terms of its attendant costs (i.e. as a loss of resources and potentialities) and of its constraining role on the social and economic development. The author complains, in the first place, of the lack of systematic studies in the regard. Although some estimates show the phenomenon to be a significant one, there is no official source, or fully reliable dataset, allowing for an exact quantification of the brain drain in Italy. Available sources suggest that some 300,000 graduate youth left the country between 2000 and 2010, in order to search for better opportunities

lenti nel nostro Paese. Il tema è particolarmente rilevante poiché, per quanto presente in studi e dibattiti pubblici, di rado se ne considerano in modo puntuale i costi (in termini di risorse perse e potenzialità mancate) e il ruolo di freno allo sviluppo socioeconomico. L'autore innanzitutto lamenta la mancanza di studi sistematici e fa presente che nonostante alcune stime denuncino un fenomeno dai quantitativi non indifferenti, di fatto non esiste alcuna fonte di dati ufficiali e/o certa circa l'entità reale del *brain drain*. Le fonti disponibili parlano di circa 300.000 giovani laureati che tra il 2000 e il 2010 hanno lasciato l'Italia per cercare fortuna altrove, privando il Paese di una risorsa preziosa, vista la sua scarsità. Ma l'autore non si ferma a una rassegna pessimistica delle criticità, bensì propone alcune possibili soluzioni per arginare un fenomeno che sta facendo perdere al nostro Paese le migliori leve per la formazione della futura classe dirigente: al di là di un necessario e urgente cambiamento culturale che ponga il merito, le capacità e l'impegno individuale come criteri di competitività prima dell'età o della rete di conoscenze a disposizione degli individui, si evidenzia la necessità di costruire banche dati aggiornate e puntuali che ricostruiscano il quadro reale (prima di intervenire è necessario conoscere), l'opportunità di interventi politici che facilitino il rientro in patria dei *cervelli fuggiti* (come il disegno di legge «Controesodo») e, infine, l'inserimento dell'obbligo di 6 mesi all'estero per ogni laureato (con lo stanziamento delle relative risorse che consentano a tutti tale esperienza).

In continuità con queste riflessioni, l'intervento di *Giovanni Campagnoli* si concentra più specificamente sulle politiche giovanili in Italia. L'autore recupera e organizza in modo organico alcuni dati strutturali relativi al nostro e ad altri Paesi europei, andando a evidenziare le lacune in termini di tradizione politica e di impiego di risorse finanziarie che caratterizza l'Italia rispetto all'investimento verso le nuove generazioni. Viene così proposta una rapida rassegna delle logiche e dell'impegno nelle politiche giovanili italiane ripercorrendone origini e sviluppi anche a partire dai recen-

overseas. The loss has been even more severe, in the light of the decreasing numbers of the young population overall. The author, however, does not limit himself to review these critical points. He also formulates some possible solutions, with a view to reducing a phenomenon that has been depriving the country of valuable resources — indeed, of a promising contribution to the future ruling class. Apart from the clear necessity to start a widespread cultural change, whereby individual merit, capacities and commitment should matter more than one's age or social connections, another necessity is equally clear: building precise and updated datasets, thus enabling a more accurate assessment of the actual extent of this phenomenon. A deeper knowledge is, indeed, a prerequisite for any effective policies to be enacted. Building on these bases, a case could be made for policies that facilitate a return process (such as the «Counter-exodus» bill), and establish the need for a six-month period to be necessarily spent abroad, as a compulsory part of any undergraduate career (which would obviously require appropriate funding).

The next contribution, by *Giovanni Campagnoli,* is more specifically focused on youth policies in Italy. The author elaborates and systematises some structural data, by comparing Italy with other European countries and exposing the shortcomings our country has in terms of political tradition, as well as of resource investment. The author briefly reviews the rationales underlying youth policies in Italy, from their beginnings to their current developments, along with the thrust recently provided by international organisations such as the European Union. Far from providing a mere description, Campagnoli critically elaborates on the missed opportunities, and on those that could still be caught within a scenario that holds a still untapped potential. This applies, for instance, to the institution (since 2006) of a special ministry, namely the Ministry for youth policies and sport activities. The ministry, which has been confirmed — as Youth ministry — under the currently ruling government, has developed new arrangements, and invested more resources, in

ti impulsi provenienti dai documenti ufficiali internazionali, *in primis* quelli dell'UE. L'intervento non si limita, però, a fornire una rassegna, bensì presenta in modo critico e argomentato le opportunità mancate e quelle che ancora si possono cogliere in un quadro che mostra anche potenzialità. A partire dalla nascita di un Ministero dedicato ai giovani comparso per la prima volta nel 2006 (POGAS – Ministero per le politiche giovanili e le attività sportive) e confermato dal Governo del 2008 (Ministero per la Gioventù) che ha dato vita a nuovi dispositivi e nuove risorse dedicate alle istanze dei più giovani. Inoltre, il contributo mette in luce come queste politiche spesso viste come «a fondo perduto» abbiano invece il pregio di creare un circolo virtuoso degli investimenti, tanto che l'autore parla di *processo generativo* a indicare come gli investimenti erogati dallo Stato riescano a moltiplicarsi a livello regionale e locale. A titolo di esempio vengono citati alcuni casi di eccellenza relativi alla Francia, alla Regione Puglia e alla Provincia Autonoma di Trento che offrono un'evidenza empirica di quanto esposto nel corso dell'analisi teorica.

Infine, l'articolo di *Ludovico Poggi* conclude la sezione proponendo uno sguardo tecnico su un tema specifico e centrale (e già trattato in precedenza) sia per gli individui, di cui definisce mezzi economici e parte dell'identità personale, sia per la società cui garantisce sviluppo, progresso e crescita di sistema: il mercato del lavoro. Recuperando diversi contributi di Tito Boeri pubblicati sul sito www.lacove.info, l'autore ne propone una sintesi ragionata evidenziando gli elementi che più di altri pesano (e peseranno) sulle nuove generazioni. In particolare, il ragionamento prende le mosse dalla «riforma incompiuta» del mercato del lavoro nel nostro Paese: se da una parte con il «Pacchetto Treu» del 1997 il Legislatore ha dato inizio alla *flessibilizzazione,* dall'altra non ha dato vita un sistema di ammortizzatori sociali complementare a una siffatta deregolamentazione. Evidenziando il «dualismo» del nostro mercato del lavoro, l'articolo fa emergere le aberrazioni che gravano sui giovani *oggi* (in relazione a contratti e condizioni di lavoro) e

dedicated policies. While such policies are often regarded as merely free grant, in fact they create virtuous investment cycles. The author speaks of a *generative process,* which shows how state-funded initiatives have a multiplier effect at a regional and a local level. Evidence is then provided, drawing on some best practices related to France and to two Italian regional districts — namely Puglia and Trentino.

As a conclusion to this issue, the article by *Ludovico Poggi* analyses, in technical terms, the current arrangements of the Italian labour market — a topic highly relevant both to individuals (as to their economic support and, to a degree, their personal identities) and to society overall (since it guarantees its development, progress and system growth). Building on Tito Boeri's short articles on the website www.lavoce.info, Poggi makes a synthesis of the issues that are more likely to affect the new generations. To begin with, the author approaches the still «unaccomplished reform» of the Italian labour market: while the act known as «Pacchetto Treu», in 1997, has started a flexibilisation process, it has not resulted in a correspondingly adequate system of social safety valves. While emphasising the inherent «dualism» of our labour market, the author exposes the extremely sever impact of these arrangements on the youth. This applies *today* (related to their job contracts and conditions) and *tomorrow* (concerning the pension and social protection system they will have access to). Poggi then argues for the need to introduce a unified unemployment-related benefit, along with a minimum wage, a uniform social-security rate and a single contract for initial placement (the latter being already a part of a law bill). All those suggested above are possible, indeed necessary ways out of the strong intergenerational inequality that marks Italian society nowadays.

The interview

The final section of this issue includes an interview to Prof. *Massimo Livi Bacci,* who elaborates on some of the questions discussed above, and offers further insights for the public debate about them.

domani (in relazione al sistema pensionistico e di tutela) e propone l'istituzione di un sussidio unico di disoccupazione, di un salario minimo, di un'aliquota previdenziale uniforme e del CUI – Contratto Unico di Inserimento (già proposta di legge) come possibili (e necessarie) vie di uscita dall'iniquità intergenerazionale che si è andata creando.

L'intervista

Il numero si chiude con l'intervista al Prof. *Massimo Livi Bacci* che ripropone alcune delle tematiche emerse offrendone una rielaborazione densa di ulteriori spunti di riflessione.

STUDI E RICERCHE

RICERCAZIONE

EUROPEAN YOUTH POLICIES
HISTORICAL DEVELOPMENT AND ACTUAL SITUATION

René Bendit

German Youth Institute (DJI) and Ludwig Maximilian University Munich

To get news on or to share views on this article, the author can be contacted to the following address:
Phone: ++4989.266781
E-mail: ReneBendit@aol.com

ABSTRACT

Youth policy is mainly the concern of respective EU member states but, as unification in Europe progressed, however, a number of responsibilities were given to the European Union (EU). In the present article Youth Policies at EU level are presented in their historical development. The analysis is focused, first of all, on «sectional» policies at European level presented in historical perspective, trying to show the way, in which, since the end of the 80s, a new European policy field has been constructed and new policy actors appeared. In a second step, European youth related policies in other policy areas like e.g. the Social Policy Agenda of the European Union and its employment programme or the main features of educational and vocational/training policies at European Union level are being discussed. Finally, also first emerging elements of a European «cross-sectional» e.g. «transversal» policy oriented to young people and young adults, as they are contained in the «The Pact for Youth», as part of the EU – Lisbon Strategy, are presented and discussed. A general review and conclusions close the article.

Keywords: Youth and youth policy analysis – European Union Youth Policy – Action Programmes – White Book – Bologna Process

ESTRATTO

Le politiche giovanili rappresentano una delle preoccupazioni prioritarie degli Stati membri dell'Unione Europea, ma con l'allargamento maggiori responsabilità sono state assegnate alle politiche comunitarie. Nell'articolo vengono analizzate queste ultime nel loro sviluppo storico. L'attenzione è posta soprattutto alle politiche di «settore», cercando di mostrare il modo in cui dalla fine degli anni Ottanta in poi si è costruito un nuovo ambito di politiche giovanili e siano apparsi nuovi attori. In un secondo tempo, si discute di come tali politiche si siano poi connesse ad altre, come quelle inserite nell'Agenda relativa alle politiche sociali e del lavoro o quelle relative alla formazione professionale. Infine, vengono presentati i primi elementi per una politica europea orientata alla «intersettorialità» e «trasversalità» per giovani e adulti, come vengono spiegati nel «Patto per i giovani», parte della Strategia di Lisbona. L'articolo si chiude con alcune riflessioni di carattere generale.

Parole chiave: Giovani e analisi delle politiche giovanili – Politiche giovanili dell'Unione Europea Programmi di Azione – Libro Bianco – Processo di Bologna

1. Introduction

The European Union in general and the European Commission specifically, do not have a Treaty mandate to build up an *European youth policy,* whether as a sectional or as cross-sectional, «transversal», policy, to replace youth policy at national level. Therefore, the European dimension of youth policy should be understood only on the background of the principles of subsidiary and complementary. Thus youth policy itself remains essentially a national task. However, as unification in Europe progressed, a number of responsibilities were given to the European Union (EU) and today the importance of promoting a European dimension of youth related activities is generally accepted also by the Member States. This understanding aiming at enhancing the effectiveness and synergy of national youth policy measures has been step by step developed into a European framework of co-operation in the youth field that should enhance the impact and coherence of national policies.

Beyond this, the European Union does have a mandate to encourage mobility, intercultural exchanges, co-operation, citizenship and voluntary work. These activities are based on article 149 of the *Amsterdam Treaty*, through which the European Union has introduced action programmes like Youth. In the meantime, further treaties provide the European Union with a basis to intervene in a number of fields that directly or indirectly affect the lives of young people (e.g. education, employment, European citizenship, discrimination, xenophobia, racism, etc.).

In the present article Youth Policies at EU level are presented in their historical development in order to make clear how long and difficult the way was, that had to be transited in order to introduce the «youth issue» as a relevant part of European social politics. The analysis is focused, first of all, on «sectional» policies at European level. They will be presented in historical perspective, trying to show the long way in which, since the end of the 80s, this new European policy field has been constructed and what new policy actors appeared. In a second step, we will focus on «cross-sectional» e.g. «transversal» policies affecting youth, like the Social Policy Agenda of the European Union and its Employment Policies. In this context the main features of educational and vocational/ training policies at European Union level as well as youth policies contained in the EU – Lisbon Strategy (e.g. «The Pact for Youth») are being discussed.

Since comparative analysis of cross-sectional and sectional youth policies covers a broad field of thematic issues and policy methodologies, the article necessary necessarily has to be selective in addressing some topics and not others. For this reasons, certain criteria had to be used for identifying the relevant topics to be treated here. This criteria refer to: relevance of certain topics for the construction of an integrated Youth Policy concept at European level from a transversal (cross-sectional) and sectional perspective; relevance already assumed by certain issues inside European policy documents and their implementation and relevance this same topics and issues have also in national e.g. the Member States youth policies. Finally it must be stated that the present text deals mostly with the official policy *goals and programmes the European Union has developed until now* and much less with their implementation, e.g. with the strategies adopted for this purpose by the Member States the problems appearing during this as well as the degree of success or failure obtained while trying to achieve this task.

2. European Sectional Youth Policies

In this section we will focus on the development of Youth Policies as sectional policies at European level. As already pointed out, we will attempt to reconstruct historically the different phases stages through which the specific area of European sectional Youth Policies were developed and herewith analyze the related problems of this particular process since the 1980s. For this purpose we will perform a content analysis of the most important policy documents and programmes developed by the European Commission at this respect.

2.1. First initiatives of the European Commission to develop sector Youth Policy at European level – From the action Programme «Youth for Europe» to the «Memorandum on European Youth Policy»

The decision to launch an European «Action Programme» and a strategic youth policy document, the «Memorandum on European Youth Policy», as a discussion paper with national youth policy responsible of the Member States, were the first initiatives taken by the European Commission in order to obtain competencies to install, a «complementing» European policy on youth affairs.

2.1.1. First Action Programme «Youth for Europe» and the «Memorandum on European Youth Policy»

Already in the mid 1980s, the European Community proposed a European youth exchange initiative called «Yes for Europe», which was initially rejected by the Member States. They argued that a European youth exchange system was not necessary as there were already existing institutions in charge of youth exchange at national level. However, a similar programme with another name: *Youth for Europe* was launched in 1988 despite the critics. At the beginning it was a quite modest action programme with limited resources, but with time and a certain positive evaluation of its results, it gained on importance: new action lines were integrated into the programme and the financial resources were improved (Deutsches Büro Jugend für Europa, 1998).

The experiences won with the implementation of this programme and after several consultations with youth ministers and other representatives of the ministries responsible for youth affairs during 1988 and 1989, enabled the European Commission to publish a Memorandum examining the feasibility of a *European Youth Policy*. In this document the Commission assumed that there was a growing consensus among Member States in that Youth Policy at European level could endorse and enrich national Youth Policy. The intention of the Memorandum was to serve as a departing point for the debate on an *European Youth Policy*. Based on the necessities of young people throughout Europe, Member States agreed to support goals related to *active citizenship, responsibility and self-initiative, lifelong learning, to promote an open attitude towards other cultures and to encourage and enable young people to express themselves*. Upon these goals several possible areas of action concerning a European Youth Policy were proposed (see Table 1). The propositions were building up on yet existing practices at the European level (Commission of the European Communities, 1990).

The European Commission Memorandum defined several areas and lines of action concerning European youth policies that should be implemented through several new «action programmes».

TABLE 1

Areas of action concerning an European Youth Policy proposed by the Memorandum of 1990

Promotion of self-initiative and creativity among young people	It includes the empowerment of young people by financing projects designed by and targeted at young people. The initiatives can concern diverse areas like active citizenship, education and training, employment, etc.
Mobility and Exchange	Often considered as the core of a European Youth Policy. It includes, among others, the removal of obstacles for mobility across the European Union and the promotion of foreign languages. Action programmes concerned with mobility and exchanges at the time of the memorandum were Erasmus and Comet (at university level), Youth for Europe and Lingua.
Training of youth workers	Yet at the time of the memorandum, the European Union was supporting some education and training measures for youth workers at European level, although the training was restricted to the area of young people's exchange (e.g. through Youth for Europe). Some countries did not offer training for youth workers and there were dif-

	ficulties with the recognition of certificates and qualifications. Thus the idea was to promote the qualification of youth workers across the European Union and expand their curricula to include a European dimension as well as facilitate the mutual recognition of certificates among the various Member States.
Informing young people and taking into account their necessities	Relates to improve information structures for and of young people (e.g. build up information centres for young people).
Youth Forum, youth associations and groups of young people	Refers to national and international forms of representation of youth. An European Youth Forum was already active since 1978 and comprised national youth councils and international non-governmental youth organisations. The Youth Forum had no official status and its activity was mainly restricted to lobbying. The European Union expects to profit from the contacts from the Youth Forum to youth organisations, youth workers and young people. In return, the European Union would financially support the Youth Forum.
Third countries and international organisations	Deals with the incorporation of third countries into at least some of the action programmes of the European Union.

In the following year after the publication of the memorandum, the European Parliament presented a report on the «European Community politics and their effect on young people». Shortly after this, European youth ministers met at a conference on Youth (1991) and approved a decision of the European Council on priority measures regarding youth, which later (1993) were known under the name of «Youth Policy». The financial means therefore were facilitated at the end of 1991 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1998).

2.2. Further European Action Programmes and the European Voluntary Service

As a result of this consultation processes a second phase of the programme «Youth for Europe II» was approved in 1991, followed by a third phase «Youth for Europe III» from 1995 until 1999. After 2000, *Youth for Europe* was integrated into the European Union's action programme «Youth». The next step was than the new programme «Youth in Action» which still being working until 2013.

2.2.1. Action Programme «Youth for Europe II»

The Action Programme Youth for Europe II was essentially a programme for the promotion of international youth exchange outside formal education. It was implemented by the European Commission, the DG XXII (Education, Culture and Youth) and the national agencies of the programme in the respective countries. It was supposed to represent the third column promoting a European dimension of education. The other two columns were the programmes *Socrates* and *Leonardo* located in the areas of education and vocational training (Deutsches Büro Jugend für Europa, 1998). The main objective of «Youth for Europe» was related to the promotion of intercultural experience, intercultural competencies and intercultural learning. Intercultural competencies (e.g. tolerance, to put into perspective own beliefs and concepts, language skills and tolerance toward ambiguity) are believed to be a necessary precondition to enable European citizens to participate in European society. As well as knowledge about the political and social systems of other countries is considered to broaden the capacity of individuals to act within European society (Deutsches Büro Jugend für Europa, 1999). Further on, «Youth for Europe» also aimed at the development of conjunct concepts and actions among Member States by means of the exchange of information and experience (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1998). Finally, it also supported the development of an European identity (Deutsches Büro Jugend für Europa, 1999). The goals of «Youth for Europe II» were organised along five action lines:

Action line A: focused on youth exchange, the support of bilateral or multilateral youth encounters, financing of initiatives that deal with the promotion of intercultural competencies, intercultural communication and learning and

other topics related to youth information and media.

Action line B: included all those measures related to youth workers and other professionals in charge of young people like promotion of multilateral exchange of information and experience, financing of qualification measures or further training of youth workers, etc.

Action line C: aimed at encouraging co-operation between institutions at national level that deal with youth related issues.

Action line D: concerned the financing of projects including third countries.

Action line E: pertained the improvement of the delivery of information for young people by supporting, for instance, the development of information centres. The promotion of scientific research on youth was also part of action line E.

2.2.2. The Youth for Europe programmes (I and II)

The Youth for Europe programmes (I and II) were especially significant in those countries where the infrastructure regarding youth politics and international youth exchanges was less developed or non-existent. In other countries it affected negatively national youth exchange programmes in the sense that some countries restricted their financial resources for national programmes in order to be able to co-finance the European ones. In this regard, it was emphasised that European youth exchange should not replace national exchange programmes. The European level should be understood only as a complementation and extension of national measures (Deutsches Büro Jugend für Europa, 1999). On the other hand, the Commission was criticised for its involvement at the local level were it did not have any legal competencies. Member States were of the opinion that the local level did not belong to their jurisdiction. However, due Youth for Europe it was possible to address certain target groups that otherwise would not have been reached (Wicke, 1999). Thus the promotion of initiatives at local level continues to be part of the programme of Youth for Europe now integrated within the action programme Youth.

2.2.3. Youth for Europe III and the European Voluntary Service

The action programme III was designed for young people between 18 and 25 years. Besides containing similar elements e.g. action lines as its predecessor, its main innovation was the introduction of a «European Voluntary Service». This was possible because several in Europe existing organisations offering voluntary service for young people by the mid 1990s. expressed their interest in organising a European voluntary service. This, together with an initiative of the *German Youth Minister*, allowed that various short-term voluntary services became incorporated into Youth for Europe III during 1995. On the basis of the positive results of an ex-ante-evaluation entrusted by the European Council and the European Parliament in 1995, it was decided to launch a pilot project with long term voluntary services throughout Europe from 1996 to 1997. Due the positive experiences gained during this period of time, the European Voluntary Service was definitively implemented since 1998. In 2000 it was incorporated into the European action programme Youth.

Generally speaking, the European Voluntary Service embraces the goals of the European Youth Policy. This means that it aimed at promoting mobility and solidarity among citizens, as well as to further equal chances for women and men and develop active citizenship among young people. Additionally, it aimed at enabling young people to have a direct experience of Europe and to participate in social and humanitarian activities of common interest in a foreign country. It was expected that being a volunteer would further the development of the employability of young people by supporting the acquisition of competencies relevant for their future working life (e.g. language skills, teamwork, flexibility, etc.). Thus the European Voluntary Service was supposed to promote informal education and learning (Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm Jugend, 2000).

To be able to participate in the European Voluntary Service it is necessary to be send

by an organisation from the own country to another organisation in a host country. Thus the projects that the European Voluntary Service supports are related to bilateral or multilateral relations between organisations. A voluntary service can last between 6 and 12 months or between 3 weeks and 3 months. National agencies work as interface between the European Commission, the organisations in charge of the project at national, regional and local level and the young volunteer. National agencies are responsible for informing young people about the voluntary service, for financing the projects and for establishing contacts between organisations. (Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm Jugend, 2000). The European Voluntary Service does not replace civil service, military service or a job. Young people do not receive any payment for their service, but they do not have to pay for the experience either (Wicke, 2000b).

The European Commission has pointed out that the European Voluntary Service is a valuable instrument to make it easier for young people to integrate themselves into working life. They stress the possibility that young volunteers have to acquire key competencies as foreign languages and intercultural understanding that are expected to enhance their employability (Wicke, 1999). Yet an evaluation of the programme has shown that this kind of capacities (e.g. acquisition of language, teamwork skills and similar) tend to be less valued by young people compared to their personal maturing and gaining new friends. Nevertheless, the experience of being a volunteer led many young people to clarify their vocational goals (Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm Jugend, 2000).

2.2.4. European Union Action Programme: Youth

At the end of 1999, the European Commission, the European Parliament and the Council of Ministers declared the necessity of a global, transparent and coherent European Youth Policy. Additionally, the Social Agenda 2000 emphasised the central role of the promotion of knowledge and education and vocational training. Therefore it was required to integrate into existing social politics educational and youth oriented action programmes.

At first, youth ministers did not agree with this requirement as they worried about losing the youth specific aspect of the action programmes. Finally, it was convened to integrate Youth for Europe and the European Voluntary Service under the action programme «Youth» as both were involved in the area of informal education. The implementation of the action programme Youth excluded the possibility of subordinating youth policy measures to the policy fields of formal education and employment. Thus therewith, youth policy was able to keep a status of its own (Wicke, 2000b).

The Youth programme was adopted in April 2000 by the Council of Ministers and the European Parliament covering the period 2000-2006. The aim of Youth is to encourage young people to develop intercultural understanding, a sense of solidarity and to combat racism and xenophobia. It also searches to encourage young people to develop their initiative, creativity and active citizenship. The action programme Youth goes further than its predecessors in that it gives more importance to education and training outside school. Therefore it focuses on the acquisition of knowledge by young people and the recognition of non-formal education. It also aims at strengthening the co-operation between Member States and people active in the youth field in the development of youth policy (Commission of the European Communities, 2001b).

2.2.5. European Union Action Programme: Youth in Action

On 15 November 2006, the European Parliament and the Council adopted Decision No 1719/2006/EC, which establishes the Youth in Action programme for the period 2007 to 2013. This document is the legal basis of the Programme for its entire duration.

Youth in Action is the EU Programme for young people aged 15-28 (in some cases 13-30). It aims to inspire a sense of active citizenship, solidarity and tolerance among young Europe-

ans and to involve them in shaping the Union's future. Youth in Action is a programme for all young people. It promotes mobility within and beyond the EU borders, non-formal learning and intercultural dialogue, and encourages the inclusion of all young people, regardless of their educational, social and cultural background.

Youth in Action is the successor of the Youth Programme (2000-2006). Building on the experience of the previous programmes for youth, Youth in Action is the result of a large consultation with the different stakeholders in the youth field. The Youth in Action Programme aims to achieve the following general objectives:

- promote young people's active citizenship in general and their European citizenship in particular;
- develop solidarity and promote tolerance among young people, in particular in order to foster social cohesion in the European Union;
- foster mutual understanding between young people in different countries;
- contribute to developing the quality of support systems for youth activities and the capabilities of civil society organisations in the youth field;
- promote European cooperation in the youth field.

With a total budget of 885 million euros for seven years (2007-2013), the Programme supports a large variety of activities for young people and youth workers through five Actions:

Action 1 – *Youth for Europe:* encourages young people's active citizenship, participation and creativity through youth exchanges, youth initiatives and youth democracy projects.

Action 2 – *European Voluntary Service:* helps young people to develop their sense of solidarity by participating, either individually or in group, in non-profit, unpaid voluntary activities abroad.

Action 3 – *Youth in the World:* promotes partnerships and exchanges among young people and youth organisations across the world.

Action 4 – *Youth Support Systems:* includes various measures to support youth workers and youth organisations and improve the quality of their activities.

Action 5 – *Supports European Co-operation in the Youth field:* Supports youth policy co-operation at European level, in particular by facilitating dialogue between young people and policy makers (European Commission, 2009).

The impact of these different Action Programmes was very different but as a whole, they generated the conditions for a qualitative change in the perception of this policy field by the Commission and the Member States this allowing the further development of processes leading to the implementation of broader youth political concepts. One of these central processes is the White Book consultation on European Youth Policy (it will be commented in the last section of this article).

2.3. The European Commission White Paper: «A New Impetus for European Youth»

European youth policy was still lacking and indeed was handicapped by the scepticism of Member States of the need for a policy initiative of this kind at European level. A response of the European Commission to this was, to initiate the elaboration of a comparative European report on «The Situation of Young People and Youth Policies in Europe» (IARD, 2001) and of a White Paper on European Youth Policy (CEC, 2001) which aimed to lay down the framework for co-operation between the Member States and the Commission through an extensive consultation process.[1]

In 2000 the European Commission launched an extensive consultation process which involved young people, non-governmental organisations, persons working in the area of youth policy and researchers in order to produce a «White Paper» defining the main lines of future European co-operation in the youth policy field (Gudmundsson, 2001). The White Book «A New Impetus for European Youth» which emerged from the White Paper was presented by the European Commission in 2001 to all stake holders. This White Book has been set-

[1] A White Paper contains formal proposals regarding certain areas, where the Community wants to get active.

ting the tone for European youth policy since than with the following points emphasized:

- promoting requirements for the stronger integration of young people into the system of representative democracy as well as encouraging their more active participation (young people's participation);
- supporting the voluntary or civic commitment of young people and giving them more recognition (voluntary work);
- networking information facilities for young people and, linked to that, training the actors responsible for youth information (young people's access to information);
- providing more (basic) knowledge about young people through more youth research, so that young people's future needs can be identified early and supported politically (research/more knowledge about young people).

The White Book on Youth Policy was expected to serve as a basic document to build up a sectional European youth policy (Wicke, 2000a). The general White Book objectives of implementing a new framework of European cooperation in the youth field should be reached through a youth policy «friendly» adaptation of the «Open Method of Co-ordination (OMC)» which had been introduced already in other policy fields. To honour the many different needs of young people, it should be also possible by means of the OMC to develop a networked coordination between the national Youth policies of the Member States as well as with the various other youth related policy fields, coming in this way to a specification and political implementation of common goals (Wallace & Bendit, 2009). Therefore, the White Book essentially deals with the co-ordination between the European level and the Member States, thus giving major importance to mechanisms of co-ordination than to contents. It distinguishes two main aspects of a co-ordination framework. On the one hand it suggests the application of the open method of co-ordination like in the fields of education and employment policy and, on the other hand, it recommends taking better account of the youth dimension in other policy sectors. Specific proposals and recommendations regarding youth policy measures gathered during the consultation process are included in an annex to the White Book (Commission of the European Communities, 2001b).

2.4. The European Framework of Co-operation in the Youth field

The Open Method of Co-ordination (OMC) is one of the main aspects of the co-operation framework within the field of youth proposed by the White Book. Therein it is emphasised that co-operation should be based on yet existing activities and that it must be compatible with and supplement other current initiatives. Co-operation must make possible the collaboration between the various actors and levels of responsibility in the field of youth.

Generally speaking, the open method of co-ordination proposes fixing guidelines for the Union Member States combined with timetables for achieving national goals and quantitative and qualitative indicators. Member States will have the responsibility of translating these guidelines into specific targets and policy measures at national, regional and local level and to carry them out. They also will be in charge of a periodical evaluation of the work in progress (Commission of the European Communities, 2001b).

Concretely this means that each Member State appoints a co-ordinator for youth related issues. These co-ordinators submit information on policy measures, best practices and others to the European Commission. The European Commission then submits a summary and analysis of the information given by co-ordinators accompanied by proposals regarding possible common objectives to the Council of Ministers. The Council of Ministers has to define common objectives and guidelines for each topic and to determine the monitoring procedures. The periodic evaluation of the work in progress will be under the responsibility of the European Commission and may be reviewed by the Council. The European Commission will have to submit a report on the progress to the Council of

Ministers of youth. The Commission will also have to involve in a suitable way the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions in the evaluation process.

Participation, information, voluntary activities and developing a greater understanding and knowledge of young Europeans are subjects especially suited to the open method of co-ordination. They thus constitute the thematic priorities for the application of the open method of co-ordination in its first phase (2002-2006) (Commission of the European Communities, 2001b; Council of the European Union, 2002).

Existing information on the implementation of this new frame of co-operation e.g. of the results of the OMC in the Member States shows a rather problematic situation: it seems to be very difficult, especially in those Federal States with autonomous youth policies at the regional and local level like Austria, Belgium, Germany, Spain, Italy, etc. to reach policy agreements between their National Governments and the single States, Regions and Local Authorities with reference to the aims and action lines defined as priorities at the European level. Further on, in many cases, regional, provincial or local authorities are not even informed about the characteristics and main features of the New European Framework of Co-operation and about the OMC and its results. Therefore intensive dissemination activities should be developed in order to generate the basic conditions for such agreements.

2.5. Taking more account of youth policies in other policies

Another main aspect proposed by the *White Paper* refers to taking more account of youth policies in other policy sectors as for instance employment, education, social integration and others. These subjects are likely to affect young people's lives thus it has become necessary to include them within a European dimension of youth policies.

The variety of policy sectors concerning the life of young people requires co-ordination with a range of authorities at national and European level. The European Commission together with the Ministers responsible for youth policy should ensure that youth related issues are taken into account in the fields of employment, social integration, education, lifelong learning and mobility, combating racism and xenophobia and also regarding the development of autonomy for young people (Commission of the European Communities, 2001b; Council of the European Union, 2002). As we can see, this is an important recommendation of the White Book aiming very carefully at the implementation of a «transversal», cross-sectional Youth Policy.

2.6. New EU – Members and a new field of action for European Youth Policies

The Enlargement of the EU to include 12 additional countries in 2004/2007, most of them being Eastern European ones, changed the situation and the function of European Youth Policies once more. In those countries the strong forms of intervention characteristic of the communist years (Wallace & Kovatcheva, 1998) have been replaced with a relative neglect of youth, although some countries, such a Slovakia, continues to have a strong state-dominated youth policy. However, the goals of such policies have changed. They are now focused more upon participation and the involvement of civil society type institutions. In all, we could say that developments in youth policy represent a «levelling up» rather than a form of «social dumping» (Deacon, 2000) and countries that previously did not have youth policies, such as Greece, now try to conform to the European norm. Therefore, there has been a certain harmonisation in youth policies through European initiatives though indirectly, by way of comparison.

2.7. The «structured dialogue» with young people

the structured dialogue is a direct follow-up to the White Paper on Youth and a logical consequence of the European Youth Pact. The *struc-*

tured dialogue wants to create better conditions for promoting and expanding a dialogue with young people and with those (groups of) individuals who work in youth organizations and youth research. According to this, governments and administrations, including EU institutions, discuss chosen themes with young people, in order to obtain results which are useful for policy-making. The debate is structured in terms of themes and timing.

As already commented with reference to the Open Method of Co-ordination, when it comes to the implementation of such a dialogue at the regional and local level, many problems arise since in most Member States (with some exceptions, like in Portugal), existing structures and institutions at this levels concentrate rather on other questions relevant for youth policy than in developing organized and systematic consultations or other methods of involving young people in the configuration of youth policy at all levels, which is the general aim of such a structured dialogue as it has been agreed on by the European Youth Ministers. Since young people are mainly acting at the local level, it would be very relevant to stimulate exchanges between different stakeholders, youth organizations and non organized young people in order to find adequate ways to implement this kind of participation in form a bottom- up process.

2.8. Contributions of the Council of Europe to the constitution of European Youth Policy

A parallel set of European policy initiatives have been developed by the Council of Europe over the same period of time. The Council of Europe represents a far wider range of countries and has less legislative power and far less resources than the European Commission. Its activities are focused upon the themes of promoting democracy, human rights, solidarity and tolerance among its members. At the Council of Ministers Conference in 1998 decided to develop a youth policy. The Council of Europe has consequently set up two European youth centres — first of all one in Strasbourg and later one in Budapest — within a Youth Directorate. Since 1996 it is has carried out a number of reviews of youth policy in member countries in order to build up an understanding of principles, policies and practices regarding young people in different countries (Williamson, 2002). The aim has been to create standards of youth policy and to monitor progress in different countries. However, not all countries have been reviewed to date (the Council of Europe consists of 47 member states in comparison with the 27 of the EU so reviewing all countries is a drawn-out process).

The Council of Europe and the European Commission have been increasingly co-operating in their actions for youth in recent years, although they still represent parallel activities. It remains to be seen whether their policy strategies actually come together in the end. The promotion of youth exchange and youth participation as well as concern over ethnic minority youth (such as Roma), have been common elements in their programme.

3. Youth related EU policies in other policy fields

As already mentioned, policies for young people in Europe means several policy fields and a large variety of topics and different national priorities, but also the need for common European action. The tasks and problems of young people needing the support of politics are primarily: education, lifelong learning, health, employment, mobility, social disadvantages, integration, racism, participation, information, voluntary work and, last but not least, young people's autonomy. While sector Youth policies deal with some of this issues, problems and needs, also youth related policies inside other policy sectors develop programmes and actions that can be considered as parts of a broader, integrated trans-sectional youth policy at European level. Some of them will be presented here in the context of their historical development.

3.1. European Union policies regarding education and vocational training

The legal foundations of policies regarding education and vocational training at European level can be traced back to the *Rome Treaty* in 1963. At that time, the main interest of the European Community was to create a legal basis for vocational training as it was gaining more and more significance due to economic and social changes. Vocational training was considered to be an important instrument of active employment politics.

The development of policies regarding education and vocational training at European level before the Maastricht Treaty in 1992 was shaped by similar factors as the process of development of employment and social policies at European level. In this sense, in the Rome Treaty the focus lied on adjusting and aligning educational levels and standards across the European Community in order to achieve a mutual recognition of exams and qualifications between the different Member States. According to this, the European Community released several legal binding decisions that had to be put into practice by the Member States. Thus concretely this meant that by means of article 128 of the Rome Treaty, Europe was becoming the reference point for the development of vocational training and that Member States had to follow the decisions taken at European level. However, countries were still in control of the content and configuration of vocational training (Bainbridge & Murray, 2000).

The first attempt of establishing a co-operation at European level within the field of education took place with the meeting of the ministers of education at the European Council in 1974. The ministers of education accorded among others to collaborate at university level, to promote student exchanges and equal opportunities for young women and men to access the secondary level of education.

Some of the most important European action programmes implemented during the period of time between the Rome and the Maastricht Treaty were *Comet*,[2] *Petra*,[3] *Force*,[4] *Erasmus*[5] and *Lingua*.[6] These programmes relied on the legal basis of art. 128 of the Rome Treaty regarding vocational training and the activities initiated by the ministers of education since 1974. In general, their main emphasis lied on young people's exchange thus they also became known as *mobility programmes*. Those programmes oriented towards the university level (*Erasmus* and *Comet*) were more successful than programmes targeted at vocational training and schools. This can be partially explained through the fact that universities are more autonomous with regard to bureaucracy and labour market than other educational institutions. Additionally, European action programmes were quite influential in the area of further education and training. Especially those countries, where a system of further education and training was underdeveloped or lacking, benefited from the European programmes.

However, this first generation of programmes also showed several deficiencies. Their financial means, for instance, were in general insufficient to attain the goals to which the programmes had committed. In addition, the time that the financed projects had to their disposal was too short to enable them to exert a long lasting influence on their environment. Furthermore, once these projects finished, little chances existed of continuing with their work due to lacking financial resources. Because of this it was difficult that these projects could play a more significant role. Finally, many of these projects overlapped thus wasting resources that could be invested in new actions (Sellin, 2000).

The possibility of the European Community of taking legal binding decisions based on art. 128 of the Rome Treaty aroused distrust among the

---

[2] Promotion of the collaboration of universities with the labour market.

[3] Aims at reducing unemployment among young people. Financing of initiatives related to vocational training and orientation.

[4] Improvement of further education and training within companies.

[5] Promotion of co-operation at university level and student exchange.

[6] Related to the promotion of foreign languages.

Member States. Politicians preferred to see the European Community as having only a complementary role regarding education and training. They argued that the education and training system should stay under the responsibility of each national state. Finally, they decided to change the Rome Treaty and to reinforce the principle of subsidiarity by adhering to a new treaty. This was the Maastricht Treaty, which was signed by the Member States in 1992.

With the Maastricht Treaty the European Union abandoned the idea of unifying education and training criteria of the various Member States. Instead, the European Union became responsible of supporting yet existing national education and training systems throughout Europe. The legal basis for future action programmes regarding vocational training was now art. 127 of the Maastricht Treaty. General education was separated from the vocational training policy thus relying on art. 126 (Bainbridge & Murray, 2000).

European initiatives after the Maastricht Treaty comprised three action programmes that replaced those of the first generation based on the Rome Treaty: Leonard*o da Vinci*, *Socrates* and *Youth for Europe*. In general, these programmes implied an improvement with respect to their predecessors in relation to the greater involvement of Member States, the enhanced transparency of the selection process of projects, the greater involvement of social partners in the evaluation of applications and a clear distinction between exchanges and pilot projects on the one side, and studies and evaluations on the other side. Additionally, their financial resources, although still modest, were greater than for the action programmes of the first generation. However, procedures were still complex and slow particularly regarding the election and financing of projects. Besides, now the European Union only covers a part of the expenses of the projects, which means that the projects have to look for complementary financing in order to be able to function (Sellin, 2000).

3.1.1. Programme Socrates

Socrates is one of the action Programmes of the European Union that was introduced in 1995 after the Maastricht Treaty. Socrates targets the field of education and is based on art. 126 of the Maastricht Treaty (Sellin, 2000). Socrates subsumed the Erasmus programme and a major part of the Lingua programme as well as various pilot initiatives in school education undertaken by the Commission.

The Socrates action programme is devoted to enhance the quality of education and training systems in Europe. Therefore it aims at promoting mobility and exchange among students, teachers and pupils and the co-operation between schools at all levels of teaching. Socrates also seeks for encouraging the recognition of qualifications, periods of studies and other qualifications and open and distance learning. Finally, it also aims at improving the knowledge of languages and the intercultural dimension, consolidating the European citizenship.

Concretely, Socrates comprehends actions at higher education (Erasmus), school education (Comenius) and horizontal actions. Within the higher education it grants help for universities with regard to activities that include a European dimension and supports student's mobility through student exchanges. At school level, it offers courses and training for teachers and supports school partnerships for European education projects and trans-national projects concerning the education of children of migrant workers, children of occupational travellers and intercultural education. Horizontal actions comprise the promotion of language learning (Lingua), open and distance learning, adult education, exchange of information and experience on education systems and policy and other complementary measures.

The first phase of Socrates was between 1995 and 1999. An evaluation of this first period of time criticised that many procedures were still too complex and that the payment schedules were often excessively long. The access to information was judged as satisfactory by the participants of the programme, with the exception of disabled people. Finally, dissemination of results as well as the monitoring and evaluation of the first phase of Socrates were evaluated as inadequate (Commission of the European Communities, 2001a).

The second phase of the programme started in 2000 and ended in 2006. During this period of time increased support was provided for mobility and exchanges, co-operation projects and networks in all sectors of education. Particular importance was given to the field of information and communication technology thus Socrates played an important role in implementing the initiative of «e-Learning» proposed by the European Commission in June 2000 (European Commission. DG for Education and Culture, 2001 and 2002).

3.1.2. Programmes suporting youth transitions

Several EU Action Programmes focus in supporting young people during the transition process from school to work. One of them is the European *Leonardo da Vinci Action Programme* based on the Maastricht Treaty.[7] Besides this, the European Social Fund is an important financial source for many programmes and measures being implemented in the field of pre- vocational training and qualification in order to support disadvantaged young people in their transitions from school to work.

Leonardo da Vinci

This action programme aims at enhancing the quality of vocational training across the countries of the European Union through exchange, pilot projects and studies regarding the area of vocational training and further education and the co-operation between educational institutions and labour market. Leonardo relies on art. 127 of the Maastricht Treaty. Leonardo da Vinci supports projects related to the improvement of vocational training systems and measures. This involves enhancing the quality of initial vocational training and transitions from school to work and improving measures for further training and education in the various Member States. It also comprises information and orientation regarding vocational training as well as promoting equal opportunities among women and men and disabled people concerning vocational training. Further, Leonardo seeks to improve the relationship between institutions of higher education and the organisations at the labour market. In this sense, it supports projects related with technological innovations, investments in further education and training in companies and co-operation between universities and companies with regard to technological advances. The programme also aims at improving language skills.

Leonardo da Vinci not only finances pilot project, but also supports the exchange of young people in vocational training, young workers, students, teachers, persons responsible for the training within the companies, etc. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1996).

The first phase of the Leonardo action programme lasted from 1995 to 1999. During this period of time it has become evident that the programme has made a significant contribution to the promotion of transnational initiatives and the internationalisation of best practices in the field of vocational training. Its particular strength was related to the enhancement of the mobility and employability of their participants. Problems experienced during the first phase were related to difficulties with the technical assistance office, with the complexity of the management at central level and with the lack of complementarity with other measures related to vocational training.

Within the second phase of Leonardo da Vinci from 2000 onwards, education and training systems are called upon to adapt to the demands of the knowledge society and the necessity of improving the level and quality of employment. Thus the objectives for the second phase of Leonardo are designed accordingly to the four pillars of the EES.[8] One of the main challenges for the action programme is to contribute to the development and implementation of *Lifelong Learning* (Commission of the European Communities, 2000b).

[7] *Leonardo* subsumed all its predecessors that were related to vocational training (among others *Petra*, *Force* and parts of *Lingua*) (Sellin, 2000).

[8] See section on European Employment Strategy.

From a critical point of view, it must be pointed out, that these existing action programmes do not constitute what researchers are demanding since several years: the development of a concept of Integrated Transition Policies covering different dimensions of the transition process. According to what different research results and conclusions recommend, this concept should, first of all, consider and include the biographic perspective of the learners and the specific context in which they are living and growing up. Furthermore it should balance flexibility with security («flex security») and it should also promote institutional reflexivity e.g. a permanent reflection and evaluation process of the way in which institutions manage and implement such transition programmes. Finally, flexible co-ordination should also be an important characteristic of such integrated transition programmes. On this background, the proposed concept focuses on:

- *learning competencies:* lifelong learning; general formal education and vocational training and informal learning-peer learning;
- *measures influencing work and employment:* promoting and supporting «transitional labour markets;
- *social protection and social support:* including income security and social and pedagogical support in decision making processes through the different transition stages and generating different settings of social support.

Such an integrated concept pf transition policies could be part of the European Pact for Youth to be discussed later.

3.1.3. The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area

The Bologna Process aims to create a European Higher Education Area by 2010, in which students can choose from a wide and transparent range of high quality courses and benefit from smooth recognition procedures. The Bologna Declaration of June 1999 has put in motion a series of reforms needed to make European Higher Education more compatible and comparable, more competitive and more attractive for Europeans and for students and scholars from other continents. Reform was needed then and reform is still needed today if Europe is to match the performance of the best performing systems in the world, notably the United States and Asia.

The three overarching objectives of the Bologna process have been from the start: introduction of the three cycle system (bachelor/master/doctorate), quality assurance and recognition of qualifications and periods of study.

The Bologna process is a collective effort of public authorities, universities, teachers and students, together with stakeholder associations, employers, quality assurance agencies, international organisations and institutions. The whole process is steered by the European Ministers responsible for higher education. Although the process goes beyond the EU's borders, it is closely connected with EU policies and programmes. For the EU, the Bologna Process is part of a broader effort in the drive for a Europe of knowledge which includes:

- lifelong learning and development;
- strategic framework for the Open Method of Coordination in Education and Training, ET2020;
- the Copenhagen Process for enhanced European co-operation in Vocational Education and Training;
- initiatives under the European Research Area.

Every second year, Ministers responsible for higher education in the 46 Bologna countries meet to measure progress and set priorities for action. After Bologna (1999), they met in Prague (2001), Berlin (2003) and Bergen (2005), London (2007) and Leuven/Louvain-La-Neuve, Belgium (April 2009).

In the Leuven Communiqué of 2009 the Ministers identified these priorities for the coming decade:

- social dimension: equitable access and completion;
- lifelong learning;
- employability;

– student-centred learning and the teaching mission of higher education;
– education, research and innovation;
– international openness;
– mobility;
– data collection;
– multidimensional transparency tools;
– funding.

The development of the Bologna Process and its implementation and effects have been independently assessed (European Commission, 2010) and also students perceptions and attitudes towards this process have been surveyed and documented in different reports (2007; 2008; 2009). It is not possible in the frame of this article to present and comment the results of this assessment and survey reports. After more than ten years of intensive reforms in the EU Member States, the Ministers met again on 11/12 March 2010 in Budapest and Vienna to officially launch the European Higher Education Area, as decided back in 1999. To establish synergies between the Bologna process and the Copenhagen process, which concerns vocational education and training, in co-operation with Member States, the Commission has established a European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF). The EQF is linked to and supported by other initiatives in the fields of transparency of qualifications (Euro pass), credit transfer (the European Credit Transfer and Accumulation System for higher education — ECTS — and the European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) and quality assurance (European association for quality assurance in higher education — ENQA — and the European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training — ENQA-AVET). The EU also works to support the modernisation agenda of universities through the implementation of the 7th EU Framework Programme for Research (European Research Area) and the Competitiveness and Innovation Programme as well as the Structural Funds and loans from the European Investment Bank.

Furthermore and in parallel to the Bologna Process, the EU supports a broad range of programmes and measures aiming at a modernisation of contents and practices of higher education in the 27 Member States and the EU's 28 neighbouring countries, including the Lifelong Learning Programme (LLP), the Instrument for Pre-accession Assistance (IPA), the European Neighbourhood and Partnership Instrument (ENPI) and the Development Cooperation Instrument (DCI), the Tempus programme and the EU's programme for worldwide academic cooperation: Erasmus Mundus.

3.2. European Union policies and programmes in the field of social policies and employment

In June 1997 a new Treaty was agreed in Amsterdam, representing a crucial step for the definition of the Social Policy Agenda in 2000 and the development of the *European Employment Strategy*, since for the first time employment issues were recognised as having an equal status compared to other key aspects of the economic policy of the European Union. As a result, joblessness was declared as a common European problem by the Luxembourg Summit in November 1997. During the Luxembourg Process, the European Council agreed to define employment guidelines for the Member States on an annual basis. Accordingly, each Member State accepted to draw up an annual *National Action Plan* (NAP) describing how the guidelines were going to be translated into national practice. These NAPs were going to be revised by the European Commission and Council, which had to present a joint employment report to the European Council. The employment guidelines were defined within the frame of the so called *European Employment Strategy* (EES) that was meant to be an integrated approach based on the pillars of *employability, entrepreneurship, adaptability and equal opportunities*. No binding rules were established to guarantee a convergence between the different Member States. Instead it was preferred to establish a method of open co-ordination, where the commitment of each participant to the agreed objectives and the soft pressure of the annual review mechanism,

described above, should promote the conjunct action of the European Member States. Additionally, the European Social Fund was defined as the main tool to finance the EES. The European Employment Strategy was revised at the meeting of the European Council in Lisbon in March 2000. It was acknowledged that the employment participation in the European Union was to low to guarantee the sustainability of the social security systems and economic growth, that the quantity of jobs created was insufficient (especially in the service sector) and that the European Union was significantly delayed in the transition to become a knowledge-based society.

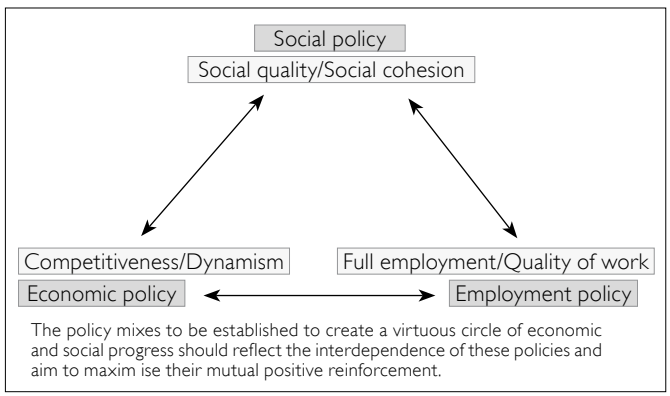

Fig. 1 The dynamic interaction of economic, employment and social policy (Source: Commission of the European Communities, 2000a).

3.2.1. The Social Policy Agenda 2000

By consideration of the weaknesses detected in Lisbon, a new Social Policy Agenda was adopted by the *Nice Summit* in December 2000. The main target of this agenda is to become «the most dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economical growth with more and better jobs and more social cohesion» (European Commission, 2001a). With this strategic goal in mind the European Commission announced a five year programme for 2000 to 2005, in which the idea was to strengthen the role of social policy as a productive factor, meaning by this that expenditures on health and education are considered to represent an investment in human resources. Social, Economic and Employment Policies are considered to be interdependent and the mixture of these should create a virtuous cycle of economic and social progress and maximise their mutual positive reinforcement by mobilising all key actors to work jointly towards the new strategic goal (European Commission, 2001a).

The challenges identified by the Social Policy Agenda 2000 included the following aspects.

– *Employment/ Unemployment:* unemployment remains high with 8.2% unemployed people and an average employment rate of only 63.3% (employment rate is especially low in the service sector) in 2000. Women, elderly and disabled still participate little at the labour market and skill requirements in the European Union are not matched by the existing supply (this regards especially the high tech sector).
– *Knowledge-based economy:* the European Union lags behind in taking up new technologies, ensuring an affordable access to information society tools and training of the correspondent skills.
– *The social situation:* there is a need to adapt to new family structures and a changing world of work. Of particular importance are the demographic trends observed in the European Union, which will strongly affect the structure of labour market and labour market supply and put pressure on pension and health systems.
– *Enlargement of the European Union:* as a challenge for the Union as well as for the candidate countries. The aim of the candidate countries is to raise their living and social standards and to enhance their economic and employment performance.
– *Internationalisation and Globalisation:* as facets of changing conditions continue to be a challenge for all countries of the European Union. To adapt to this challenges e.g. to be successful players in world-wide economies and open markets will request continued technological and educational investments

from both: the European Member States themselves and the European Commission.

The above mentioned challenges leaded the European Council to define the following main objectives for the Social Policy Agenda 2000.

Full employment and quality of work

The promotion of full employment and quality of work represents a major strategic goal within the Social Policy Agenda 2000. The idea is, on the one hand, to *create more jobs* thus being able to raise employment rate to as close as possible to 70% by 2010. Another aspect to consider is the employment rate of women. The aim is to increase the latter to 60% also by 2010. However, not only the quantity but also the *quality of jobs* is to be developed further, especially regarding jobs linked to the knowledge-based economy.

The *promotion of mobility* was also regarded as an important aspect in order to achieve the aim of full employment and quality of jobs in Europe. This means to remove existing obstacles to geographical mobility and the monitoring of the application of rules of free movement of workers throughout the European Union. It also implies the development of support mechanisms to support and facilitate mobility in Europe.

Quality of social policy

Improving the quality of Social Policy. This involves the modernisation and improvement *of social protection* to respond to the transformations to a knowledge-based economy, the change in social and family structures. It also includes the necessity of *promoting social inclusion*, which means to prevent and eradicate poverty and to promote integration and participation of all Europeans within the economic and social life.

The enhancement of the quality of Social Policy also concerns the *promotion of gender equality* by supporting the full participation of women in economic, scientific, social, political and civic life contexts.

Furthermore, *fundamental rights are to be reinforced* by means of *combating against discrimination*. People living in the European Union should be treated equally irrespective of their ethnic origin.

In the following, because of its central significance for transitional processes into adult life, we will focus our attention on the European Employment Strategy of the European Union.

3.2.2. The European employment strategy

Generally speaking and until the Maastricht Treaty in 1992, the European Community was committed to the idea of harmonising existing measures at national level in order to promote a unified European social policy. Yet Member States were concerned about the widening scope of action of the European Union and convened by the Maastricht Treaty to reinforce the principle of subsidiarity and the complementary role of the European Union regarding Social Policy. Thus the Maastricht Treaty was essentially a treaty on the monetary union with an Agreement on Social Policy appended to it. For employment issues this meant that although employment was highlighted as a significant aspect of social policy, there was no convincing political will to fight unemployment.

However, a rapidly growing unemployment since the beginning of the 1990s and the publication of a White Paper «Growth, Competitiveness and Employment» in 1993, provoked an intense discussion on employment issues and the necessity of the European Union to achieve higher levels of employment (Goetschy, 1998; European Commission, 2000c). The debate led the European Union to issue the Essen Summit in December 1994, which made some recommendations for the Member States regarding employment measures. According to the Essen Summit, employment opportunities should be improved by promoting the investment in vocational training and encouraging life-long learning. At the same time, work should be organised in a more flexible way and non-wage labour costs should be reduced in order to encourage employers to hire low-skilled workers. Active labour market policies were recognised as particularly

significant to encourage occupational and geographical mobility and to develop incentives for unemployed people to return to work. Finally, the Essen Summit recommended targeting measures to help those affected by long-term unemployment.

Member States were required to translate these recommendations into context-specific programmes and to submit an annually progress report. The reports from the participating countries were revised by the European Commission,[9] which had to synthesise them and submit the conclusions on the national reports to the European council. Thus the European council could review the employment guidelines, issue further recommendations to the Member States and decide on initiatives at Community level.

Nevertheless, the major turning point for the European Employment and Social Policy was the *Amsterdam Treaty* in 1997. For the first time, employment was made a question of common concern for the European Union and an entire chapter was dedicated to employment issues. This had the effect that from that day on, provisions on employment applied to all Member States without distinction. But still, consensus was only possible under the condition that national policies would continue to play the principal role. Concretely this meant that recommendations on employment issued by the European Union would not have a binding effect for the Member States (Goetschy, 1998).

In Amsterdam it was convened that the implementation of the new provisions should take place in Luxembourg in November 1997. The *Luxembourg Summit* adopted several employment guidelines regarding the improvement of employability, the promotion of entrepreneurship, the encouragement of the adaptability of firms and the reduction of the discrimination against women and the promotion of equal opportunities on the labour market. These areas of intervention became the four pillars on which the EES is based (European Commission, 2000c) (Table 2).

TABLE 2

The four pillars of the European employment strategy areas

Employability	Employability refers to the skills job seekers have to acquire in order to enhance their opportunities by meeting the needs of the labour market. The targets of the EES regarding employability include that all unemployed should be offered a training, retraining, employment or practical traineeship before they became long-term unemployed.[11] At least one in five unemployed people should have the opportunity to undertake a retraining or further training. Additionally, the school drop-out rate should be reduced and the apprenticeship system improved or created.
Entrepreneurchip	Involves the idea to make it easier to start a business and become self-employed. Targets in this regard mainly include identifying existing obstacles to the creation of small to medium sized businesses and eliminating them as far as possible.
Adaptability	This pillar is based on the observation that businesses and employees are faced with new technologies and changing market conditions. Thus it has become necessary to develop strategies to adapt to flexibility, to revise whether or not it is necessary to develop new types of employment contracts and to introduce incentives for individual and in-company further training.
Equal opportunities	Refers to equal opportunities of women and men as well as to the integration of people with disabilities into the labour market.

The co-ordination mechanism of the EES formalised by the *Amsterdam Treaty* and implemented on the basis of the *Luxembourg Summit* largely reflects the already established practices by the *Essen Summit*. Thus in practice the EES works as follows: First, at the beginning of the year, and based on proposals from the European Commission, the Council approves a series of priority areas for action. These are the employment guidelines. Each country has to take these guidelines into account and draw up a National Action Plan (NAP) which has to describe how the guidelines will be put into practice in the

[9] Together with ECOFIN and the Labour and Social Affairs Council.

best way suited for the particular national context. For this purpose, a wide range of social partners should be involved. Afterwards, each NAP is reviewed by the Commission and Council, who are required to issue further recommendations to the Member States and to present a report at the European Council meeting in December. The European Council can also issue further recommendations to the countries. Hence, the European Union is doubly involved in the process: On the one hand, it draws up its own policy, and on the other hand, it supports Member States' policies (European Commission, 2001c).

This kind of co-ordination shows some difficulties. The most obvious one is related to the lack of sanctions against states that do not adhere to the established guidelines. But there are other difficulties as well. One is the complexity of the decision making process because of the multiplicity of actors involved. This could led the Commission to shape the process in a rather authoritative way as the Commission plays a crucial co-ordinating role in the whole process. Additionally, although the European Social Fund (ESF) was specially linked to the EES and thus targeted to prevent and fight unemployment and to support disadvantaged regions in Europe, the financial resources of the European Union remain modest hence limiting the scope of action of the European Union (Goetschy, 1998).

4. Cross-sectional («transversal») European Youth Policy: The «Pact for Youth» a first step in this direction

Cross-sectional («transversal») concepts of Youth policy, in the sense of trans-sectional integrated and well co-ordinated programmes can whether be found at Member State (with single exceptions) nor at European level. Until the adoption of the European Pact for Youth by the European Council in 2005, Youth specific programmes and actions, Education, employment, social welfare and inclusion were covered by «mainstreaming». These areas are now part of the Lisbon strategy and Member States have to report in their «National Reform Programmes» on how they are implemented. Important aspects of all three areas are nowadays part of the European Pact for Youth agreed by the 25 EU-Member States in the context of the mid-time evaluation of the Lisbon Strategy. The Pact is another milestone in the Europeanization and transversalisation process of Youth policies. This initiative was launched by the French, German, Spanish and Swedish governments with the aim of focusing the Lisbon Strategy on the role of young people as resource for the future of the European Communities. Actions against youth unemployment as well as the necessity to have better qualified young people are seen as central elements of this strategy. Corresponding, the «European Pact for Youth» aims at:

- enhancing the opportunities of all young people in Europe by ameliorating all;
- those strategies and programmes promoting the professional and social integration of young people;
- strengthening the coherence of all European measures and policies aiming at the amelioration of the life conditions of young people (e.g. those enhancing professional training, education, research, entrepreneurial spirit, mobility, culture, etc.);
- developing new measures to ameliorate the compatibility between work (profession), personal development and family.

The pact aims also at the reconciliation of all those initiatives to be developed in these fields and in this way to be the starting point for an intensive and continuous mobilisation of policies and policy makers in favour of youth.

Summing up, the European Pact for Youth as part of the Lisbon Strategy aims at promoting the development of young people focusing on youth transitions from school to vocational training and to employment, on the social integration of young people as well as on the reconciliation of family and work among young adults. These three areas are now European priorities in policymaking in the youth field and

Member States have to report in their «national reform programmes» on how they are implementing the specific areas and recommendations of the Pact.[10]

5. Review and conclusions

A critical review of sectional Youth policies and of youth related general EU policies implemented at European level and labelled by experts since 1993 as «European Youth Policies» reveals a number of positive effects but also of important deficiencies.

As an example for positive effects the «Youth in Action – Programme» should be mentioned. A survey launched by the European Commission assessing the qualitative outcomes of projects developed in their context, their participants and promoters shows that the Youth in Action programme is well on track in pursuing its general objectives. The survey — carried out at the beginning of 2010 — shows that the EU's funding of youth projects has a positive impact on participants. The survey results confirm the positive effects of this programme as regards two main objectives: offering young people opportunities to acquire new skills through non-formal learning and encouraging them to participate actively in society (European Commission, 2009a).

The White Paper on youth represents the most ambitious attempt to develop an instrument of sectional youth policy at a European level. The White Paper was conceived to lay down the basis to build up an integrated co-ordination framework in the field of youth policies between the European Union and the Member States. Following the principles of the Open Method of Co-ordination there are a series of rather more or less vaguely formulated aims and action guidelines (or benchmarks), referring to certain priority themes: «youth participation»; «voluntary service among young people» and «greater understanding and more knowledge of youth» to which the EU member states (Governments) were asked to respond e.g. to present to the Commission their reports on action lines associated with this general topics and aims by the end of 2006. Given the wide range of ways in which youth policy is situated in member states, this represents a considerable challenge. However, the wide ranging scope of the White Paper means that inevitably it has disappointed many people since the Open Method of Co-ordination means that it can be implemented in very variable ways.

An effective implementation of the Open Method of Coordination in the field where adolescents and youths are involved at national, regional and local levels requires the following conditions to be fulfilled.

- Having time and background knowledge available in order to participate in OMC. Specifying goals and ways of achieving them on the part of initiators or parties responsible.
- Academic monitoring of the OMC process at various levels.
- Checking whether the youth policy structures of each Member State (e.g. Germanys youth welfare service-policies) are suitable e.g. can be conciliated with the main aims, addressees and priorities of European youth policy as it has been emerging from the White Book Process and the Pact for Youth.
- Designing a cross-sectional policy and implementing it in the context of federal structures in Germany.
- Organizing «learning from one another» in Europe.
- Developing Europe-wide research on youth and youth welfare services.
- Including topics from the white book in the training of socio-educational specialists.
- Integrating national child and youth (welfare) policies into EU youth policy.

These conditions are mostly not existent in the majority of the EU-Member states.

The «structured dialogue» between European Commission and national Government repre-

[10] The Youth ministers of the Member States of the European Union adopted Conclusions calling for the establishment of a European Youth Pact on 21 February 2005.

sentatives with organized and non-organized young people (European Youth Forum; National Youth Councils, etc.) in the process of working out and implementing goals is meaningful and important, but not sufficient when it comes to their involvement in decision-making and power structures. But how could a stronger involvement of disadvantaged youths, particularly at the local level, be achieved? The EU Council of Youth Ministers as well as organizations of young people (e.g. in the standing federal German conference of youth organizations or the European Youth Forum) have made some suggestions.

The implementation of the «Pact for Youth» shows that until now, there has been some coordination of strategies and proposed measures between the EU-Commission and the national governments but there has been no internal coordination between the different EU-policy areas (Direction generals) mentioned by the Pact. And more or less, the same has been the case in most EU-Member States were, with only a few exceptions, no or only week forms of co-ordination can be observed between the different national Ministries and between the various levels of governance. There is also no centre capable of integrating all these youth policy strategies, programmes and measures referring to young people inside a National Youth Plan.

All together, one might ask if European Youth Policies is not a too ambitious term for the yet existing set of measures, as an integrated and long-term oriented policy-framework regarding youth is still missing. Despite the effort, the fact is that European programmes referring to youth in different EU policy areas still represent a sum of measures with poor co-ordination not only with regard to youth related policies of other sectors but also with respect to the youth sector policies themselves. With other words, at the present there still is *no coherent European Youth Policy* able to integrate youth specific measures and to realise an inter-sector co-ordination of youth related programmes. Several shortcomings with respect to the co-ordination between national and European level can be observed.

5.1. Final conclusions

With the Europeanization of youth policies we are finding a greater homogeneity, especially as countries in the South and East try to «catch up» with developed countries such as Central European and Nordic ones where there has been a strong tradition of actions for youth and identifying youth as an object of intervention. However, we can identify two major trends in this process: europeanization and transversalism. The former trend reflects the increasing shift towards Europeanization of social policies more generally through the exchange of information, examples of good practice and use of European Commission guidelines and benchmarks. The second tendency is to try to bring together initiatives and policies that affect youth across different ministries and policy areas as well as levels of government.

At a European level youth have been identified in a range of policy initiatives by both the European Commission and the Council of Europe. European sectional policies have tended to stay away from intervention in labour market or other aspects of social policy and focus instead upon rather issues such as promoting youth participation, communication and understanding using «soft» policy instruments such as reporting through the Open Method of Coordination and various consultation exercises. From our point of view this is not enough and even more, it leads to a situation in which European youth policy remains unspecific and ineffectual.

With the White Book, the Open Method of Co-ordination and the Pact for Youth, the European Union has constituted a solid programmatic and methodological basis for a common framework of co-operation between the European Commission and the Members States. Nevertheless the topics and priorities mentioned in this policy documents have now to be better interlinked with each other in order to continue further in the construction of a European cross-sectional youth policy. Further on, it is essential that ways an methods are found in order top

reach and to and to involve regional and local authorities in the development and implementation of such aims, topics and priorities at their corresponding areas and levels of competence.

Policy making relating to youth will need to address a number of challenges over the coming years if young people are to be supported to play their important role in European societies. A key priority is to create the policy framework which will ensure that societies are prosperous, where there are more and better jobs and where young people have clear pathways between the world of learning and work. Greater efforts are also required to promote cohesion within societies, intergenerational solidarity and the development of inclusive multicultural

models where all young people can find a place. This process is an essential foundation stone for the development of social, cultural and political participation e.g. citizenship practice not only at local and regional levels, but also at a European level. This broader policy concern with the development of prosperity and the integration of young people into policymaking processes which support their participation in society will only be possible if such policies emerge from an evidence based concept of Youth Policy describing and interpreting properly the life situation of young people, identifying empirically their needs, values and orientations but also practical examples of how to most appropriately address these issues in practical and sustainable ways.

REFERENCES

Bainbridge, S., & Murray, J. (2000). Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufspolitik in der Europäischen Union. Teil I-Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht. *CEDEFOB: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, *20*.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Techonologie (1996). *Leonardo da Vinci. Aktionsprogramme zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Kompendium 1995 – Leionardo Pilotprojekte 1995*. Bonn.

Deacon, B. (2000). Eastern European welfare states. The impact of the politics of globalisation. *Journal of European Social Policy*, *10* (2), 146-161.

IARD (2001). *Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe. Report to the European Commission*. Brüssel: DG Education and Culture.

Wallace, C., & Bendit, R. (2009). Youth Policies in Europe. Towards a classification of different tendencies in youth policies in the European Union. *Journal of Social Policy*, *10* (3), 441-458.

Wallace, C., & Kovatcheva, S., (1998). *Youth in society. The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*. London: Macmillans.

Williamson, H. (2002). *Supporting young people in Europe: Principles, policy and practice. The Council of Europe international reviews of national youth policy 1997-2001: A synthesis report Strasbourg*. Strasburg: Council of Europe.

Williamson, H. (2007). A Complex but increasingly Coherent Journey? The Emergence of «Youth Policy» in Europe. *Youth and Policy*, *95* (Spring), 57-72.

DIGITAL DOCUMENTS

Goetschy, J. (1998). The European Employment Strategy: Genesis and Development, http://ec.europa.eu/governance/areas/group8/contribution_strategy-genesis_en.pdf.

Gudmundsson, G. (2001). European Commission White Paper on Youth consultation process: Report of the research consultation pillar. European Commission, http://logic.itsc.cuhk.edu.hk/~b114299/white%20paper.htm.

LAWS AND DOCUMENTS

CEC (2001). *White Paper: A New Impetus for European Youth*. Brussels.

Commission of the European Communities (2000a). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Social Policy Agenda.

Commission of the European Communities (2000b). *Report from the Commission. Final Report on the Implementation of the First phase of the Community Action Programme Leonardo da Vinci (1995-1999)*. Brussels, COM (2000) 863 final.

Commission of the European Communities (2001a). *Report from the Commission. Final Report from the Commission on the implementation of the Socrates Programme 1995-1999*. Brussels, COM (2001) 75 final.

Commission of the European Communities (2001b). *European Commission White Paper. A New Impetus for European Youth*. Brussels, COM (2001) 681 final.

Commission of the European Communities COM (2001) 681 final.

Council of the European Union (2002). *Note from the Presidency on the subject: Draft Resolution of the Council and of the representatives of the governments of the Member States, meeting within the Council, regarding the framework of European co-operation in the youth field*. Brussels: No. doc. 7819/02 JEUN 20 EDUC 47 SOC 177.

Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm Jugend (2000). *Lern- und Bildungsprozesse im Europäischen Freiwilligendienst*. Düsseldorf.

Deutsches Büro Jugend für Europa (1998). Jahresbericht 96/97. Jugend für Europa III.

Deutsches Büro Jugend für Europa (1999). Jahresbericht 97/98. Jugend für Europa III.

European Commission (1999). *The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (Downloaded 14.10.2010).

European Commission (2000a). *The social situation in the European Union 2000*, http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/SSR2000_en.pdf.

European Commission (2000b). *Social Policy Agenda 2000*.

European Commission (2000c). *European Employment and Social Policy: A policy for People*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission – Directorate-General for Education and Culture (2001). *The Community Action Programme in the field of Education Socrates*. General Call for proposals 2002 (EAC 29/01).

European Commission (2001a). *EU employment and social policy, 1999-2001. Jobs, Cohesion, Productivity*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2001b). *Employment in Europe 2001. Recent Trends and Prospects*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2001c). *The Social Situation in the European Union 2001*, http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/SSR2001_brief_en.pdf.

European Commission (2001d). *The Social Situation in the European Union 2001*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission (2002). *The Social Situation in the European Union 2002*. In brief.

European Commission (2009). *Report «Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process»*, prepared by Eurydice, the information network on education in Europe, April 2009.

European Commission (2010). *The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1: Detailed assessment report. Volume 2: Case studies and appendices*.

European Commission (2010). *Eurydice report «Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process»* [FR].

European Commission (2010). *Commission Press Release «Higher education reforms: Europe must continue to modernise and increase quality, says Vassiliou»* (IP/10/246 on Rapid, 8 March 2010).

European Commission (2010). *Commission Memo «Focus on higher education in Europe 2010: New report on the impact of the Bologna Process»* (MEMO/10/68 on Rapid, 8 March 2010).

European Commission (2010). *The EU's contribution to the European Higher Education Area*, March 2010.

European Commission Press Release (2009). *The Bologna Process – Reforming universities in the next decade* (IP/09/615 on Rapid, 22 April 2009).

European Commission: Eurobarometer surveys on higher education in Europe:

- 2009 Eurobarometer survey on higher education reform among students.
- 2007 Eurobarometer survey on higher education reform among teaching professionals.

- Commission Press Release «How European students perceive Higher Education in Europe» (IP/09/618 on Rapid, 22 April 2009).
- Commission Memo «Survey asks students for their views on higher education in Europe» (MEMO/09/171 on Rapid, 22 April 2009).

European Commission, http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (Downloaded 14.10.2010).

European Commission – DG Education & Culture DG (2009). *Youth in Action – Mobilising the potential of young Europeans*. http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.htm (last update: 19 January 2009) and http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc247_en.htm (last update: 24 February 2010).

European Commission – DG Education & Culture DG (2009). Youth in Action monitoring survey, http://ec.europa.eu/youth/news/news1755_en.htm and http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/556&format=HTML&aged=0&language.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1998). *Jugend für Europa. Zwischenevaluierungsbericht*. Brüssel: KOM (1998) 52 endg.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1990). *Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft. Memorandum der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament*. Brüssel: KOM (90) 469 endg.

Sellin, B. (2000). Die Bildungs- und Berufsbildungsprogramme der EG und EU von 1974 bis 1999, Versuch einer kritisch-historischen Bilanz. *CEDEFOB: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, 18*.

Wicke, H. G. (1999). *Gemeinschaftliches Aktionsprogramm «Jugend» – Jugendpolitischer Beitrag auf dem Weg zur europäischen Bürgergesellschaft. Vorabdruck aus IJAB*, Forum Jugendarbeit International.

Wicke, H. G. (2000a). *Weißbuch zur Jugendpolitik in der EU. Grundlagen, Strategien, Ziele und Elemente einer europäischen Politik für jungen Menschen*. Working Paper.

Wicke, H. G. (2000). *Für eine Europäische Jugendpolitik zum Beginn des 21. Jahrhunderts*. Working Paper.

GENDER, SOCIAL CLASS AND ETHNICITY: TOWARDS A GROWING MERITOCRACY IN EDUCATION?

FACTS AND FANTASIES ABOUT EDUCATIONAL POLICIES IN ITALY

Carlo Barone
Davide Azzolini

Facoltà di Sociologia, Università degli studi di Trento

To get news on or to share views on this article, the first author can be contacted to the following address:
Università degli studi di Trento
Via Verdi 26 – 38121 Trento (Italy)
Tel: +39 (0) 0461 281375
E-mail: carlo.barone@unitn.it

ABSTRACT

The objective of improving «meritocracy» enjoys a large, bipartisan consensus among Italian policymakers, as well as widespread popular support. «Investing more in education» is indeed a saying that can be very easily heard in political debates. But do public policies really provide a valuable contribution to promoting equal educational opportunity in contemporary Italy? Our paper tries to answer this challenging question, first, by reviewing the most updated evidence on social inequality in Italian education and, second, by considering the key features of educational policies and reforms aimed at promoting meritocracy in schools and universities. We focus on three particularly concerning forms of inequality: gender, social class and ethnicity. Finally we argue that an adequate discussion on the state of educational inequalities in the country is lacking, and that the growing statements for more meritocracy are not followed by policy measures which could significantly ease the «burden» of inequality.

Keywords: Inequality of educational opportunity – Italian public policy

ESTRATTO

L'obiettivo di migliorare la «meritocrazia» gode, in Italia, di un largo consenso da parte di entrambi gli schieramenti politici e di un vasto sostegno a livello popolare. «Investire di più sull'educazione» è un motto che si sente spesso nei dibattiti politici. Ma le politiche pubbliche contribuiscono davvero alla promozione delle pari opportunità educative nell'Italia attuale? Il nostro lavoro cerca di rispondere alla sfida posta da questo interrogativo, in primo luogo, passando in rassegna le prove più recenti sulla disuguaglianza sociale nel sistema educativo del Paese e, in secondo luogo, prendendo in considerazione le caratteristiche chiave delle politiche educative e delle riforme volte alla promozione della meritocrazia nelle scuole e nelle università. Poniamo l'attenzione in particolare su tre forme di disuguaglianza: di genere, di classe sociale e di origine etnica. Infine, sosteniamo che manchi una adeguata discussione sullo stato delle disuguaglianze a livello educativo in Italia e che le crescenti richieste per una maggiore meritocrazia non siano in realtà seguite da misure politiche che possano sgravare significativamente il fardello della disuguaglianza.

Parole chiave: Diseguaglianza nelle opportunità scolastiche – Politiche pubbliche italiane

1. Introduction

«Meritocracy» is currently a very fashionable word in Italy. It enjoys a large, bipartisan consensus among policy-makers, as well as widespread popular support. «Investing more in education» is yet another saying that can be very easily heard in political debates. But what is the reality of policies to promote equal opportunities in education in contemporary Italy? Our paper tries to answer this challenging question. On one side, we will shortly review the most updated evidence on social inequality in Italian education. On the other side, we will match this evidence with a sketch of the key features of educational policies and reforms aimed at promoting meritocracy in Italian schools and universities.

Let us first delimitate the rather wide-ranging goal that we have just set for this work. First of all, for reasons of space we will focus primarily on educational attainment, that is to say on the final outcomes of educational participation in terms of levels (and types) of qualifications achieved. This does not mean that we will ignore other educational outcomes, such as literacy, school marks and other forms of school achievement. We will rather try to spell out the key role of academic performance in the making of social inequalities in educational attainment. In other words, educational attainment is our main *explanandum*, but academic performance figures among the most important explanatory factors that we will call into question.

We have decided to focus primarily on three forms of social inequality in educational attainment associated with gender, social origins and migratory background of students. Thus, we will not discuss the territorial divide in school participation. If we consider educational attainment, differences between Northern and Southern regions currently look modest, both in upper secondary and in tertiary education. This reflects the marked educational expansion experienced by the Southern regions during the '90s. Of course, this area has closed the gap only with regard to educational attainment, but it still faces a considerable disadvantage when it comes to reading and mathematical literacy outcomes (Bratti, Checchi et al., 2007). Given our focus on educational attainment, this problem will not be examined here. Besides, it may be noted that this issue is widely discussed in the public debate, perhaps even disproportionately in comparison with the other forms of social inequality (e.g. ethnic inequalities), which look no less troubling, but currently receive much less attention.

2. Gender inequality in education: a not so troubling issue?

In contemporary Italy gender affects significantly educational attainment, as female students enrol more often in general, pre-academic schools *(licei)* at upper secondary level; they are also more likely to attain an upper secondary degree, to enrol into university and to achieve a tertiary degree. Hence, their secular disadvantage in education has not only disappeared; it has recently reversed into an advantage, which does not stop increasing, albeit at a slow pace (Istat, 2001). Given the various forms of disadvantage that women face both in family arrangements and in the labor market, their success in the educational arena is usually not perceived as particularly troubling. Indeed, it may be even regarded positively as a sort of compensatory mechanism with respect to other forms of inequality faced by women (e.g. in family arrangements or in the labor market). Furthermore, the observed gender *differentials* in favour of women cannot be too easily labelled as a form of gender *inequality*. After all, we know that female students are more disciplined in the classroom, spend more time to study at home and show higher involvement towards academic subjects and, more generally, cultural activities. Not surprisingly, they get better school marks, which explains to a large extent, if not entirely, their advantage in education. In other words, gender differences in effort and school preferences drive gender differences in academic performance, which in turn drive gender differences in educational

attainment (Barone, 2009). Is this a form of social inequality?[1]

Unfortunately, there is another side of the coin, which happens to be too often neglected by policy-makers, as well as by academic scholars: gender segregation within educational levels. In particular, in university education women are massively concentrated in academic fields that are poorly rewarding in the labor market such as the humanities, teacher education, social work, nursing (Barone, 2010). Given the strong connections between school and labor market outcomes, it comes as no surprise that gender segregation in education translates into gender segregation in the occupational arena. In turn, the segregation in pink-collar ghettos is associated with lower earnings, weaker employment protection and poorer career prospects for women (Bobbitt-Zeher, 2007).

Hence, educational institutions still cooperate quite actively with labor market institutions to produce gender inequality. Unfortunately, there is rather little to say about educational policies to contrast gender segregation in Italian education, other than pointing out that they are completely missing. Academic scholars have their own responsibility in this state of affairs, as they have paid very limited attention to horizontal differences within educational levels, thus promoting the simplistic diagnosis that «women do better in education». Such a diagnosis can be found even in the most accurate and progressive policy documents on Italian education[2] and, of course, it explains the lack of attention on the issues of gender segregation. In turn, the opacity of the problem gives an important contribution to its persistence. It has been noted that gender segregation is so resistant to change precisely because it is not perceived as a form of tacit discrimination (Charles & Bradley, 2002). Parents, but also teachers, are most often unaware that the «natural» dispositions of girls and boys are continuously produced and reproduced in daily routines imbued of gender stereotypes. When they encourage girls to enrol in care-oriented secondary tracks and tertiary fields of study (e.g. teacher training schools, pedagogy, social work, etc.), they are most often unaware that they are thus contributing to setting the seeds of the future disadvantage of women in the labor market. Of course, gender segregation in school and in the labor market is not a peculiarity of Italy (Bradley, 2000). What is distinctive of this country is the lack of attention on this issue on the side of both academic scholars and policy-makers, whereas this policy issue is much more debated in Anglo-Saxon and Nordic countries. Of course, if gender preferences for specific subjects and fields are related to socialization dynamics, they are a difficult target for policy-makers. However, the activities of school orienteering at the end of lower and upper secondary education can play an important role to override gender stereotypes of parents and teachers that are likely to push girls towards gender-labelled school paths, even when their achievement in the mathematic and scientific domain is above the average. Indeed, in recent cohorts the traditional disadvantage of female students in the mathematical and scientific domain has weakened considerably. It is small in primary and lower secondary education and widens in later school transitions mostly as a consequence of gender-stereotyped choices at the upper secondary level that lead to an over-representation of male students in math-intensive tracks (OECD, 2009). Unfortunately, school-orienteering in secondary education is one of the best-known weaknesses of Italian schools, and the awareness of its egalitarian potential is extremely weak.

3. Social origins and the illusions of educational expansion

The influence of social origins on educational attainment has been continuously declining over the past six decades (Ballarino & Schadee, 2008; Barone et al., 2010). The problem is that

[1] Unless we argue that male students face discrimination by (female) teachers, though the empirical evidence does not support this claim (Neugebauer et al., 2010).

[2] The most recent and telling example is the so-called *Libro Bianco* published under the auspices of the Ministry for Education in 2007.

this decline takes place at an impressively slow pace. After six decades of economic modernization and school expansion, family background still heavily affects students' educational opportunities. Furthermore, its influence has weakened slowly in all European countries, but at least in some other nations this slow decline has involved all social classes (Breen et al., 2009). To the contrary, in Italy we detect a marked decline of the disadvantage of the agricultural classes but an extremely weak change for the urban classes. Given the small size of the agricultural classes over the past four decades, one could say that not much has changed after the economic boom of the '50s and '60s, which therefore represents the key period of educational equalization in Italy. The sons and daughters of farmers, who had been previously marginalized from our school system, enjoyed a steep increase in their chances of educational attainment at all levels, including upper secondary and university education. However, with this important exception, the relative distances between social classes have changed very little. Furthermore, inequalities between social groups involve not only the highest level of education achieved, but also the type of education attended: the upper classes exhibit a marked preference for general, pre-academic tracks *(licei)* and for Faculties that give access to the liberal professions, such as law, medicine or architecture. It is not difficult to appreciate the importance of these «horizontal» differences for dynamics of intergenerational reproduction. Also in this respect, very little has changed over the past decades (Schizzerotto, 2002).

The above-summarized evidence suggests that economic growth and educational expansion have a limited potential to contrast social inequalities in education, which are easily pushed at the next educational level. This is what happened after the 1962 reform that removed tracking in lower secondary education in favour of a comprehensive lower secondary school *(scuola media unica)*. This reform also raised compulsory education to 14 years. It was a very progressive, innovative intervention for that time. Not surprisingly, it promoted school expansion in lower and upper secondary education, yet it had a very limited impact on social inequality (Fort, 2007; Barone et al., 2010). In particular, the above-mentioned disadvantage of farmers had begun to decline *before* the reform and this trend did not accelerate after it. In 1969 a new reform reduced tracking in upper secondary education: all upper secondary graduates were allowed to enrol into university, which had always been the monopoly of students from the general, pre-academic tracks. After the 1969 reform, Italian universities opened their doors to students from the two vocational upper secondary tracks (*istituti tecnici* and *professionali*). Again, this reform promoted some educational expansion, but its impact on social inequality turned out to be rather negligible (Ballarino & Schadee, 2006).

In 1999 an important reform of university education, approved in the context of the so-called Bologna process, introduced the «3+2» model. Here again, the main purpose of policy-makers was to enhance the overall level of educational participation. Enrolments into university, had been rapidly declining in the course of the '90s (CNVSU, 2009). In order to revert this trend, the long and selective university studies had to look more «appealing» for students and their families. In particular, two key innovations were introduced (Cappellari & Lucifora, 2009). First, the old four- or five-year university courses were replaced by 3-year bachelor courses, which could be followed by additional 2-year master courses. Second, the study workload to achieve the new university degrees was constrained and limited in the context of a reorganization of teaching and student assessment based on the so-called university credits *(crediti formativi)*. Hence, the time, the direct and indirect costs, as well as the efforts needed to attain a university degree were substantially reduced by the 1999 reform. According to the promoters of this reform, this would make university education more attractive for upper secondary graduates, and more so for those from the lower social groups who are more sensitive to the costs and to the risks of

the investment in education. In other words, the expansion of tertiary education was expected to promote also a reduction of social inequalities. Empirical evidence suggests that the reform has been very successful in expanding enrolments in education, at least in the first years of its implementation (Cappellari & Lucifora, 2009). Unfortunately, differences between social groups have been eroded to a rather limited extent, and only as a consequence of a ceiling effect: upper class students had already reached complete saturation of enrolments into university education, so that any further expansion of university enrolments would necessarily erode their advantage — simply because they could not do any better (Barone & Fort, 2010). At the same time, the 3+2 reform has created a new differentiation within tertiary education, that is to say between bachelor and master degrees. There is evidence that students from the upper classes continue more often to the master level (Argentin & Triventi, 2010). In other words, the reform has not only favoured a limited reduction of the absolute distances between social classes at the entry into university education via a ceiling effect; it has also opened the space for a new form of inequality *within* university education by creating a new distinction between bachelor and master degrees. Furthermore, the growth in the number of university graduates and the resulting credential inflation of university degrees is favouring an impressive expansion of post-lauream, professional training, but here again students from the upper social strata are in a privileged position (Argentin & Triventi, 2010). On the whole, it is rather difficult to describe the 1999 reform as a successful egalitarian policy.

What is the problem with these educational reforms? How can we make sense of their rather limited success in fostering equality of educational opportunity? Our answer is that they were inspired by a «formalistic» philosophy. They changed the formal rules regulating educational careers, but they affected only superficially the mechanisms constraining school participation of the lower strata. The example of the 1999 reform is rather telling. We have just seen that, according to its promoters, it was supposed to enhance university enrolments, particularly in favour of students from the lower social groups. However, this would obviously raise the number of university freshmen with financial constraints in need of some economic support. Hence, the 3+2 reform should have been accompanied by a strong public effort to support these students with student loans, tax exemptions, scholarships, etc. It makes little sense to make university education more attractive for the lower social groups while at the same time preserving the economic hurdles that hinder their participation. Unfortunately, this is precisely what happened. The 1999 reform enhanced university enrolments, but it was not accompanied and sustained by a growth of the public funds allocated to scholarships. Not surprisingly, the rapid increase of enrolments translated into a substantial increase of students entitled to receive a scholarship and into a substantial *decrease* in the share of students who actually received it (CNVSU, 2009). It is probably easier to redesign the formal geometry of educational institutions than to invest massively in the educational opportunities of students from less affluent families.

Economic constraints are not the main hurdle hindering educational participation of students from the lower social groups, at least not in recent cohorts. Cultural barriers play the key role. Here again we see the formalistic approach of Italian policy-makers. University education in Italy has always been conceived as the appropriate domain for upper class students from the general, pre-academic tracks. University professors take for granted that students master concepts and skills that can only be learnt in the *licei*. For instance, in the humanities some basic knowledge of philosophical concepts is most often taken for granted, but only students from the *licei* actually possess it. Thus, when students from vocational tracks enrol into university education, they must adapt to a linguistic and conceptual universe that looks rather unfamiliar to them. Not surprisingly, they face high risks of dropping out. Indeed, the 1999 reform has enhanced university enrolments of students

from these vocational tracks, but it has also enhanced their drop-out rates. If we keep in mind the strong overrepresentation of low social groups among students from these tracks, we can further understand the egalitarian failure of this reform. History repeats itself: this kind of failure replicates very closely that of the 1969 reform, which opened access to universities to all upper secondary graduates, while leaving completely unchanged the pedagogical practices of university education. Quite interestingly, the 1999 reform prescribes that universities monitor each year the competencies of their freshmen and organize remedial, introductory courses for those students in need of additional support. This key task has been either ignored or accomplished in a very superficial way (CNVSU, 2004). It is certainly easier to redesign the formal geometry of educational institutions than to adapt their pedagogical practices to the needs and competencies of students from less educated families.

4. Ethnic inequalities: a «new» form of educational inequality?

Between 1998 and 2008 the presence of children with migratory background (CMB) in Italian schools has increased by 6.4 times, switching from 85,522 in 1998 to 629,360 in 2008.[3] In percentage CMB have grown from 1.1% to 7.0% of the whole student population in primary and secondary education in less than one decade. All available forecasts predict a further expansion in the coming years. The incidence of these students is unbalanced across the different educational levels, being higher in primary, lower secondary schools, even lower in upper secondary schools and almost negligible in university education.[4]

It is important to keep in mind that CMB represent a highly heterogeneous population with regard to at least three essential features: nationality, time spent in the host country, and family background. These features play an important role in shaping (and differentiating) their school outcomes. In particular, CMB display systematic lower rates of school attendance and attainment at all levels, but large differences exist between nationalities (Strozza, 2008). For instance, students from North-Africa, Indian Sub-continent and Ex-Yugoslavia happen to be the most disadvantaged, while students from Eastern Europe tend to perform better. CMB also experience more than natives the problem of school delay, but this problem is much more accentuated for those who have arrived at older ages and who have spent less time in Italy (Dalla Zuanna et al., 2009; Invalsi, 2010). CMB face higher risks of experiencing school failures and of dropping out, but again this risk varies considerably by nationality and age of arrival in Italy, as well as by the occupation of their parents (Casacchia, Natale, et al., 2008).

Moreover, large differences between CMB and natives exist also with regard to upper secondary school choice (Barban & White, 2009; Checchi, 2009; Canino, 2010). The former are more likely to enrol in short vocational tracks (i.e., *istituti professionali* and regional vocational training). This differential enrolment pattern — which has obvious consequences for their chances of attending and succeeding in university education — reflects at least to some extent differences in previous academic performance. Indeed, with regard to learning achievement — measured either through standardized test scores (e.g., Pisa, Pirls, Timms) or through marks — empirical evidence points to the existence of an ethnic disadvantage, which is higher in reading and writing subjects than in scientific subjects and in mathematics, but here again large differences exist between nationalities (Casacchia, Natale, et al., 2008; Mantovani, 2008a; Amistadi, Bazzanella, & Buzzi, 2009). However, previous academic outcomes only partially account for

[3] Foreign students are defined by Miur (the Italian Ministry of Education, University and Research) as those students, born in Italy or abroad, who have a non-Italian citizenship.

[4] These figures largely reflect the demographic distribution of foreign population, which is a relatively young population.

the ethnic differential in upper secondary school choice. If we compare a foreign and a native student with identical academic performance in lower secondary education, the former is more likely to enrol in vocational education and training.[5] To sum up, the ethnic disadvantage in education involves school performance, the highest level of education attained and the type of education attended: these three aspects are strictly intertwined.

In line with findings for most European countries (Heath & Brinbaum, 2007; Heath, Rothon, et al., 2008), the main explanation for the ethnic gap stresses the importance of socio-economic background, given that parents of CMB are heavily overrepresented in the working class. In this sense, ethnic inequalities in education are a new, and particularly concerning, form of the old social inequalities associated with the social class of the parents. Indeed, once controlled for socio-economic background, the ethnic gap shrinks down significantly. This suggests that a substantial part of the observed gap is indeed attributable to the lower economic resources of the immigrant population (Mantovani, 2008b; Dalla Zuanna, Farina, et al., 2009). Still, if we compare a foreign student and a native student both from the working class, the former is much more likely to exhibit poor school performance. Social class matters, but it does not tell the whole story. Further explanations for the ethnic gap are to be searched both at the family and at the school level. Language spoken at home and proficiency in the host language are obvious candidates. This problem is, of course, strongly associated with time spent in the country: it is mostly relevant in the case of immigrant students who have just arrived in Italy, but loses explanatory relevance for other CMB (Giovannini & Queirolo Palmas, 2002; Casacchia, Natale, et al., 2008; Mantovani, 2008b). According to Dalla Zuanna et al. (2009), further explanations are to be searched in the family, where CMB happen to receive less support in doing homework and tend to develop lower academic expectations.

All in all, CMB cumulate a twofold disadvantage: the traditional disadvantage associated with class, plus an additional, specific disadvantage associated with ethnicity. For this reason, they should be *the* privileged target of egalitarian policies. But what has been done so far to contrast their school failures? The Italian situation is characterized by the absence of a general, coherent policy framework to promote school attainment of CMB. Of course, they are (formally) granted equal rights and several policy documents stress the importance of intercultural education and provide guidelines and recommendations to promote the integration of CMB in Italian schools.[6]

Unfortunately, providing these students with real opportunities for educational promotion as well as encouraging the implementation of new curricula and of innovative teaching methods would require a substantial public financial investment, which governments are extremely reluctant to undertake. Resources for Italian language support, intercultural mediators and additional school support are heavily missing. In academic years 2008/09 and 2009/10 the Ministry has financed some specific school projects in areas displaying a high share of CMB aimed at preventing dropout and at helping the social integration of these students. Unfortunately, the lack of financial resources and the heavy budget constraints of schools are likely to undermine the feasibility and large-scale implementation of these interventions.

Easy, costless solutions are, again, more appealing. Two are worth mentioning. First, the introduction of a cap of 30% on the presence of CMB in each class. This new rule is going to be

[5] More accurate analyses are needed in order to shed light on the decision processes which lead CMB and their families to prefer these less rewarding school paths. From a policy perspective, more focused activities of educational guidance are often regarded as a potentially precious tool to be further developed.

[6] Law no. 40/1998 has formally recognized the value of intercultural education and some other general principles of social and school inclusion of CMB. Other governmental acts have provided some guidelines that schools should follow (e.g., Circolare Ministeriale 24/2006). It is worth mentioning also the creation of the national «Observatory for integration of foreign students and intercultural education».

gradually effective in academic year 2010/2011. It aims at avoiding ethnic segregation, which is supposed to hinder the academic performance of CMB. However, if we do not count second generation immigrant students, who generally exhibit a sufficient language proficiency, classes which exceed this cap are around 1% in primary education and 2% in lower secondary schools (MIUR, 2010). Hence, this new measure is not likely to be the solution to the current problems of CMB, at least not at lower educational levels. Ethnic segregation is rapidly gaining relevance in upper secondary vocational tracks. At the same time, in those relatively few cases of high ethnic segregation, this measure is going to pose new logistic problems, since CMB students living in highly ethnic concentrated neighbourhoods will have to enrol in more distant schools (and it is still unclear who will pay for that).

The second policy-measure involves «lower class enrolment», that is to say the practice of enrolling CMB in one class behind that corresponding to their age as they enter the Italian school system. Even though officially discouraged, this practice is quite widespread. It is motivated by the need to deal with CMB with inadequate language proficiency, in a context where specific financial resources to support them are lacking. Dalla Zuanna et al. (2009) argue that this practice, although motivated by the effort to enhance the language development of CMB, represents for them an additional source of cumulative inequality, primarily because it hinders relations with class mates of the same age and secondly because it may affect negatively their self-esteem and future academic outcomes.[7]

Facing the lack of systematic efforts at the national level, schools take their own initiatives. Indeed the most relevant activities to support CMB originate at the local level on the initiative of single schools or teachers, particularly in northern regions, where immigration is more widespread. Hence, we assist to the proliferation of local initiatives on a voluntaristic basis, often in cooperation with local authorities and ONGs. These initiatives comprise, for instance, welcome activities to CMB, specific interventions to foster the involvement of their parents, new forms of intercultural education with laboratories on arts and music, etc.[8] Unfortunately, good intentions are often not enough. Cnel (2008) notes that «teachers often face the problems of the integration of immigrant pupils in solitude and without the required training» and adds that «projects for the integration of immigrant pupils and for promoting intercultural education are too often based on limited resources», concluding that new forms of cooperation and synergies between schools should be encouraged, but also that stable financial resources should be invested to support the educational attainment of CMB.

5. Concluding remarks

Let us go back to our opening question: what is the reality of policies to promote equal opportunities in education in contemporary Italy? Our diagnosis is that, first, the growing pleas for more meritocracy in education have so far remained on the ground of generic statements that are not followed by a more focused discussion on the current state of educational inequalities in Italy. The case of ethnic inequality is perhaps the most telling one: while everyone agrees that we need more meritocracy in Italian education, the issue of the ethnic disadvantage in education is absent from the public debate. Even though it is fairly obvious that this disadvantage represents a striking violation of the meritocratic principles, the connection between promoting meritocracy and sustaining the edu-

[7] The authors speculate that delay can affect future education decisions, since students with delay mostly underestimate their skills and their future academic potentials and therefore have higher probability of choosing shorter school tracks or to leave school earlier.

[8] With regard to good practices implemented by schools, the project «Interculture» promoted by Fondazione Cariplo is worth mentioning. The project, which has been carried out by Asvapp and Ismu, reviews a few projects implemented by schools in Lombardia and provides policy indications for future initiatives.

cational attainment of CMB has hardly ever been established. Meritocracy is something else. It proves equally difficult to ensure any visibility in the public debate to social class inequalities in education. Social class is perceived as an old-fashioned concept holding little relevance nowadays. Because of its leftist ideological connotations, it can hardly be a feasible target for educational policies. As a consequence, the persisting influence of parental occupation, as well as of parental education, is not a target for educational policies in Italy. Again, meritocracy is something else, and it is also perceived as something else from reducing gender segregation in secondary and tertiary education, even though this phenomenon overtly favours undeserved gender inequalities in the labor market. The noticeable *opacity* in the public debate of these marked, ascriptive forms of social inequality in a period of enthusiastic debates on meritocracy is quite striking.

Our second conclusion is that, mostly as a consequence of the first point, these ascriptive inequalities have never been a key target for educational policies, which have rather aimed predominantly at promoting educational expansion. The assumption was that such expansion would suffice to contrast social inequalities in education. Unfortunately, a massive amount of empirical evidence undermines this belief. In particular, even though the influence of family background has somewhat declined over the past six decades, this trend is not attributable to educational reforms and proceeds at a very slow pace, so that social inequalities in education currently remain very strong. This suggests the need for more aggressive, egalitarian policies. Equality in education cannot be the sideproduct of educational expansion.

This leads to our third and final conclusion. What kind of educational policies do we need, then? Our answer is quite simple: we need to intervene more directly on the specific mechanisms that hinder the educational participation of the most disadvantaged social groups, rather than promoting a generalized educational expansion. For instance, in the case of university education this means:

a) ensuring that all students entitled to receive scholarships actually receive them, and that they get an adequate amount of money for the costs that they will have to sustain. It is important to keep in mind that foregone earnings account for most of the economic burden of participation in education. Therefore, some financial compensation for these «hidden» costs would be of critical importance;
b) arranging activities of educational guidance at the end of lower and upper secondary education with a specific focus on the information problems of CMB and of working class students. In particular, it would be important to prevent the risk that these students and their parents overestimate the difficulty of more demanding educational paths (e.g., general pre-academic tracks or continuation to university), or that they underestimate their occupational returns, whereas native upper class parents have more often first hand information concerning the value of these options;
c) ensuring that universities really assess the skills and competencies of their freshmen, organize adequate introductory courses for them and ensure a systematic tutoring, so that also students from vocational schools are given a real chance to succeed in university education. This requires a well-organized, massive investment of economic and human resources, not just a few hours of lesson at the beginning of the academic year.

These are just two examples of what we have in mind. If we have learnt anything about social inequality in education, it is its stubborn resistance to change. Promoting meritocracy in education is not an easy task. We have too many times tried to erase social inequalities with cheap, formalistic reforms primarily aimed at promoting educational expansion. It is now time to acknowledge that promoting equality of opportunity in education is a real public investment. Promoting meritocracy means exploiting more adequately the abilities, dispositions and motivations of all students, and of all future

workers. The gain for our society and for the economy can be noticeable, but this investment requires a substantial amount of money and of highly focused efforts. Policy-makers may not be happy to hear this message, but this should not prevent scholars to stress the contradictions between words and reality in current national debates on meritocracy.[9]

REFERENCES

Amistadi, V., Bazzanella, A., & Buzzi, C. (2009). Genere, immigrazione e differenze di performance in scienze, matematica e lettura. In M. Gentile (Ed), *Rapporto Provinciale Pisa 2006. I Dati Ocse-Pisa 2006 per il Trentino* (pp. 143-162). Trento: Iprase.

Argentin, G., & Triventi, M. (2010). *Participation and labor market outcomes of Italian university graduates in a period of reforms*, forthcoming for «Higher Education».

Ballarino, G, & Schadee, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: Tendenze e cause. *Polis, 22*(3), 373-402.

Barone, C. (2009). *Genere, merito ed esiti scolastici*, paper downloadable on the web address: http://portale.unitn.it/dsrs/portalpage.do?channelId=-48783&channel2Id=-48810.

Barone, C. (2010). La segregazione di genere all'università: Il caso italiano in una prospettiva comparativa e diacronica. *Stato e Mercato*, *89*, 287-320.

Barone, C., & Fort, M. (2010). Riforme scolastiche e disuguaglianze sociali in Italia: Tre casi studio. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, & N. Sartor (Eds.). *Le disuguaglianze generazionali in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Barone, C., Luijkx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri. Il lento declino delle disuguaglianze scolastiche in Italia. *Polis*, *24*, 1.

Barban, N., & White, M. (2009). The transition to secondary school of the second generation of immigrants in Italy. *XXVI IUSSP* International Population Conference.

Bobbitt-Zeher, S. (2007). The gender income gap and the role of education. *Sociology of Education*, *80*, 1-22.

Bradley, K. (2000). The incorporation of women into Higher Education: Paradoxical outcomes. *Sociology of Education*, *73*, 1-18.

Bratti, M., Checchi, D., & Filippin, A. (Eds.) (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? i divari territoriali nell'indagine Ocse-Pisa 2003*. Bologna: Il Mulino.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, *114* (5), 1475-152.

Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce... e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*, Fondazione Cariplo.

Cappellari, L., & Lucifora, E. (2009). The Bologna process and college enrolment decisions. *Labour economics*, *16* (6), 638-647.

Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., & Terzera, L. (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Milano: FrancoAngeli.

Charles, M., & Bradley, C. (2002). Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, *67,* 573-99.

Checchi, D. (2009). Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana. Università di Milano, working paper, 3rd and 5th version – August/October.

CNEL (2008). *Vissuti ed esiti della scolarizzazione dei minori di origine immigrata in italia*, on www.cnel.it.

CNVSU (2004). *Quinto rapporto sullo stato del sistema universitario*, www.cnvsu.it.

CNVSU (2009). *Decimo rapporto sullo stato del sistema universitario*, www.cnvsu.it.

Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.

Fort, M. (2007). *Just a matter of time: Empirical evidence of the causal effect of education on fertility*, European University Institute, working Paper 22.

Giovannini, G., & Queirolo Palmas, L. (Eds.) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

[9] The most common sentence to be found in current texts of educational reforms is «without any additional burden for the public budget». A corollary of this work is that this sentence should be used a bit less often, if we are to preserve any hope that social inequality in education can be erased.

Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, *7*, 291-305.
Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, *34*, 211-235.
Invalsi (2010). *Rilevazione degli apprendimenti – scuola primaria. Prime analisi*, Roma: Invalsi.
Istat, (2001). *Donne all'università*. Bologna: Il Mulino.
Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, *29*, 417-442.
Mantovani, D. (2008a). Gli studenti stranieri sui banchi di scuola in Emilia-Romagna. In G. Gasperini (Ed.). *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati Di Pisa 2006* (pp. 161-196). Bologna: Il Mulino.
Mantovani, D. (2008b). *Integrazione e riuscita scolastica delle seconde generazioni nella provincia di Bologna*. University of Trento, Department of Sociology & Social Research (doctoral thesis).
Mantovani, D., & Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: Educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, *19*, 435-447.
Martini, E. (2009). Il ruolo delle relazioni amicali nelle performance scolastiche dei figli di immigrati. Convegno nazionale dell'Osservatorio Nazionale sulla famiglia «I giovani immigrati e le loro famiglie», Ancona, November 27-28, 2008.
MIUR (2009). *Alunni con cittadinanza non italiana in scuole statali e non statali. Anno Scolastico 2008/2009*, www.istruzione.it.
MIUR (2010). *Focus in breve sulla scuola. La presenza degli Alunni stranieri nelle scuole statali*, www.istruzione.it.
OECD (2009b). *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
Neugebauer, M., Helbig, M., & Landmann, A. (2010). *Can teacher's gender explain the «boy crisis» in educational attainnment?*, MZES working paper, n. 133.
Schizzerotto, A. (2002). *Vite ineguali!* Bologna: Il Mulino.
Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
Strozza, S. (2008). Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e d'origine straniera. *Studi emigrazione*, *171*, 699-722.

DIVENTARE VECCHI SENZA ESSERE STATI GRANDI

UNA RIFLESSIONE SULLA CONDIZIONE GIOVANILE IN ITALIA

Arianna Bazzanella

Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani – IPRASE del Trentino

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTRICE PUÒ ESSERE CONTATTATA AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Osservatorio permanente sulla condizione dell'infanzia e dei giovani
IPRASE del Trentino
Via Gilli 3 – 38121 Trento (Italy)
Telefono: +39 (0) 0461 494382
Fax: +39 (0) 0461 494399
E-mail: arianna.bazzanella@iprase.tn.it

ABSTRACT

Other articles presented in this volume are focussed on structural indicators about education, labour market, school, etc. in relation to young people. Here the author presents a brief complementary perspective about Italian young people's condition with particular reference to their attitudes, points of view and opinions, together with some data about their consumptions and behaviours. In the article, different sources of data will be used: the main one is Istituto IARD and its periodical survey about the Italian Youth's Condition, carried out every four years.

Keywords: Italian youth condition – Young people's consumptions – Young people's behaviours

ESTRATTO

Nel corso di altri contributi presenti in questo volume, si sono analizzati una serie di indicatori e di aspetti strutturali relativi ai giovani: scuola, mercato del lavoro, educazione, ecc. In un'ottica complementare a tali approcci, si presenteranno qui alcuni dati relativi invece ad atteggiamenti, punti di vista, opinioni, consumi e comportamenti dei giovani italiani. Nel corso dell'esposizione ci citeranno diverse fonti di dati: in particolare, si farà riferimento alle indagini sulla condizione giovanile in Italia realizzate dall'Istituto IARD ogni quattro anni.

Parole chiave: Condizione giovanile in Italia – Consumi giovanili – Comportamenti giovanili

1. Premessa[1]

I mutamenti politici, economici, culturali e sociali avvenuti a partire dagli anni Sessanta in gran parte dei Paesi occidentali hanno inciso, direttamente o indirettamente, sui tradizionali assetti famigliari, sui rapporti intergenerazionali (in famiglia, a scuola e in tutti i contesti di confronto della società), sui ruoli e gli stili di vita dei giovani.

Sono così emerse nuove prospettive in relazione a importanti sfere della quotidianità che, anche se discontinue rispetto al passato, non necessariamente sono segnali di declino o decadimento quanto piuttosto prodromi di nuove strategie di adattamento ancorché facilmente tacciate in modo negativo dai media e dalla comunità adulta. I dati empirici relativi a giovani e condizione giovanile raccolti a partire dagli anni Ottanta hanno infatti reso evidente l'emergere di nuovi o parzialmente nuovi tratti del vivere sociale, proprio a partire dai giovani.

L'intento di questo contributo è di proporne una sintesi: in parte con l'intenzione di avviare una riflessione più organica circa le nuove generazioni e la società che con loro sta nascendo; in parte con l'obiettivo ambizioso di compensare le dissertazioni non di rado superficiali quanto sterili dei massmedia, che sembrano ricordarsi dei giovani solo quando si rivelano trasgressivi o devianti.

2. «L'irresistibile ascesa della socialità ristretta»: verso nuovi riferimenti valoriali?

Tendenzialmente i sistemi di riferimento valoriale non sono soggetti a rapide oscillazioni nel tempo. Tuttavia, negli ultimi decenni gli studi e le ricerche di lungo periodo in questo ambito rivelano alcuni mutamenti di prospettiva osservabili a livello macro. In generale, il cambiamento più evidente ha riguardato la caduta dei regimi valoriali tradizionali socialmente condivisi e inopinabili (e quindi fortemente condizionanti il comportamento sociale e individuale) a favore di un relativismo che ha aperto margini di discrezionalità individuale inediti e precedentemente inammissibili.

Il processo di individualizzazione e di valorizzazione dell'individuo e della sua realizzazione a scapito della riproduzione tradizionale del contesto sociale hanno portato a margini di libertà e di affermazione individuali sempre più ampi. Questo, però, non necessariamente si traduce in una chiusura sul sé e il proprio ambito di interazione più prossimo, ma può essere un modo nuovo di impostare lo scambio tra attore e contesto di riferimento che non esclude condivisione comunitaria, rispetto del bene e delle regole comuni, solidarietà (Sciolla, 2004, p. 86).

Un processo, dunque, che non va letto limitatamente in chiave negativa di declino. Anche perché le medesime ricerche, cogliendo trend di lungo periodo, hanno delineato un passaggio da valori *materialisti* a valori *post-materialisti* (Inglehart, 1997) che se da una parte legittimano la libertà di espressione di sé e l'autorealizzazione, vanno nella direzione di premiare la relazionalità positiva, la socialità, la solidarietà.

Più in generale, sembra affermarsi un unico principio generale all'interno del quale l'attore è poi libero di agire e interagire spendendo la propria discrezionalità: *il rispetto dell'altro* (Boudon, 2003) che concede libertà di azione finché questo non crea danni ad altri (individui o contesti) e che diviene culla naturale di quel «politeismo dei valori» (Sciolla, 2004) che richiede, a sua volta, una tolleranza divenuta essa stessa valore di riferimento. E questo si è registrato da tempo, nonostante si affermino frange fondamentaliste che inneggiano alla difesa e al primato di alcune istanze valoriali (per esempio di matrice cattolica), fomentate non di rado dai lenti e difficili processi di integrazione interculturale in atto anche nel nostro Paese.

Numerosi autori (una cui rassegna è presentata in Boudon, 2003) hanno dedicato ampi spazi di riflessione a questi temi e, pur dando maggior enfasi a diversi aspetti, convergono sulla discontinuità tra società industriali e post-industriali e cioè tra modernità e post-modernità, quest'ulti-

[1] Il capitolo riprende alcuni punti di quanto esposto in Bazzanella (2010a).

ma caratterizzata (come si diceva) dalla perdita di punti di riferimento unanimemente condivisi (Boudon, 2003).

Non necessariamente questi fenomeni vanno letti come cesure, transizioni o passaggi di rottura: possono invece essere interpretati (come evidenzia lo stesso Boudon) come mutamenti che avvengono lungo un *continuum* che non nega i valori ma ne muta le relative percezioni e rappresentazioni e ne ricolloca i posizionamenti reciproci (Boudon, 2003, p. 28).

Questi macrofenomeni si sono accompagnati anche al nascere di nuovi modelli di riferimento educativi. Per Pietropolli Charmet si è passati da un modello educativo in cui il figlio era un «selvaggio da civilizzare» che doveva guadagnarsi la benevolenza genitoriale, a un altro in cui è «il cucciolo d'oro» (spesso unico) (Pietropolli Charmet, 2009) a concedere e confermare il suo affetto verso i genitori chiamati a meritarlo. Un modello, cioè, in cui l'equilibrio delle parti è mutato e si è sbilanciato a favore dei «cuccioli» che detengono un potere negoziale sempre maggiore, anche in virtù di una conoscenza spesso più aggiornata della realtà sociale di fronte alla quale tutti gli adulti significativi faticano a prendere una posizione, trovandosi essi stessi disorientati.

Si pensi a tal proposito alla libertà di cui godono i giovani in famiglia nella gestione delle relazioni sociali (fuori e dentro casa) e dello spazio domestico. Le indagini dell'Istituto IARD[2] hanno mostrato come nel 2004 la maggior parte dei ragazzi dichiarasse di poter disporre liberamente della propria casa per ospitare amici o per organizzare feste. Più contenuta la quota di coloro che dichiaravano di poter vivere momenti di intimità con il proprio partner; ma questo contenimento è dovuto soprattutto alla fascia d'età più bassa, quella dei 15-17enni poiché nelle altre la percentuale è comunque consistente (Figura 1).

Similmente i giovani-figli possono gestire con notevoli margini di autonomia anche il tempo di vita trascorso oltre le mura domestiche: la maggior parte dei giovani può liberamente frequentare amici e passare le vacanze con loro, rientrare tardi la sera, frequentare luoghi desiderati, andare in vacanza con il fidanzato, dormire fuori casa. Ovviamente anche questi dati risentono in misura considerevole della classe di età, con i giovanissimi più vincolati e i più grandi maggiormente liberi; è però interessante rilevare come anche tra i 15-17enni il 16% possa andare in vacanza con il partner e il 23% dormire fuori casa (Figura 2).

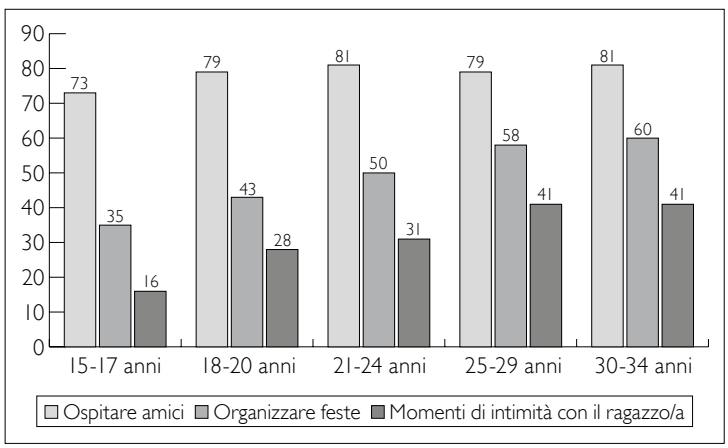

Fig. 1 Libertà di uso degli spazi domestici (% giovani italiani per classe di età tra chi ha piena libertà – Base = 2.033). Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 116.

Questo, poi, si accompagna anche a un mutamento del patto educativo tra agenzie di socializzazione (scuola e famiglia *in primis*) che ha spostato gli assi da un'alleanza genitori-docenti -altri adulti significativi *versus* adolescenti-giovani, a un'altra in cui i docenti-adulti significativi si ritrovano a contrastare il fronte comune delle famiglie. È venuto meno, cioè, il tacito accordo tra adulti, facilitato dalla delegittimazione costante delle istituzioni in generale e della scuola in particolare (Bazzanella, 2009a).

[2] L'Istituto IARD è un centro di ricerca privato specializzato in studi sui giovani. Dal 1983 pubblica con cadenza quadriennale un rapporto sulla condizione giovanile in Italia. Tutte le pubblicazioni sono edite da Il Mulino, Bologna.

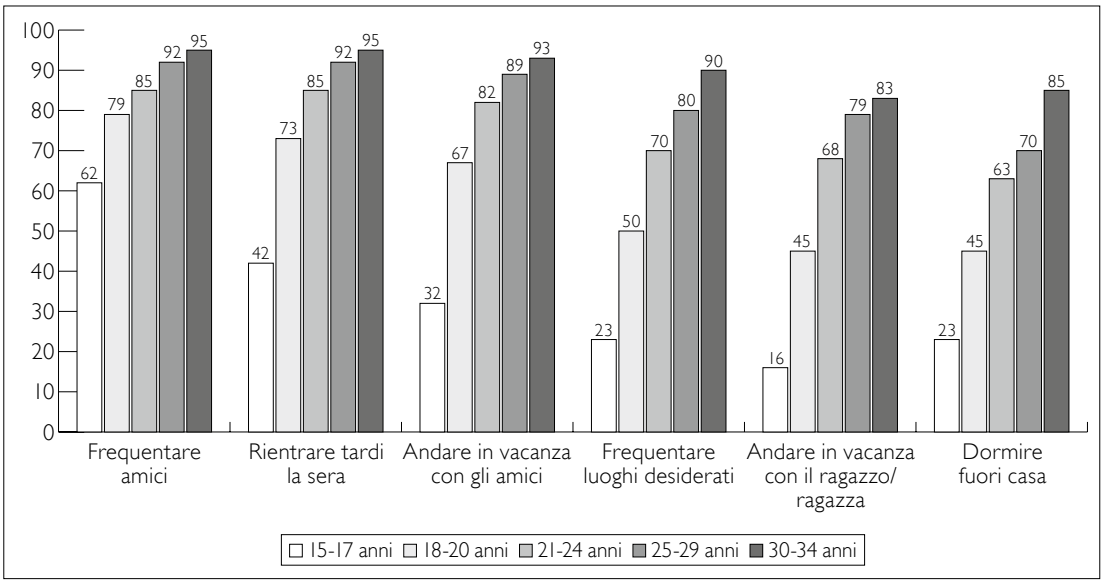

Fig. 2 Libertà di… (% giovani italiani per classe di età tra chi ha piena libertà; Base minima = 2.075). Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 116.

Tutto questo si traduce in un'esplosione di possibilità per le nuove generazioni che già all'interno della famiglia sperimentano margini di scelta, discrezionalità e potere molto ampi rispetto a quelle avute dai loro genitori. Questo non può se non favorire il consolidarsi di sistemi di riferimento valoriali che premiano l'affermazione del singolo e della sua volontà (Bazzanella, 2009b; Barni, 2009; de Lillo, 2002).

Ciò che forse può sorprendere è che accanto a questi aspetti si conferma e si rafforza anche l'attaccamento alla famiglia (de Lillo, 2002; 2006; 2007) (Figura 3): nel 2002, analizzando i dati di trend degli ultimi vent'anni, de Lillo parlava proprio di «famiglia innanzitutto» (de Lillo, 2002), intesa soprattutto come nido, rifugio in cui potersi esprimere e organizzare liberamente (come visto), porto cui tornare e in cui trovare certezze, protezione, rassicurazione. E infatti nella gerarchia valoriale era seguita dall'amicizia, manifestazione anch'essa di una «libertà protetta»: era la generale e «irresistibile ascesa della socialità ristretta» (de Lillo, 2002).

Questa marcata valorizzazione degli affetti primari è stata vista anche come risposta a un mondo instabile, incerto, rischioso che sovente viene percepito più come una minaccia che non come una risorsa e un'occasione di scambio. Come a dire: di fronte a un mondo ignoto, che mi mette alla prova e che, grazie alla spendibilità di libertà pressoché senza limiti, mi offre opportunità ma anche rischi, mi riapproprio di ciò che conosco, controllo e mi dà libertà proteggendomi. In altre parole: di fronte a un mondo che libera ma al contempo mette a rischio, i giovani cercano rifugio negli affetti conosciuti e valorizzano quegli ideali che consentono l'affermazione del sé. Così libertà, solidarietà, democrazia non diventano rilevanti solo perché garantiscono eguali diritti ai cittadini e un buon funzionamento della società, ma anche perché permettono all'io di esprimere liberamente se stesso (Bazzanella & Grassi, 2006).

Certamente questo è uno dei tratti che connota le generazioni di adolescenti e giovani di oggi rispetto alle generazioni precedenti più in contrapposizione con il nucleo famigliare di origine e, per questo, più orientate a raggiungere l'indipendenza e l'affermazione pubblica di sé (posizione professionale, successo e prestigio), miti che hanno caratterizzato gli anni Ottanta e che sembrano ora perdere parte del loro fascino e della loro credibilità. Benessere economico, carriera, guadagno sono in coda alla classifica virtuale dei giovani del nuovo millennio (Figura 3).

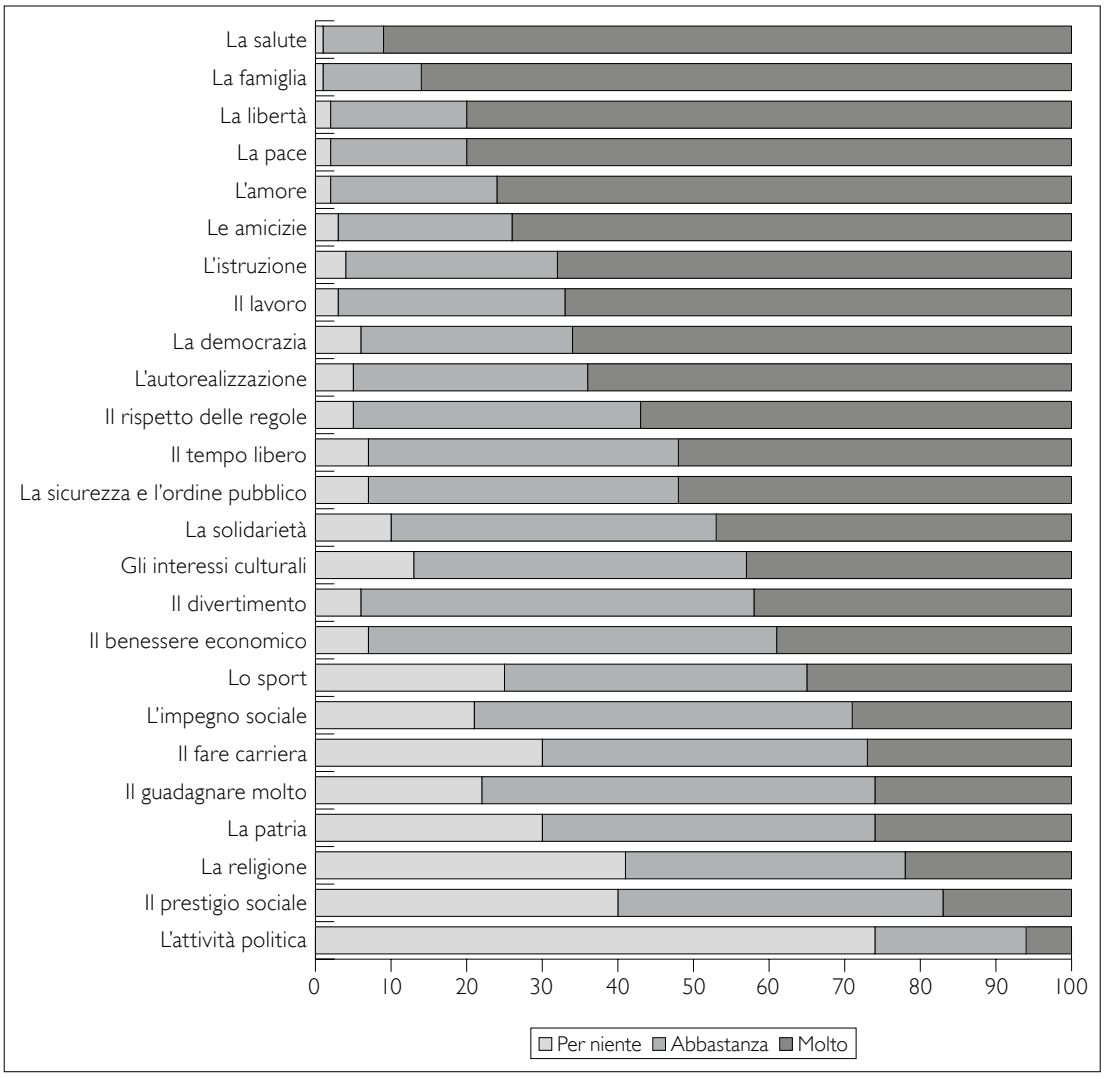

Fig. 3 L'importanza di alcune dimensioni della vita (% di giovani italiani 15-34 anni – Base minima = 2.075). Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 141.

Con i mutamenti socio-culturali avvenuti dagli anni Sessanta in poi e con la caduta del bipolarismo internazionale (politico, ma soprattutto ideologico), sono parallelamente venute a mancare le grandi ideologie religiose e politiche che proponevano interpretazioni onnicomprensive della realtà sia sociale sia personale. Queste avevano il limite di irreggimentare l'individualità ma, al contempo, offrivano anche rassicurazioni e certezze (percepite e tramandate come indiscusse e indiscutibili) utili per la costruzione dell'identità e la progettazione del proprio futuro.

Dunque si è assistito da una parte al moltiplicarsi di sistemi di riferimento e di registri comportamentali e dall'altra all'emergere della possibilità di poterli integrare anche a livello individuale, attingendovi a seconda del contesto o della contingenza del momento, attraversando di continuo i confini tra un sistema e l'al-

tro (Sciolla, 2004; diversi rapporti dell'Istituto IARD): sono i «canali a doppia moralità» che aprono all'accettabilità della compresenza di più sistemi di riferimento non necessariamente coerenti tra loro e che, seppur non comunicanti, sono però integrabili a seconda della situazione. In particolare, le nuove generazioni si trovano di fronte all'inedita esperienza della pluri-appartenenza, simile alla condizione della *doppia presenza* (Rampazi, 2005) che ha caratterizzato e caratterizza tuttora la condizione di molte donne che sono al contempo mogli, madri, lavoratrici.

In estrema sintesi, dunque, giovani «d'oggi» come cuccioli d'oro cresciuti in un clima famigliare protettivo e scarsamente conflittuale in cui poter condividere, costruire e cementare amicizie solide in un *continuum* tra spazi di vita precedentemente distinti (famiglia e pari, ad esempio). Ma anche giovani che valorizzano, ricercano e premiano gli affetti primari a scapito di ideali materialistici di affermazione manifesta del sé.

3. Comunicare nell'epoca contemporanea: il primato delle nuove tecnologie

La scienza, la tecnologia e l'informatica con il loro rapido evolversi hanno contribuito non poco a sovvertire la gerarchia del sapere tra le generazioni (*in primis* in famiglia): se prima erano gli anziani e gli adulti i detentori della conoscenza (nella maggior parte degli ambiti) oggi l'entrata dirompente degli strumenti tecnologici ha rovesciato questo rapporto, nel momento in cui sono sempre più spesso i giovani gli «esperti», arrivando a minare la credibilità degli adulti significativi (come i docenti, per esempio).

Accanto a questo vanno considerati anche il livello di benessere medio piuttosto elevato e la considerevole disponibilità economica di cui godono oggi anche i più giovani: dai dati del TRU study di TNS presentati nel corso di Teenagers 2009[3] la stima di risorse a disposizione dei *teens* per le loro spese quotidiane è attorno a 30 Euro settimanali e la recente crisi economica non sembra aver ridotto (mediamente) tale disponibilità.

Tutto ciò permette anche in età precoce di raggiungere un potere di acquisto non indifferente, ad esempio per dispositivi informatici sofisticati e mezzi propri (motorini, scooter, ma anche autovetture). Questo, a sua volta, induce nei giovani un processo di acquisizione di informazioni e dati anche in modo indiretto (ad esempio attraverso il gruppo dei pari) su criteri, prestazioni, mercato: non di rado il livello di documentazione e competenza raggiunto dai giovani è tale da consentire loro di orientare acquisti famigliari e, in ultima istanza, di determinare nuovi modelli organizzativi all'interno della famiglia.

Secondo una recente indagine realizzata dalla Società Italiana di Pediatria,[4] che ha coinvolto un campione nazionale di oltre 1.300 ragazzi di età compresa tra i 12 e i 14 anni sul tema delle nuove tecnologie, solo il 4% degli adolescenti non ha il PC in casa mentre quasi la metà ne ha uno (46%) e la restante quota più di uno (50%). Nel complesso il 51% dichiara di collegarsi a Internet tutti i giorni e il 68% di utilizzare Internet e/o il PC per almeno un'ora ogni giorno (con il 16% che dichiara più di 3 ore). Per quanto riguarda gli utilizzi, il 76% afferma di chattare, il 74% di usare Messenger, il 74% di scaricare e condividere musica/immagini/filmati, l'80% di visitare YouTube. Inoltre, è il 41% di questi giovanissimi ad avere un blog personale e Internet è anche una fonte di scambio di informazioni sessuali, poiché il 25% dichiara di «parlare di sesso in Internet» qualche volta. Per quanto riguarda il social network in voga al momento, Facebook, solo il 2% non sa cosa sia a fronte di un 51% che dichiara di esservi iscritto.

Similmente, i dati presentati da Eurisko al convegno Teenager 2009[5] danno ulteriore evi-

[3] Si vedano gli atti del convegno pubblicati sul sito http://www.teenager.somedia.it/.

[4] Si tratta della pubblicazione «La società degli adolescenti. Rapporto annuale su Abitudini e Stili di vita degli adolescenti» richiedibile presso la Società Italiana di Pediatria: http://www.sip.it/. I dati citati sono stati presentati alla stampa il 18 dicembre 2009.

[5] Si veda nota 3.

denza empirica di questi fenomeni: se nel 2005 visitavano un blog circa il 15% dei 14-24enni, oggi la percentuale è salita ad oltre il 55%; se nel 2005 gestivano un blog il 6% dei giovani oggi lo fanno il 17% dei 20-24enni e il 27% dei 15-19enni. Ancora: quattro anni fa utilizzavano Messenger il 37% dei 15-19enni e il 45% dei 20-24enni e visitavano un sociale network rispettivamente il 51 e il 52%, oggi queste quote sono cresciute in modo esponenziale con circa 8 giovani su 10 che svolgono con frequenza queste attività e si rivolgono alla rete.

Nuove tecnologie, dunque, che permeano in modo significativo la quotidianità dei «nativi digitali» diventandone parte integrante: non più solo mezzi «per…» ma essi stessi significati e componenti della propria identità e del proprio modo di essere, esprimersi, crearsi.

Non necessariamente ciò mina la socialità o la relazionalità data dalla compresenza, certo è che tutto questo si rende catalizzatore di ritmi e tempi di vita sempre più veloci che annullano distanze di spazio e tempo e permettono una comunicazione e uno scambio in tempo reale che rischia di ridurre il valore dei tempi lunghi, della riflessione, dell'approfondimento.

Andando oltre, rimane ancora significativa una ricerca realizzata nel 2006 dall'Istituto IARD per AESVI (Associazione Editori Software Videoludico Italiana) consultabile on line,[6] volta a rilevare e analizzare le dinamiche di avvicinamento alle nuove tecnologie e del loro utilizzo, che merita particolare interesse in virtù del fatto che non si rivolgeva solo a ragazzi ma coinvolgeva anche i relativi genitori.

Ciò che emergeva era una sostanziale disparità di conoscenza da parte delle diverse generazioni di fronte ai dispositivi informatici e a ciò che essi permettono. Avendo vissuto un processo di alfabetizzazione informatica differenziato per età e per tipo di utilizzo (in età avanzata e per fini professionali i genitori, in età precoce e con fini ludici i figli), diversi erano anche gli approcci ai mezzi. Inoltre — ed è ciò che più conta qui — era evidente la quasi totale estraneità degli adulti rispetto alle conoscenze e agli utilizzi fatti da parte dei figli, i quali sembravano gestire in autonomia il processo di avvicinamento e di uso del PC ricorrendo ai genitori solo per la risoluzione di alcuni problemi tecnici e per il pagamento di servizi on line. Per il resto, gli studenti italiani ricorrevano con frequenza al PC per divertirsi, studiare, socializzare, giocare a differenza dei genitori che adottavano un approccio più strumentale e professionale e, non a caso, erano valutati come scarsamente competenti dai loro figli (Istituto IARD & AESVI, 2006, p. 13).

Dunque: giovani altamente alfabetizzati dal punto di vista informatico che usano e vivono questa loro competenza nella loro quotidianità con naturalezza e costanza.

4. La transizione verso l'età adulta: la difficoltà di crescere in un Paese per vecchi

Un altro tratto spesso segnalato come emergente (e non di rado di emergenza) è il continuo procrastinamento delle scelte di vita personali, una «sindrome del ritardo» (Livi Bacci, 2008) che sembrava e sembra caratterizzare il contesto «mediterraneo» dell'Europa del Sud (Cavalli & Galland, 1996).

Questo panorama è tuttora valido (Furlong, 2009), soprattutto per il nostro Paese che ha visto accrescere le difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro e la sua flessibilità in particolar modo a danno di chi vi è appena entrato o tenta di farlo. Si osservi la Tabella 1 per verificare come sono cambiate le percentuali di coloro che hanno superato le tradizionali tappe di transizione verso l'età adulta.

Parlando di mercato del lavoro, in particolare, in Italia si denuncia da tempo una *disoccupazione giovanile*[7] (tra gli altri si vedano Reyneri,

[6] Istituto IARD e AESVI, *Cultura del videogioco: mondo giovanile e mondo adulto a confronto*, AESVI, 2006; paper diffuso on line: http://www.scuolaedidattica.com/software/videogiochi_aesvi.pdf.

[7] Nella primavera 2010 uno studio di Confartigianato segnalava che in sei regioni italiane il tasso di disoccupazione giovanile avesse superato il 30%: http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/economia/2010/05/02/visualizza_new.html_1788279915.html/.

TABELLA 1

Le tappe di transizione all'età adulta (% giovani italiani per classe di età e anno di rilevazione – Base totale minima = 2.500)

Tappe di transizione	Età				
Anno indagine IARD	15-17 anni	18-20 anni	21-24 anni	25-29 anni	30-34 anni
Uscita dal circuito formativo					
1983	16,7	39,4	46,1	-	-
1987	11,0	30,8	44,6	-	-
1992	5,6	25,8	38,0	53,1	-
1996	7,2	32,1	49,7	75,6	-
2000	5,7	28,5	47,9	69,9	84,1
2004	3,1	24,8	43,2	64,5	79,5
Inserimento nel lavoro					
1983	5,4	18,1	29,7	-	-
1987	4,6	15,6	32,7	-	-
1992	4,6	15,1	35,0	49,7	-
1996	1,5	10,7	26,6	43,9	-
2000	2,3	21,2	38,5	56,6	72,8
2004	3,4	18,5	39,8	65,2	76,8
Indipendenza abitativa					
1983	0,1	2,3	13,5	-	-
1987	0,3	2,5	12,5	-	-
1992	0,0	3,0	10,2	39,0	-
1996	0,0	2,4	8,5	36,2	-
2000	0,3	2,2	6,1	29,7	64,9
2004	0,0	1,6	10,2	31,6	63,8
Matrimonio/ convivenza					
1983	0,0	3,7	20,2	-	-
1987	0,1	3,2	15,3	-	-
1992	0,0	1,8	11,4	35,5	-
1996	0,0	2,2	6,8	31,9	-
2000	0,3	1,6	4,8	23,4	59,3
2004	0,3	0,6	8,4	27,1	60,8
Nascita di un figlio					
1983	0,0	2,3	12,2	-	-
1987	0,4	1,8	10,4	-	-
1992	0,0	1,0	5,0	20,6	-
1996	2,0	2,4	5,0	21,6	-
2000	0,0	0,8	3,0	12,2	44,4
2004	0,3	0,3	4,2	15,7	39,5

Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 36.

1997; 2002 e i contributi di Tito Boeri su www.lavoce.info) esito di una struttura dualistica, rigida in ingresso e protettiva verso gli *insider*, non affiancata da dispositivi e ammortizzatori tali da consentire una flessibilità senza instabilità. Mentre in gran parte d'Europa la disoccupazione e la precarietà sono trasversali a tutte le categorie sociali e anagrafiche e, anzi, tendono a colpire maggiormente gli anziani meno competitivi, in Italia il sistema penalizza soprattutto i giovani.

I dati Eurostat presentati nel corso di Teenagers 2009[8] relativi ai disoccupati tra i 15 e i 24 anni mostrano come l'Italia raggiunga un tasso del 20%: è superata, in negativo, solo dalla Grecia (23%) ed è prossima a Francia, Svezia e Belgio (19%), Spagna (18%), Portogallo e Finlandia (17%) ma più lontana da Lussemburgo (15%), Regno Unito (14%), Germania (11%), Irlanda e Austria (9%), Danimarca (8%) e Paesi Bassi (6%).

Accanto a questo elemento strutturale, poi, emerge presso le nuove generazioni una valorizzazione sempre più marcata degli aspetti espressivi e realizzativi del lavoro, favorita anche dagli alti investimenti in formazione secondaria e terziaria che inducono alla ricerca e all'attesa di posizioni adeguate a tale impiego di risorse economiche e personali. Così — in modo coerente con quanto visto relativamente ai valori — anche in relazione all'ambito lavorativo è stato evidenziato in più sedi (Barone, 2004; Chiesi, 2002; Argentin et al., 2006) come per i giovani perdano rilevanza il prestigio e la retribuzione a favore della sicurezza e — ancor più — dell'autorealizzazione: il lavoro è visto sempre meno come prettamente strumentale e sempre più come una fonte di gratificazione, come occasione di espressione e realizzazione del sé.

Parlando di transizione all'età adulta, accanto a questi aspetti, non va tralasciato un accenno alla tradizione culturale del nostro Paese. Per quanto si stiano diffondendo modalità alternative al matrimonio religioso e per quanto stiano aumentando esperienze di vita da *single* o di

[8] Si rimanda ancora alla nota 3.

coabitazione con coetanei, in Italia predomina ancora un modello di famiglia che vede come naturale l'uscita dalla casa d'origine contestuale al matrimonio o, quantomeno, alla convivenza.

In sintesi: i giovani studiano sempre di più e questo li porta inevitabilmente ad accrescere la loro dipendenza dai genitori e le loro aspettative verso il proprio futuro professionale; d'altro canto, una volta pronti a fare ingresso nel mercato del lavoro si trovano inseriti in lunghi processi che richiedono pazienza e tenacia a fronte di una stabilizzazione e un adeguato compenso sempre più difficili da ottenere. Il tutto all'interno di un contesto *familistico* in cui la famiglia si sostituisce al sistema di sicurezza sociale, garantendo protezione senza poter incentivare l'indipendenza dei giovani.

Non deve stupire, quindi, se in Italia si affermano e si confermano fenomeni quali il *brain drain* (Nava, 2009) o, per altri versi, la permanenza al limite del parassitismo presso la famgilia d'origine, con il conseguente differimento di importanti passaggi biografici:[9] esiti inevitabili di sistemi economico-sociali inospitali per le nuove generazioni.

5. La flessibilità chiama flessibilità: *presentismo* e reversibilità di scelte

Di fronte ad attese non rosee e che necessitano di continue revisioni e adattamenti e di fronte all'impossibilità di costruire condizioni economiche stabili e rassicuranti almeno nel medio periodo, deriva quasi inevitabilmente una valorizzazione del *qui e ora* a scapito della pianificazione futura.

È il cosiddetto *presentismo:*[10] etichetta che identifica (spesso enfatizzandone l'accezione negativa) la tendenza delle nuove generazioni a orientare le proprie scelte e le proprie azioni in un'ottica temporale che comprende e considera solo il presente e, quindi, includendo in ogni decisione cruciale l'intrinseca possibilità di mutarla al cambiare delle condizioni in cui è stata presa.

Come detto, tale atteggiamento è stato spesso pretesto per tacciare di irresponsabilità o immaturità i giovani d'oggi, ma la realtà dei fatti impone di avviare riflessioni e letture più approfondite partendo dal riconoscimento di un contesto sociale che — come descritto sopra — si caratterizza per incertezza socio-economica, velocità e imprevedibilità proprio a danno, in primo luogo, delle nuove generazioni.

Consolidata questa consapevolezza, è utile porsi alcune domande, prima fra tutte: siamo realmente di fronte a nuove generazioni contraddistinte dalla cronica incapacità di programmare il proprio futuro con lungimiranza e senso di responsabilità? Oppure ci troviamo di fronte all'emergere di un nuovo pragmatismo di breve periodo come reazione inevitabile di fronte a un quadro sociale che non permette di guardare oltre un certo orizzonte con margini ragionevoli di programmabilità?

Ricordando quanto visto più sopra, sembrerebbe quantomeno plausibile ipotizzare questo secondo scenario riconoscendo all'ancoraggio al presente, tipico dei giovani, lo status non di *scelta* o *non-scelta consapevole* quanto di forma di adattamento. Nulla può essere irreversibile in un mondo in cui tutto è reversibile.

Il quesito tuttavia è cruciale perché definisce il piano delle responsabilità. Fermo restando che i giovani sono sempre l'esito di ciò che è stato loro trasmesso, insegnato, mostrato, nel primo caso la responsabilità ricadrebbe interamente su di loro; nel secondo riguarderebbe soprattutto le generazioni di chi li ha preceduti e, ancor più, di chi ora li governa e decide per loro.

Se la pianificazione del futuro è assunta come prerequisito e necessità per diventare grandi, allora la palla passa alle istituzioni e agli adulti che, tramite coraggiose e difficili politiche, devono costruire e permettere condizioni di stabilità maggiori in cui il futuro non rimanga una minaccia, ma torni a essere una promessa, carica di entusiasmi e opportunità (Benasayag & Schmit, 2004; Boeri & Galasso, 2007; Galimberti, 2008; Livi Bacci, 2008).

[9] Si ricordi il dibattito mediatico attorno all'espressione «bamboccioni» utilizzata nel 2007 dall'allora Ministro dell'Economia Tommaso Padoa-Schioppa.

[10] Si vedano anche qui le diverse pubblicazioni dell'Istituto IARD.

6. La vita è destino: quanto (poco) conta l'agire nel prevedere il futuro

Un'altra ricaduta di questo quadro di rappresentazioni legate all'investimento nel tempo è un atteggiamento di maggiore apertura al fatalismo che spesso si traduce in un abbassamento dei livelli di guardia nei confronti non solo della progettualità ma anche di alcune forme di rischio e pericolo, con un sostanziale rifiuto delle logiche di prevenzione. Se, infatti, i giovani di oggi hanno raggiunto prospettive e condizioni di vita probabilmente non più migliorabili, di contro spuntano al loro orizzonte nuove minacce per la salute e il benessere: la depressione, l'obesità,[11] gli incidenti stradali (Livi Bacci, 2008), il perdurare dell'uso di stupefacenti.

Tradizionalmente nella letteratura relativa allo studio di giovinezza e adolescenza, il concetto di «disagio giovanile» evocava principalmente due ambiti: l'insuccesso scolastico e l'uso (e abuso) di sostanze alteranti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, nonostante i sistemi di istruzione e formazione abbiano innalzato l'obbligo scolastico e nonostante si siano intensificati i dispositivi di prevenzione e recupero del fenomeno dei drop-out, il problema del disagio e dell'abbandono scolastico permangono in molti contesti. E, a prescindere dalla scolarità media e dai tassi di successo dei titoli raggiunti, ciò che forse desta maggiore attenzione è che numerose ricerche in ambito educativo (Amistadi et al., 2009; Furlong, 2009; Gentile, 2009; Livi Bacci, 2008; OECD, 2006; 2007; Martin et al., 2008a; 2008b) mostrano come anche i moderni ed evoluti sistemi di educazione tendano a rivelarsi inefficaci quali strumento di promozione di pari opportunità, a favore del loro perpetuare le disuguaglianze sociali. Infatti, un tratto che caratterizza il nostro Paese e più in generale i Paesi occidentali, è il permanere e in alcuni casi il rafforzarsi della correlazione tra background socio-culturale di provenienza e successo scolastico: ciò significa che a parità di condizioni raggiungono livelli più elevati di istruzione e risultati migliori coloro che appartengono alle classi sociali più elevate. Questo sta a indicare che il nostro sistema scolastico (e non solo il nostro) non è in grado di assolvere a uno dei suoi compiti principali: quello di offrire pari opportunità in relazione alle capacità e all'investimento, consentendo il recupero e l'annullamento delle disparità di partenza e il premio dell'impegno e dei meriti individuali.

Inoltre, non di rado il nostro sistema scolastico ha manifestato debolezze anche nel trasmettere conoscenza. Osservando i risultati delle indagini internazionali, infatti, si nota che gli studenti italiani si classificano molto più vicini a Paesi in via di sviluppo che non a quelli del Primo mondo. E nel lungo periodo l'andamento sembra via via peggiorare. Si considerino, a puro titolo esemplificativo — vista la grande disparità tra regioni e aree geografiche nel nostro Paese — alcuni dati relativi all'indagine PISA realizzata dall'OCSE nel 2006:[12] per le scienze, il punteggio medio degli studenti italiani nella scala complessiva era pari a 475 contro una media OCSE pari a 500 e una media dei 25 Paesi dell'UE pari a 497. Similmente per la matematica il punteggio medio della scala in Italia arrivava a 462 contro una media OCSE di 498; per la lettura i punteggi erano rispettivamente 469 e 492. In generale, per le scienze (Focus dell'edizione 2006) l'Italia si collocava al 35° posto.

Per quanto riguarda la seconda dimensione tradizionalmente associata al disagio giovanile, l'uso di sostanze alteranti è molto spesso segnalato dai media come fenomeno che desta allarme, connesso in modo particolare ad alcuni stili di vita (frequentazione di locali notturni o discoteche, ad esempio). I dati di trend offerti dall'Istituto IARD[13] confermano effettivamente

[11] Si è stimato che nel 2010 il 38% della popolazione scolastica europea sarà obesa o in sovrappeso (Livi Bacci, 2008, p. 23).

[12] Il programma nel 2006 ha coinvolto 57 Paesi. Per ulteriori informazioni e dati si vedano i materiali presenti sul sito INVALSI: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05/.

[13] Si vedano i diversi rapporti sulla condizione giovanile in Italia e, in particolare, la quinta e la sesta (2002 e 2007) in cui vengono presentati anche dati di trend.

questo quadro di peggioramento nel corso degli ultimi anni in termini sia di diffusione sia di intensità (Frontini, 2007): i giovani hanno sempre più facilità nel reperire sostanze (sia per un'offerta più pervasiva sia per la loro maggiore disponibilità economica) e più facilmente ne fanno uso. D'altro canto va però ricordato che si tratta pur sempre di gruppi minoritari di giovani.

La Figura 4[14] riporta l'andamento di alcuni indicatori tra il 1983 e il 2004: questi dati confermano la crescita sia per quanto riguarda l'esposizione sia per quanto riguarda il contatto (indicatore più prossimo all'uso). Ciò nonostante, va anche ricordato che si tratta per lo più delle cosiddette «droghe leggere»: le Figure 5 e 6 mostrano come eroina e cocaina riguardino una percentuale residuale di giovani mentre sono hashish/marijuana ad avere un maggior potere di penetrazione presso il segmento giovanile. Non che questo debba portare a un contenimento dei livelli di guardia: tuttavia, anche l'immagine stereotipata e spesso diffusa di giovani molto prossimi alla cocaina risulta qui quantomeno ridimensionata.

Limitarsi ad associare il disagio giovanile a queste due aree tradizionali risulterebbe tuttavia riduttivo. Altri indicatori connessi agli stili di vita, infatti, vanno nella direzione di segnalare nuove manifestazioni del fenomeno da intendersi e ricondursi, come si diceva, a una più generale crescita della propensione al rischio. Si registrano così la persistente disponibilità a fare uso di sostanze psicotrope, ma anche una più pervasiva e generale sottovalutazione dei pericoli connessi alla propria condizione psico-fisica. Sempre secondo i più recenti dati dell'Istituto IARD (Buzzi et al., 2007, p. 220) il 43% dei giovani dichiarano che potrebbe capitare loro l'esperienza di rapporti sessuali occasionali senza protezione,[15] il 21% della guida in stato di ebbrezza, il 69% dell'ubriacatura, il 18% dell'assunzione di farmaci per migliorare prestazioni sportive o lavorative.

Tutto ciò nasconde dinamiche poco conosciute e difficili da prevedere e da affrontare con l'unica certezza che le campagne mediatiche, pur se martellanti e capillari, sembrano non essere

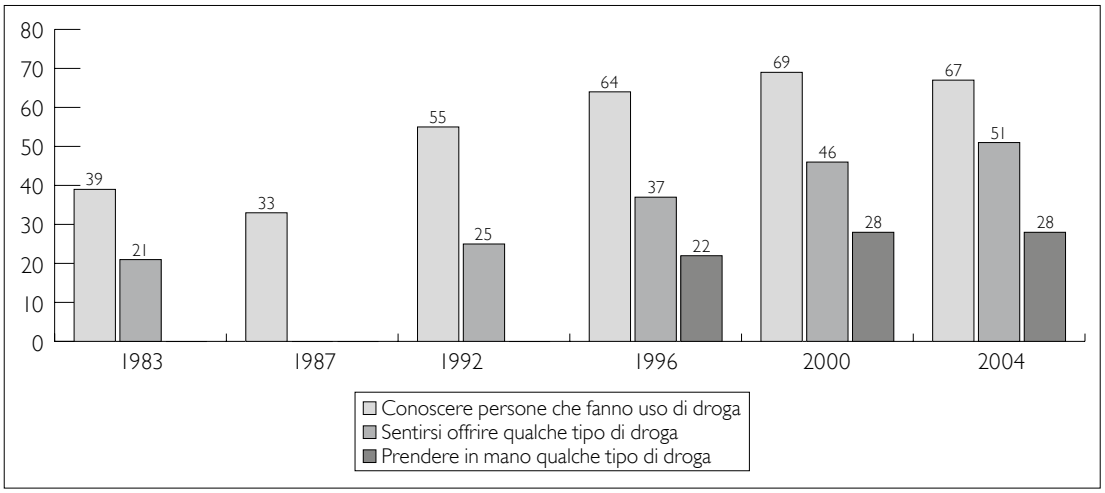

Fig. 4 Giovani che hanno fatto l'esperienza di… (% di giovani italiani 15-24 anni – Base minima = 1.247).

[14] Si tratta di dati dell'Istituto IARD presentati nel corso del convegno «Trento in viaggio» tenutosi a Trento, Presso il Palazzo della Provincia Autonoma di Trento il 4 novembre 2006.

[15] Anche in uno studio diffuso nella primavera del 2010 dalla SIGO – Società Italiana di Ginecologia e Ostetricia si evince che il primo rapporto sessuale avviene senza precauzioni per il 37% delle ragazze. Per questo e altri dati si veda: http://www.medinews.it/news,10108/.

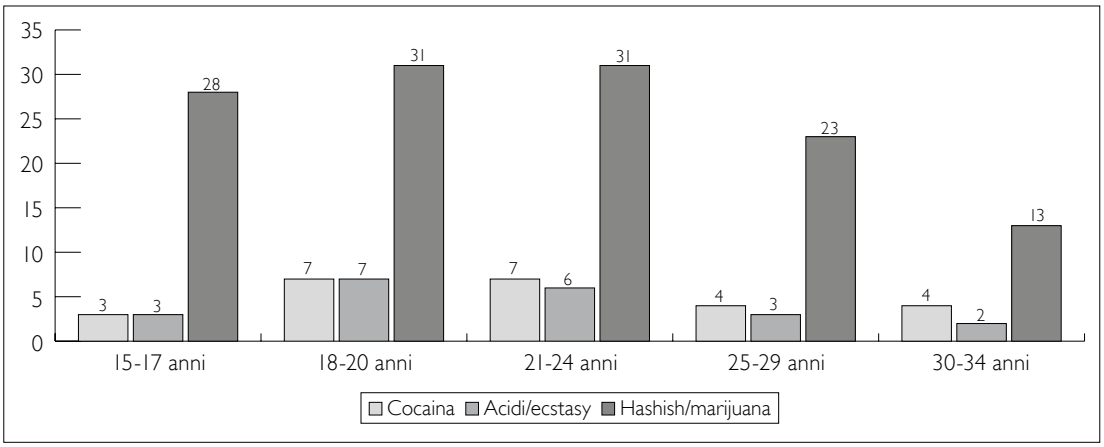

Fig. 5 Giovani che si sono sentiti offrire droga (% di giovani italiani 15-34 anni).

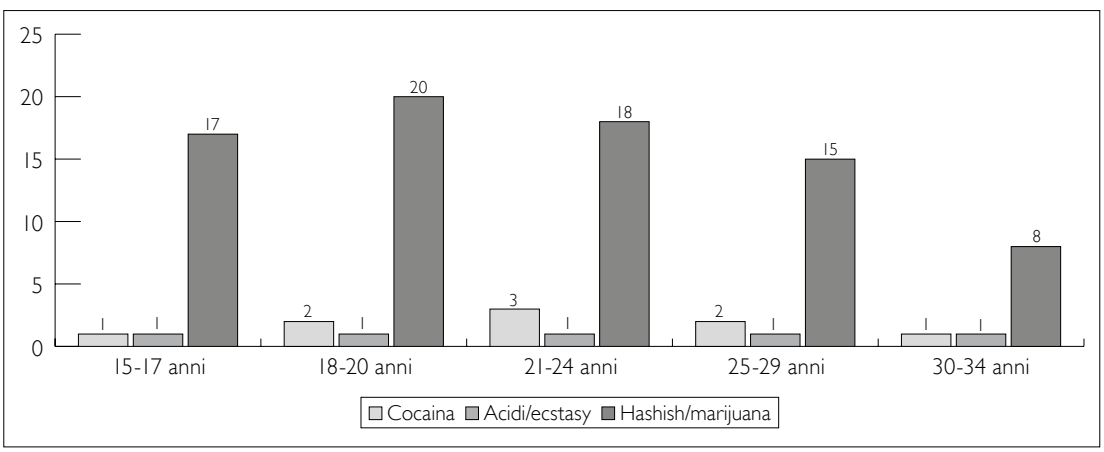

Fig. 6 Giovani che hanno dichiarato di aver preso in mano della droga[16] (% di giovani italiani 15-34 anni). Fonte: Per Fig. 4 elaborazione da Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 347; per Figg. 5 e 6 dati dell'Istituto IARD presentati nel corso del convegno «Trento in viaggio» tenutosi a Trento il 4 novembre 2006.

sufficienti nonostante i canali comunicativi si siano moltiplicati.

Se l'informazione c'è, è facilmente reperibile e illustra tutti i rischi connessi a comportamenti imprudenti, cosa spinge alcuni giovani a praticarli? Una linea interpretativa si rifà all'emergere di un (nuovo) fatalismo (Buzzi, 1994; 2003): i giovani, cioè, ritengono che la nostra salute e il nostro benessere non siano correlati in modo diretto al nostro agire e se siamo destinati, tutto accadrà a prescindere dal nostro impegno e dalle nostre precauzioni e premure. Atteggiamento che va ricondotto alla logica «presentista» vista più sopra.

Il contesto sembrerebbe dunque propenso a trasferire la logica dell'incertezza dal piano di formazione, lavoro, famiglia anche a quello più intimo della sicurezza della propria persona. Sembrerebbe si stia diffondendo sempre più l'abbandono della logica dell'investimento e della gratificazione di lungo periodo a favore di una prospettiva di resa che limita l'orizzonte.

[16] Il quesito chiedeva «Negli ultimi tre mesi Le è capitato di fare queste esperienze? In caso affermativo di quale/i sostanza/e si trattava? 1) Vedere qualcuno che stava usando droga 2) Sentirsi offrire qualche tipo di droga 3) Prendere in mano qualche tipo di droga».

7. La (s)fiducia nell'altro e nella società adulta: la perdita di un'importante risorsa sociale

Un altro elemento emergente riguarda la generale crescita di sfiducia sia verso il prossimo in generale, sia verso le istituzioni (*ergo*, la società adulta): non solo il tempo futuro ma anche l'individuo sconosciuto, l'*altro* è sempre meno percepito come una risorsa, un'occasione di scambio, di crescita, di reciproco supporto e sempre più come una minaccia da cui difendersi, da ingannare prima di essere ingannati.

Ciò desta e deve destare preoccupazione se si parte dall'assunto che la fiducia è un fondamentale ingrediente di capitale sociale e dunque di integrazione (Cartocci, 2000; Diani, 2000; Bagnasco et al., 2001; La Valle, 2002; Bazzanella, 2007): a livello macro — intesa appunto come credibilità delle istituzioni e dell'organizzazione sociale — la fiducia costituisce il presupposto perché vi sia un impegno comune e un rispetto condiviso delle regole. È quindi garanzia per la riproduzione e la stabilità del sistema economico, politico, sociale: la fiducia nelle istituzioni, intesa come reciproca attesa di rispetto di regole, ruoli, procedure e come riconoscimento della loro legittimità, è una componente necessaria per il mantenimento della democrazia.

Per questo destano allarme i dati rilevati da recenti e numerose indagini nazionali e internazionali[17] che mettono in luce come i cittadini ripongano una fiducia sempre più contenuta proprio in quegli attori e quei gruppi che più di altri dovrebbero rappresentare e governare il bene pubblico (partiti e uomini politici). E questo vale soprattutto per il nostro Paese e in particolare per le nuove generazioni (Buzzi et al., 2002; 2007; Boudon, 2003; Sciolla, 2004).

Il pericolo è che lo scollamento dalle istituzioni, sempre meno credibili, si traduca non solo in una chiusura privatistica verso il proprio immediato intorno affettivo (disfunzionale socialmente e dispendiosa a livello individuale), ma anche in un'azione interessata limitatamente al piccolo gruppo di riferimento a scapito della partecipazione politica in senso lato e dell'impegno per il mantenimento del bene comune.[18] In ultima analisi, il cronicizzarsi di questo atteggiamento di distacco e disconoscimento di tutto ciò che è oltre la soglia di casa rischia di minare le basi della tenuta stessa della democrazia: infatti, anche se i tassi di partecipazione a movimenti e partiti politici sono rimasti costanti dal 1983 al 2004,[19] si verifica una presa di distanza dalle manifestazioni di piazza, ad esempio, o nella scarsa e sempre più ridotta partecipazione alla vita associativa (Figura 7). Lo scollamento tra pubblico e privato, cioè, ridimensiona il valore della condivisione e del bene comune, inducendo investimenti personali limitati al proprio ambiente circoscritto, con una disaffezione sempre più diffusa e marcata verso tutto ciò che è *bene pubblico*.

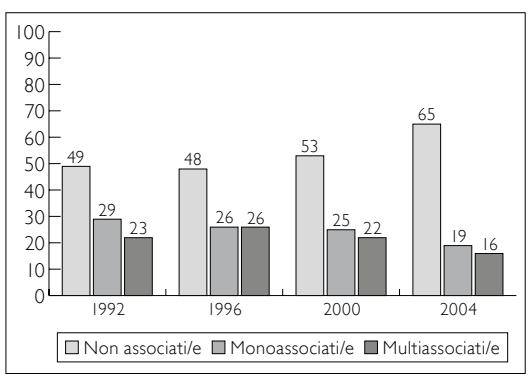

Fig. 7 Livelli di associazionismo (% di giovani italiani 15-29enni per gli anni indicati). Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 269.

Tuttavia, va anche detto che è stato più volte segnalato come più che a un calo di interesse generale verso la vita pubblica e politica, si assista a un calo di interesse verso ciò che è *partitico* — e ciò riguarda tutto il contesto europeo (Cavalli, 2002, p. 518).

[17] Si segnalano, ancora, le diverse pubblicazioni dell'Istituto IARD e i numeri 51, 61, 63 di Eurobarometro, (disponibili sul sito http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm).

[18] Anche i dati circa l'astensionismo in crescita relativi all'ultima tornata elettorale amministrative dell'aprile 2010 — per quanto non ancora drammatici — vanno nella direzione di confermare questo preoccupante scollamento tra pubblico e privato.

[19] Si vedano sempre i dati dell'Istituto IARD.

Siamo, dunque, di fronte a giovani che nell'«epoca delle passioni tristi» (Benasayag & Schmit, 2004) hanno smesso di entusiasmarsi, di partecipare, di credere che sia possibile costruire un futuro fiorente, anche grazie alla condivisione di esperienza e risorse con gli altri sconosciuti? Oppure queste risorse non trovano le giuste vie per emergere?

Alcuni dati locali sembrerebbero indurre a scartare la prima pessimistica ipotesi a favore di nuove letture che ricordino i cambiamenti intercorsi negli ultimi decenni e con essi l'esaurirsi di *alcune* modalità di «fare società», soprattutto agli occhi dei giovani.

Innanzitutto, va considerata la perdita di credibilità del sistema politico che sembra fuori sincrono rispetto alle esigenze, ai linguaggi, alle aspettative dei giovani. I partiti e i movimenti politici (come più volte ricordato dai media: composti, gestiti e guidati da attori non proprio giovani essi stessi) non sono in grado di interagire con le nuove generazioni, di motivarle, raccoglierle, formarle, fornire loro punti di riferimento credibili. I movimenti politici, spesso incalzati al mantenimento dello *status quo* e dei diritti elargiti in modo dispendioso alle generazioni precedenti (si pensi alle politiche di protezione sociale), non sono in grado (né spesso interessati a farlo) di ascoltare e raccogliere le istanze delle nuove generazioni. Si pensi, banalmente, alla manifesta incapacità del nostro Legislatore di portare a termine negli ultimi decenni riforme scolastiche che rendano concreto il diritto all'istruzione e alla formazione a fronte di posizionamenti su scale internazionali che vedono il nostro Paese in coda rispetto ai principali Paesi occidentali, come detto più sopra.

In questo si sconta anche l'invecchiamento del nostro Paese che, sempre meno popolato di giovani, li rende più deboli sul piano meramente elettorale (Livi Bacci, 2008; Ambrosi & Rosina, 2009). A tal proposito sarebbe interessante sperimentare se e come potrebbero cambiare le cose nel caso in cui si abbassasse l'età al voto, includendo nell'elettorato attivo anche i giovani che hanno compiuto i 16 anni[20] oppure se si desse alle madri un voto di peso maggiore in base al numero dei figli (Livi Bacci, 2008), ampliando così il potere di questo segmento della popolazione.

Nel quadro attuale i partiti politici sono molto spesso percepiti dai giovani come lontani, meschini, portatori e difensori di interessi personali o di gruppo e non come soggetti disinteressati, seriamente impegnati per il bene comune. Atteggiamento che essendo coerente con il clima diffuso, come più sopra ricordato, risulta sempre più condiviso e accettato tanto che il 23% dei giovani 15-24enni si dichiara letteralmente disgustato dalla politica e il 35% pensa di doverla delegare ad altri (Figura 8).

D'altro canto c'è da dire che i giovani sono delusi ma non ancora rassegnati. Ciò che emerge dalle medesime indagini, infatti, è che i giovani sanno volare alto, hanno sguardi che vanno oltre confine, oltre gli interessi e i limiti nazionali per mirare a obiettivi ambientali, etici, di superamento delle disuguaglianze sociali: il problema è che non trovano un rappresentante coerente e credibile. Si pensi al successo riscosso dall'attuale presidente degli Stati Uniti Barak Obama e alla credibilità di cui ha goduto soprattutto a inizio mandato[21] anche nel nostro Paese e non solo presso i giovani. Oppure al sostegno riscosso da alcune organizzazioni umanitarie come Emergency.

I giovani non necessariamente sono apatici e disinteressati bensì, come la loro fase biografica prevede, sono capaci di slanci entusiastici, impegno, passioni senza remore: ma per esplodere le loro potenzialità necessitano di guide cui affidarsi in modo incondizionato, di nuove rappresentanze, di nuovi modi di partecipare più disinteressati, trasparenti e onesti che percorrano una relazionalità più sincera e credibile.

Questa lettura trova evidenza in alcuni indicatori empirici: alcuni dati relativi alla fiducia nelle istituzioni dei giovani italiani e un'in-

[20] Si vedano: Paolo Balduzzi e Alessandro Rosina, *Il voto europeo dei ragazzi del millennio* in http://www.lavoce.info/articoli/pagina1001126-351.html e Alessandro Rosina, *Sedici anni, l'età per votare* in http://www.lavoce.info/articoli/pagina2826.html/.

[21] http://www.harrisinteractive.com/news/FTHarrisPoll/HI_France24_IHT_HarrisPoll_LeadersBarometer_April2009.pdf.

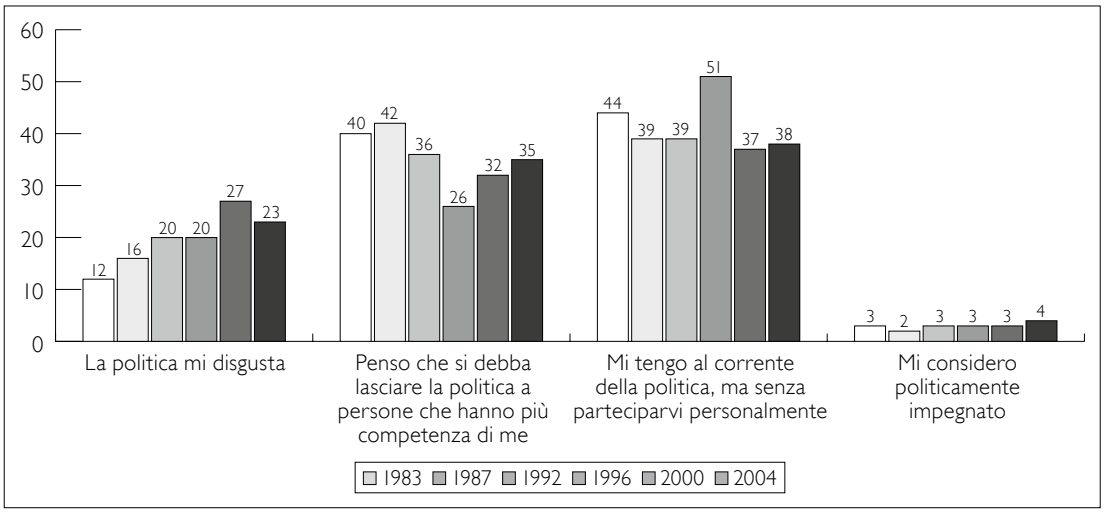

Fig. 8 L'atteggiamento verso la politica (% giovani italiani 15-24 anni – Base minima = 1.242). Fonte: Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 291.

dagine locale realizzata con i giovani della provincia di Milano[22] (Bazzanella & Grassi, 2006) che sembra indicare un mutamento semantico associato al concetto di «partecipazione politica».

Considerando il primo aspetto si osservi la Tabella 2 che presenta la percentuale dei giovani italiani che ripongono *molta* o *abbastanza* fiducia nei gruppi e negli attori elencati. I dati risultano peraltro coerenti con altre fonti.[23]

Gli scienziati si confermano come il gruppo di attori più accreditato presso i giovani: è stato più volte evidenziato come questo derivi dall'etichetta generica «scienziati» che evoca un'immagine di purezza, di professionisti intenti a migliorare i destini dell'umanità. Nella valutazione dei possibili esiti della ricerca applicata, infatti, i giovani tendono a mostrare una maggiore cautela (La Valle, 2002; Bazzanella, 2006b). Seguono Polizia, ONU, Unione Europea, magistrati, NATO, militari di carriera, accomunati dall'esprimere la dimensione latente della ricerca di sicurezza. Queste organizzazioni e questi attori, infatti, sono a vario titolo impegnati nel garantire controllo e protezione.

TABELLA 2

Fiducia nelle istituzioni (% di risposta «Molta» + «Abbastanza fiducia» di giovani italiani 15-34enni – Base = 3.003)

	2004
Gli scienziati	86
La polizia	72
L'ONU	69
Gli insegnanti	69
L'Unione Europea	66
I magistrati	58
La NATO	55
I sacerdoti	52
I militari di carriera	51
Gli industriali	49
I giornali	42
La televisione pubblica	36
Gli amministratori del Comune in cui abito	36
Le banche	36
La televisione privata	32
I sindacalisti	30
Il governo	25
I partiti	16
Gli uomini politici	13
Basi minime	3.003

Fonte: rielaborazione da Buzzi, Cavalli, & de Lillo (2007), p. 203.

[22] Si tratta di una ricerca realizzata dall'Istituto IARD all'interno dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano: http://www.provincia.milano.it/giovani/progetti/osservatorio_giovani/index.html.

[23] Ancora una volta si rimanda ai dati presentati nel corso di Teenagers 2009 (nota 3).

Sempre in posizioni di credito presso i giovani troviamo poi sacerdoti e insegnanti che invece rappresentano quella relazionalità protetta e positiva che, come visto in precedenza, è fortemente apprezzata e valorizzata.

In coda a questa classifica gli attori che prima di tutti dovrebbero godere di credito presso i giovani cittadini proprio perché chiamati a rappresentarli: governo, partiti e uomini politici sono considerati degni di fiducia da meno del 25% degli intervistati.

Passando invece a disaminare i dati emersi all'interno dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano (Anzivino, 2006; Bazzanella, 2006), possiamo rilevare due ulteriori elementi di riflessione: in primo luogo (Figura 9), che i giovani hanno un atteggiamento di fiducia soprattutto verso le associazioni meno «politicizzate» e che richiamano principi di solidarietà e sussidiarietà sincera. Questa ricerca, infatti, prevedeva nella lista di attori collettivi anche i gruppi di volontariato e le grandi associazioni no profit introducendo un indicatore che — visto il successo riscosso — va a suffragare ulteriormente quella disponibilità latente dei giovani a mettersi in gioco che può essere pienamente messa a frutto solo se opportunamente raccolta e accolta. In secondo luogo, in questa ricerca è emerso che il concetto di «partecipazione politica» non è connesso unicamente ai

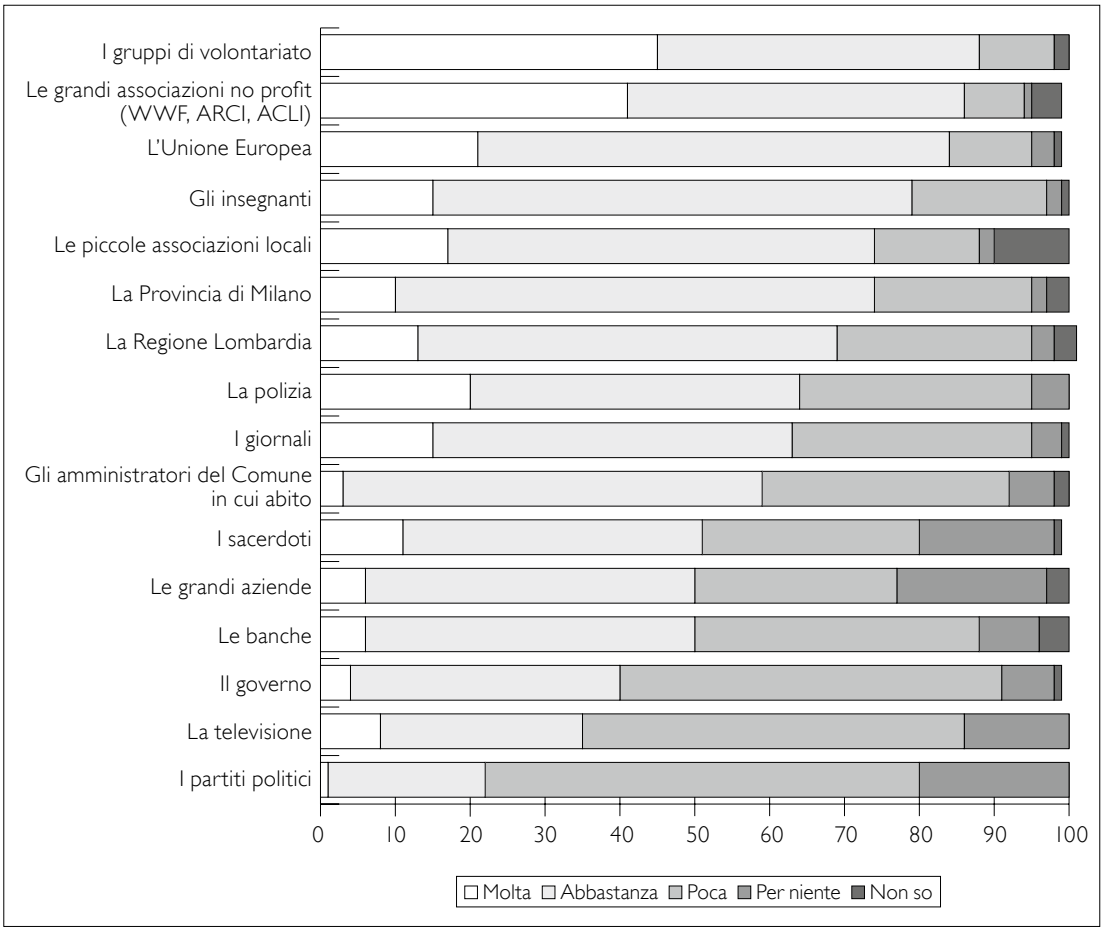

Fig. 9 Fiducia nelle istituzioni (% di giovani della provincia di Milano 15-29enni – Base minima = 2.516). Fonte: Bazzanella & Grassi (2006), p. 37.

tradizionali canali di adesione *partitica* (manifestazioni collettive di contestazione, candidatura e voto alle elezioni) bensì anche a una più generale partecipazione alla vita comunitaria attraverso l'organizzazione e la realizzazione di eventi culturali e sociali.

Si osservi la Tabella 3: da una parte conferma l'importanza riconosciuta al voto sia come atto *politico* sia come atto politico *rilevante* per la quasi totalità dei giovani; dall'altra, segnala la divergenza emergente tra partecipazione *politica* e militanza istituzionale/partitica, dal momento in cui sono considerate *politiche* da un numero maggiore di giovani la partecipazione alla vita di comunità attraverso eventi e volontariato prima dell'elettorato passivo e della adesione ad azioni pubbliche organizzate.

TABELLA 3

Azioni considerate modi di partecipare attivamente alla vita politica della città (prima colonna) e, se sì, quanto è importante che un giovane vi si impegni (1 = per niente importante; 10 = importantissimo) (% e media di giovani della provincia di Milano 15-29enni – Base minima = 2.376)

	% di sì	Media totale campione
Andare a votare	95	8,6
Organizzare mostre, eventi, concerti, dibattiti	83	7,5
Fare volontariato	82	7,5
Scrivere ai giornali per cose che riguardano la città	82	6,7
Candidarsi per le elezioni amministrative	79	6,8
Partecipare a sedute del consiglio di quartiere, comunale, provinciale, regionale	78	6,5
Inviare lettere di protesta all'amministrazione locale	76	6,8
Animare centri sociali, circoli, comitati, associazioni	75	6,8
Far parte di comitati di quartiere/zona	66	6,5
Partecipare a cortei e manifestazioni a carattere locale	65	6,5
Finanziare associazioni che sono presenti sul territorio	65	6,5
Prender parte a scioperi e sit-in di protesta per questioni locali	63	6,4
Far parte di organizzazioni studentesche	62	6,3
Fare attività sindacale a livello locale	60	6,1

Fonte: Bazzanella & Grassi (2006), p. 65

Prima del disinteresse *tout court* da parte dei giovani, sembra dunque avvalorata l'ipotesi di un diverso significato assegnato a «partecipazione»: da un'accezione strettamente politica (e partitica) a una più legata alla vita sociale (Anzivino, 2006). E questo riconferma la disponibilità e la sensibilità delle nuove generazioni verso ideali legati a obiettivi di più ampio respiro (l'ambiente, la pace nel mondo, la giustizia sociale) riscontrate altrove (Cavalli, 2002) che per rendersi manifeste devono però trovare una seria e credibile rappresentanza.

8. Dal baby-boom alla nascita a tasso zero: la generazione invisibile

Concludiamo questa panoramica di sintesi circa le nuove generazioni, riprendendo un fenomeno già accennato che in parte si lega con quelli appena descritti: i giovani sono pochi. Se nel 1964 i nati sono stati 1.016.120, nel 1998 sono scesi a 515.439 (anno del minimo storico) per salire poi lievemente se si considera che nel 2008 sono stati 576.659[24] (Livi Bacci, 2008, pp. 34-35). Così se nel 1980 hanno compiuto 15 anni quasi un milione di giovani, 28 anni dopo, nel 2008, tale numero è sceso a 590.000 (Livi Bacci, 2008, pp. 34-35). Questo è un primo dato oggettivo che — accanto all'allungarsi della vita media — non può non essere considerato: anche da un punto di vista prettamente elettorale, i giovani sono un peso «piuma» (Ambrosi & Rosina, 2009).

La questione è che non per questo devono contare poco: al contrario, essendo il futuro di ogni nazione, devono essere visti come una risorsa preziosa, non da coccolare, tranquillizzare e calmierare, bensì da far esplodere in tutte le sue potenzialità individuali e sociali. Non de-

[24] Si veda il bilancio demografico disponibile su http://www.demo.istat.it/.

vono nascere «pensionati», ancorati e conniventi a uno *status quo* apparentemente immobile e gestito dai «padri», bensì devono avere uno slancio verso l'avvenire che deve essere previsto con lungimiranza.

Invece, i giovani terminano tardi gli studi (spesso prolungando il percorso oltre la durata necessaria), tardi entrano nel mercato del lavoro e, invischiati in un sistema incerto e privo di garanzie di lungo periodo, necessitano di un dispendio quotidiano di energie non sempre riconosciuto (e remunerato) che crea frustrazione, rassegnazione, accettazione passiva dell'esistente oppure la fuga verso lidi oltre confine (Ambrosi & Rosina, 2009; Boeri & Galasso, 2007; Livi Bacci, 2008; Nava, 2009). Di più: anche quando bravi, anche quando capaci, si ritrovano a fare i conti con un contesto politico, economico, sociale che premia, oltre al capitale sociale dato dalle relazioni «che contano», l'esperienza e l'anzianità prima del merito, dell'impegno personale, delle potenzialità.

Da lungo tempo si dibatte circa l'età media di politici, professionisti, accademici e della classe dirigente, appannaggio della generazione dei padri (se non dei nonni) che poco fanno per consentire l'ingresso dei giovani. Ma se c'è una cosa (oltre a questa) su cui demografi, sociologi, psicologi, economisti convengono è che un Paese che non «sfrutta» i suoi giovani come innovatori, propulsori, energia da sprigionare, è un Paese destinato al declino o, al limite, alla sopravvivenza (Ambrosi & Rosina, 2009; Boeri & Galasso, 2007; Livi Bacci, 2008).

Così si stima che il differito ingresso nel mercato del lavoro equivalga a 1-2 milioni di occupati in meno che, a loro volta, riducono l'economia del 4-8% (Livi Bacci, 2008, p. 111); così come l'entrata tardiva nella ricerca limita la portata innovativa e innovatrice (*ergo* di crescita) di un Paese che non è più recuperabile (Livi Bacci, 2008, p. 111*;* Ambrosi & Rosina, 2009, pp. 22-23). Come ricordano Ambrosi e Rosina, (2009, pp. 22-23) è il termine stesso di «giovane» ad assegnare alle nuove generazioni il ruolo di propulsori: esso deriva infatti dal latino *iuvare* che significa *contribuire al bene comune*. Per cui — come scrivono gli autori — è il successo stesso della società a dipendere dalla sua capacità di garantire quello individuale della transizione verso l'età adulta (Ambrosi & Rosina, 2009): una società che non supporta e incoraggia processi di crescita e partecipazione efficaci è una società destinata a un futuro non roseo.

Giuseppe Mazzini aveva 26 anni quando ha fondato la Giovine Italia (Ambrosi & Rosina, 2009, p. 13); Orson Welles ne aveva 26 quando ha girato «Quarto potere»; Steve Jobs 21 quando ha creato la Apple Computer assieme a Mike Markkula; Walt Disney 27 quando nacque Topolino; l'età modale «della» scoperta dei premi Nobel è pari a 35 anni (Livi Bacci, 2008):[25] per dire che la giovinezza è quella fase di vita che meglio di altre crea un equilibrio alchemico di conoscenza, creatività, capacità di osservazione e analisi, curiosità, indipendenza di giudizio, ambizione, intraprendenza potenzialmente insuperabile (Livi Bacci, 2008, p. 57).

9. Conclusioni: «il futuro non è più quello di una volta»[26]

Il quadro tratteggiato nelle pagine precedenti è quello di una generazione benestante, cresciuta in famiglie accoglienti, amorevoli e concilianti su cui è sempre possibile contare. Ma è anche quello di una generazione che rischia di investire in una formazione (lunga) che si rivela inutile per un mercato del lavoro e un sistema economico inefficienti, che non sono in grado di garantire sicurezza e protezione tali da permettere solidità personale e sociale. È quello di una generazione «dormiente», numericamente contenuta e che per questo sta perdendo prerogative e rappresentanza pubblica.

È dunque necessario attivare seri e immediati interventi per favorire il protagonismo dei giovani e per ricostruire un'educazione che abbandoni i richiami alla protezione e alla difesa e in-

[25] L'autore fa riferimento a B. F. Jones, *Age and great invention*, Nber Working Paper n. 11359, marzo 2007.

[26] Citazione più volte riproposta sui media ma la cui fonte originaria è di difficile attribuzione.

calzi, piuttosto, il desiderio di mondo e di futuro (Benasayag & Schmit, 2004, p. 57): non solo come atto dovuto verso le nuove generazioni, bensì, come imprescindibile azione di sviluppo.

Perché un Paese che non investe nei giovani è un Paese che non investe nel suo avvenire.

BIBLIOGRAFIA

Ambrosi, E., & Rosina, A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Venezia: Marsilio Editori.

Amistadi, V., Bazzanella, A., & Buzzi, C. (2009). Genere, immigrazione e differenze di performance in scienze, matematica e lettura. In M. Gentile (Ed,), *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino* (pp. 143-162). Trento: IPRASE del Trentino.

Anzivino, M. (2006). Atteggiamenti e impegno politico. In A. Bazzanella & R. Grassi (Eds.), *I giovani della Provincia di Milano: protagonisti o spettatori? Primo rapporto dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano* (pp. 57-67). Milano: Provincia di Milano.

Argentin, G., Colombo, S., & Fullin, G. (2006). *Passaggi d'impresa. La trasmissione dell'azienda artigiana in Lombardia*. Milano: FrancoAngeli.

Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorni, A., & Trigiglia, C. (2001). *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*. Bologna: Il Mulino.

Barni, D. (2009). *Trasmettere valori: Tre generazioni familiari a confronto*. Milano: Unicopli.

Barone, C. (2004). *I giovani e il lavoro*, Milano: Adecco.

Bazzanella, A. (2006). Valori, fiducia e associazionismo. In A. Bazzanella, R. Grassi (Eds.), *I giovani della Provincia di Milano: protagonisti o spettatori? Primo rapporto dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano* (pp. 31-55). Milano: Provincia di Milano.

Bazzanella, A. (2006b). Scienza ed ecologia tra fiducia e cautela. In C. Buzzi (Ed.), *Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani* (pp. 229-248). Torino: Fondazione per la Scuola.

Bazzanella, A. (2007). I giovani guardano la società: la fiducia nelle istituzioni. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 201-208). Bologna: Il Mulino.

Bazzanella, A. (Ed.) (2007b). *Sicurezza: Tra le cautele dell'oggi e la fiducia nel domani. Secondo rapporto dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano*, Milano: Provincia di Milano, http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/giovani/doc/rapporto_giovani_2008.pdf.

Bazzanella, A. (2009a). La professione docente tra sfide e opportunità. *RicercAzione, 2,* 209-225.

Bazzanella, A. (2009b). I valori nell'educazione. *Didascalie, 7/8,* 14-16, http://www.vivoscuola.it/Didascalie/doc/2009/Luglio-Ago/dida070809.pdf.

Bazzanella, A. (Ed.) (2010). *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa,* Trento: IPRASE.

Bazzanella, A. (2010a). *La condizione giovanile in Italia: una rassegna*. In A. Bazzanella (Ed.), *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa,* Trento: IPRASE.

Bazzanella, A., Deluca, D., & Grassi, R. (2007). *Valori e fiducia tra i giovani italiani*. Roma: POGAS – Ministero per le Politiche Giovanili e le Attività Sportive, http://www.politichegiovaniliesport.it/cms-upload/rapporto-completo.pdf.

Bazzanella, A., & Grassi, R. (Eds.) (2006). *I giovani della Provincia di Milano: protagonisti o spettatori? Primo rapporto dell'Osservatorio Giovani della Provincia di Milano*, http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/giovani/doc/rapporto_giovani_2006.pdf.

Bajani, A. (2008). *Domani niente scuola*. Torino: Einaudi.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Boeri, T., & Galasso, V. (2007). *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*. Milano: Mondadori.

Boudon, R. (2003). *Declino della morale? Declino dei valori*?. Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C. (1994). *La salute del futuro*. Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C. (1997). Rischio, reversibilità, sfiducia negli altri, disagio. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo, *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 87-102). Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C. (2003). Salute e rischio. In C. Buzzi, *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto IARD per la Provincia Autonoma di Trento* (pp. 179-198). Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C. (Ed.) (2003). *Tra modernità e tradizione: la condizione giovanile in Trentino. Un'indagine dell'Istituto IARD per la Provincia Autonoma di Trento*. Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C. (Ed.) (2005). Crescere a scuola. Il profilo degli studenti italiani. *I Quaderni, 8*. Torino: Fondazione per la Scuola.

Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (Eds.) (1997). *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (Eds.) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (Eds.) (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Campo, V. (Ed.) (2009). *La biblioteca dei maschi e delle femmine*. Milano: Fondazione Arnaldo e Alberto Mondadori.

Cartocci, R. (2000). Chi ha paura dei valori? Capitale sociale e dintorni. *Rivista italiana di scienza politica*, *3*, 423-474.

Cavalli, A. (2002). Conclusioni: Giovani italiani e giovani europei. In C. Buzzi, A. Cavalli, & A. de Lillo, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 511-521). Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A., & de Lillo, A. (Eds.) (1988). *Giovani anni '80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A., & de Lillo, A. (Eds.) (1993). *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A., & Galland, O. (1996). *Senza fretta di crescere. L'ingresso difficile nella vita adulta*. Napoli: Liguori.

Cavalli, A., Cesareo, V., de Lillo, A., Ricolfi, L., & Romagnoli, G. (1984). *Giovani oggi. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Chiesi, A. M. (2002). La trasformazione del lavoro giovanile. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo (Eds.), *Giovani del nuovo secolo* (pp. 121-155). Bologna: Il Mulino.

de Lillo, A. (1993). Orientamenti di valore e immagini della società. In A. Cavalli & A. de Lillo, (Eds.). *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 73-101). Bologna: Il Mulino.

de Lillo, A. (2002). Il sistema dei valori. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo (Eds.), *Giovani del nuovo secolo* (pp. 41-48). Bologna: Il Mulino.

de Lillo A. (2006). Il sistema dei valori dei giovani italiani. Persistenze e mutamenti. In C. A. Bosio, *Esplorare il cambiamento sociale. Studi in onore di Gabriele Calvi* (pp. 35-53). Milano: FrancoAngeli.

de Lillo, A. (2007). I valori e l'atteggiamento verso la vita. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 139-160). Bologna: Il Mulino.

de Lillo, A. (2009). In principio era la differenza: maschile e femminile. In V. Campo (Ed.), *La biblioteca dei maschi e delle femmine* (pp. 10-21). Milano: Fondazione Arnaldo e Alberto Mondadori.

Diani, M. (2000). Capitale sociale, partecipazione associativa e fiducia istituzionale. *Rivista Italiana di Scienza Politica, 3*, pp. 475-511.

Donati, P., & Scabini, E. (Eds.) (1988). *La famiglia «lunga» del giovane adulto*. Milano: Vita e pensiero.

Donati, P., & Scabini, E. (Eds.) (1995). *Nuovo lessico familiare*. Milano: Vita e pensiero.

Frontini, M. (2007). L'addiction: propensione individuale e influenza del contesto. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo, *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 341-352). Bologna: Il Mulino.

Furlong, A. (Ed.) (2009). *Hanbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas*. Oxon UK: Routledge.

Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.

Gentile, M. (Ed.) (2009). *Rapporto provinciale PISA 2006. I dati OCSE-PISA 2006 per il Trentino*. Trento: IPRASE.

Inglehart, R. (1997). *Valori e cultura politica nella società industriale avanzata*. Torino: Utet.

Istituto IARD & AESVI (2006). *Cultura del videogioco: mondo giovanile e mondo adulto a confronto*. Milano: AESVI, http://www.scuolaedidattica.com/software/videogiochi_aesvi.pdf.

La Valle, D. (2002). La fiducia nelle istituzioni e gli ideali di giustizia sociale. In C. Buzzi, A. Cavalli & A. de Lillo, *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 283-296). Bologna: Il Mulino.

Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa*. Bologna: Il Mulino.

Martin, M. O., Mullis I. V. S., Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., & Galia, J.) (Eds.) (2008a). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (with Olson, J. F., Erberber, E., Preuschoff, C., & Galia, J.) (Eds.) (2008b). *TIMSS 2007 International Science*

Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
Nava, S. (2009). *La fuga dei talenti*. Milano: Edizioni San Paolo.
OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD, http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_32252351_32236191_37462369_1_1_1_1,00.html.
OECD (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD, http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html.
OECD (2009). *Ecucation at a glance 2009. OECD Indicators*. Paris: OECD, http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5KSKJ4P0Q0KH.
Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma: Laterza.
Rampazi, M. (2005). *Giovani, tempo e vita quotidiana*. Paper presentato all'interno del convegno Il lavoro nella quotidianità, la quotidianità del lavoro, Venezia, 18-19 aprile 2005.
Reyneri, E. (1997). *Occupati e disoccupati in Italia*. Bologna: Il Mulino.
Reyneri, E. (2002). *Sociologia del mercato del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
Saraceno, C. (1996). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
Saraceno, C. (1998). *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
Sciolla, L. (2004). *La sfida dei valori*. Bologna: Il Mulino.

I GIOVANI ITALIANI NEL QUADRO EUROPEO

LA SFIDA DEL «DEGIOVANIMENTO»

Paolo Balduzzi

Istituto di Economia e Finanza DEFAP, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Alessandro Rosina

Dipartimento di Statistica, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, il primo autore può essere contattato al seguente indirizzo:

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Largo Gemelli 1 – 20123 Milano (Italy)
Tel.: +39 (0) 02 72343214
Fax: +39 (0) 02 72342781
E-mail: paolo.balduzzi@unicatt.it

ABSTRACT

Within the European scenario, the generational question in Italy is remarkably stressed from various points of view. Aspects considered in this article refer, in particular, to demographic situation, to social welfare policies, to learning outcomes, to *brain drain*, to job market asset and to the access to political office. Furthermore, we propose a first synthesis indicator which takes into account both demographic imbalances and the possibility of influencing the political processes in a Country.

Keywords: Dejuvenation – Generational imbalance – Inequality index

ESTRATTO

All'interno del panorama europeo, la questione generazionale italiana risulta particolarmente accentuata sotto diversi punti di vista. Gli ambiti considerati fanno riferimento, in particolare, alla situazione demografica, alle politiche di protezione sociale, ai rendimenti dell'istruzione, al fenomeno della fuga dei cervelli, alle condizioni del mercato del lavoro e all'accesso alle cariche politiche. Proponiamo, inoltre, un primo indicatore di sintesi che tiene conto sia degli squilibri demografici sia della possibilità di influire sui processi politici di un Paese.

Parole chiave: Degiovanimento – Squilibri generazionali – Indici di disuguaglianza

1. Introduzione

Esiste una questione generazionale che riguarda tutto il mondo occidentale e che deriva soprattutto dalle implicazioni che le due maggiori trasformazioni in atto, globalizzazione e invecchiamento della popolazione, producono sui nuovi entranti nella vita adulta. Da tali due grandi processi discendono inedite opportunità, ma anche nuovi bisogni, che non trovano risposta omogenea in tutti i Paesi, interagendo con specificità istituzionali e culturali.

La riflessione nella letteratura scientifica, e nel dibattito politico, sulla trasformazione dei sistemi di welfare sollecitata anche dall'emergenza di nuovi rischi, ha messo in luce come particolarmente problematica la condizione delle persone nelle fasi giovanili della loro vita. I nuovi rischi sono infatti soprattutto riconducibili alle difficoltà connesse all'entrata nel mercato del lavoro, alla conquista di una stabilizzazione e al mantenimento di una adeguata posizione al suo interno . Tale condizione — soprattutto nei contesti caratterizzati da debole welfare pubblico e da istituzioni nazionali meno in grado di arginare i potenziali effetti negativi dei cambiamenti in atto — contribuisce a generare insicurezza e incertezza nel futuro, con conseguente tendenza a posticipare ulteriormente scelte di autonomia e di assunzione di responsabilità (Blossfeld, Klijzing, Mills, & Kurz, 2005). Le conseguenze negative hanno ricadute sia micro che macro: da un lato viene infatti frustrata la capacità individuale di realizzare i propri obiettivi di vita; dall'altro, viene compressa la possibilità che i giovani siano una risorsa per la crescita del Paese. Non a caso, la Commissione Europea ha invitato gli Stati membri a considerare come elemento cruciale per lo sviluppo sociale ed economico la promozione di una piena partecipazione dei giovani nella società e nel mondo del lavoro.

Utilizzando dati di varie fonti, in questo lavoro mostriamo come la questione generazionale sia particolarmente accentuata in Italia sotto diversi punti di vista. Gli ambiti considerati fanno riferimento, in particolare, alla situazione demografica, alle politiche di protezione sociale, ai rendimenti dell'istruzione, al fenomeno della fuga dei cervelli, alle condizioni del mercato del lavoro e all'accesso alle cariche politiche. Il quadro empirico fornito costituisce anche un punto di partenza per future ricerche atte ad approfondire le diverse condizioni delle giovani generazioni nei diversi Paesi e in diverse fasi storiche. Proponiamo, in conclusione, un indicatore di sintesi che tiene conto sia degli squilibri demografici sia della possibilità di influire sui processi politici di un Paese.

2. «Degiovanimento» (non solo demografico)

La popolazione invecchia perché aumenta la longevità, ovvero perché si vive sempre più a lungo, ma anche come conseguenza della denatalità che riduce il peso delle generazioni più giovani.

Se in tutto il mondo occidentale è in riduzione la popolazione in età giovanile, ancor più accentuata è la situazione italiana. La percentuale di under 25 in Europa è in continua diminuzione e risulta negli ultimi anni scesa sotto il 30%. Il valore italiano si situa addirittura sotto il 25%[1] (Figura 1).

Secondo le previsioni Eurostat (base 2008), a metà del XXI secolo, i Paesi europei con popolazione superiore ai 50 milioni di abitanti saranno nell'ordine Germania, Regno Unito, Francia, Italia e Spagna. Se però si limita il confronto alla fascia anziana il nostro Paese sale al secondo posto. Rispetto quindi a tutto quello che riguarderà gli anziani, l'Italia sarà sovrarappresentata in Europa. Viceversa, gli Stati che forniranno la consistenza maggiore in età lavorativa, rappresentando quindi l'effettivo

[1] Come si evince dai dati riportati nel rapporto Eurostat «Youth in Europe – 2009 Edition», a livello regionale (NUTS 2), la percentuale di giovani (15-29 anni) varia dal massimo di Van (Turchia), pari al 30%, al minimo della Liguria (pari al 12%). Percentuali di 15-29enni inferiori al 15% si trovano in sei regioni italiane (Piemonte, Valle d'Aosta, Liguria, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana) e in Sjælland (Danimarca).

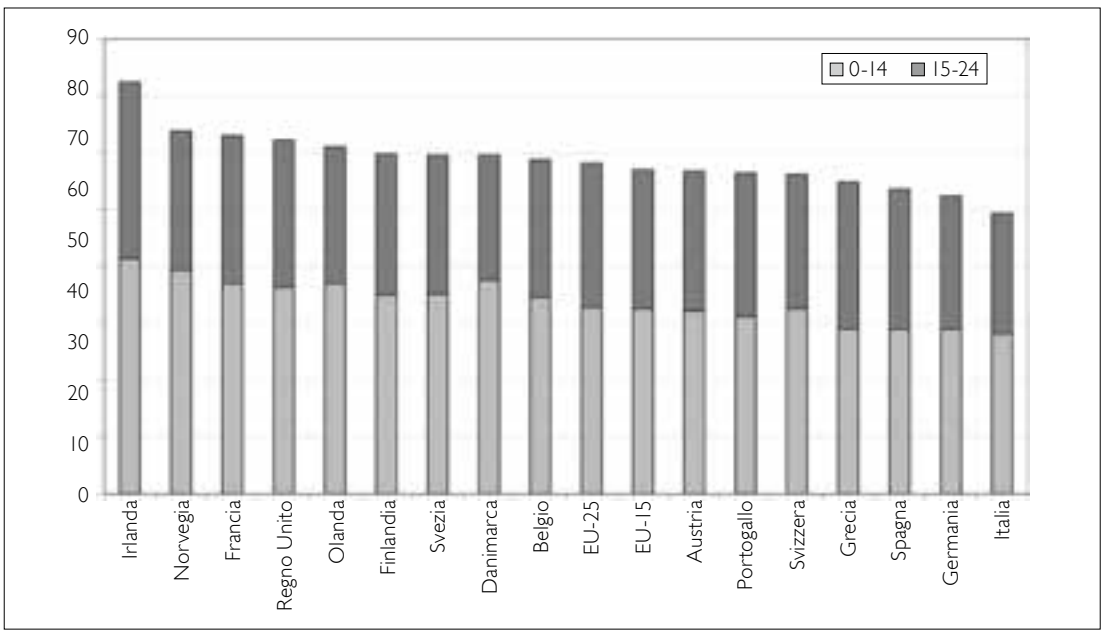

Fig. 1 Percentuale popolazione under 25. Confronto tra Paesi europei. 2005. Fonte: elaborazioni su dati Eurostat.

motore produttivo, saranno soprattutto Regno Unito, Germania e Francia. Riguardo al peso delle nuove generazioni, il nostro Paese subirà un deciso ridimensionamento che lo porterà su livelli analoghi a quelli della meno popolosa Spagna, mentre rilevante sarà soprattutto la presenza francese e britannica tra i giovani europei (Rosina, 2010).

Se consideriamo in modo specifico i cambiamenti strutturali della popolazione italiana, i dati delle previsioni Istat (scenario centrale, base 2007) mostrano come nei prossimi dieci anni i ventenni-trentenni (fascia 20-39) verranno per la prima volta superati dai maturi cinquantenni-sessantenni (fascia 50-69). In particolare le persone in età 20-39 scenderanno da 15,9 milioni a 13,5 milioni (di cui 11,3% stranieri), mentre la popolazione in età 50-69 passerà da 14,5 a 16,9 milioni (di cui 2,8% stranieri). Non solo, i ventenni-trentenni toccheranno il loro valore più basso in assoluto nella storia della nostra Repubblica: nel 1950 i 20-39enni erano 14 milioni, su un'Italia che contava 46,4 milioni di abitanti, mentre nel 2020 sono previsti essere circa 13,5 milioni, su un'Italia che avrà 61,6 milioni di abitanti.

In qualsiasi modo si scelga quindi la soglia per definire l'età oltre la quale si diventa anziani, rimane come dato di fatto che i giovani italiani vivono in una società demograficamente più vecchia (ovvero con un peso maggiore delle generazioni più mature) sia rispetto al passato che nei riguardi dei coetanei degli altri paesi.

Tutto questo produce dirette ricadute sulla consistenza nel corpo elettorale. A metà anni Novanta i 18-34enni erano più di 15 milioni (pari a quasi il 33% dell'elettorato). Dal 1995 a oggi tale fascia di età si è ridotta di oltre 2,5 milioni di unità. Attualmente i 18-34enni sono infatti meno di 12 milioni e mezzo (a malapena il 25% dell'elettorato). In un contesto caratterizzato da scarso ricambio generazionale e da una classe politica poco lungimirante, tale alleggerimento del peso elettorale dei giovani rischia di affievolirne le istanze e di vederne sottorappresentati gli interessi. Diventa più difficile superare le resistenze di chi difende posizioni di rendita e investire su migliori condizioni per la crescita e il benessere futuro.

La riduzione strutturale dei giovani nella popolazione è un fenomeno così storicamente inedito e poco studiato che non esiste un termine appropriato per definirlo. Viene chiamato dai

demografi «invecchiamento dal basso». Il termine «invecchiamento» porta però a focalizzare l'attenzione sugli anziani e sulle implicazioni della crescita quantitativa del loro numero, anziché sulle potenziali conseguenze (positive e negative) della perdita di peso nella società delle generazioni più giovani. Che l'opposto del processo di «ringiovanimento» della popolazione (tanti giovani) non abbia un termine specifico per essere indicato (che esprima il concetto di «pochi giovani») e venga registrato come «invecchiamento» (seppur «dal basso») è di per sé fatto rivelatore di una potenziale lacuna nella lettura delle trasformazioni in corso.

Il drastico ridimensionamento della base della piramide demografica è la conseguenza diretta di una prolungata «denatalità», termine col quale si fa riferimento al calo delle nascite. In analogia con tale termine e in opposizione a quello di «ringiovanimento», ci sembra adeguato utilizzare il neologismo «degiovanimento» per esprimere il processo di riduzione quantitativa dei giovani in una popolazione.[2]

Non possiamo peraltro nemmeno dare per scontate le implicazioni di un fenomeno di tale tipo. Ci si potrebbe aspettare, da un lato, che le generazioni meno numerose si trovino complessivamente favorite in termini di spazi e opportunità nell'entrata nella vita adulta. Secondo la teoria economica, più un bene è raro sul mercato, più risulta apprezzato e ricercato. D'altro canto, anche in assenza di spontanei meccanismi virtuosi, un investimento nel miglioramento qualitativo delle nuove generazioni ci si aspetta possa essere considerato un obiettivo strategico in una società avanzata, in modo da compensare le potenziali ricadute negative sulla crescita e sulla sostenibilità del sistema sociale che derivano da una loro riduzione quantitativa.

I dati ci raccontano invece di una situazione opposta. Ovvero di un degiovanimento che è diventato un fenomeno generalizzato, a cui corrisponde una riduzione del peso dei giovani non solo in ambito demografico, ma anche sociale, economico e politico.

[2] Rosina (2008). Si vedano anche i numerosi contributi su www.degiovanimento.com.

3. Quanto si spende per i giovani in Italia

Essere giovani in Italia significa dunque appartenere a una fascia di popolazione in deciso declino demografico (Rosina, 2009). Da un lato, come abbiamo accennato poco sopra, tale declino quantitativo potrebbe ripercuotersi su una minore capacità di influenzare i processi politici e le decisioni economiche nel nostro Paese. Dall'altro lato, però, esso potrebbe teoricamente significare diventare risorsa scarsa e dunque ambita. Che cosa sta succedendo, quindi, in Italia?

Un primo modo per capire come vengono distribuiti costi e risorse all'interno della popolazione è quello di osservare l'andamento del debito pubblico di un Paese. Ancora nel 1980 il debito pubblico italiano era attorno al 60% del prodotto interno lordo. A partire dai primi anni Ottanta il debito iniziava una fase di forte ascesa fino ad arrivare a superare l'ammontare del PIL a inizio anni Novanta. Da allora non è più sceso sotto tale valore, rimanendo uno dei più gravosi del mondo.

L'effetto redistributivo del debito pubblico si misura anche in termini di soggetti che lo devono ripagare. In Italia la spesa per interessi pro capite è stata negli ultimi anni circa un terzo in più di quanto grava sulle spalle dei tedeschi, il doppio rispetto a francesi e inglesi e quasi tre volte in più rispetto agli spagnoli. Rispetto agli altri Paesi, qualche punto di PIL in più ogni anno viene bruciato dagli interessi sul debito anziché essere risparmiato, investito per modernizzare il Paese, o utilizzato per riequilibrare una spesa sociale particolarmente svantaggiosa per le giovani generazioni.

Per valutare gli squilibri generazionali, una ulteriore prospettiva è quella dei conti generazionali (si vedano Auerbach, Kotlikoff, & Leibfritz, 1999; Eschker, 2003; Kotlikoff & Leibfritz, 1999). Il contributo di questa metodologia è quello di spostare l'attenzione dal breve al lungo periodo, da un contesto statico (il rapporto debito/PIL) a uno dinamico, che tenga conto degli effetti dell'evoluzione demografica sulle voci di spesa che compongono

il debito. Da un lato, i dati di questo metodo permettono di fotografare, per ogni anno, come viene distribuita la spesa pubblica tra le diverse generazioni. Dall'altro, essi permettono di stabilire se il saldo tra entrate (trasferimenti — anche in natura — dallo Stato) e uscite (tasse e imposte) nel corso della vita è stato o sarà positivo. Non esistono ricerche recenti sulla situazione italiana; Sartor (1999) fornisce però i dati per un anno emblematico in Italia, quello della riforma Dini (1995). Le coorti che ci interessano sono quelle che nel 1995 avevano tra i 10 e i 15 anni. Da tale analisi risulta evidente come siano proprio queste coorti — gli attuali trentenni — che presentano i conti generazionali peggiori.

Un ulteriore cruciale elemento a svantaggio delle nuove generazioni è l'iniquità nella distribuzione della spesa sociale.[3] Se nel complesso tale spesa non è lontana dai livelli medi degli altri Paesi dell'Europa occidentale, è vero però che la gran parte (il 61% contro il 47% medio europeo) viene assorbita dalle pensioni. Se si toglie tale voce e si calcola l'incidenza di spesa sociale su PIL, la situazione cambia nettamente (Figura 2) e rivela quanto poco in Italia si investa in misure e politiche di sostegno e aiuto verso le giovani generazioni, soprattutto per le voci riguardanti casa, disoccupazione ed esclusione sociale (quasi un terzo in meno rispetto alla media Eu-25).

Non meraviglia quindi che in presenza di un sistema di welfare pubblico poco protettivo i giovani si appoggino fortemente alla famiglia di origine, che costituisce il loro vero ed effettivo «ammortizzatore sociale». Tra i 15-24enni, tre italiani su quattro (il 75%) dichiarano di dipendere economicamente dai genitori, mentre si scende al 66% in Spagna, al 60% in Francia, al 45% in Germania (la media Eu-15 è pari al 55%, dati Eurobarometer). Sia l'indagine della Banca d'Italia sui redditi famigliari 2006 sia i dati Istat sui redditi evidenziano come il pe-

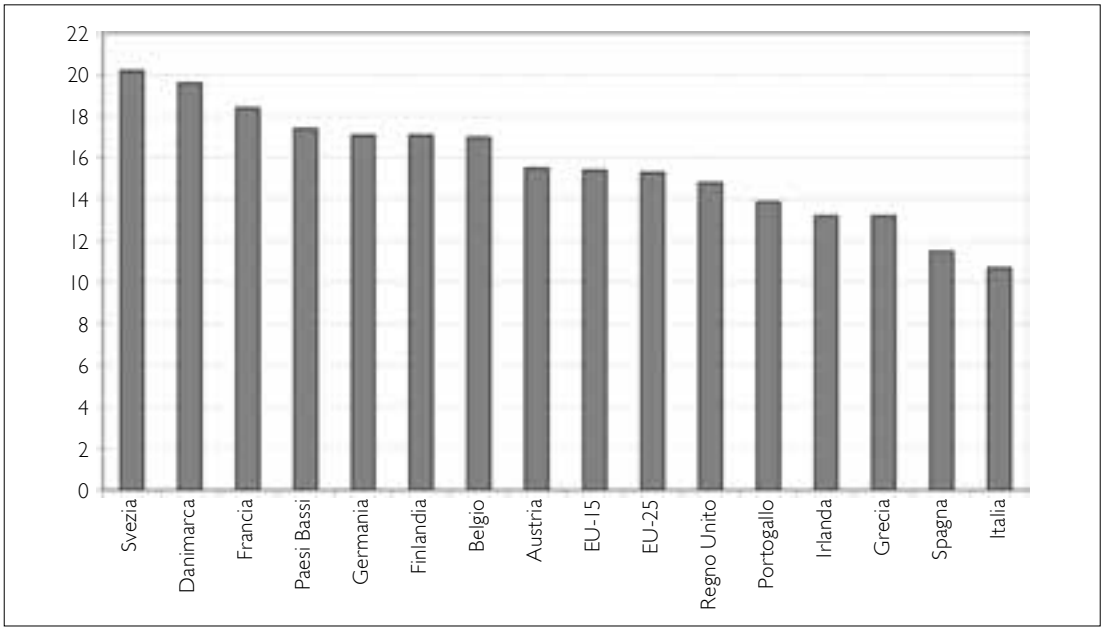

Fig. 2 Incidenza (% sul PIL) della spesa sociale escludendo le pensioni – Fonte: elaborazioni su dati Eurostat (Statistics in focus, 2007) riferiti al 2004.

[3] Non sono qui considerate le risorse relative alle politiche giovanili e quelle destinate dagli enti locali a interventi per adolescenti e giovani.

ricolo di povertà si sia spostato, negli ultimi trent'anni, dalle fasce più anziane a quelle più giovani della popolazione.

4. Il rendimento dell'istruzione

La spesa in istruzione aumenta le prospettive di reddito sia del singolo recipiente che dell'intero Paese. Da un lato, essa è positivamente legata alla produttività e alla capacità di trovare un lavoro migliore degli individui che ne fruiscono; dall'altro, crea un crescente capitale umano e cognitivo che è condizione necessaria all'aumento del reddito e del benessere nazionale.

In Italia, tra il 1995 e il 2005 la quota di PIL dedicata all'istruzione è rimasta sostanzialmente ferma a un livello inferiore alla media dei Paesi OCSE (4,8% contro il 6,1%) (OCSE, 2008). In particolare, è diminuita la spesa in istruzione primaria e secondaria (dal 3,6% al 3,3%) mentre è aumentata la quota di ricchezza nazionale dedicata all'istruzione terziaria (dallo 0,7% allo 0,9%, che comunque resta ben inferiore rispetto al 2% medio dei Paesi OCSE).

Al di là della quantità di queste spese e investimenti, è rilevante anche valutare la loro qualità o, in altri termini, calcolare quali sono i rendimenti dell'istruzione. Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, i risultati dei test internazionali sono poco confortanti: secondo i dati delle indagini Pisa-OCSE,[4] gli studenti italiani di quindici anni con scarsa capacità di lettura sono saliti da meno di uno su cinque del 2000 a oltre uno su quattro del 2006, uno dei valori peggiori in Europa. Risultati analoghi riguardano anche i test in matematica e scienze.[5]

Per quanto riguarda l'istruzione terziaria, a partire dai primi anni Novanta l'Italia è stata interessata da una serie di riforme che ne hanno profondamente cambiata l'organizzazione. Il numero di università e l'offerta di corsi sono aumentati sensibilmente.[6] Il numero di comuni italiani sede di almeno un corso di studi ha raggiunto quota 246 (a. a. 2008/2009) ed è in corrispondenza aumentata la popolazione studentesca universitaria negli ultimi anni. Tuttavia, all'aumento della probabilità di iscrizione all'università per le classi di giovani meno agiate non è corrisposto un aumento significativo della probabilità di laurearsi per queste stesse classi (Bratti, Checchi, & De Blasio, 2008). In altri termini, la frammentazione del sistema universitario non ha contribuito a ridurre la disuguaglianza nelle opportunità di ottenere un titolo universitario tra i giovani.

Esiste una crescente competizione internazionale per l'accaparramento dei cervelli migliori. Massimizzare la quota di capitale umano di qualità è uno degli obiettivi dei governi dei paesi sviluppati, che viene perseguito migliorando la formazione e cercando di mantenere un saldo positivo con l'estero nel bilancio tra uscite ed entrate di giovani talenti. L'Italia appare carente su entrambi tali aspetti.

Nel dibattito politico ricorre spesso il riferimento alla cosiddetta «fuga dei cervelli» (o «*brain drain*»). Questo fenomeno si riferisce al processo di migrazione internazionale che riguarda la popolazione con elevato grado di istruzione. Solitamente, il *brain drain* viene misurato come *highly skilled expatriation rate,* cioè come rapporto tra popolazione con istruzione terziaria espatriata e il totale della popolazione con istruzione terziaria nata nel Paese di origine. Secondo i dati OCSE,[7] in Italia l'*highly skilled expatriation rate* è del 5,7%. Ciò significa che su 100 studenti che si laureano, quasi sei decidono di lasciare l'Italia. Questi numeri non sono comunque molto diversi da quelli di altri Paesi simili. L'*highly skilled expatriation rate* è infatti pari al 4,5% in Francia, al 5,5% in Germania, all'8% in Grecia, al 2,5% in Spagna, al 12,2% in Gran Bretagna e allo 0,7% negli Stati Uniti. Una misura più accurata dovrebbe quindi tenere conto sia dei flussi in uscita sia dei flussi in entrata. L'*highly skilled exchange rate* misura esattamente il rapporto tra questi due flussi: esso è pari al –1.2% in Italia, al 2,8% in Francia,

[4] www.pisa.oecd.org.
[5] In particolare, 990 ore in media ogni anno, contro le 896 ore nei Paesi OCSE.
[6] CNVSU (2008); Bratti, Checchi, & De Blasio (2008).
[7] http://stats.oecd.org/index.aspx/.

al 2,2% in Germania, all'1,1% in Gran Bretagna e a quasi il 20% negli Stati Uniti (Beltrame, 2007). La peculiarità italiana consiste dunque non tanto nella quantità di persone istruite che lasciano il Paese, quanto nell'incapacità di attrarre altrettante persone da altri Paesi.

Questo saldo negativo tra i tanti qualificati che se ne vanno e pochi che il nostro Paese attrae può essere considerato allo stesso tempo conseguenza e causa del degiovanimento in Italia e dei limiti della bassa dinamicità e competitività del sistema italiano. Da un lato, infatti, a causa degli squilibri intergenerazionali e della scarsa capacità di innovazione i giovani si sentono poco valorizzati e se ne vanno. D'altro lato, se ne vanno i più dinamici e preparati e questo riduce ulteriormente il peso dei giovani e il loro contributo a innovare e a far crescere il paese. Un fenomeno che quindi nel complesso rafforza la relazione tra riduzione quantitativa delle nuove generazioni e scarso investimento nella loro qualità. Tutto questo risulta coerente con i dati della Banca d'Italia che mostrano come la laurea renda di meno in Italia rispetto agli altri grandi paesi sviluppati e si investa molto meno da noi in ricerca e sviluppo (Visco, 2009). Secondo i dati Eurostat nel 2006 abbiamo speso per tale voce l'1,13% del PIL, contro l'1,76 dell'Ue-27, l'1,17 del Regno Unito, il 2,10 della Francia e il 2,54 della Germania.

5. Il mercato del lavoro

La caratteristica principale delle trasformazioni in atto sul mondo del lavoro, tanto in Italia quanto nel resto del mondo occidentale, è decisamente quella della flessibilità. Le nuove forme contrattuali introdotte negli ultimi dieci anni[8] hanno avuto la finalità di favorire l'occupazione proprio delle fasce più giovani della popolazione.

Una recente indagine (Buzzi, Cavalli, & De Lillo, 2007) ha mostrato come i giovani italiani percepiscano la flessibilità come un elemento potenzialmente positivo del mercato del lavoro. Posti di fronte alla scelta delle condizioni di lavoro ideali, la maggior parte dei giovani (nello specifico, il 55,2% dei 15-24enni e il 52,5% dei 15-29enni) ha scelto il lavoro autonomo; sogna un lavoro a tempo pieno il 48,3% dei giovani, ma quasi il 42% degli intervistati preferirebbe un contratto part-time. Ciò che invece li preoccupa è la presenza di strumenti di flessibilità che favoriscono solo il lato della domanda di lavoro, specialmente in assenza di ammortizzatori sociali adeguati. Per quanto riguarda l'approccio al mondo del lavoro, un segnale positivo arriva anche dagli strumenti ritenuti utili per fare carriera: le competenze (quindi il merito) vengono ritenute più importanti delle relazioni personali.

I dati presentano però una realtà meno confortante. Il tasso di inattività dei 15-24enni italiani è pari a oltre il 65% a fronte di una media nell'area euro del 55% (CNEL, 2008). La bassa occupazione in età giovanile si conferma anche nella fascia 25-29 anni. Tra chi ha concluso gli studi, gli occupati arrivano a malapena al 70%, contro valori sensibilmente più elevati negli altri Paesi (Figura 3).

Nella fascia 25-34 la percentuale di chi è arrivato almeno al diploma secondario superiore supera l'80% in molti Paesi europei, mentre si situa sotto il 70% in Italia (assieme a Spagna e Portogallo) (Figura 4).

Che esista un problema di scarsa valorizzazione dei giovani lo testimonia anche il fatto che il vantaggio di aver conseguito un titolo di studio elevato è minore in Italia che altrove: «Nel passaggio dal diploma di scuola secondaria alla laurea il tasso di disoccupazione nel nostro Paese aumenta del 11,3% negli uomini e rimane pressoché costante nelle donne (0,2%), contrariamente a quanto accade negli altri Paesi, in cui diminuisce. L'Italia è l'unico Paese europeo in cui il tasso di disoccupazione dei giovani laureati è maggiore di quello dei coetanei con un livello di istruzione inferiore, [...] il vantaggio nella formazione risulta evidente solo con il passare degli anni» (MIUR, 2007).

Particolarmente dolente è anche il tasto delle remunerazioni. Tra il 2001 e il 2005, per i lau-

[8] Si vedano le cosiddette «Legge Treu» (legge 196/1997) e «Legge Biagi» (legge 30/2003).

reati con 1-2 anni di esperienza, il trend salariale al netto dell'inflazione è stato del -8,8%, mentre per i laureati con 3-5 anni di esperienza la perdita è stata di quasi il 15% (OD&M Consulting, 2007). Gli stessi salari risultano mediamente più bassi rispetto ai coetanei inglesi,

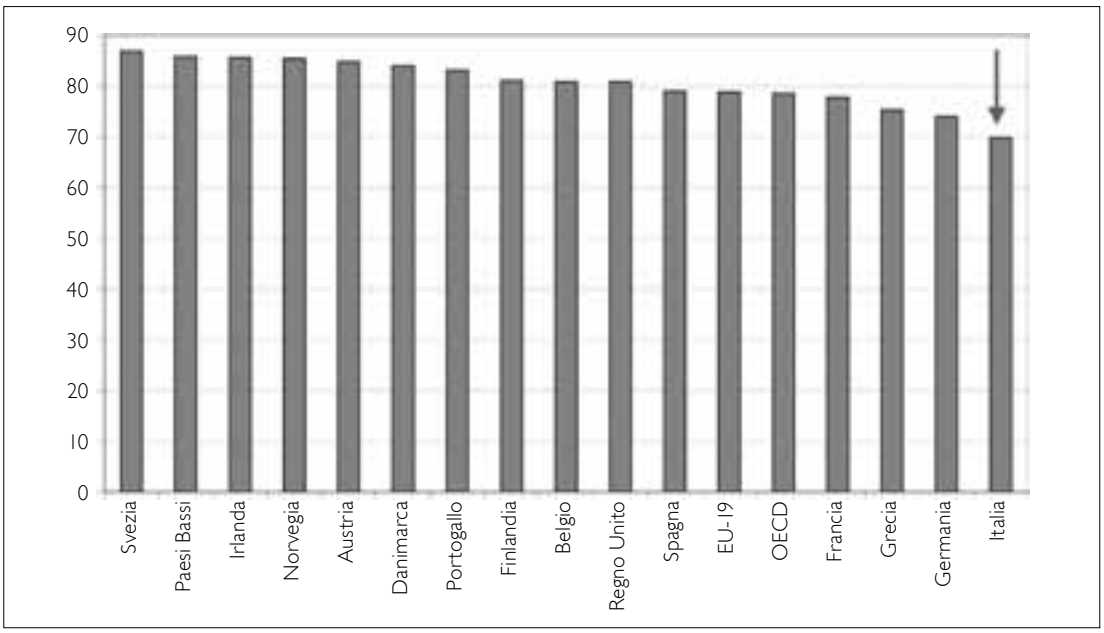

Fig. 3 Percentuale 25-29enni occupati tra chi ha concluso gli studi – 2005. Fonte: Elaborazioni su dati OCSE (Education at a glance 2007).

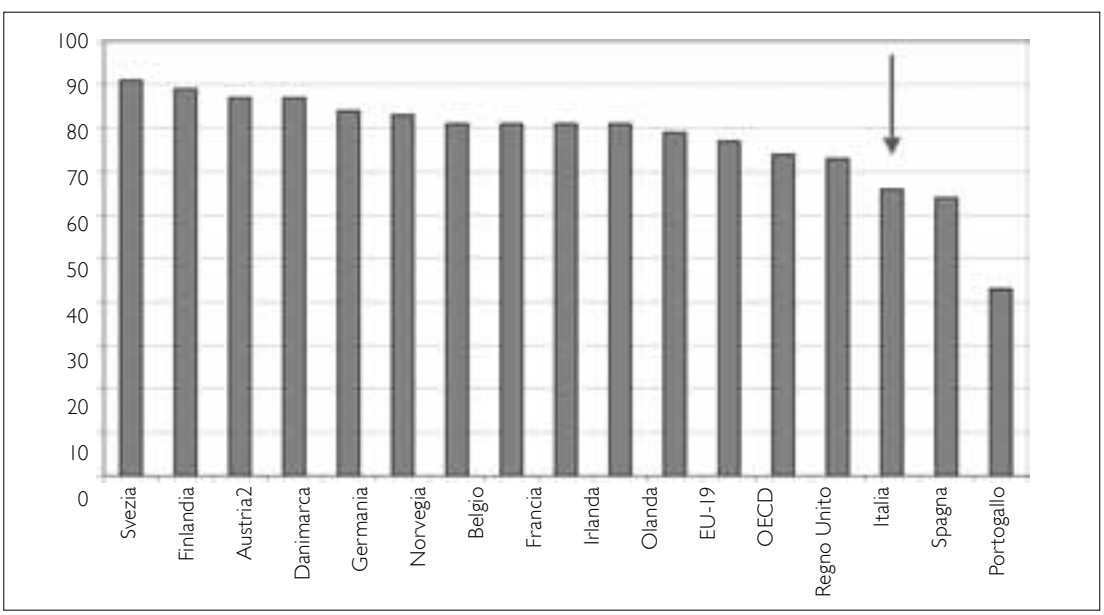

Fig. 4 Percentuale 25-34enni con almeno il diploma secondario superiore – 2005. Fonte: Elaborazioni su dati OCSE (Education at a glance 2007).

tedeschi, francesi, e anche spagnoli. Molte evidenze empiriche si possono citare a proposito. In particolare, alcuni studi di ricercatori della Banca d'Italia mostrano come in un quadro generale di moderazione salariale, le retribuzioni medie nette mensili si siano maggiormente ridotte negli ultimi quindici anni soprattutto per i giovani lavoratori. Se si confrontano le retribuzioni nette mensili degli uomini di età 19-30 con quelle dei 31-60enni, si passa da livelli del 20% in meno per i primi rispetto ai secondi nel 1990 al 33% in meno nel 2004/2005. Tutto ciò nonostante le generazioni più giovani siano meno numerose e più istruite (Rosolia & Torrini, 2007).

Come affermato poi nelle «Considerazioni finali» del Governatore della Banca d'Italia, la crisi ha compito in modo particolarmente acuta i più giovani: «la riduzione della quota di occupati è stata quasi sette volte quella osservata tra i più anziani [...] Da tempo vanno ampliandosi in Italia le differenze di condizione lavorative tra le nuove generazioni e quelle che le hanno precedute, a sfavore delle prime [...] La riforma del mercato del lavoro va completata, superando le segmentazioni e stimolando la partecipazione [...] I giovani non possono da soli far fronte agli oneri crescenti di una popolazione che invecchia. Né sarà sufficiente l'apporto dei lavoratori stranieri» (Banca d'Italia, 2010).

A conferma, infine, di un sistema che non valorizza le effettive capacità e che deprime la mobilità sociale, un recente studio dell'OCSE (2010) documenta come in Italia, quasi il 50% del livello dei salari dei figli risulti determinato dal livello salariale dei padri. Peggio dell'Italia fa solo la Gran Bretagna (50%). Questa persistenza è prevalentemente spiegata dai risultati scolastici dei padri: avere un padre laureato, in Italia permette al figlio di guadagnare in media il 50% in più di chi ha un padre non diplomato. In Europa, questo «premio» è più elevato solo in Spagna e Portogallo. Nel nostro paese la situazione appare ancora più grave in quanto tale persistenza si mantiene pur separando l'influenza del livello di istruzione dei padri da quello dei figli.

La scarsa mobilità sociale è forse solo l'aspetto più evidente e misurabile del processo di degiovanimento sociale in Italia. Nel nostro Paese, più che altrove il peso di un giovane dipende dal peso dei genitori e meno dalle sue specifiche doti.

6. Il nuovo che non avanza

Lo studio del processo di degiovanimento e delle sue implicazioni deve ovviamente tener conto delle caratteristiche del sistema di welfare e della sua evoluzione, anche in risposta allo stesso invecchiamento della popolazione. Le scelte politiche, le riforme attuate o meno, possono contribuire in modo rilevante ad amplificare o ridurre gli squilibri generazionali. D'altro canto la perdita di peso e di centralità delle generazioni più giovani può favorire scelte a protezione del vecchio e con benefici a breve scadenza, anziché di investimento sul nuovo e sul miglioramento delle condizioni future.

Diventa quindi importante analizzare i meccanismi del ricambio generazionale. La classe dirigente italiana è invecchiata molto di più rispetto all'aumento della durata di vita. Nel 1990 l'età media dell'élite era di 51 anni, nel 2005 di circa 62 (Carboni, 2010). Un aumento di 11 anni a fronte di una crescita della speranza di vita di circa 4 anni. Un dato che ben illustra la situazione rigida e ad alto tasso di gerontocrazia.

L'Italia è, in generale, uno dei Paesi dove le posizioni di comando e potere sono saldamente in mano a chi ha più vita dietro di sé che davanti a sé.[9] Un chiaro esempio in questo senso è la popolazione accademica italiana, che risulta essere tra le più anziane del mondo industrializzato. Nel 2006/2007, i docenti over 60 erano il 24% (il 46,5% dei professori ordinari e il 22,3% di quelli associati), contro l'11% di Francia e Spagna e l'8% del Regno Unito. Gli under 40 erano l'11%, contro il 29% della Francia, il 22% della Spagna, il 30% del Regno Unito. Nel mondo economico le cose non sono molto diverse e tantomeno in quello politico (Livi Bacci, 2008).

[9] L'età in Italia oltre la quale la vita già trascorsa supera quella residua (ancora da vivere) è pari a 40 anni per gli uomini e a 42 per le donne.

La Costituzione italiana fissa dei vincoli di elettorato passivo a 25 anni per la Camera e a 40 anni per il Senato (con un ulteriore vincolo a 25 anni per l'elettorato attivo in questo secondo caso) (Balduzzi & Rosina, 2008). Questi vincoli non hanno uguali in Europa. La conseguenza è la seguente composizione per età dell'attuale Parlamento.[10] Su un totale di 630 deputati, solo 6 hanno meno di 30 anni (meno dell'1%) e solo 65 meno di 40. In termini percentuali, ha meno di 40 anni poco più del 10% dei deputati italiani. La rappresentanza per questa fascia di età è ancora più esigua di quel che sembra. Poiché l'età minima per entrare al Senato è proprio di 40 anni, ciò significa che nei due rami del Parlamento gli under 40, cioè il 46% della popolazione italiana (e a maggior ragione gli under 35), sono ben al di sotto del 10%. Sono proprio le fasce di età inferiori ai 35 anni quelle che sono sottorappresentate nel Parlamento.

Il peso politico dei giovani appare ancora meno rilevante se confrontato con quanto accade nel resto d'Europa. Consideriamo per esempio le recenti elezioni europee. Al momento delle elezioni (2009), nella nuova Europa a 27 membri, i giovani tra i 18 e i 24 anni costituivano in media l'8,8% della popolazione, mentre i giovani tra i 18 e i 30 anni costituivano il 16,9% della popolazione (oltre 83 milioni). In Italia queste percentuali calavano rispettivamente al 7% e al 14,1% (Eurostat, 2009). I giovani che hanno votato per la prima volta alle elezioni europee del 2009 erano tutti coloro con un'età compresa tra i 18 e i 22 anni: il 6,2% della popolazione europea (il 5,5% in Italia). I già pochi giovani italiani sono stati ulteriormente penalizzati da barriere all'entrata. Ogni Paese membro ha infatti libertà di decidere le proprie regole elettorali in sede di elezione del Parlamento europeo. La Tabella 1 riporta un confronto di queste regole. Confronto che mette l'Italia in una delle peggiori posizioni possibili.

È interessante notare come nei Paesi in cui il peso delle nuove generazioni si sta riducendo maggiormente come conseguenza della persistente denatalità (Spagna e Germania), i vincoli anagrafici sono più bassi. Fa eccezione l'Italia, che si trova con limiti superiori a quelli della decisamente più prolifica Francia. Tra i Paesi con bassa fecondità è poi da segnalare il caso dell'Austria, dove l'elettorato attivo è stato abbassato a 16 anni proprio per compensare la perdita di peso del voto giovanile.

TABELLA 1
Elezioni europee e diritto di voto. Maggiori Paesi europei

Paese	% < 18 anni	Elettorato ATTIVO	Elettorato PASSIVO
Francia	21,6	18	23
Germania	17,6	18	18
Gran Bretagna	21,8	18	21
Italia	16,8	18	25
Spagna	17,5	18	18

7. Una misura del degiovanimento: lo «Young People Potential Political Power Index»

Benché i dati raccolti siano già di per sé molto indicativi della peculiare situazione che interessa l'Italia, è opportuno che questi valori vengano in qualche modo aggregati e utilizzati in maniera più sintetica, così da rendere possibili e agevoli dei confronti sincronici e diacronici. Questi confronti dovrebbero permettere analisi di tipo *panel;* in altri termini, dovrebbero permettere di stabilire se il grado di degiovanimento in un Paese sia maggiore o minore di quello in un altro Paese e se il grado di degiovanimento in uno stesso Paese sia variato nel corso del tempo. Nel migliore dei casi, un indice di questo tipo dovrebbe permettere di valutare l'impatto di determinate politiche (sociali, economiche, ecc.) sul grado di degiovanimento stesso.

Ovviamente un tale indice è molto difficile da costruire e richiede sia molti dati sia omogeneità degli stessi sia, infine, molte ipotesi sulle variabili da considerare. Ciononostante, in questo lavoro proponiamo per la prima volta un indice di degiovanimento politico-demografico che chiameremo *YPPPPow Index*, cioè lo *Young*

[10] Dati ufficiali Camera dei Deputati e Senato della Repubblica (dati aggiornati al marzo 2010).

People Potential Political Power Index. Questo indice ci permette di confrontare il grado di potere politico potenziale degli under 40 all'interno di un Paese ed è costituito da due elementi. Da un lato, contiene un elemento demografico quale la percentuale di popolazione under 40 (Eurostat, 2009); dall'altro, incorpora quello che possiamo definire uno *Young People Political Right index (YPPoR)*, cioè un indicatore sintetico dei diritti di elettorato attivo e passivo degli under 40 stessi. Più precisamente, l'*YPPoR* è costruito in questo modo. Come abbiamo già precedentemente illustrato in Tabella 1, Paesi diversi prevedono età diverse per l'accesso al diritto di voto; molti di questi Paesi, inoltre, distinguono tra età di accesso all'elettorato attivo e età di accesso all'elettorato passivo. Per tenere conto sia dei livelli di tali età sia del valore della loro (eventuale) differenza, abbiamo scelto di sommarle e di calcolare il reciproco di questa somma. In questo modo, a rapporti più elevati corrispondono condizioni di accesso più favorevoli ai giovani mentre a rapporti meno elevati corrispondono condizioni peggiori. Per facilitare i confronti, poniamo inoltre uguale a 1 il valore dell'*YPPoR* del Paese con somma inferiore (e quindi rapporto più elevato); in questo momento storico (ma probabilmente sarà vero per molti altri anni), l'età minima di elettorato attivo è 16 anni mentre quella di elettorato passivo è 18 anni. Quindi ogni Paese che preveda queste età avrà un *YPPoR* pari a 1. Calcoliamo poi i valori *YPPoR* degli altri Paesi in proporzione a questo valore massimo di 1. La Tabella 2 riporta gli *YPPoR* per le elezioni europee tenutesi nel 2009 per (quasi) tutti i Paesi coinvolti.

La scelta di sommare le due età deriva dall'ipotesi che esista perfetta sostituibilità tra il diritto di elettorato attivo e quello di elettorato passivo. In altri termini, dal punto di vista dell'indice, è indifferente se un Paese permette a un diciottenne di votare chi ha più di venticinque anni o a un ventenne di votare chi ne ha più di ventitré. Inoltre, il valore di questo indice è sostanzialmente ordinale, essendo costituito in relazione al Paese con la migliore performance di diritti per gli under 40. A questo proposito, e a solo titolo esemplificativo, la Tabella 2 riporta anche l'*YPPoR* relativo alle elezioni per il Senato della Repubblica in Italia, così da evidenziare come questo ramo del Parlamento penalizzi fortemente la possibilità di partecipazione delle giovani generazioni alla vita politica. Infine, vale la pena di sottolineare che l'*YPPoR* misura solo il grado di accesso ai diritti politici, ma non il loro effettivo utilizzo, che rimane una libera scelta di ogni singolo elettore e che non dipende, almeno non così chiaramente, dalle scelte istituzionali in un Paese.

TABELLA 2

Young People Political Right Index, UE (2009)

Paese	YPPoR Index
Austria	1,00
Belgio	0,87
Bulgaria	0,87
Cipro	0,79
Danimarca	0,94
Estonia	0,87
Finlandia	0,94
Francia	0,83
Germania	0,94
Gran Bretagna	0,87
Grecia	0,79
Irlanda	0,87
Italia	0,79
Italia – Senato	0,52
Lettonia	0,87
Lituania	0,87
Lussemburgo	0,94
Malta	0,94
Olanda	0,94
Polonia	0,87
Portogallo	0,94
Repubblica Ceca	0,87
Repubblica Slovacca	0,87
Romania	0,83
Slovenia	0,94
Spagna	0,94
Svezia	0,94
Ungheria	0,94

Come ricordato in precedenza, l'*YPPoR* è però solo un elemento per la costruzione dell'indice di degiovanimento che ci interessa; l'*YPPPPow*

è dunque calcolato come prodotto tra la percentuale di popolazione under 40 in un Paese e l'*YPPoR* stesso. La Figura 5 confronta i l'*YPPPPow* relativo ai Paesi europei nel 2009.

sare l'elemento demografico con facilitazioni per l'accesso alle cariche politiche dei giovani.

Per esempio, se in Parlamento fosse possibile accedere a partire dai 18 anni di età, il valore

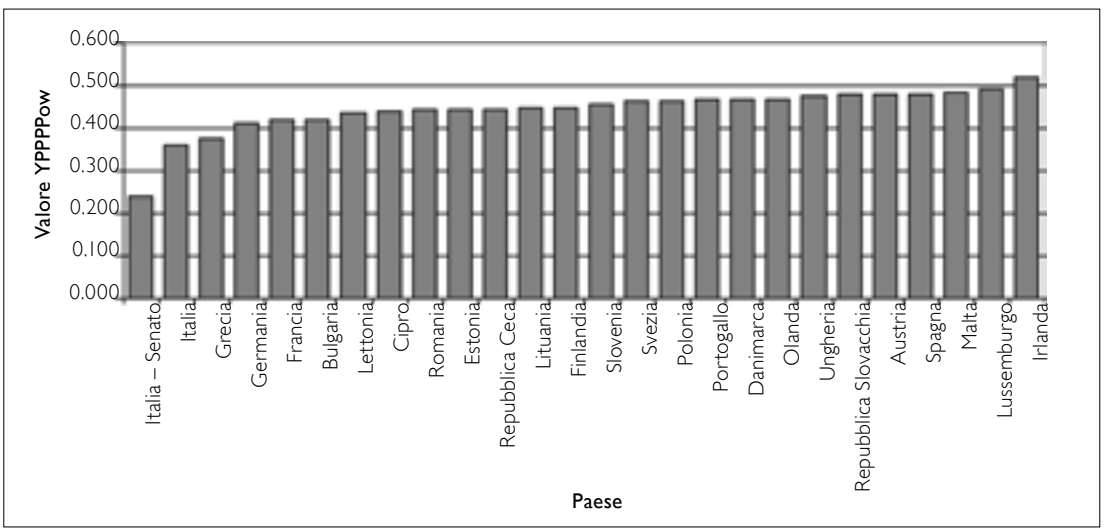

Fig. 5 Young People Potential Political Power Index, UE (2009).

Come si nota subito, l'Italia occupa l'ultimo posto per potere politico potenziale degli under 40. Al primo posto, invece, l'Irlanda, il cui valore di *YPPPPow* è molto influenzato dall'elevatissima quota di under 40 nella popolazione (circa il 60%). Anche in questo caso, abbiamo ipotizzato certa sostituibilità tra i due elementi costitutivi dell'indice e abbiamo voluto mantenere 1 come valore massimo raggiungibile (solo teoricamente, da un popolazione costituita interamente da under 40).

Ne emerge dunque un confronto ancora più drammatico per l'Italia. Il significato dell'indice è chiaro: gli under 40 hanno potere politico potenziale se sono numericamente consistenti ma al contempo hanno possibilità di essere politicamente influenti. Una crisi demografica che riduca il numero di giovani o limitazioni legali che escludano i giovani dalla vita politica vanno entrambi nella direzione di abbassare questo indice. L'Italia ha una performance molto negativa per entrambe le dimensioni dell'indice e, in maniera sorprendente, non fa nulla per compen-

dell'*YPPPPow* in Italia passerebbe da 0,360 a 0,430, superando quello di Germania e Francia. Se inoltre fosse possibile votare a partire dai 16 anni, il valore dell'indice salirebbe fino a 0,455, un valore addirittura superiore alla media (0,450).

L'*YPPPPow* permette anche di fare confronti nel tempo. Il confronto è particolarmente utile per valutare sia l'andamento dell'indice in base all'evoluzione demografica di un Paese sia l'effetto di alcune riforme politiche, come l'abbassamento della maggiore età da 21 a 18 anni nel 1975. In particolare, l'abbassamento della maggiore età da 21 a 18 anni nel 1975 ha provocato un miglioramento dell'*YPPoR* da 0,74 a 0,79 (il livello attuale), ma in un contesto demografico molto più favorevole alle giovani generazioni,[11] tant'è che l'*YPPPPow* in Italia nel 1975 è passato da 0,433 a 0,463, livelli entrambi più elevati di quello dell'Italia di oggi (0,360).

[11] Fonte: http://esa.un.org/unpp/p2k0data.asp.

BIBLIOGRAFIA

Auerbach, A. J., Kotlikoff, L. J., & Leibfritz, W. (Eds.) (1999). *Generational accounting around the world*. London: The University of Chicago Press.

Balduzzi, P., & Rosina, A. (2008). *Ancora al voto con le quote grigie*. Disponibile su: http://www.lavoce.info.

Banca d'Italia (2010). *Relazione annuale sul 2009. Considerazioni finali del Governatore*. Disponibile su: http://www.bancaditalia.it.

Beltrame, L. (2007). *Realtà e retorica del brain drain in Italia. Stime statistiche, definizioni pubbliche e interventi politici*. Quaderno N° 35 del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento.

Blossfeld, H. P., Klijzing, E., Mills, M. & Kurz, K. (Eds.) (2005). *Globalization, uncertainty and youth in society*. London: Routledge.

Bratti, M., Checchi, D. E., & De Blasio, G. (2008). *Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy* (pp. 53-88). LABOUR, CEIS, Fondazione Giacomo Brodolini e Blackwell Publishing Ltd, vol. 22 (s1).

Buzzi, C., Cavalli, A., & De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Carboni, C. (2010). Potere stravecchi, i giovani fuori. *Reset*, marzo-aprile 2010.

CNEL (2008). *Rapporto sul mercato del lavoro 2007*. Disponibile su: http://www.portalecnel.it.

CNVSU (2008). *Nono Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*. Disponibile su: http://www.cnvsu.it.

Eschker, E. (2003). The characteristics of countries with generational account imbalances. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 5,* 39-57.

Eurostat (2009). *Youth in Europe*. Disponibile su: http://epp.eurostat.ec.europa.eu.

Kotlikoff, L. J., & Leibfritz, W. (1999). An international comparison of generational account. In A. J. Auerbach, L. J. Kotlikoff, & W. Leibfritz (Eds.) (1999). *Generational accounting around the world*. London: The University of Chicago Press.

Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa*. Bologna: Il Mulino.

MIUR – Ministero dell'Università e della Ricerca (2007). *L'Università in cifre*. Disponibile su: http://statistica.miur.it/.

OCSE (2008). *Education at glance*. Disponibile su: http://www.oecd.org.

OCSE (2010). *A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries*. In OCSE (2010), *Economic Policy Reforms. Going for Growth*. Disponibile su: http://www.oecd.org.

OD&M consulting (2006). *VII Rapporto retribuzioni degli italiani*. Disponibile su: http://www.odmconsulting.com.

Rosina, A. (2008). *L'Italia nella spirale del «degiovanimento»*. Disponibile su: http://www.lavoce.info.

Rosina, A. (2009). Il posto dei giovani nella rivoluzione demografica. *Polis, 1* (Anno XXIII), 295-307.

Rosina, A. (2010). Gli immigrati non bastano per ringiovanire. *Reset*, marzo-aprile 2010.

Rosolia, A., & Torrini, R. (2007). *The Generation Gap. An Analysis of the Decline of Relative Wages of Young Italian Males*. Temi di discussione nr. 639, Banca d'Italia.

Sartor, N. (1999). Generational accounting in Italy. In A. J. Auerbach, L. J. Kotlikoff, & W. Leibfritz (Eds.) (1999). *Generational accounting around the world*. London: The University of Chicago Press.

Taylor-Gooby, P. (Eds) (2004). *New Risks, New Welfare. The Transformation of the European Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Bologna: Il Mulino.

ORIENTAMENTO VERSO LA SCUOLA SUPERIORE: COSA CONTA DAVVERO?

Daniele Checchi

Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Milano

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Milano
Via Conservatorio 7 – 20122 Milano (Italy)
Tel.: +39 (0) 0250321519
Fax: +39 (0) 0250321505
E-mail: daniele.checchi@unimi.it
http://checchi.economia.unimi.it

ABSTRACT

In this paper we consider the different phases of selection into tracks in Italian secondary school. After being advised by teachers, families are requested to pre-enrol in (upper) secondary school, without knowing whether students will pass the final exam, corresponding to the end of lower secondary school. Given available information on competences, grades and parental education, we aim to assess the relative contribution of each variable to the track choice.

Keywords: Selection into school tracks – School stratification – School counselling – Family background

ESTRATTO

In questo lavoro analizziamo le diverse fasi che conducono una persona a scegliere un indirizzo di scuola secondaria. A seguito dell'orientamento degli insegnanti, vi è una decisione di pre-iscrizione, cui può seguire un ripensamento all'atto effettivo dell'iscrizione, condizionatamente all'aver superato l'esame finale che conclude il primo ciclo della scuola secondaria. Data l'informazione disponibile, si tenta di separare l'analisi degli effetti dei fattori condizionanti la scelta di indirizzo: competenze, voti degli insegnanti e background familiare.

Parole chiave: Stratificazione scolastica – Orientamento scolastico – Background familiare

1. Introduzione[1]

In questo articolo analizziamo la transizione dalla scuola secondaria di primo grado, obbligatoria e uguale per tutti, alla scuola secondaria di secondo grado, pur obbligatoria nei primi due anni ma differenziata per indirizzi, cui sono associate probabilità di transizione molto diverse alla formazione terziaria.

Il tema della scelta della scuola secondaria in un sistema stratificato è stato variamente discusso nella letteratura, raggiungendo un vasto consenso sul fatto che una scelta svolta in età precoce tende a ridurre la formazione delle competenze negli alunni più svantaggiati, in quanto a seguito della scelta in curricoli meno impegnativi essi perdono il contatto con i compagni più brillanti (Slavin, 1990). I confronti internazionali mettono altresì in luce che una scelta precoce degli indirizzi tende a produrre una minor performance media, associandola ad una variabilità più ampia degli esiti (Hanushek & Woessman, 2006). Per questa ragione, molti paesi hanno adottato negli ultimi decenni politiche di de-stratificazione, innalzando l'età in cui avviene l'eventuale separazione degli indirizzi (attualmente in molti paesi oggi essa si aggira intorno ai 16 anni) e/o riducendo il numero dei curricoli (si veda una rassegna di questi cambiamenti di politiche in Brunello & Checchi, 2007).

L'Italia ha tenuto un andamento altalenante su questo tema negli ultimi anni, quando si sono susseguite proposte di riforma di orientamento diametralmente opposto. Da un lato alla fine degli anni Novanta fu presentata dagli allora Ministri per l'istruzione Berlinguer e DeMauro una proposta di biennio superiore unificato, che avrebbe spostato la scelta degli indirizzi ai 16 anni, con il contestuale innalzamento dell'obbligo. Tale riforma non ha mai visto approvati i regolamenti attuativi, ed è stata seguita dalla riforma del Ministro Moratti, che invece rimarcava il carattere differenziato della scuola secondaria di secondo grado, aprendo anche alla formazione professionale la possibilità di assolvimento di quello che da allora è stato definito «diritto-dovere di formazione». I Ministri successivi, di diverso orientamento politico, hanno mandato segnali opposti in tema: da un lato il Ministro Fioroni, attraverso la fissazione dei programmi con contenuti comuni ha cercato di rafforzare il carattere unitario della formazione secondaria, mentre l'attuale Ministro Gelmini ha invece spinto per la differenziazione, arrivando ad accettare la riduzione dell'obbligo a 15 anni e la possibilità di assolvimento del diritto-dovere di formazione anche attraverso l'apprendistato.

La storia delle riforme scolastiche nel nostro paese sembra quindi suggerire la totale assenza di un principio condiviso in merito a quale sia l'assetto desiderabile dei percorsi scolastici. È indubbio che la differenziazione dei percorsi abbia il vantaggio di permettere di adeguare i contenuti alle capacità effettive dei ragazzi (Manning & Pischke, 2006). Ma poiché le capacità possedute dai ragazzi nella scuola dell'obbligo riflettono fortemente l'ambiente socio-culturale di provenienza, è evidente che la differenziazione dei percorsi tende a riprodurre la stratificazione sociale, dove i figli delle classi dirigenti frequentano i licei, i figli del ceto medio gli istituti tecnici e i figli delle classi inferiori la formazione professionale. Utilizzando i dati PISA, Checchi e Flabbi (2006) hanno messo a confronto le scelte in due campioni confrontabili di giovani quindicenni italiani e tedeschi, mostrando come il processo di allocazione degli individui agli indirizzi sia più fortemente condizionato dall'ambiente familiare in Italia che non in Germania. Essi attribuiscono questa evidenza al maggior ruolo che esercitano i consigli orientativi degli insegnanti nel secondo caso, consigli che in alcuni Länder avrebbero carattere vincolante. Nel caso italiano risulterebbe inoltre meno rilevante il

[1] In questo articolo si utilizzano i materiali raccolti nella ricerca condotta da Irer-Lombardia e wTw [Centro di ricerca interdipartimentale Work, Training and Welfare, dell'Università degli Studi di Milano per conto di INVALSI (PROGETTO FINVALI 2005 «Risultati scolastici, percezioni delle competenze e decisioni di investimento in capitale umano»-codice IRER 2006C015)]. Si ringraziano gli enti coinvolti per la disponibilità dei dati. Si ringraziano altresì due *referees* anonimi per aver consentito il miglioramento della forma espositiva.

possesso di competenze specifiche, siano esse letterarie o matematiche o di conoscenza scientifica. Ovviamente si tratta di un dibattito del tutto aperto, in quanto risulta difficile ricomprendere tutti i fattori che sono plausibilmente coinvolti, dalle abilità innate degli studenti (in generale non osservabili) agli effetti di interazione con i propri compagni di classe (*peer effect*), all'autoselezione in scuole diverse per estrazione sociale degli studenti e degli insegnanti.

La disponibilità dei dati utilizzati in questa analisi permette di fare qualche passo in avanti nella comprensione del fenomeno, in quanto si posseggono informazioni sia sulle competenze possedute dagli studenti che sui voti conseguiti (permettendo quindi di distinguerle da quest'ultimi) che sulla situazione di intere classi scolastiche (potendosi così controllare per le scelte contestuali dei propri pari). Il vantaggio dell'analisi corrente inoltre, grazie alla particolare natura dei dati, è quello di fotografare il processo mentre esso avviene, in diversi momenti che si estendono dal consiglio di orientamento fornito dagli insegnanti, alla decisione di preiscrizione fino ad arrivare alla scelta reale. La sequenza dei passaggi ci permette di identificare il contributo relativo di ciascun agente che interviene nel processo, ovverosia gli insegnanti, le famiglie e anche i compagni di scuola. Qualora poi si definissero possibili obiettivi di politica educativa, la ricostruzione di queste sequenze permetterebbe di proporre suggerimenti su come intervenire per modificare le scelte spontaneamente condotte dalle famiglie. Tuttavia in questo lavoro manteniamo un approccio positivo piuttosto che normativo, in quanto a parere di chi scrive si conosce ancora troppo poco del processo in atto per poter avanzare proposte di politica scolastica pienamente convincenti.

2. Il dataset disponibile

Il disegno della ricerca da cui proviene questo dataset era ampio, perché si focalizzava su due aspetti: la relazione tra competenze e votazione scolastica, e la scelta della scuola secondaria di secondo grado. Il primo obiettivo richiedeva quindi di sottoporre gli studenti a prove attitudinali che permettessero la misurazione delle classiche competenze di comprensione del testo e di abilità numerica. Contemporaneamente veniva tenuta traccia dei risultati scolastici conseguiti in termini di votazione per singola disciplina, e si provvedeva a intervistare i genitori sia prima che dopo l'uscita dalla scuola secondaria di primo grado. Il secondo obiettivo faceva invece uso delle misurazioni ottenute nella prima parte, aggiungendovi un follow-up a un anno di distanza, per cercare di capire quali fossero le variabili intervenienti nella scelta di un indirizzo scolastico secondario piuttosto che di un altro.

L'indagine ha coinvolto 2020 studenti lombardi iscritti al terzo anno della scuola secondaria del primo ciclo che hanno risposto a un primo questionario rilevato nella primavera del 2007. Di questi 1.874 hanno sostenuto la prova sulle competenze di italiano e 1.852 la prova sulle competenze di matematica, entrambe svoltesi nel maggio 2007. Solo una parte di essi (1.209) ha poi accettato un follow-up telefonico che si è svolto nel dicembre 2007. Gli studenti intervistati provengono da 19 scuole secondarie di primo grado della Lombardia, e costituiscono l'intera popolazione presente nelle scuole, distribuite su 102 classi, con una dimensione media pari a circa 20 alunni per classe. Il campione iniziale è stratificato per tipologia di scuola (pubblica/privata) e dimensione comunale (presenza/assenza di un'unica scuola).

Il vantaggio principale di questo dataset (se confrontato con dataset che contengono informazioni sulle competenze degli studenti sottoposti a test nell'intorno del passaggio alla scuola superiore, quali PISA o TIMMS – si vedano OECD, 2007 e IEA, 2008) è che permette di analizzare le diverse fasi della scelta compiuta dagli studenti e dalle loro famiglie, in quanto contiene informazioni su:

– consiglio orientativo dei professori della scuola secondaria di primo grado, che nel lavoro di orientamento (che avviene tra ottobre e dicembre dell'ultimo anno del primo ciclo

di scuola secondaria) avanzano alle famiglie suggerimenti sul tipo di scuola secondaria più adatto per i loro figli;
– preiscrizione al primo anno di scuola secondaria di secondo grado, che le famiglie effettuano entro il 31 gennaio seguente, e che sarà condizionata all'effettivo superamento dell'esame di stato che conclude il primo ciclo di istruzione (primaria+secondaria primo grado);
– iscrizione effettiva, che avviene nel giugno seguente. L'intervista telefonica (che è avvenuta a dicembre) registra anche i casi di possibili ripensamenti, che potrebbero portare a un trasferimento ad altro indirizzo di scuola, ma i casi rilevati sono così pochi (52) da non permettere un'analisi ulteriore della revisione delle scelte.

Oltre alle informazioni sulle intenzioni di scelta e/o sulle scelte fatte, questo dataset contiene informazioni sul background familiare (titolo di studio di entrambi i genitori), giudizio scolastico sullo studente da parte degli insegnanti (in italiano e matematica, sia nel primo che nel secondo quadrimestre) e livello di competenze posseduto in italiano e matematica, rilevato attraverso test a scelta multipla. Aggregando i dati per classe, grazie alla campionatura dell'intera popolazione è possibile osservare l'insieme dei compagni di classe, permettendo quindi la ricostruzione, almeno parziale, di un effetto «pari». Si tratta quindi di una buona fonte informativa per studiare il processo delle determinanti di scelta scolastica, che ben sappiamo essere influenzate da questo insieme di fattori. Non abbiamo informazioni sul perché una quota di studenti (pari al 3,6%) non abbia sostenuto nessuna delle due prove. Riteniamo ciò nonostante questo fatto fisiologico, perché potenzialmente legato a eventi accidentali (quali malattia, contrattempi) che non dovrebbe inficiare la validità del campione.[2] Il limite principale di questo dataset è che non dispone di alcuna informazione sulle caratteristiche degli insegnanti (genere, età, qualificazione, inquadramento lavorativo). Le statistiche descrittive delle variabili utilizzate sono riportate in Tabella 1.

TABELLA 1

Statistiche descrittive – Lombardia – classi 3° scuola secondaria primo grado – 2007

	Osserv.	M	DS	Min	Max
Da questionario in classe					
Femmina	2020	0,502	0,500	0	1
Straniero	2020	0,032	0,175	0	1
Scuola privata	2020	0,109	0,312	0	1
Unica scuola nel comune	2020	0,330	0,470	0	1
Max. tit. genitori: nessun titolo	1646	0,017	0,129	0	1
Max. tit. genitori: licenza elementare	1646	0,010	0,101	0	1
Max. tit. genitori: licenza media	1646	0,233	0,423	0	1
Max. tit. genitori: qualifica professionale	1646	0,119	0,324	0	1
Max. tit. genitori: diploma	1646	0,382	0,486	0	1
Max. tit. genitori: laurea	1646	0,238	0,426	0	1
Giudizio italiano 1° quadr.: insufficiente	1865	0,112	0,315	0	1
Giudizio italiano 1° quadr.: sufficiente	1865	0,354	0,478	0	1
Giudizio italiano 1° quadr.: buono	1865	0,336	0,472	0	1
Giudizio italiano 1° quadr.: distinto	1865	0,175	0,380	0	1
Giudizio italiano 1° quadr.: ottimo	1865	0,023	0,150	0	1
Giudizio matematica 1° quadr.: insufficiente	1840	0,198	0,399	0	1
Giudizio matematica 1° quadr.: sufficiente	1840	0,300	0,458	0	1
Giudizio matematica 1° quadr.: buono	1840	0,271	0,445	0	1
Giudizio matematica 1° quadr.: distinto	1840	0,185	0,388	0	1
Giudizio matematica 1° quadr.: ottimo	1840	0,046	0,209	0	1
Test italiano 2007 (Rasch)	1874	0,000	1,000	-3,5	3,2

(continua)

[2] La possibilità di *non random selection* del campione di chi ha sostenuto la prova è stata analizzata utilizzando le informazioni a disposizione per tutti gli individui (genere, tipologia della scuola, dimensione e numerosità delle classi). Solo l'essere scuola privata sembra aver influenzato positivamente la probabilità di sostenere il test.

(continua)

	Osserv.	M	DS	Min	Max
Test matematica 2007 (Rasch)	1852	0,000	1,000	-3,2	2,9
Consiglio dei professori form. professionale	1724	0,065	0,247	0	1
Consiglio dei professori ist. professionale	1724	0,263	0,440	0	1
Consiglio dei professori ist. tecnico	1724	0,245	0,430	0	1
Consiglio dei professori liceo	1724	0,427	0,495	0	1
Preiscrizione gennaio form. professionale	1863	0,053	0,224	0	1
Preiscrizione gennaio ist. professionale	1863	0,162	0,368	0	1
Preiscrizione gennaio ist. tecnico	1863	0,321	0,467	0	1
Preiscrizione gennaio liceo	1863	0,464	0,499	0	1
Conformismo (quanti in classe fanno la mia scelta)	1863	0,426	0,211	0,038	1
Da intervista telefonica *(follow-up)*					
Età	1209	14,036	0,359	13	17
Giudizio italiano 2° quadr.: non sufficiente	1175	0,019	0,136	0	1
Giudizio italiano 2° quadr.: sufficiente	1175	0,231	0,422	0	1
Giudizio italiano 2° quadr.: buono	1175	0,349	0,477	0	1
Giudizio italiano 2° quadr.: distinto	1175	0,296	0,457	0	1
Giudizio italiano 2° quadr.: ottimo	1175	0,105	0,306	0	1
Giudizio matematica 2° quadr.: non sufficiente	1185	0,069	0,254	0	1
Giudizio matematica 2° quadr.: sufficiente	1185	0,251	0,434	0	1
Giudizio matematica 2° quadr.: buono	1185	0,262	0,440	0	1
Giudizio matematica 2° quadr.: distinto	1185	0,275	0,447	0	1
Giudizio matematica 2° quadr.: ottimo	1185	0,142	0,349	0	1
Numero libri in casa: sino a 10	1186	0,055	0,228	0	1
Numero libri in casa: da 11 a 25	1186	0,161	0,368	0	1

(continua)

(continua)

	Osserv.	M	DS	Min	Max
Numero libri in casa: da 26 a 100	1186	0,427	0,495	0	1
Numero libri in casa: da 101 a 200	1186	0,202	0,401	0	1
Numero libri in casa: oltre 200	1186	0,156	0,363	0	1
Presenza computer in casa	2020	0,576	0,494	0	1
Iscrizione effettiva settembre: altro	1204	0,009	0,095	0	1
Iscrizione effettiva settembre: form. professionale	1204	0,018	0,134	0	1
Iscrizione effettiva settembre: ist. professionale	1204	0,154	0,361	0	1
Iscrizione effettiva settembre: ist. tecnico	1204	0,275	0,447	0	1
Iscrizione effettiva settembre: liceo	1204	0,544	0,498	0	1

3. Orientamento scolastico

Il primo aspetto che vogliamo esplorare è il comportamento degli insegnanti nella fase di orientamento. I suggerimenti orientativi degli insegnanti riportati dagli studenti sono stati riaggregati in quattro indirizzi, e questa variabile viene utilizzata come variabile dipendente nell'analisi di Tabella 2, dove si stima un modello probabilistico (*ordered probit*) delle associazioni tra caratteristiche dell'individuo e della scuola e consigli di orientamento ricevuto dagli insegnanti. L'utilizzo di questo modello statistico (che presuppone la possibilità di ordinare in modo gerarchico le alternative, dalla più bassa — scuole di formazione professionali — alla più alta — liceo) si giustifica sia con il diverso grado di difficoltà che con la diversa probabilità di transitare successivamente all'università. I coefficienti stimati ci informano della correlazione (sia in termini di segno che di significatività statistica) esistente tra caratteristiche dello studente e probabilità di ottenere un'indicazione verso una scuola di «livello» più elevato. Riscontrare quindi un coefficiente positivo (come accade nel primo coefficiente della

TABELLA 2

Consiglio di orientamento degli insegnanti sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado – modello *ordered probit* (1= scuola professionale, 2 = istituto professionale, 3 = istituto tecnico, 4 = liceo)

	1	2	3	4	5
Variabile dipendente: consiglio orientativo ✓ Liceo ✓ Istituto tecnico ✓ Istituto professionale ✓ Scuola professionale			44,37% 24,54% 24,75% 6,35%		
Femmina	0,149	0,432	0,172	0,166	0,104
	[1,38]	[3,97]***	[1,51]	[1,58]	[0,90]
Max. tit. genitori: licenza elementare	0,142	0,276	0,14	0,093	0,096
	[0,25]	[0,79]	[0,26]	[0,18]	[0,19]
Max. tit. genitori: licenza media	0,276	0,157	0,18	0,18	0,379
	[1,05]	[0,44]	[0,58]	[0,60]	[1,18]
Max. tit. genitori: qualifica professionale	0,448	0,286	0,327	0,379	0,589
	[1,51]	[0,79]	[0,94]	[1,15]	[1,65]*
Max. tit. genitori: diploma	0,815	0,728	0,699	0,725	0,955
	[2,98]***	[1,87]*	[2,13]**	[2,36]**	[2,66]***
Max. tit. genitori: laurea	1,011	1,014	0,872	0,881	1,136
	[4,05]***	[2,59]***	[2,87]***	[2,93]***	[3,55]***
Quota genitori laureati nella scuola	2,093	1,615	2,096		
	[5,28]***	[6,55]***	[5,95]***		
Giudizio italiano 1° quadr.: sufficiente	0,429		0,377	0,429	0,461
	[3,91]***		[3,23]***	[3,72]***	[3,52]***
Giudizio italiano 1° quadr.: buono	1,363		1,268	1,33	1,475
	[11,18]***		[10,81]***	[11,47]***	[13,15]***
Giudizio italiano 1° quadr.: distinto	2,394		2,253	2,332	2,681
	[12,12]***		[10,68]***	[10,83]***	[11,82]***
Giudizio italiano 1° quadr.: ottimo	10,135		10,5	10,502	12,812
	[50,27]***		[52,38]***	[71,59]***	[86,48]***
Giudizio matematica 1° quadr.: sufficiente	0,476		0,422	0,443	0,542
	[4,53]***		[4,31]***	[5,76]***	[5,76]***
Giudizio matematica 1° quadr.: buono	1,091		0,951	1,024	1,173
	[7,04]***		[5,86]***	[6,78]***	[7,82]***
Giudizio matematica 1° quadr.: distinto	1,528		1,287	1,407	1,616
	[12,13]***		[8,69]***	[11,16]***	[9,89]***
Giudizio matematica 1° quadr.: ottimo	1,48		1,189	1,297	1,514
	[3,39]***		[2,59]***	[2,84]***	[2,76]***
Test italiano 2007 (Rasch)		0,326	0,16	0,163	0,266
		[4,26]***	[3,25]***	[3,07]***	[4,32]***
Test matematica 2007 (Rasch)		0,459	0,146	0,141	0,078
		[6,44]***	[3,15]***	[3,04]***	[1,52]
Effetti fissi scuola	no	no	no	si	no
Effetti fissi classe	no	no	no	no	si
Osservazioni	1402	1402	1402	1402	1402
Pseudo R^2	0,36	0,21	0,37	0,39	0,45
Verosimiglianza	-1094,72	-1365,1	-1076,17	-1049,01	-951,7
Casi perfettamente determinati	38	0	38	38	58

Robust z statistics in parentesi – errori clusterizzati per scuola * significativi al 10%; ** significativi al 5%; *** significativi all'1%

prima colonna, associato all'essere una ragazza) significa associare a quella caratteristica (essere femmina) una probabilità maggiore di ottenere dagli insegnanti un'indicazione verso gli indirizzi più impegnativi (licei o istituti tecnici). Va infine ricordato che per essere degno di interesse per l'analisi, ognuno di quei coefficienti deve essere statisticamente significativo (cioè diverso da zero), come accade per tutti quelli che riportino almeno un asterisco.

La domanda cruciale in questo contesto è se i consigli di orientamento degli insegnanti si basino solo sui risultati scolastici (misurati sia dal giudizio che loro stessi forniscono alla fine del primo quadrimestre sia dai risultati dei test svolti dagli studenti, che rappresentano una misura più oggettiva e confrontabile non solo tra classi ma addirittura tra scuole) o se invece siano anche influenzati da una valutazione che tiene anche conto dell'ambiente familiare, misurato dal titolo di studio più alto nella coppia dei genitori.

In colonna 1 di Tabella 2 si nota come entrambe le ipotesi trovino conferma nei dati.[3] Il giudizio alla fine del primo quadrimestre conta in modo crescente sulla probabilità di ottenere un consiglio di orientamento per gli ordini di scuola superiori, e in misura massima conta il giudizio di ottimo in italiano, a riprova sia della maggior importanza del docente della materia sia dell'orientamento umanistico ancora fortemente radicato

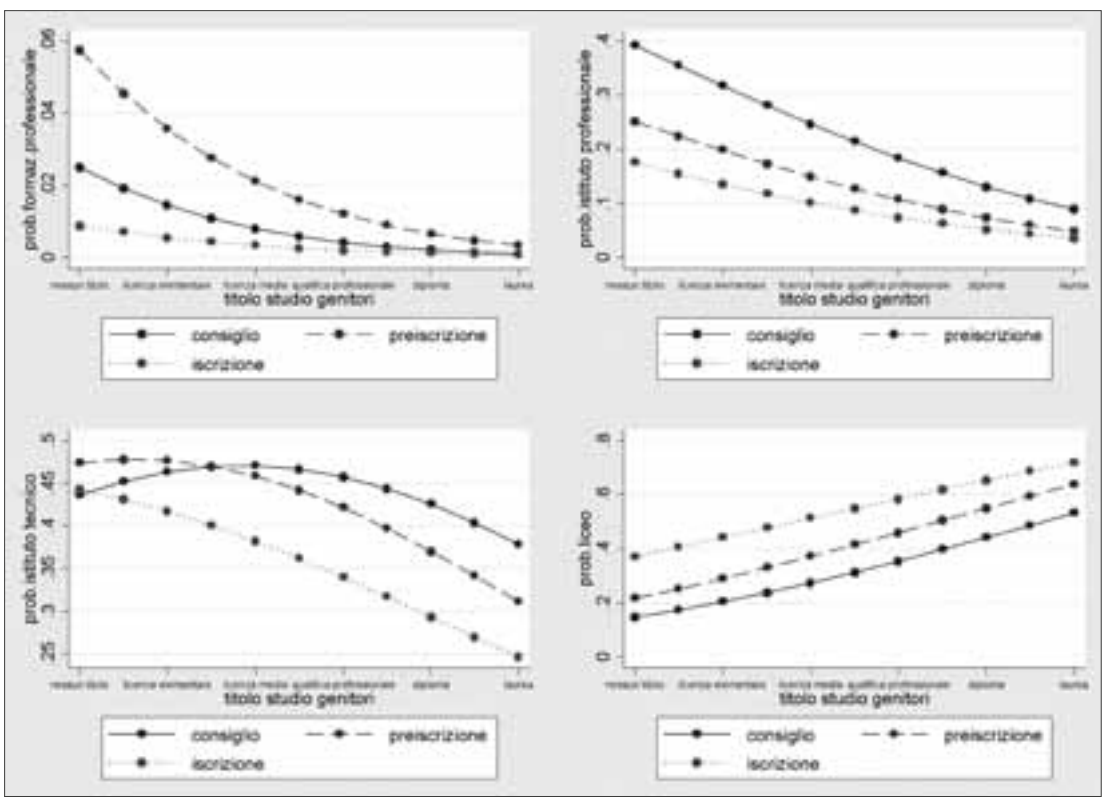

Fig. 1 Effetto marginale dell'istruzione dei genitori.

[3] Si noti vi è un calo di osservazioni (da 1724 a 1399), dovuto in buona parte alle informazioni assenti relative al titolo di studio dei genitori. Una ricognizione delle correlazioni tra valori assenti e informazioni disponibili suggerisce che chi riporta più informazioni sono gli studenti con livelli più elevati di competenze.

tra gli insegnanti della scuola italiana. Tuttavia conta altresì il titolo di studio dei genitori: chi ha un genitore diplomato, o ancor meglio laureato, ha maggior probabilità di ricevere un'indicazione per un liceo o un istituto tecnico. La Figura 1 riporta il contributo probabilistico (effetti marginali) di ciascun titolo di studio dei genitori nel ricevere un suggerimento orientativo verso ciascun ordine di scuola (linea continua), a parità di altre caratteristiche (cioè quando esse siano poste pari alla media del campione). Da questo si nota che il figlio di un genitore laureato ha una probabilità nulla di ricevere un consiglio di orientamento verso la formazione professionale e una probabilità bassissima (meno del 10%) di ricevere un'indicazione verso un istituto di formazione professionale. È invece possibile l'opposto: il figlio di genitori analfabeti (che sono meno del 2% del campione) ha una probabilità su cinque di ricevere l'indicazione di un liceo.

Si noti il diverso ruolo che hanno i giudizi scolastici, osservando le Figure 2 e 3, che riportano l'andamento delle probabilità in riferimento ai giudizi ottenuti. Mentre un risultato di «insufficiente» in italiano al termine del primo quadrimestre si associa in 8 casi su 10 a un orientamento verso le scuole di formazione professionale, un giudizio di «sufficiente» rende massima la probabilità di ricevere un consiglio di orientamento verso un istituto tecnico. All'estremo opposto, un giudizio di «ottimo» in italiano o in matematica si associa alla quasi certezza di ricevere un consiglio orientativo verso i licei.

Si potrebbe obiettare che questo non sia che il riflesso del fatto che il giudizio degli insegnanti riflette solo imperfettamente le reali capacità dello studente. Dal momento che queste ultime risultano correlate con l'ambiente familiare di provenienza, la correlazione tra scelte

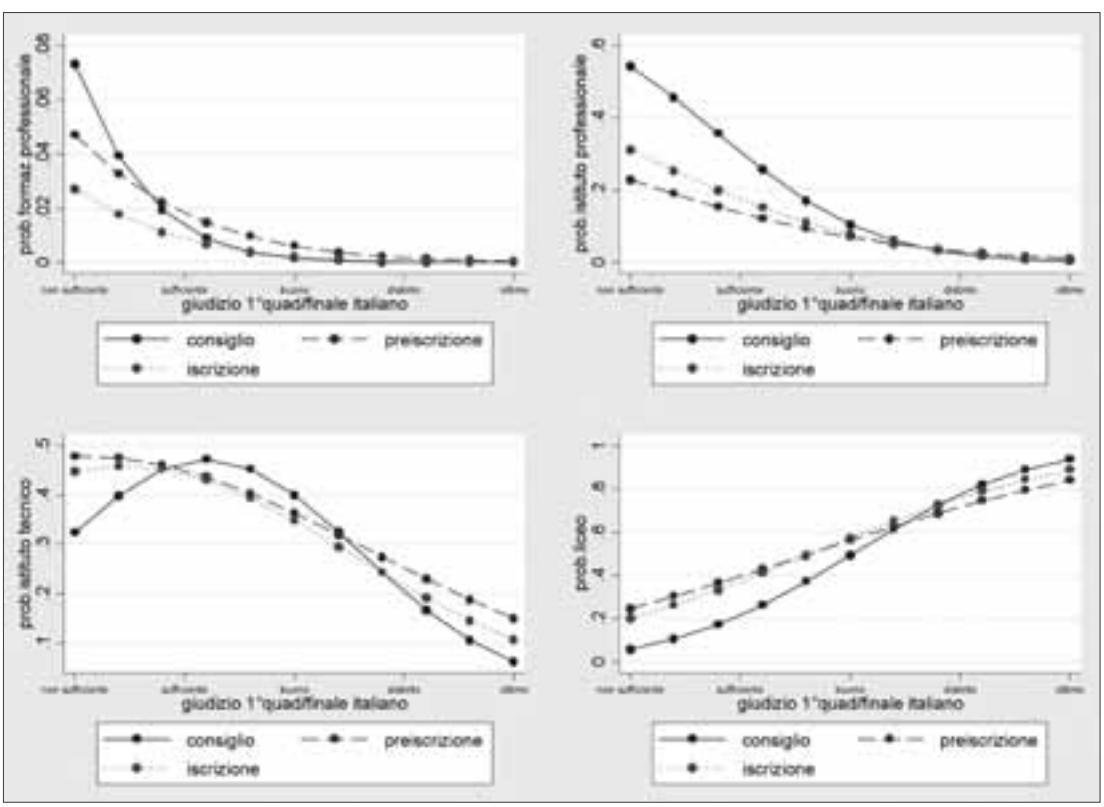

Fig. 2 Effetto marginale del giudizio di italiano del primo quadrimestre.

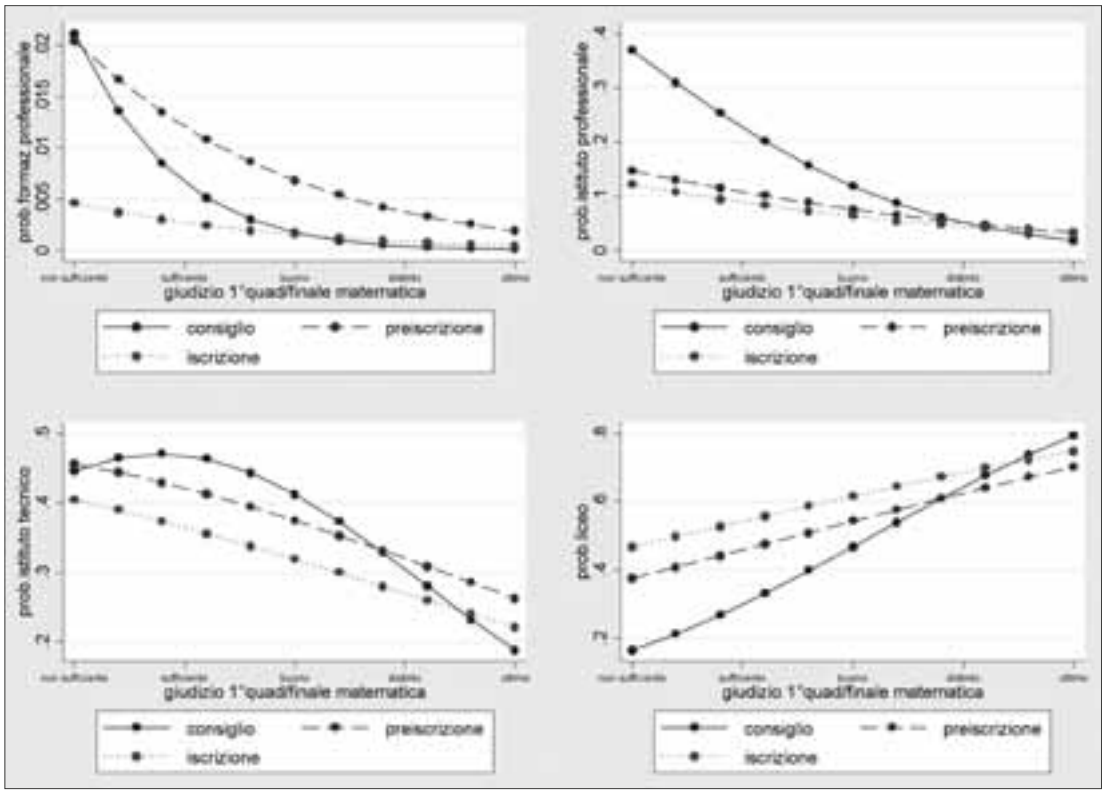

Fig. 3 Effetto marginale del giudizio di matematica del primo quadrimestre.

di indirizzo e giudizio scolastico emergerebbe come risultato di correlazione spuria. Tuttavia la colonna 2 di Tabella 2 sostituisce al giudizio scolastico i risultati dei test di competenza letteraria e matematica. In questo caso si nota come la seconda sia più discriminante rispetto alla prima (almeno a partire dai coefficienti stimati). L'analisi delle Figure 4 e 5 mostra che un buon possesso delle competenze risulta cruciale nel differenziare la carriera: la probabilità dell'orientamento verso la formazione professionale (scuole o istituti) declina con il crescere delle competenze, mentre si accresce inversamente la probabilità di essere indirizzati verso i licei. Anche in questo caso però il titolo di studio dei genitori continua a rimanere rilevante, come si nota dai coefficienti relativi che mantengono lo stesso ordine di grandezza.

Si noti altresì che non solo conta l'effetto «famiglia di provenienza», ma anche l'ambiente scolastico di contesto sembra avere un suo ruolo. Se introduciamo la quota di genitori laureati all'interno della scuola, come misura indiretta del tenore socio-economico della scuola, osserviamo che questa variabile influenza significativamente i consigli di orientamento scolastico espressi dai professori, a indicazione di una loro potenziale sensibilità alle pressioni direttamente o indirettamente provenienti dall'ambiente circostante.

In colonna 3 di Tabella 2 introduciamo congiuntamente sia i giudizi scolastici sia la misura delle competenze, osservando un leggero declino del contributo probabilistico associato all'istruzione dei genitori, a indicazione che parte dell'effetto misurato precedentemente rifletteva l'esistenza di correlazione tra capacità possedute dall'alunno e formazione posseduta dal genitore. Tuttavia sia l'effetto familiare che quello ambientale permangono forti e signifi-

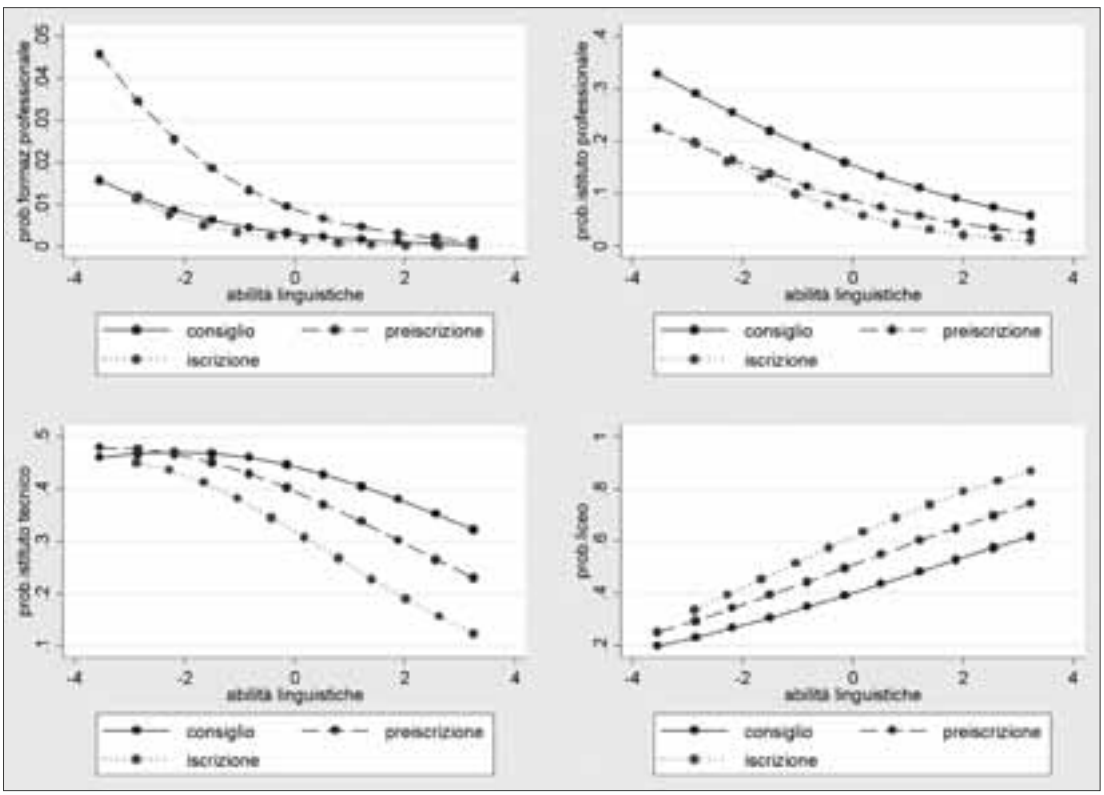

Fig. 4 Effetto marginale del risultato del test di italiano (Rasch).

cativi. E tali conclusioni sono robuste quando anche si considerino effetti fissi a livello di scuola (colonna 4) o addirittura di classe (colonna 5).

A riprova che gli insegnanti nel formulare i loro consigli non si limitano a una valutazione delle risultanze scolastiche oggettive dei ragazzi (come risulterebbe dai voti e dai test attitudinali), ma sembrano tener anche conto della famiglia di provenienza. Se questo avvenga perché essi interiorizzano quanto la famiglia possa essere d'appoggio negli stadi successivi della carriera scolastica (in termini di riduzione del rischio di bocciatura e/o di abbandono) o perché essi ritengano che appartenga alla loro missione quello di fare screening tra gli alunni, questo non è dato saperlo. È però evidente che in questo comportamento intravediamo uno dei meccanismi che in Italia favorisce la riproduzione della stratificazione sociale.

Cosa era possibile attendersi dal punto di vista delle correlazioni esistenti tra le variabili osservate? In linea di principio, una scuola veramente meritocratica dovrebbe concentrarsi esclusivamente sui risultati scolastici, per come essi vengono percepiti dagli insegnanti che valutano gli studenti. Nel momento in cui troviamo che a parità di giudizio assegnato l'istruzione dei genitori continua a essere correlata positivamente, ne dobbiamo inferire che l'insegnante nel formulare il giudizio tiene conto anche delle condizioni culturali retrostanti a livello familiare. Non è facile razionalizzare questo tipo di comportamento, che ovviamente rinvia alle diverse rappresentazioni mentali del processo di determinazione sociale possedute dagli insegnanti: si può oscillare da un'intenzione di protezione dei ragazzi («ti oriento al ribasso per minimizzare il rischio di future bocciature») a un desiderio di assolvere il compito di segnala-

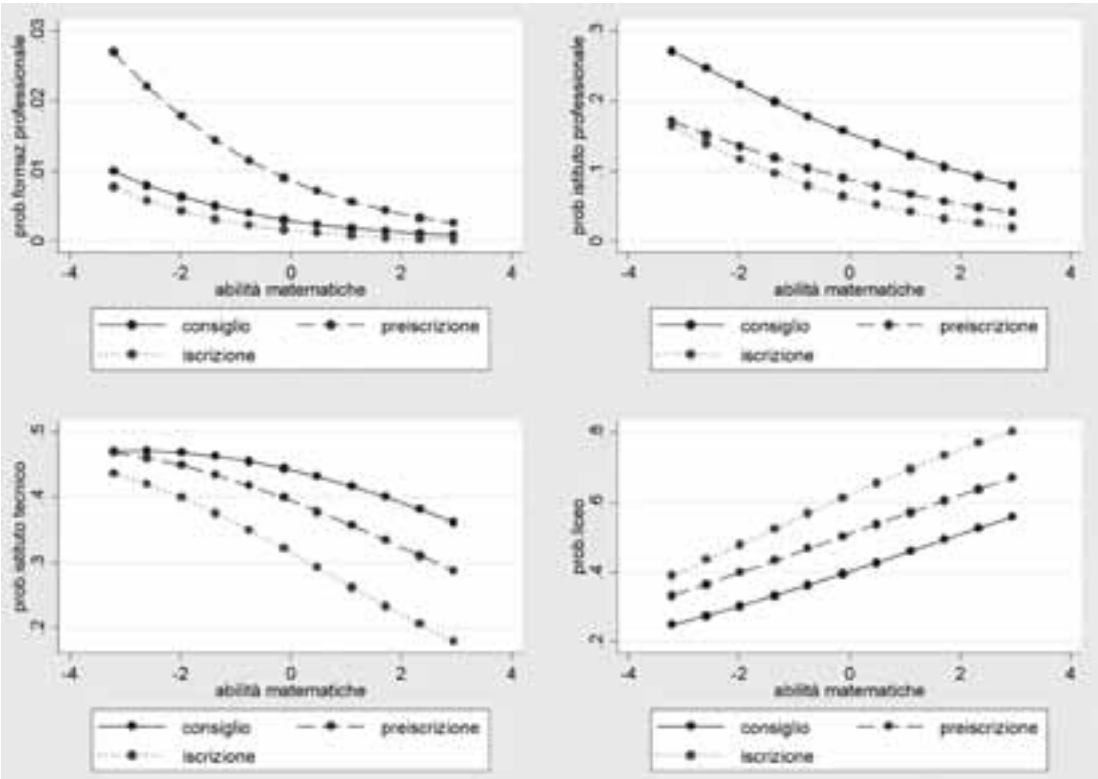

Fig. 5 Effetto marginale del risultato del test di matematica (Rasch).

zione dei migliori («ti oriento al ribasso perché non sei in grado di assumerti un ruolo dirigente»). Entrambe le letture sarebbero compatibili con i risultati empirici di Tabella 2.

A complicare infine il quadro bisogna rilevare che tra livello delle competenze misurato attraverso test e votazione scolastica non esiste perfetta sovrapposizione, a indicazione che essi catturano dimensioni diverse degli apprendimenti, non necessariamente correlate con la futura caratteristica della scuola cui si intende orientare i ragazzi. Questa relazione è per altro differente a seconda delle aree disciplinari, come dimostra la differenza tra i coefficienti associati alle votazioni in matematica e le votazioni in italiano. L'elevato impatto di un giudizio di ottimo in italiano, pari a quasi dieci volte l'impatto di un giudizio analogo in matematica, ci indica il fatto che le competenze linguistiche (che per altro sono maggiormente associate al titolo di studio dei genitori, molto più di quanto non lo siano le competenze matematiche) sono considerate decisive per gli insegnanti nel fornire un'indicazione liceale, rispetto alla formazione tecnico-professionale. Resta l'interrogativo sul come mai il «parlare bene» (ricchezza e proprietà di vocabolario, corretta costruzione sintattica, declinazione senza errori) assurga al ruolo di massima determinante delle carriere scolastiche, e dei conseguenti destini sociali.[4]

4. Scelte di preiscrizione

Ma le famiglie seguono le indicazioni orientative degli insegnanti? In Tabella 3 riportiamo

[4] Facile l'analogia con quanto già don Milani scriveva in «Lettera a una professoressa» in merito alla proprietà del linguaggio: «L'operaio conosce 300 parole, il padrone 1.000. Per questo lui è il padrone».

come si distribuiscono le scelte di preiscrizione in rapporto ai consigli orientativi ricevuti: nei 2/3 dei casi le indicazioni vengono seguite, mentre in poco meno di un quinto dei casi le scelte di preiscrizione rivedono verso l'alto l'orientamento ricevuto.

TABELLA 3
Orientamento e preiscrizioni (1717 casi – incidenza percentuale per riga)

Preiscrizioni delle famiglie → Orientamento dei professori ↓	Formazione professionale	Istituti professionali	Istituto tecnico	Liceo	Totale
Formazione professionale	2,97	1,57	1,34	0,52	6,41
Istituto professionale	1,92	11,36	8,68	4,25	26,21
Istituto tecnico	0,23	1,69	16,48	6,23	24,64
Liceo	0,00	0,76	4,95	37,04	42,75
Totale	*5,13*	*15,38*	*31,45*	*48,05*	*100*

Tuttavia non è facile individuare il profilo di coloro che «deviano» rispetto all'indicazione ricevuta. In Tabella 4 abbiamo stimato un modello probabilistico (*ordered probit*) che associa le caratteristiche dello studente alla probabilità di scegliere verso l'alto (+1) o verso il basso (-1) rispetto alle indicazioni ricevute dagli insegnanti. Da essa notiamo che sia i figli di genitori laureati sia i figli di genitori che hanno completato l'obbligo tendono a rivedere verso l'alto le indicazioni ricevute dagli insegnanti nell'atto della preiscrizione, probabilmente per motivazioni differenti: i figli dei genitori con l'obbligo seguono una pressione legata al desiderio del «riscatto sociale» per una scolarità mancata nella generazione dei genitori; i figli dei genitori laureati invece vengono reindirizzati verso l'alto dall'idea che l'ambiente familiare possa compensare un eventuale scarso risultato scolastico. L'ambiente sociale non presenta alcuna correlazione statisticamente significativa con questo processo.

Più difficile è invece interpretare l'associazione negativa dei giudizi scolastici del primo quadrimestre (colonna 1), che riducono invece (che aumentare) la probabilità di rivedere verso l'alto l'orientamento ricevuto. In modo del tutto analogo, l'introduzione dei risultati nei test (colonna 2) ottiene un segno negativo. Sembrerebbe quasi che gli studenti scolasticamente più preparati tendano a non credere all'orientamento ricevuto e, a parità di ambiente familiare, preferiscano ordini di scuola più facili. Un'ipotesi possibile è quella che possa trattarsi di studenti bravi provenienti da famiglie culturalmente povere, ma l'introduzione di appropriate interazioni non rivela associazioni statisticamente significative.

È quindi evidente che altre dinamiche si innestano nella scelta di preiscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. In Tabella 5 stimiamo un modello analogo a quello analizzato in Tabella 2, dove stavolta la variabile dipendente è data dalla scelta quadripartita nella preiscrizione (accorpando in un'unica categoria le diverse tipologie di liceo). In colonna 1 utilizziamo i giudizi scolastici, in colonna 2 i risultati dei test e in colonna 3 entrambi i gruppi di variabili. Nonostante l'inclusione di diverse misure di risultato scolastico, l'istruzione dei genitori (effetto familiare) e l'ambiente sociale (quota dei genitori laureati nella scuola) continuano a esercitare un effetto positivo sulla probabilità di iscriversi a un indirizzo più elevato.

Per confrontare l'entità relativa degli effetti rispetto ai consigli di orientamento espresso dagli insegnanti ricorriamo di nuovo alle Figure 1-5, dove gli effetti stimati in colonna 3 di Tabella 2 (consiglio insegnanti – linea continua) si confrontano con gli effetti stimati in colonna 3 di Tabella 5 (decisioni familiari – linea tratteggiata). In Figura 1 notiamo che l'effetto familiare «polarizza» le scelte, alzando sia la probabilità di scegliere una scuola di formazione professionale (livello basso) che di scegliere un liceo (livello alto), collocandosi evidentemente al di sotto per quanto riguarda i livelli intermedi. Lo stesso tipo di comportamento si riscontra quando si analizzino le associazioni con i risultati dei test (Figure 4 e 5), mentre gli effetti dei giudizi scolastici non sembrano differenziarsi significativamente da quanto espresso nell'orientamento dagli insegnanti.

Le colonne 4 e 5 di Tabella 5 ci dicono che questi effetti sono robusti all'inclusione di ef-

TABELLA 4

Differenziazione della scelta rispetto al consiglio dei professori – modello *ordered probit* (-1= scelto ordine di scuola meno «elevato»; 0 = scelto stesso ordine; +1 = scelto ordine di scuola più «elevato»)

	1	2	3	4	5
Femmina	0,036	-0,071	0,041	0,049	0,064
	[0,56]	[1,05]	[0,62]	[0,78]	[0,89]
Max. tit. genitori: licenza elementare	0,935	0,779	0,938	1,079	0,963
	[1,67]*	[1,59]	[1,64]	[2,05]**	[1,92]*
Max. tit. genitori: licenza media	0,815	0,792	0,794	0,867	0,878
	[1,89]*	[1,97]**	[1,88]*	[2,24]**	[1,84]*
Max. tit. genitori: qualifica professionale	1,012	0,961	0,984	1,021	1,015
	[2,03]**	[2,03]**	[2,01]**	[2,20]**	[1,83]*
Max. tit. genitori: diploma	0,773	0,671	0,744	0,78	0,764
	[1,65]*	[1,50]	[1,61]	[1,79]*	[1,54]
Max. tit. genitori: laurea	1,017	0,813	0,987	1,047	1,044
	[2,25]**	[1,94]*	[2,22]**	[2,55]**	[2,23]**
Quota genitori laureati nella scuola	-0,158	-0,109	-0,163		
	[0,73]	[0,62]	[0,74]		
Giudizio italiano 1° quadr.: sufficiente	0,234		0,222	0,226	0,261
	[1,22]		[1,16]	[1,20]	[1,23]
Giudizio italiano 1° quadr.: buono	-0,18		-0,205	-0,206	-0,195
	[0,95]		[1,07]	[1,06]	[0,87]
Giudizio italiano 1° quadr.: distinto	-0,483		-0,524	-0,533	-0,613
	[2,80]***		[2,91]***	[2,89]***	[2,49]**
Giudizio italiano 1° quadr.: ottimo	-0,569		-0,61	-0,613	-0,601
	[2,84]***		[2,96]***	[3,05]***	[1,82]*
Giudizio matematica 1° quadr.: sufficiente	-0,047		-0,06	-0,074	-0,111
	[0,41]		[0,52]	[0,65]	[0,77]
Giudizio matematica 1° quadr.: buono	-0,252		-0,285	-0,317	-0,314
	[2,47]**		[2,66]***	[2,90]***	[2,16]**
Giudizio matematica 1° quadr.: distinto	-0,466		-0,525	-0,579	-0,609
	[3,85]***		[4,01]***	[4,58]***	[3,65]***
Giudizio matematica 1° quadr.: ottimo	-0,391		-0,467	-0,559	-0,622
	[3,29]***		[4,10]***	[5,40]***	[3,32]***
Test italiano 2007 (Rasch)		-0,066	0,032	0,037	0,008
		[1,54]	[0,89]	[0,96]	[0,14]
Test matematica 2007 (Rasch)		-0,13	0,032	0,031	0,033
		[2,36]**	[0,88]	[0,72]	[0,64]
Effetti fissi scuola	no	no	no	si	no
Effetti fissi classe	no	no	no	no	si
Osservazioni	1399	1399	1399	1399	1399
Pseudo R^2	0,07	0,02	0,07	0,08	0,13
Verosimiglianza	-1040,12	-1095,02	-1039,23	-1023,1	-966,84
Casi perfettamente determinati	0	0	0	0	0

Robust z statistics in parentesi – errori clusterizzati per scuola * significativi al 10%; ** significativi al 5%; *** significativi all'1%

TABELLA 5

Scelta dell'indirizzo della scuola secondaria (preiscrizione a gennaio) – modello *ordered probit* (1 = scuola professionale, 2 = istituto professionale, 3 = istituto tecnico, 4 = liceo)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Femmina	0,333	0,513	0,353	0,36	0,327	0,37	0,31	0,315	0,333	0,29
	[4,13]***	[6,38]***	[4,22]***	[4,80]***	[3,80]***	[4,16]***	[3,96]***	[4,58]***	[4,66]***	[3,85]***
Max. tit. genitori: licenza elementare	0,488	0,353	0,43	0,475	0,26	0,25	0,493	0,469	0,347	0,554
	[1,07]	[0,98]	[1,04]	[1,25]	[0,64]	[0,57]	[1,15]	[0,89]	[0,64]	[1,25]
Max. tit. genitori: licenza media	0,664	0,547	0,584	0,616	0,651	0,594	0,542	0,593	0,629	0,668
	[2,32]**	[1,88]*	[2,01]**	[2,15]**	[1,93]*	[1,97]**	[2,40]**	[1,38]	[1,46]	[2,09]**
Max. tit. genitori: qualifica professionale	0,974	0,833	0,887	0,91	0,951	0,845	0,777	0,838	0,834	0,867
	[3,63]***	[2,96]***	[3,10]***	[3,14]***	[2,75]***	[2,72]***	[3,52]***	[1,88]*	[1,82]*	[2,63]***
Max. tit. genitori: diploma	1,041	1,014	0,95	0,952	0,986	0,928	0,817	0,719	0,72	0,748
	[3,46]***	[3,40]***	[3,09]***	[3,14]***	[2,81]***	[2,83]***	[3,58]***	[1,61]	[1,59]	[2,22]**
Max. tit. genitori: laurea	1,509	1,498	1,394	1,424	1,423	1,343	1,184	1,184	1,182	1,102
	[5,17]***	[5,00]***	[4,64]***	[4,98]***	[4,57]***	[4,57]***	[4,59]***	[2,68]***	[2,74]***	[3,05]***
Quota genitori laureati nella scuola	1,908	1,825	1,927			1,929	1,013	1,379	1,334	0,572
	[4,21]***	[3,79]***	[4,35]***			[4,76]***	[1,59]	[3,42]***	[3,73]***	[0,91]
Giudizio italiano 1° quadr.: sufficiente	0,406		0,345	0,372	0,405	0,299	0,263	0,252	0,224	0,205
	[4,10]***		[3,42]***	[3,48]***	[3,34]***	[2,84]***	[2,81]***	[1,87]*	[1,59]	[1,92]*
Giudizio italiano 1° quadr.: buono	0,976		0,855	0,9	0,993	0,802	0,775	0,327	0,295	0,301
	[7,20]***		[6,23]***	[6,55]***	[6,95]***	[5,86]***	[5,56]***	[2,17]**	[1,89]*	[2,23]**
Giudizio italiano 1° quadr.: distinto	1,456		1,256	1,33	1,444	1,211	1,173	0,453	0,43	0,43
	[8,10]***		[6,80]***	[6,60]***	[6,55]***	[6,50]***	[5,48]***	[2,29]**	[2,16]**	[1,94]*
Giudizio italiano 1° quadr.: ottimo	1,552		1,32	1,38	1,495	1,22	1,159	0,456	0,387	0,352
	[5,31]***		[4,85]***	[4,83]***	[4,07]***	[4,31]***	[2,76]***	[1,59]	[1,27]	[0,89]
Giudizio matematica 1° quadr.: sufficiente	0,338		0,282	0,261	0,276	0,289	0,187	0,07	0,068	0,017
	[3,76]***		[3,05]***	[3,26]***	[3,32]***	[3,18]***	[1,85]*	[0,65]	[0,66]	[0,15]
Giudizio matematica 1° quadr.: buono	0,767		0,631	0,623	0,669	0,675	0,481	0,144	0,181	0,032
	[5,28]***		[4,08]***	[4,24]***	[4,51]***	[4,42]***	[2,78]***	[1,24]	[1,62]	[0,23]
Giudizio matematica 1° quadr.: distinto	0,892		0,668	0,677	0,723	0,71	0,589	0,027	0,049	-0,007
	[7,33]***		[5,01]***	[5,52]***	[5,43]***	[4,79]***	[3,76]***	[0,20]	[0,35]	[0,05]
Giudizio matematica 1° quadr.: ottimo	1,01		0,71	0,664	0,814	0,826	0,733	0,073	0,157	0,143
	[3,40]***		[2,34]**	[2,35]**	[2,32]**	[2,58]***	[2,03]**	[0,30]	[0,63]	[0,45]
Test italiano 2007 (Rasch)		0,293	0,186	0,197	0,242	0,166	0,146	0,135	0,119	0,108
		[5,23]***	[4,15]***	[4,31]***	[3,76]***	[3,87]***	[2,25]**	[2,95]***	[2,57]**	[1,69]*
Test matematica 2007 (Rasch)		0,338	0,123	0,124	0,088	0,108	0,103	0,103	0,086	0,078
		[8,02]***	[2,71]***	[2,37]**	[1,55]	[2,74]***	[1,53]	[2,17]**	[2,15]**	[1,10]

(continua)

(continua)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consiglio fornito dai professori								0,852	0,852	0,813
								[7,59]***	[7,59]***	[7,36]***
Conformismo (quanti nella mia classe fanno la mia scelta)							5,01			4,768
							[7,06]***			[6,89]***
Quota compagni classe scelgono istituto professionale/ quota alunni scuola scelgono istituto professionale						-0,052			-0,101	
						[0,87]			[2,14]**	
Quota compagni classe scelgono istituto tecnico/ quota alunni scuola scelgono istituto tecnico						0,247			0,124	
						[1,71]*			[1,18]	
Quota compagni classe scelgono liceo / quota alunni scuola scelgono liceo						0,79			0,633	
						[4,76]***			[4,99]***	
Effetti fissi scuola	no	no	no	si	no	no	no	no	no	no
Effetti fissi classe	no	no	no	no	si	no	no	no	no	no
Osservazioni	1501	1501	1501	1501	1501	1480	1501	1399	1378	1399
Pseudo R^2	0,24	0,19	0,25	0,27	0,3	0,26	0,39	0,33	0,34	0,44
Verosimiglianza	-1310,28	-1399,01	-1286,67	-1256,05	-1199,34	-1261,41	-1052,22	-1065,9	-1044,78	-884,535
Casi perfettamente determinati	0	0	0	0	33	0	1	0	0	0

Robust z statistics in parentesi – errori clusterizzati per scuola * significativi al 10%; ** significativi al 5%; *** significativi all'1%

fetti fissi di scuola o persino di classe. Tuttavia quando includiamo il giudizio orientativo degli insegnanti (colonna 8) notiamo che al di là di una riduzione campionaria[5] tende ad azzerarsi la significatività della maggior parte delle variabili. Questo non sorprende, dal momento che qualora i genitori seguissero pedissequamente i consigli degli insegnanti il coefficiente stimato dovrebbe avere valore unitario. Esso invece è pari a 0,85, e permane correlazione significativa sia con l'istruzione dei genitori (genitore laureato e quota di genitori laureati nella scuola), sia con le abilità dello studente (sia misurate dai punteggi dei test che dal giudizio scolastico in italiano). Sembra quindi che chi azzarda l'iscrizione agli ordini di scuola più impegnativi, anche al netto dei consigli ricevuti (che non dimentichiamolo incorporano già gli effetti medi dei risultati scolastici e dell'istruzione genitoriale), lo fa a ragion veduta o perché ha un genitore laureato o perché è cosciente di avere un buon livello di competenze sia in italiano che in matematica.

In colonna 6 abbiamo voluto verificare l'importanza che esercitano le scelte dei compagni di classe sulle proprie scelte, introducendo la quota di compagni di classe che abbiano scelto rispettivamente l'istituto professionale, l'istituto tecnico o il liceo; tale scelta è poi normalizzata con la media delle scelte compiute a livello di scuola, e intende catturare l'eventuale presenza di fenomeni di aggregazione locale delle aspirazioni.[6] Notiamo che effettivamente quanto più elevata è la quota di individui che scelgono livelli di istruzione superiori (in particolare nei licei),

[5] Che tuttavia non inficia la significatività dei confronti, come si può facilmente verificare restringendo il campione di colonna 3 e confrontandolo con colonna 8.

[6] Dal punto di vista teorico stiamo immaginando che le scelte espresse nelle preiscrizioni possano essere rappresentate come una sorta di equilibrio di Nash, dove tutti conoscono la struttura degli incentivi di tutti gli altri e, in equilibrio, nessuno ha interesse a rivedere la propria scelta una volta conosciuta quella degli altri.

tanto maggiore è la probabilità individuale di scegliere in modo analogo. Vediamo altresì che questo non elimina l'effetto che abbiamo precedentemente indicato come «ambiente sociale», in quanto la quota di genitori laureati mantiene significatività statistica con la scelta in esame.

Un modo diverso per caratterizzare l'influenza delle scelte dei propri compagni di scuola è introdotto in colonna 7, considerando solo la quota di coloro che compiono la propria stessa scelta. Anche l'effetto di conformismo esercita un effetto positivo nello spingere gli alunni a compiere delle scelte scolastiche di livello superiore. Si noti come entrambe le modalità di considerare gli effetti esercitati dai pari siano robuste anche all'inclusione dei suggerimenti ricevuti dagli insegnanti (colonne 9 e 10).

5. Scelte effettive di iscrizione: dati di follow-up

Quando poi si passa ad analizzare le scelte effettivamente compiute dagli studenti l'anno successivo, i dati subiscono un condizionamento dovuto alla riduzione del numero di individui presenti nel campione in quanto non tutte le famiglie hanno autorizzato il follow-up dell'indagine in riferimento ai propri figli.[7] Solo 1.209 genitori hanno autorizzato, e in 28 casi l'intervistatore segnala problemi. Si tenga inoltre conto che di questi ragazzi, 11 sono stati bocciati e stanno quindi ripetendo e 5 hanno abbandonato la scuola.

Per verificare se la mancata risposta al follow-up possa distorcere il campione in riferimento alle variabili di nostro interesse, abbiamo stimato sull'intero campione la probabilità di accettare l'intervista. Da essa si evince che sono le ragazze che hanno una maggior probabilità di risposta, così come coloro che ottengono risultati migliori in matematica (ma con un andamento non lineare, in quanto la probabilità di risposta è massima in corrispondenza di un risultato di «distinto» in matematica al termine del primo quadrimestre). In particolare facendo riferimento all'istruzione dei genitori e ai punteggi ottenuti nei test di competenze, tutte le correlazioni risultano statisticamente non significative, suggerendo quindi che almeno in riferimento a queste variabili il campione dei rispondenti che andiamo ad analizzare non risulti particolarmente distorto.

Passando ora alla analisi delle scelte effettive, notiamo da Tabella 6 come poco più di 4 studenti su 5 (pari all'85,6%) confermino le scelte della preiscrizione, rivedendo verso l'alto le stesse (8,1%) in misura maggiore di quanto non accada verso il basso (6,3%).

TABELLA 6

Preiscrizioni ed iscrizioni definitive (1.154 casi – incidenza percentuale per riga)

Scelte effettive → Preiscrizioni delle famiglie ↓	Altro	Formazione professionale	Istituti professionali	Istituto tecnico	Liceo	Totale
Formazione professionale	0,43	1,04	2,25	0,26	0,09	4,07
Istituto professionale	0,43	0,69	9,71	1,39	0,52	12,74
Istituto tecnico	0,09	0,00	2,43	24,70	3,55	30,76
Liceo	0,26	0,00	0,87	1,13	50,17	52,43
Totale	*1,21*	*1,73*	*15,25*	*27,47*	*54,33*	*100*

Le correlazioni significative nella scelta della scuola secondaria possono essere analizzate in Tabella 6. In colonna 1 si considerano le caratteristiche generali anagrafiche dei rispondenti (genere, età, etnia, luogo di residenza). Vi è una maggior probabilità per le ragazze e per coloro che non sono stati mai bocciati e/o hanno iniziato precocemente la scuola primaria (che quindi in tutti i casi sono più giovani dei loro compagni di scuola) a procedere negli ordini di scuola di livello superiore. La provenienza da centri urbani minori (dove quindi la scuola secondaria di primo grado frequentata era l'unica presente sul territorio) scoraggia la scelta di licei e istituti tecnici, ma questo è probabilmente solo un effetto spurio, in quanto perde signifi-

[7] Alle famiglie era infatti richiesto di firmare una liberatoria relativa alla privacy, che permettesse agli intervistatori di richiamare telefonicamente gli studenti a 6 mesi di distanza.

cività quando introduciamo la composizione sociale della scuola di provenienza.

In colonna 2 introduciamo i risultati scolastici (a questo punto ottenuti in uscita dalla scuola secondaria di primo grado) e il possesso di competenze, riscontrando come tutte queste variabili risultino fortemente significative. È interessante notare come le votazioni in italiano e/o le competenze letterarie continuino a contare di più di quelle matematiche anche nella percezione delle famiglie rispetto alla scelta della secondaria, seppure il divario tra le due aree in termini di probabilità sia inferiore a quella riscontrata nei consigli di orientamento dei docenti.

Quando introduciamo l'istruzione dei genitori, utilizzando due misure alternative[8] non troviamo effetti statisticamente significativi che siano robusti all'introduzione di ulteriori regressori, come era invece accaduto nei casi precedenti.[9] L'ispezione visuale degli effetti marginali riportata in Figura 1 (costruita per comparabilità sui risultati di colonna 3) ci suggerisce che esiste ancora un effetto di ulteriore differenziazione legata all'istruzione dei genitori: rispetto alla scelta di preiscrizione, i genitori diplomati o laureati sono associati a un'ulteriore riduzione della probabilità di iscrizione agli istituti tecnici a favore di quella di iscrizione ai licei. Anche l'introduzione di misure alternative dell'ambiente familiare, legate al possesso di libri o di computer (da colonna 6 in avanti) riportano correlazioni non robuste: avere molti libri sembra correlato positivamente alla scelta di ordini superiori di scuola (colonna 6) ma questo effetto si indebolisce quando si introduca il suggerimento orientativo dei professori o l'effetto di conformismo.

Di fatto l'effetto familiare tende a dissiparsi nell'effetto ambientale. Quando introduciamo la quota di genitori laureati nella scuola secondaria di primo grado di provenienza (da colonna 5 in avanti), essa risulta positiva e significativa, associandosi quindi a una probabilità più elevata di scegliere ordini di scuola di livello più impegnativi. Questo effetto è maggiormente significativo nella probabilità di scegliere i licei, come si desume dalla Figura 6 che riporta il contributo marginale associato a questa variabile.[10] Quando infine introduciamo il suggerimento orientativo (che incorpora effetti di competenza, di risultato scolastico e di percezione da parte degli insegnanti dell'ambiente familiare) in colonna 7 esso risulta statisticamente significativo e positivo, ma il valore del coefficiente si è ulteriormente abbassato, a testimonianza dei diversi processi che sono intervenuti tra gennaio (quando il consiglio orientativo è stato formulato) e giugno (quando la scelta finale di iscrizione è avvenuta), passando per la votazione conseguita all'esame di stato (terzo anno della scuola

[8] In colonna 3 utilizziamo quanto riportato nel questionario compilato in classe, mentre in colonna 4 quanto risposto dallo studente durante l'intervista telefonica. Le due serie hanno un indice di correlazione di rango di Spearman pari a 0.81. È evidente che entrambe le serie possono essere affette da errore di misurazione che renderebbe conto della perdita di significatività delle stesse. Tuttavia, poiché la compilazione del questionario è avvenuta in classe insieme ai compagni, è plausibile ritenere che in questo caso essa possa essere stata influenzata dal desiderio di non sfigurare davanti agli altri. Per questa ragione riteniamo più affidabile la seconda, e continuiamo a utilizzarla nel resto della Tabella.

[9] Un'ipotesi per spiegare il declino di significatività dell'istruzione dei genitori è esplorata in Tabella 8. Se il voto finale all'esame di stato incorpora maggiormente gli effetti dell'ambiente familiare, e questo voto viene utilizzato per studiare la scelta di iscrizione in Tabella 7, necessariamente la significatività dell'istruzione familiare declinerà perché già incorporata nei voti. Nelle prime due colonne di Tabella 8 riportiamo le correlazioni tra istruzione dei genitori e risultati scolastici in italiano e matematica alla fine del 1° quadrimestre (che sono le variabili utilizzate nelle analisi di scelta nelle Tabelle 2 e 3), mentre nelle seconde due colonne le variabili dipendenti diventano i giudizi finali per le stesse materie. Dal confronto tra i coefficienti si nota come l'istruzione dei genitori sia associata più fortemente al giudizio finale che al giudizio del 1° quadrimestre. Lo stesso esercizio viene ripetuto nelle colonne da 5 a 8 includendo una misura delle competenze oltre che un effetto fisso di classe, per tener conto dell'eventuale difformità nei criteri di valutazione dei diversi professori. In questo caso l'effetto familiare nel giudizio finale è superiore in italiano, ma inferiore in matematica.

[10] Una misura diversa della selettività dell'ambiente sociale di provenienza è desumibile dalla natura privata della scuola di provenienza (che infatti ha un indice di correlazione pari a 0,61 con la quota di genitori laureati). Le due variabili hanno problemi di multicollinearità e quindi non possono essere inserite contemporaneamente nello stesso modello statistico.

TABELLA 7

Scelta effettiva indirizzo scuola secondaria – modello *ordered probit* (1 = scuola professionale, 2 = istituto professionale, 3 = istituto tecnico, 4 = liceo)

	1	2	3♣	4	5	6	7	8
Femmina	0,272	0,125	0,167	0,128	0,153	0,19	0,123	0,06
	[3,80]***	[1,42]	[2,10]**	[1,40]	[1,61]	[1,94]*	[1,32]	[0,69]
Età (anni)	-0,611	-0,236	-0,181	-0,198	-0,198	-0,267	-0,379	-0,256
	[7,21]***	[1,93]*	[1,79]*	[1,89]*	[1,75]*	[2,02]**	[2,66]***	[1,89]*
Straniero	-0,194	0,069	0,111	0,019	0,041	0,009	0,118	-0,087
	[1,39]	[0,41]	[0,60]	[0,10]	[0,21]	[0,05]	[0,70]	[0,60]
Unica scuola nel comune	-0,218	-0,286	-0,168	-0,188	0,002	0,003	0,062	0,022
	[1,49]	[1,76]*	[1,14]	[1,33]	[0,01]	[0,02]	[0,46]	[0,16]
Giudizio italiano 2° quadr.: sufficiente		0,774	0,665	0,565	0,474	0,51	0,098	0,241
		[2,67]***	[2,47]**	[2,12]**	[1,72]*	[1,84]*	[0,27]	[0,57]
Giudizio italiano 2° quadr.: buono		1,241	1,26	1,03	0,939	0,955	0,4	0,502
		[4,61]***	[5,07]***	[4,11]***	[3,57]***	[3,70]***	[1,13]	[1,18]
Giudizio italiano 2° quadr.: distinto		1,626	1,602	1,414	1,332	1,326	0,529	0,661
		[5,86]***	[6,11]***	[5,17]***	[4,64]***	[4,75]***	[1,49]	[1,46]
Giudizio italiano 2° quadr.: ottimo		2,662	2,645	2,407	2,388	2,38	1,519	1,744
		[6,21]***	[5,95]***	[5,31]***	[5,09]***	[5,19]***	[2,76]***	[2,71]***
Giudizio matematica 2° quadr.: sufficiente		0,317	0,269	0,34	0,357	0,364	0,271	0,236
		[1,79]*	[1,33]	[1,70]*	[1,94]*	[2,20]**	[1,46]	[1,43]
Giudizio matematica 2° quadr.: buono		0,589	0,488	0,583	0,632	0,652	0,428	0,366
		[3,42]***	[2,60]***	[2,99]***	[3,51]***	[3,89]***	[2,34]**	[2,01]**
Giudizio matematica 2° quadr.: distinto		0,806	0,664	0,764	0,804	0,83	0,415	0,387
		[3,87]***	[2,76]***	[3,53]***	[4,14]***	[4,58]***	[2,22]**	[2,12]**
Giudizio matematica 2° quadr.: ottimo		1,061	0,789	0,904	0,99	1,018	0,387	0,402
		[3,15]***	[2,17]**	[2,61]***	[3,25]***	[3,45]***	[1,28]	[1,34]
Test italiano 2007 (Rasch)		0,232	0,225	0,208	0,189	0,186	0,165	0,163
		[4,92]***	[3,94]***	[4,06]***	[3,95]***	[4,12]***	[3,15]***	[3,18]***
Test matematica 2007 (Rasch)		0,18	0,154	0,173	0,174	0,179	0,128	0,112
		[3,72]***	[3,13]***	[3,36]***	[3,82]***	[3,74]***	[2,39]**	[2,00]**
Max. tit. genitori: licenza elementare			0,372	-0,253	-0,362	-0,553	0,399	-0,131
			[0,59]	[0,33]	[0,47]	[1,02]	[0,61]	[0,21]
Max. tit. genitori: licenza media			0,266	-0,139	-0,193	-0,662	-0,495	-0,664
			[0,75]	[0,25]	[0,34]	[2,57]**	[1,55]	[2,31]**
Max. tit. genitori: qualifica professionale			0,388	-0,026	-0,147	-0,634	-0,507	-0,675
			[0,85]	[0,04]	[0,23]	[1,93]*	[1,46]	[2,05]**
Max. tit. genitori: diploma			0,721	0,278	0,138	-0,367	-0,273	-0,463
			[1,96]*	[0,49]	[0,24]	[1,21]	[0,81]	[1,44]
Max. tit. genitori: laurea			1,19	0,812	0,528	-0,025	0,075	-0,278
			[3,33]***	[1,48]	[0,93]	[0,09]	[0,24]	[1,02]
Quota genitori laureati nella scuola					1,583	1,629	1,06	0,65
					[3,87]***	[3,77]***	[2,22]**	[1,33]
Numero libri in casa: da 11 a 25						0,008	-0,127	-0,28
						[0,05]	[0,61]	[1,43]
Numero libri in casa: da 26 a 100						0,188	0,008	-0,165

(continua)

(continua)	1	2	3♣	4	5	6	7	8
						[1,12]	[0,04]	[0,88]
Numero libri in casa: da 101 a 200						0,074	-0,02	-0,261
						[0,39]	[0,10]	[1,06]
Numero libri in casa: oltre 200						0,385	0,222	0,034
						[2,22]**	[1,23]	[0,18]
Presenza computer in casa						-0,107	-0,26	-0,438
						[0,42]	[0,78]	[1,27]
Consiglio fornito dai professori							0,654	0,567
							[7,65]***	[6,30]***
Conformismo (quanti nella mia classe fanno la mia scelta)								3,582
								[6,02]***
Osservazioni	1209	1062	931	1022	1022	1007	936	933
Pseudo R^2	0,03	0,23	0,27	0,25	0,26	0,27	0,33	0,41
Verosimiglianza	-1292,86	-883,032	-723,812	-817,716	-806,293	-786,142	-658,592	-583,484
Casi perfettamente determinati	0	0	0	0	0	0	0	1

Robust z statistics in parentesi – errori clusterizzati per scuola * significativi al 10%; ** significativi al 5%; *** significativi all'1% – o utilizza titoli di studio forniti nella prima intervista

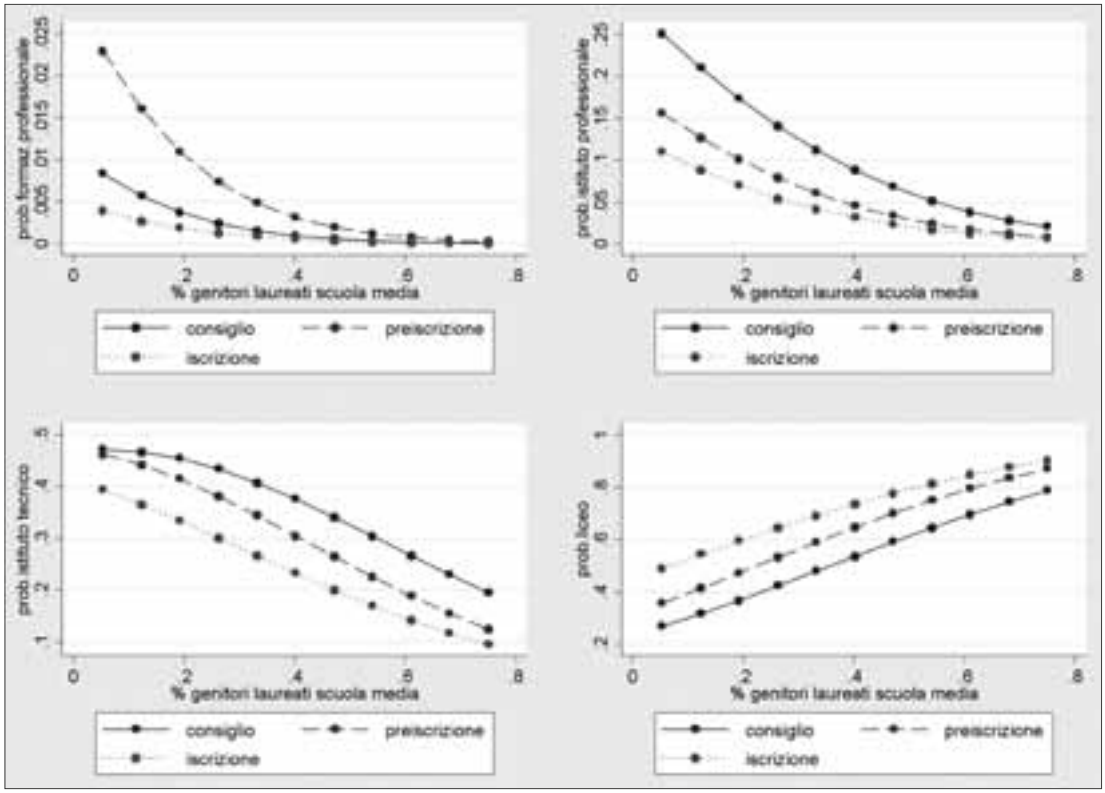

Fig. 6 Effetto marginale dell'ambiente sociale (quota di genitori laureati nella scuola secondaria di primo grado di provenienza).

TABELLA 8

Determinanti dei giudizi scolastici – modello *ordered probit*
(1 = insufficiente, 2 = sufficiente, 3 = buono, 4 = distinto, 5 = ottimo)

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Italiano 1° quad.	Matematica 1° quad.	Italiano 2° quad.	Matematica 2° quad.	Italiano 1° quad.	Matematica 1° quad.	Italiano 2° quad.	Matematica 2° quad.
Femmina	0,415	0,117	0,475	0,016	0,636	0,187	0,708	0,054
	[4,98]***	[1,23]	[6,22]***	[0,22]	[7,27]***	[2,00]**	[9,31]***	[0,89]
Max. tit. genitori: licenza elementare	-0,094	-0,361	0,253	-0,161	0,474	0,133	0,42	0,281
	[0,21]	[0,88]	[0,51]	[0,43]	[0,63]	[0,17]	[0,57]	[0,48]
Max. tit. genitori: licenza media	0,586	0,139	0,57	0,269	0,958	-0,118	0,895	0,064
	[1,43]	[0,60]	[1,71]*	[0,86]	[1,68]*	[0,28]	[2,00]**	[0,16]
Max. tit. genitori: qualifica professionale	0,669	0,178	0,792	0,342	0,888	-0,217	1,051	0,208
	[1,64]	[0,61]	[2,44]**	[1,04]	[1,69]*	[0,48]	[2,45]**	[0,50]
Max. tit. genitori: diploma	0,916	0,502	0,959	0,648	1,106	0,083	1,052	0,399
	[2,49]**	[1,96]**	[2,87]***	[2,11]**	[2,23]**	[0,19]	[2,58]***	[0,98]
Max. tit. genitori: laurea	1,238	0,775	1,256	0,921	1,252	0,149	1,102	0,483
	[2,49]**	[1,96]**	[2,87]***	[2,11]**	[2,26]**	[0,32]	[2,64]***	[1,17]
Test italiano 2007 (Rasch)					0,586	0,524	0,742	0,431
					[8,93]***	[9,02]***	[9,44]***	[6,86]***
Test matematica 2007 (Rasch)					0,592	0,818	0,516	0,92
					[9,86]***	[8,82]***	[9,94]***	[13,04]***
Effetti fissi classe	no	no	no	no	sì	sì	sì	sì
Osservazioni	910	910	910	910	910	910	910	910
Pseudo R^2	0,04	0,02	0,04	0,02	0,27	0,26	0,28	0,26
Verosimiglianza	-1205,27	-1329,49	-1208,46	-1349,88	-914,212	-999,394	-904,737	-1018,94

Robust z statistics in parentesi – errori clusterizzati per scuola * significativi al 10%; ** significativi al 5%; *** significativi all'1%

secondaria di primo grado). Infine in colonna 8 introduciamo anche l'effetto di conformismo, che avevamo visto essere associato con la scelta di preiscrizione, notando come esso mantenga una correlazione, seppur attenuata, con la scelta effettiva.

6. Spunti conclusivi

In quanto precede abbiamo mostrato come le scelte relative all'indirizzo della scuola secondaria seguano un processo a più stadi. A un primo livello sono gli insegnanti che indirizzano gli studenti tenendo conto sia dei giudizi scolastici sia del possesso delle competenze, ma nel formulare i propri giudizi orientativi sembrano condizionati dall'ambiente socio-culturale di provenienza degli alunni, misurato dall'istruzione dei genitori come anche dall'istruzione media dei genitori a livello di scuola.

A un secondo passaggio le famiglie si discostano parzialmente dai consigli ricevuti, sia verso l'alto che verso il basso, a partire sia dall'istruzione dei genitori ma anche dalla loro percezione delle competenze possedute dallo studente. Tuttavia un forte effetto di trascinamento sembra esercitato dalle scelte espresse dai compagni di classe, che appare essere una

variabile interveniente attraverso cui passano molti degli effetti ambientali.

Al terzo passaggio la scelta effettiva della scuola secondaria sembra riflettere principalmente le competenze possedute e il giudizio scolastico ottenuto all'esame di stato, che a sua volta ha però ulteriormente incorporato l'effetto del background familiare. L'effetto familiare sembra dissiparsi nell'ambiente sociale (istruzione dei genitori della scuola di provenienza e scelte dei loro figli) e la carriera scolastica di questi ragazzi si avvia a procedere in modo autonomo.

Possiamo quindi parlare di un sistema scolastico efficace nel selezionare gli individui verso le carriere scolastico-lavorative più adeguate alla loro preparazione? O, detto in altri termini, possiamo affermare che il sistema scolastico italiano sia meritocratico nello snodo che abbiamo potuto fotografare in questo capitolo? La risposta mi sembra sinceramente negativa. Al di là dei risultati scolastici, che abbiamo preso come misura indiretta di abilità possedute dall'alunno, abbiamo visto come la scelta di indirizzo degli studenti parta da un'assegnazione derivante dai consigli orientativi degli insegnanti (correlati non solo alle competenze possedute dai ragazzi ma anche alle loro origini socio-culturali) e venga ulteriormente modificata (in senso di rafforzamento della componente familiare) nelle scelte di preiscrizione dei figli. A questo si somma l'effetto di trascinamento dato dalle scelte dei propri compagni di classe, che riflettono l'ambiente sociale in cui è collocata la scuola. In questo modo il destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali, delle quali non portano alcuna responsabilità.

Sorge allora spontanea la domanda su quali possano essere le politiche attuabili per ridurre l'iniquità della scuola italiana che emerge da queste analisi: nell'intenzione di differenziare i percorsi per i diversi profili socio-cognitivi di utenza in realtà si rischia di ridurre le opportunità di apprendimento, riducendo complessivamente i livelli di alfabetizzazione della popolazione giovanile, al punto di poter ravvisare un carattere «classista» nel processo di orientamento sottostante. Un primo suggerimento emerge dai risultati della Tabella 8: le modalità di assegnazione dei voti degli insegnanti richiedono una maggior standardizzazione. L'inclusione delle misure rilevate dalle competenze dovrebbe essere la maggior determinante (in senso didattico, e quindi ovviamente anche in senso statistico) dei giudizi assegnati ai ragazzi, sia a fine quadrimestre che a fine anno. Quando anche si voglia tener conto di situazioni locali contingenti (che vengono controllate grazie a un effetto fisso di classe), non si riesce a spiegare come possa essere possibile che il giudizio in italiano sia così fortemente correlato con l'istruzione dei genitori. Proviamo a immaginare cosa potrebbe accadere se le verifiche fossero corrette non dall'insegnate titolare, ma da un collega di altra sezione, o persino di altra scuola, che agisca all'oscuro dell'origine sociale dello studente. Continuerebbe a permanere questo effetto di «ambiente familiare», quando anche un insegnante corregga al buio? La mia aspettativa è che questo effetto tenderebbe ad attenuarsi (se non a sparire), come sarebbe logico attendersi.

Un secondo spunto di riflessione riguarda il ruolo dei consigli di orientamento degli insegnanti. Anche in questo caso abbiamo visto che quest'ultimi tendono a incorporare nei loro suggerimenti orientativi anche informazioni non direttamente pertinenti la riuscita scolastica degli studenti. Ma se il ruolo di orientamento fosse svolto da un soggetto esterno (per esempio agenzie specializzate a livello territoriale), continueremmo a registrare una forte presenza dell'istruzione dei genitori? Poiché è difficile immaginare un controfattuale in questo contesto (ma si potrebbero fare degli esperimenti controllati al riguardo…), non possiamo che argomentare in via teorica. Nei paesi come la Germania, dove il giudizio orientativo degli insegnanti è vincolante in buona parte dei Länder, si registra una minor dipendenza delle scelte dall'ambiente familiare, e di conseguenza una maggior mobilità intergenerazionale in termini di livello di istruzione formale raggiunta.

Da ultimo, le diverse fasi di revisione delle decisioni (preiscrizione/iscrizione/passaggio ad altra scuola) suggeriscono che gli stessi genitori

oscillino, probabilmente per via di un'imperfetta conoscenza delle competenze possedute dai propri figli, ma forse anche per una vaga cognizione dei requisiti formativi richiesti dai vari indirizzi scolastici (per non parlare della miriade di sperimentazioni allora ancora in vigore). Migliorare l'accesso all'informazione (per esempio far conoscere la votazione e/o il livello di competenza medio degli alunni di una scuola per permettere al singolo di potersi valutare in riferimento al livello di scuola più vicino al proprio livello; oppure più semplicemente far conoscere i tassi di ritiro e di bocciatura per ciascuna scuola) può contribuire a determinare scelte di iscrizione meno basate sul principio dello status symbol (il genitore laureato vuole il figlio liceale), e più legate alle reali capacità individuali.

BIBLIOGRAFIA

Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, *52,* 781-861.

Checchi, D., & Flabbi, L. (2006). Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia. In D. Checchi & G. Ballarino, *Scelte individuali e vincoli strutturali*. *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: Mulino.

Hanushek, E. & Woessman, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, 116*, C63-C76.

IEA (2008). *TIMSS 2007 Encyclopedia: A Guide to Mathematics and Science Education Around the World*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Manning, A., & Pischke, J. S. (2006). Comprehensive versus Selective Schooling in England in Wales: What Do We Know? IZA Discussion Paper n. 2072.

OECD (2007). *PISA 2006*. *Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris.

Slavin, R. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, *60* (3), 471-499.

POLITICHE GIOVANILI IN UNA PROSPETTIVA DI GENERE

Francesca Sartori

Università di Trento

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autrice può essere contattata al seguente indirizzo:

Università di Trento
Via Verdi 26 – 38122 Trento (Italy)
E-mail: francesca.sartori@unitn.it

ABSTRACT

The article underlines the importance of approaching youth policies with a gender perspective in order to provide specific and adequate answers to young men and women's needs. It analyses the main areas in which inequalities and differences in gender are developed (the socializing process, educational path, labour market and political commitment). By doing so, specific areas are defined where it is essential to intervene through specific projects and initiatives in order to foster mutual knowledge and understanding between genders. The articles also underlines the importance of enhancing motivation and awareness in choosing one's educational path, beyond any stereotypes and prejudices. The aim is, in fact, to reduce educational segregation with positive effects on employment inequalities in terms of gender. Nevertheless, access to the labour market remains notoriously more difficult for young women, thus the need for specific actions in favour of them. Lastly, particular attention is drawn to the question of social and political commitment from which women are traditionally excluded.

Keywords: Youth policies – Gender – Differences – Inequalities – Education – Labour – Politics

ESTRATTO

L'articolo sottolinea l'importanza di una prospettiva di genere per le politiche giovanili al fine di fornire risposte specifiche e adeguate ai diversi bisogni di maschi e femmine. Esso analizza gli ambiti principali in cui si sviluppano le differenze e le disuguaglianze di genere (processo socializzativo, percorso formativo, mondo del lavoro e partecipazione politica). In tal modo vengono a definirsi i campi all'interno dei quali è importante intervenire tramite progetti e iniziative specifiche con l'obiettivo primario di favorire la conoscenza reciproca e il dialogo tra ragazzi e ragazze. Viene inoltre sottolineata l'importanza di agevolare una scelta del percorso educativo motivata e consapevole, indipendente da stereotipi e pregiudizi; ciò per facilitare una riduzione della segregazione formativa con effetti positivi anche sulle disuguaglianze occupazionali in termini di genere. Tuttavia, sempre in relazione alle politiche, si rileva come l'accesso al mondo del lavoro richieda interventi mirati nei confronti delle giovani che affrontano come è noto difficoltà maggiori dei coetanei maschi. Infine un'attenzione particolare è anche richiesta nel campo della partecipazione sociale e politica dal quale le donne sono tradizionalmente escluse.

Parole chiave: Politiche giovanili – Differenze e disuguaglianze di genere – Istruzione – Mercato del lavoro – Politica

1. Perché le politiche giovanili in un'ottica di genere?

Perché associare politiche giovanili e genere? La risposta è prevedibile, inevitabile quasi banale: perché tra maschi e femmine esistono differenze — ed è importante mantenerle e valorizzarle — e persistono delle disuguaglianze — che devono essere superate — in molti ambiti del sociale in termini di opportunità, a svantaggio soprattutto delle donne.

È prioritaria dunque una lettura di genere anche per le politiche nei confronti delle nuove generazioni in quanto si deve tener conto di diversi interessi, modalità di partecipazione, bisogni e progettualità di ragazzi e ragazze; non si può prescindere da un contesto culturale che, seppur profondamente modificato negli ultimi quarant'anni, ha perpetuato schemi rigidi che hanno ingabbiato donne e uomini all'interno di ruoli ed immagini stereotipate, di percorsi stabiliti ce poco hanno a che vedere con i ruoli assegnati loro dalla natura, almeno oggi.

La diversa collocazione nella società di donne e uomini è stata attribuita a fattori innati, ossia al ruolo riproduttivo femminile, dal quale si fanno derivare come naturali, e quindi inevitabili per la donna, le attività di cura ma non solo nei primi mesi di vita del bambino. Specularmente il maschio ha rivestito il ruolo primario di procacciatore di risorse per la famiglia, che è posta sotto la sua protezione. La divisione sessuale del lavoro — che vede l'uomo come il protagonista della sfera pubblica, e quindi il gestore del potere, e la donna la responsabile dell'organizzazione domestica e della rete delle relazioni familiari e sociali — deriverebbe dunque dalle differenze biologiche tra i due sessi.

Se tutto ciò poteva contenere qualche elemento di validità in tempi preistorici in cui le condizioni di vita erano tali da giustificare o da ritenere inevitabile una divisione del lavoro in base al sesso, in funzione del mantenimento della specie, sicuramente non lo sono state in seguito. Soprattutto non sono sufficienti per legittimare un'organizzazione politica, economica e sociale basata sulla supremazia maschile e da cui ancor oggi derivano le disuguaglianze, strutturate su leggi patriarcali, che hanno caratterizzato nei secoli la gran parte delle società. L'approccio di genere si pone dunque l'obiettivo di rilevare e smascherare ciò che viene tradizionalmente ritenuto naturale — come la responsabilità della donna nell'allevamento e nell'educazione dei bambini e nella cura degli anziani — mettendone invece in luce la derivazione culturale, da cui la non fissità nel tempo e nello spazio e la necessità del suo superamento.

Prima di entrare nel merito dell'oggetto specifico di questo articolo può essere utile fornire — per creare una base linguistica e concettuale condivisa — una definizione di genere, chiarendo innanzitutto che non si vuole parlare di condizione femminile. Spesso si fa coincidere il concetto di genere con le problematiche sociali delle donne dato che sono state loro (tramite il movimento femminista e i *gender studies)* a lottare per ottenere visibilità e pari opportunità. Muoversi in una prospettiva di genere vuol dire invece riconoscere come complementari il maschio e la femmina all'interno della società di cui sono membri alla pari. Partendo da questo presupposto le immagini e i ruoli loro attribuiti cambieranno contestualmente anche se con tempi e modalità diversi. C'è da aggiungere che analizzare i fenomeni sociali senza tener conto dei diversi modi di viverli e interpretarli da parte di uomini e donne limita la possibilità di comprenderli e di coglierne le trasformazioni nel tempo (Piccone Stella & Saraceno, 1996).

Non si propone necessariamente — ma non si può neppure escluderlo a priori — di ideare e strutturare delle politiche specifiche per le giovani allo scopo di fornire opportunità altrimenti loro negate in quanto donne, bensì di riflettere sull'importanza di considerare le politiche giovanili alla luce del genere. Il che vuol dire rivolgersi a maschi e a femmine e non a un universo indifferenziato di giovani, procedendo tramite un'analisi sessuata della realtà giovanile. In tal modo è possibile evitare l'appiattimento sul modello unico maschile, riferimento finora prevalente, preservando così le differenze tra ragazzi e ragazze in quanto sono una ricchezza da valorizzare. Accettare gli stereotipi di genere e agire come se essi corrispondessero al vero

— mentre non sono che un costrutto culturale — porta a non interrogarsi sui reali bisogni di giovani donne e uomini.

È importante promuovere anche all'interno delle politiche giovanili il *gender mainstreaming* ossia una strategia, riconosciuta anche dalle più note istituzioni internazionali,[1] che mira a dare impulso e a favorire le pari opportunità di genere. Tale prospettiva pone un'attenzione sistematica alle diverse condizioni, esigenze, priorità femminili e maschili in tutti i campi del sociale, enucleando i diversi effetti che interventi politici, legislativi, economici e culturali possono avere su donne e uomini. Tale principio porta ad un modello di *governance* inclusivo basato sulla equità di genere. Un modello che dovrebbe prevedere sia azioni che provengono dal basso (dai giovani) sia interventi pensati e organizzati dall'alto (da amministratori, operatori ed educatori) in un sistema dunque bidirezionale: *bottom-up* e *top-down*. Si potrà così cogliere un'occasione per migliorare i rapporti tra le generazioni e fornire risposte adeguate in particolare ai giovani utenti da parte delle istituzioni locali e nazionali, all'interno delle cooperative e delle associazioni che lavorano con e per loro.

Prima di proseguire nell'analisi è utile spiegare l'altro elemento, oltre al genere, che è il fulcro del presente articolo ossia le politiche giovanili. Innanzitutto è necessario fare una distinzione tra le politiche sociali e le politiche giovanili in senso proprio. In prima istanza possiamo dunque differenziare gli interventi rivolti ai giovani che tendono ad affrontare, sostenere e superare il disagio da quelli atti a promuovere l'agio. Faremo riferimento a quest'ultima accezione partendo dal principio che i giovani sono una risorsa della comunità e non un problema. Con questo naturalmente non s'intende negare che tra essi siano diffuse problematiche legate a condizioni fisiche, sociali, economiche e culturali precarie (i servizi sociali sono attivi a tale scopo), pur tuttavia è importante fare riferimento a coloro che non mostrano patologie specifiche e conclamate, né subiscono l'esclusione sociale ma che vivono incertezze esistenziali, difficoltà ad arrivare a rivestire i ruoli adulti, mancano di prospettive certe e necessitano pertanto di stimoli e supporti per affrontare con successo le tappe evolutive.

2. Ambiti dove si sviluppano le differenze e le disuguaglianze di genere

È stata già messa in evidenza la trasversalità del concetto di genere e le sue potenzialità nella comprensione dei fenomeni sociali in generale, ora andremo a evidenziare le tematiche relative ai settori che più riguardano le politiche giovanili. Partiremo da un campo molto ampio e complesso quale il *processo socializzativo* per proseguire con i *percorsi educativi e formativi*, successivamente affronteremo le problematiche relative all'entrata nel *mondo del lavoro*, tappa molto importante nel percorso giovanile verso l'età adulta. Per ultimo verranno trattate le questioni legate alla *partecipazione politica e sociale*, mondo questo ancora fortemente segnato dalle disparità di genere e al contempo lontano dalle giovani generazioni.[2]

2.1. Il processo socializzativo

Tra gli studiosi della condizione giovanile rimane aperto il dibattito che vede in contrapposizione la tendenza alla differenziazione *versus* l'omologazione nelle giovani generazioni (Buzzi, Cavalli, & de Lillo, 2007). Il confronto avviene tra chi ritiene prevalgano le differenze/

[1] Principio sancito formalmente dalle Nazioni Unite nella conferenza mondiale di Pechino del 1995 e ripreso, quale elemento fondamentale, dal IV programma 1996-2000 dell'Unione Europea; in particolare l'attenzione delle politiche comunitarie si rivolge, per un sostegno alle donne, ai seguenti ambiti: occupazione e mercato del lavoro, cooperazione e sviluppo, istruzione e formazione, diritti delle persone, ricerca e scienza.

[2] Certamente anche l'organizzazione del *tempo libero*, i *consumi culturali*, la *trasgressione* e *l'uso di alcool e di altre sostanze psicoattive* sono tematiche, assieme a molte altre, da osservare attentamente in termini di genere e al contempo ambiti che assumono un'importanza notevole parlando di giovani soprattutto in termini di prevenzione ma sulle quali non ci soffermeremo nel presente lavoro.

disuguaglianze legate alle tradizionali variabili socio-anagrafiche ma anche a quelle legate alle abitudini di vita, alle frequentazioni, ecc. e chi invece sostiene che la globalizzazione induca a modelli di riferimento sempre più simili e massificati, all'uniformità di gusti e interessi, mode e abitudini giovanili. Entrambe le posizioni hanno giuste ragioni per affermare la propria validità: nel tempo si sono certamente ridotte le disparità tra uomini e donne ma al contempo rimangono forti disuguaglianze in alcuni ambiti come il lavoro e la politica; esistono più possibilità di realizzazione al di là degli schemi e dei modelli stereotipati dei ruoli di genere ma continuano a valere anche regole patriarcali che interpretano come biologici/naturali alcuni compiti tradizionalmente definiti come femminili.

L'analisi dei modelli educativi trasmessi dalla famiglia, dai media e dal gruppo dei pari risulta fondamentale a tal proposito.

La famiglia innanzitutto è sicuramente responsabile della promozione e della trasmissione dei valori, delle norme, e degli schemi comportamentali che sono propri della coppia genitoriale e dell'ambiente a cui appartiene; nella famiglia i bambini apprendono i modelli culturali tra i quali in primis quelli legati al genere che strutturano e definiscono il maschile e il femminile (Saraceno & Naldini, 2007). Le relazioni instaurate all'interno della coppia e tra genitori e figlie/figli, il linguaggio utilizzato da madre e padre, le risposte da loro fornite in ambito esistenziale ma anche il tipo di abiti acquistati sicuramente incidono sul loro modo d'essere e divenire femmine o maschi e sull'assunzione e sull'interpretazione più o meno tradizionale e stereotipata dei ruoli adulti.

Bisogna porre una particolare attenzione ai *giochi* proposti e ai *giocattoli* comperati, alle *letture* fatte fin dalla prima infanzia dai genitori dato che essi risultano — in sintonia con quanto offre il mercato — ancora oggi differenziate per maschi e femmine (Lindsey & Mize, 2001; Baumgartner, 2002); da sottolineare tuttavia che le incursioni negli spazi semantici del genere opposto per quanto riguarda la dimensione ludica sono meno stigmatizzanti rispetto al passato.[3] Scelte stereotipicamente differenziate in campo ludico portano infatti bambini e bambine a strutturare fin dalla prima infanzia diverse aspettative di genere; condizionamenti basati su modelli tradizionali meno pressanti consentirebbero più agio e opportunità nella costruzione di desideri e aspirazioni vicini alle caratteristiche e ai modi di sentire individuali.

Altro aspetto da considerare è lo *sport* che nell'età infantile e preadolescenziale risulta diffuso tra entrambi i sessi mentre successivamente perde interesse da parte delle ragazze (Istat, 2005). I genitori fanno spesso proposte differenziate a figli e figlie in conseguenza alla pratica sportiva e alla simbologia differenziata per genere che continua a permeare tale campo.[4] Nessuno nega che, soprattutto per il peso e la massa muscolare, gli uomini abbiano *performances* superiori in alcuni tipi di discipline ma questo non significa che giocando e gareggiando separatamente non possano entrambi svolgere con piacere e successo tali attività. Non si può però dubitare delle forti disuguaglianze di genere che persistono nello sport (Sassatelli, 2003). È noto come in generale la pratica sportiva, soprattutto se svolta a livello competitivo, venga intesa più come un'attività maschile e che gli sport tipicamente maschili siano più

[3] Basta guardare però le vetrine di un qualsiasi negozio di giocattoli, gli scaffali dei supermercati, la pubblicità televisiva o ancora le offerte in rete di materiale ludico per capire che le differenze sono ancora marcate: videogiochi, macchinine, supereroi, armi giocattolo, palloni e le magliette delle squadre di calcio, come pure le figurine che rappresentano i calciatori, sono rivolti ai maschi mentre i trucchi, le bambole con i relativi indumenti, gli oggetti di uso quotidiano (per la cucina e la casa in misura mignon), e gli strumenti (come il passeggino, il biberon ecc.) che prefigurano il ruolo materno, sono riservati alle femmine.

[4] Pensiamo in primis al calcio, al rugby, al pugilato ma anche alla pallacanestro e al ciclismo discipline esplicitamente scelte dai maschi per non parlare della formula uno mentre ginnastica, danza e pattinaggio artistico sono valutati e praticati maggiormente da bambine e donne. Esistono tuttavia sport esercitati da entrambi i sessi e non fortemente connotati in termini di genere quali ad esempio il nuoto, lo sci e la pallavolo (quest'ultimo è lo sport di squadra più praticato al femminile). Se ne riscontrano del resto altre nelle quali possono competere insieme senza differenti risultati (Istat, 2005).

rilevanti culturalmente ed economicamente rispetto a quelli considerati femminili, peraltro assai meno numerosi. Questo può indurre l'allontanamento delle ragazze da tali esperienze, utili alla salute e all'equilibrio psico-fisico oltre che possibili fonti di distrazione, piacere e autorealizzazione.

I *media* assumono una particolare importanza nel processo socializzativo in quanto sono in grado di incidere significativamente sull'immaginario giovanile e sulla costruzione dell'identità sessuale delle nuove generazioni: in particolare ciò si rileva attraverso la diffusione di rappresentazioni maschili e femminili costrette all'interno delle aspettative tradizionali di ruolo. Soprattutto la pubblicità le veicola in modo insistente e seducente, rafforzando stereotipi che tuttavia non riflettono più il reale, anzi mettono in evidenza una sfasatura tra il messaggio mediatico e la vita quotidiana oltre che il sentire comune. Dalla realtà emergono in particolare figure di donna sempre più presenti e impegnate nel mondo del lavoro e in generale nel sociale che al contempo non rinunciano a svolgere con sensibilità e competenza il proprio ruolo familiare, seppur a costo di sacrifici e affanni: gli spot pubblicitari invece le rappresentano come le eterne casalinghe intente a provare i migliori prodotti per la pulizia della casa, interessate alla moda e alla propria bellezza, in quanto strumento di conquista e seduzione continua dell'uomo/compagno o in alternativa come delle giovani seduttive e provocatorie che usano in modo aggressivo le armi del corpo per fare conquiste o semplicemente per cercare di vendere un'automobile.

I diritti delle donne vengono dunque in primo luogo negati attraverso immagini femminili degradanti e sessiste — che sostanziano modelli miseri e sottomessi oltre che svuotati di ogni forma di intelligenza e competenza — onnipresenti in particolare in Italia nelle trasmissioni televisive ma anche sui quotidiani e sulle riviste più diffuse (Zanardo, 2010).

Tali trasmissioni condizionano negativamente anche i giovani maschi contribuendo a costruire un ideale di donna astratto e irrealistico e una distorta opinione sulle capacità e sul valore femminili. Vengono così a crearsi modelli inaccettabili dal punto di vista del rispetto, della dignità reciproca e delle pari opportunità che facilmente creeranno difficoltà nella gestione della stessa coppia. L'istruzione sempre più elevata e la maggior consapevolezza di sé delle ragazze comportano infatti aspirazioni di parità e di autorealizzazione, quindi prevedibili contrapposizioni ai desideri e alle richieste di compagni/mariti con il rischio che continui a serpeggiare l'insicurezza per non essere all'altezza del ruolo.[5]

2.2. Orientamento e percorsi formativi

La scuola, importante agenzia che ha il compito di educare, istruire e formare i giovani (Schizzerotto & Barone 2006), proprio per la propria funzione socializzativa non può non assumere un ruolo rilevante nella costruzione dell'identità di genere. In essa avviene la trasmissione di valori, norme e conoscenze tipiche della società a cui appartiene ma non si può pensare possa produrre autonomamente cambiamenti sostanziali dal punto di vista dei modi di pensare, delle abitudini degli alunni dato che essi vi entrano con un proprio bagaglio derivante dalle influenze della famiglia, dei media, del gruppo dei pari e un già avviato processo di strutturazione dell'identità di genere. È inevitabile inoltre che la scuola riproduca stereotipi rispetto ad atteggiamenti, comportamenti, predisposizioni, capacità e interessi di maschi e femmine attraverso i libri di testo, che non sempre risultano critici rispetto all'approccio

[5] Tuttavia come incontriamo molte donne che pretendono di essere riconosciute nella completezza delle proprie potenzialità nei vari ambiti del sociale, così troviamo sempre più uomini che interpretano ruoli sociali e familiari in modo nuovo e che, consapevoli dei retaggi patriarcali di cui la maschilità è il frutto, sono motivati a mettersi in discussione per creare nuove relazioni all'interno della coppia (Giddens, 1995; Bellassai & Malatesta 2000; Bellassai, 2004). Sempre più numerosi sono coloro che intendono riflettere sul significato attribuito al lavoro e alla rilevanza a esso assegnata ma prima di tutto determinati nel rendere attivo, intenso dal punto di vista emotivo, educativo e affettivo il loro rapporto con i figli (Ventimiglia, 1994; Pietropolli Charmet, 1995; Sellenet, 2006).

di genere, e tramite gli insegnanti che spesso li trasmettono in modo inconsapevole in quanto intrinseci alla propria cultura d'origine (Sartori, 2007; Tamanini, 2007).

La scuola può tuttavia fare molto per aiutare e sostenere le nuove generazioni nel superare steccati e condizionamenti, nel modificare prospettive andando oltre convenzioni e tradizioni. Partiamo dalla forte segregazione formativa che vede ancora le scelte dei percorsi secondari e terziari differenziate in termini di genere. Una delle caratteristiche del sistema educativo italiano è infatti la presenza di scuole frequentate in gran parte da ragazze (come ad esempio i licei psico-pedagogici e delle scienze sociali) e altre propriamente maschili come gli istituti tecnici industriali e per geometri (Miur, 2007). Non possiamo tuttavia non evidenziare come nel tempo sia cresciuta la percentuale di ragazze che si indirizza verso percorsi tradizionalmente scelti dai maschi: in particolare i licei scientifici risultano oggi la scuola più equilibrata rispetto al sesso.[6]

La differenziazione delle scelte formative opera anche all'interno dell'università: molte aree disciplinari sono preferite dalle studentesse, come quelle legate all'insegnamento, alle lingue e alla psicologia o sono in forte maggioranza maschili quali l'ingegneria.[7] Nel complesso a tutt'oggi le ragazze in Italia come nella gran parte dei paesi europei, si concentrano su studi socio-umanistici mentre tendono a escludere quelli tecnico-scientifici, per converso privilegiati dai ragazzi.

Quali le cause? Quali i meccanismi sottesi alle decisioni riguardanti l'istruzione così differenziate per genere? È importante riflettere su come avvengano le scelte per intervenire e riequilibrare la distribuzione per sesso della popolazione scolastica e universitaria e al contempo accrescere il numero di diplomati e laureati in materie tecnico-scientifiche (come ingegneri, informatici, statistici, biologi, ecc.) dato che tale formazione risulta inferiore rispetto alle necessità di sviluppo del nostro Paese. È sempre più urgente analizzare il fenomeno secondo il genere (Ajello, 2000; Gallagher & Kaufman, 2005). Non si può non rilevare infatti l'effetto moltiplicatore derivato dalle scelte formative non orientate ad ambiti tecnico-scientifici delle studentesse, data la loro elevata incidenza sulla percentuale di diplomati e laureati.

Si può ipotizzare che almeno una parte di giovani donne si neghi a priori la scelta di percorsi scolastici e lavorativi ritenuti non adatti al proprio genere. Varie indagini fanno emergere l'ambivalenza delle giovani donne nei confronti di un mondo scientifico e tecnologico che appare intrinsecamente associato al maschile e negato al femminile da una cultura del lavoro che sminuisce, sia in termini sociali che di competenze, le loro potenzialità non adeguatamente sfruttate e riconosciute (Erlicher & Mapelli, 1991). Per far ciò è necessario supportare le giovani aiutandole ad accrescere la loro autostima e la consapevolezza di potercela fare anche scegliendo percorsi non convenzionali. Tra le cause dell'insicurezza femminile rispetto alle proprie capacità c'è il ridotto valore e riconoscimento sociale attribuito alle donne. Un recente studio (Sapienza et al., 2008) ha messo in relazione i risultati dei test di apprendimento della matematica (PISA) con il livello del *Gap Gender Index*[8] nei vari paesi dove questi si raccolgono e

[6] Gli istituti magistrali rimangono negli anni invece costantemente femminili, gli istituti d'arte hanno avuto un processo accelerato di femminilizzazione mentre i licei linguistici risultano in controtendenza (sono nati come indirizzi del tutto femminili e hanno accolto una quota sempre maggiore, seppur ancora fortemente minoritaria, di maschi) (Istat ed elaborazioni Istat su dati Miur, 2007).

[7] Se quest'ultima area ha avuto un incremento costante di presenze femminili pur rimanendo una roccaforte maschile, si rileva particolarmente elevata la femminilizzazione del raggruppamento medico: più del 50% negli ultimi cinquant'anni tanto da risultare donna circa i due terzi dei camici bianchi, ma anche quello giuridico e quello economico-politico. Da aggiungere che l'Indice di Segregazione ha un andamento decrescente nel tempo in misura inferiore in relazione alla scuola secondaria superiore (da 37,7 nel 1950/51 a 24,1 nel 2001/02) rispetto all'università dove nello stesso periodo si è dimezzata passando dal 60,1 a 30,1 (Sabbadini, 2004).

[8] Il *Gap Gender Index* (GGI) misura il grado di disuguaglianza tra uomini e donne prendendo in considerazione quattro aeree critiche: salute e aspettativa di vita, opportunità economica e occupazionale, livello di istruzione, partecipazione e potere in politica. Tale indice è

ha rilevato che i risultati migliori si riscontrano proprio nelle realtà nazionali dove esiste una maggior parità tra uomini e donne.[9]

2.3. Il mondo del lavoro

Se la scuola di massa ha offerto alle ragazze notevoli opportunità di recuperare il secolare *gap* rispetto all'istruzione, il mondo del lavoro continua ad essere il luogo dove la discriminazione di genere si manifesta pesantemente a loro svantaggio. Essa si palesa attraverso i seguenti indicatori:

- *tassi di occupazione* femminile molto inferiori a quelli maschili e al contrario *tassi di disoccupazione* più elevati il fenomeno è particolarmente pesante nelle regioni meridionali (Istat, 2009);
- l'*accesso al mondo del lavoro* presenta notevoli criticità per tutti i giovani (in particolare al Sud dove le donne rinunciano spesso a cercare un'occupazione) ma i tempi di entrata sono più lunghi per le giovani che, tuttavia, se laureate, hanno maggiori *chance* occupazionali seppure per lavori non congruenti né coerenti con il titolo conseguito; i percorsi più femminilizzati offrono minori opportunità lavorative alle ragazze mentre, al contrario, risultano vantaggiosi i titoli «maschili» da loro posseduti (Alma Laurea, 2009);
- forte è la *segregazione occupazionale*, come già anticipato, sia *orizzontale* — le ragazze accedono infatti a settori caratterizzati da forte concentrazione femminile soprattutto nel terziario pubblico (sanità, istruzione, commercio e servizi alle imprese e alla persona) e nei settori manuali a bassi livelli di qualificazione — sia *verticale* — il fenomeno del *glass ceiling* evidenzia la presenza di discriminazioni nascoste, normativamente escluse, che tuttavia formano una barriera, appunto trasparente, che impedisce alle donne di raggiungere le posizioni apicali nel mondo del lavoro e in particolare nel settore industriale (Austin, 2003);
- la presenza femminile più forte tra i *lavori atipici* (Isfol, 2005) — non confermata peraltro a livello europeo (Eurostat, 2006) —, comporta opportunità maggiori di accesso ma anche aumento dell'instabilità occupazionale, fenomeno quest'ultimo che coinvolge i giovani di entrambi i sessi. In particolare l'accesso delle giovani donne al mercato del lavoro è caratterizzata da *contratti più brevi* con impegno inferiore in numero di ore; da rilevare inoltre come per gli uomini il lavoro atipico è una modalità iniziale del lavoro mentre per le donne l'accesso flessibile rischia di trasformarsi in una trappola dalla quale è difficile uscire soprattutto per le meno scolarizzate e quelle con carico familiare. Le più giovani e istruite si possono trovare invece di fronte al dilemma se rinunciare alla maternità o rimanere fuori dal mercato del lavoro in un tempo lungo che potrebbe pregiudicare il proprio percorso occupazionale;
- una forte prevalenza femminile nel lavoro *part-time* che è un'opportunità per le donne

riconosciuto e utilizzato a livello internazionale (World Economic Forum) e ogni anno viene stilata in base ad esso una classifica di 121 paesi nel mondo. L'Italia nel 2007 risulta l'ultima a livello europeo e all'84° posto nella graduatoria generale.

[9] Lo svantaggio femminile nel campo scientifico, rilevato trasversalmente nel tempo e nello spazio, si riduce al minimo (in Svezia e Norvegia) fino a diventare addirittura un vantaggio per la componente femminile (in Islanda) all'aumentare delle opportunità delle donne in campo economico e sociale. Dobbiamo precisare che anche i maschi soffrono di condizionamenti nella scelta scolastica di percorsi tipicamente femminili ma la differenza è che questi ultimi portano a lavori scarsamente remunerati e socialmente poco desiderabili oltre che impegnativi da un punto di vista psicologico e relazionale; quelli tecnologico/scientifici invece si trovano ai livelli superiori della scala di stratificazione sociale. Uno dei problemi scolastici dei giovani maschi oggi è piuttosto legato all'inferiore rendimento che, pur non essendo l'unica causa, tende a ridurre la lunghezza dei percorsi formativi — e quindi il livello dei titoli ottenuti — e soprattutto la loro regolarità; a ciò consegue una maggior frequenza di abbandono. Nel complesso si palesa pertanto l'aumento della dispersione scolastica dei maschi, i quali quindi possono essere considerati il sesso debole… quanto meno in ambito formativo (Miur, 2007) . Da tenere comunque presente il fatto che per loro le opportunità lavorative che non necessitano di lunghi anni di studio sono molto numerose e anche remunerative; pensiamo ad attività artigianali, del tutto maschili, quali l'elettricista, il falegname, l'idraulico o professioni tecniche di vario tipo che possono essere svolte dopo un breve percorso professionale e un *training* pratico.

nella fase procreativa ma rappresenta anche un rischio in termini di carriera e rispetto alla possibilità di ritornare a lavorare a tempo pieno (Del Boca, 2002); per gli uomini invece tale tipo di contratto spesso riguarda la fase iniziale della vita lavorativa ed è prevalentemente una scelta dettata da motivazioni diverse rispetto a quelle femminili, connesse perlopiù a esigenze familiari (Isfol Plus, 2005);

– la *retribuzione*: in tutti i paesi europei già all'accesso risulta evidente il *differenziale retributivo di genere* a scapito delle donne (Istat, 2006); questo si concretizza in Italia mediamente in un 17% in meno rispetto al guadagno maschile; le cause sono legate principalmente al tipo di lavoro svolto ma soprattutto ai ruoli sociali e procreativi che la donna svolge nella società, da fattori culturali dunque e non certo normativi, almeno nel mondo occidentale (Unioncamere, 2008).

È necessaria una riflessione sui rischi dell'instabilità lavorativa che caratterizza oggi a lungo la storia lavorativa dei giovani nel loro complesso in quanto ne ostacola il raggiungimento dell'autonomia economica, tanto da allontanare nel tempo il processo di acquisizione dei ruoli adulti. Osserviamo inoltre che le giovani oggi non si trovano più a dover scegliere tra lavoro e matrimonio, ma incontrano maggiori difficoltà dei coetanei maschi a entrare e a rimanere nel mercato del lavoro. Non si può infine non tener conto del fatto che il desiderio legittimo delle donne di avviare e stabilizzare la carriera lavorativa iniziata comporta in primis un elevamento dell'età al primo figlio, uno dei fattori che concorrono alla riduzione del tasso di natalità.

2.4. La partecipazione politica e sociale

L'ultimo aspetto che andremo a indagare e che non può non rappresentare uno degli obiettivi delle politiche giovanili è la partecipazione attiva delle nuove generazioni alla vita della comunità a diversi livelli. Parlando oggi di partecipazione politica è doveroso riflettere sullo scarso *appeal* che questa gode tra i giovani al fine di individuare vie utili a favorire i processi che portano alla cittadinanza attiva. I nuovi modelli di aggregazione e le diverse forme di azione collettiva giovanili appaiono spesso incomprensibili agli adulti in quanto apparentemente contraddittori e lontani da quelli a loro noti e sperimentati.

Tornando a un'analisi di genere si riscontra che le giovani risultano disinteressate e particolarmente restie a prendere parte attiva alla politica (Istat, 2006). La persistenza dell'asimmetria di genere è ascrivibile a un'esperienza antica di marginalità delle donne che ha prodotto il «silenzio» femminile in ambito pubblico ma è anche imputabile alle risorse economiche e sociali non equamente ridistribuite tra i due sessi. Risultano importanti anche le variabili culturali che inducono una visione della politica come «una faccenda da uomini»: riconoscere ed esaltare solo la dimensione emozionale, sentimentale, irrazionale della donna, la sua inclinazione alla cura e alle relazioni affettive nel ristretto intorno sociale la fa percepire come poco adatta a occuparsene. Tali caratteristiche tuttavia non devono essere rifiutate, anzi le donne in quanto portatrici di valori diversi, modalità relazionali e comunicative atipiche per il mondo della politica potrebbero aiutare a rinnovarlo e svecchiarlo per ridare forza e attrattiva a quella che è la funzione basilare della democrazia.[10]

[10] È fondamentale dunque che le donne acquistino voce per portare avanti le proprie rivendicazioni, per far valere il loro punto di vista. Si rende sempre più necessario il superamento concreto delle barriere e con esse degli stereotipi e dei pregiudizi nei confronti della politica interpretata al femminile. La gestione del potere, non solo in politica ma anche nelle associazioni culturali e di volontariato, sembra però non attirarle; si può ipotizzare dunque la loro propensione all'autoesclusione per la sfiducia nel sistema complessivo che le potrebbe fagocitare facendo perdere loro l'identità attraverso l'appiattimento, l'omologazione ai valori maschili (Creperio Verratti, 2002). Si rileva anche una carenza di modelli di riferimento femminili che interpretino in modo autonomo e originale il vivere la politica. La forte e spietata competizione presente in tale mondo si può considerare un altro deterrente alla partecipazione attiva femminile, difficile da accettare e da condividere soprattutto da parte di chi non è avvezzo a tali pratiche. Dobbiamo ricordare che in questo caso incidono sia la mancanza di esperienza e di modelli di riferimento femminili nella pratica politica sia la segregazione verticale che impedisce alle donne di sperimentare ruoli dirigenziali e di potere in campo occupazionale.

Certamente il miglioramento della posizione sociale, economica e culturale delle donne porterà a un aumento del tasso di partecipazione non solo alla politica ma alla vita sociale e in particolare consentirà loro di svolgere in misura superiore ruoli manageriali e di responsabilità organizzativa. Sarà però altresì necessario predisporre interventi specifici atti a supportarlo, al di là del ricorso delle cosiddette «quota rosa» che dovrebbero porre le basi a un accesso massiccio delle donne in campo politico e amministrativo (Guadagnini, 2003).

3. Quali risposte a una prospettiva di genere nelle politiche giovanili?

Le politiche giovanili sono state alquanto sottovalutate in Italia,[11] non esiste ancora una legge nazionale che le preveda e le governi e non c'è da aspettarsi granché nei momenti di crisi economica (e politica) come quelli attuali, dato che sono percepite come secondarie rispetto ad altri e gravi problemi del Paese. Nell'ultimo decennio le Regioni, le Province e i Comuni si sono tuttavia attivati e hanno promosso interventi specifici a favore dei giovani anche se spesso la dotazione finanziaria di tale capitolo di spesa è apparsa inadeguata rispetto alle necessità; inoltre si è rivelato carente o inefficace il coordinamento come del resto la comunicazione; contatti e scambi tra le singole realtà territoriali sono stati spesso casuali ed estemporanei.[12] Un'importante novità che rivela una maggiore sensibilità e attenzione per le problematiche giovanili è rappresentata dalla recente definizione di accordi di programma quadro (APQ) da parte del governo tramite le Conferenze Stato-Regioni[13] che prevedono un fondo destinato al finanziamento di progetti (normalmente attivati tramite bandi) a favore del giovani; tali progetti sono gestiti a livello locale (ossia da Regioni Province, Comuni e Comunità montane) su obiettivi generali concordati a livello centrale e articolati in base ai bisogni dei diversi territori.

È prioritario agire non solo «per» ma anche «con» i giovani dando loro più credito e fiducia e prospettive di riconoscimento di diritti e soddisfazione di bisogni per integrarli e renderli responsabilmente partecipi della riproduzione e del rinnovamento sociale. L'obiettivo è trovare il miglior equilibrio possibile tra l'uso di spazi di progettazione autonoma, l'autoregolamentazione dei giovani all'interno di associazioni e gruppi e l'attenzione vigile da parte degli adulti, attenti a non interrompere il dialogo, a mantenere un confronto fattivo e leale con le nuove generazioni tramite proposte che rispondano ai loro interessi ma che siano compatibili con i valori e le regole della comunità nel suo insieme.

È noto come la lingua italiana non preveda il genere neutro sostituito dal maschile e quindi siamo abituati a pensare che se si parla di giovani si comprendano anche le giovani.[14] Tuttavia non prestare attenzione alle diversità che si evi-

[11] Il primo Ministero delle Politiche giovanili (e delle attività sportive) viene istituito solo nel 2006 dal governo Prodi (ministra Giovanna Melandri) mentre era già presente nella maggior parte dei paesi europei; nel 2008 il governo Berlusconi ne ha modificato il nome, oggi si chiama infatti Ministero della Gioventù; la Ministra, senza portafogli come d'altronde la precedente, è una giovane donna (Giorgia Meloni).

[12] Troviamo differenze in termini di impegno progettuale e finanziario oltre che peculiari sensibilità negli indirizzi scelti tra le amministrazioni locali derivate in larga misura dai diversi orientamenti politici, dalle risorse e dalle specificità territoriali in cui operano. I bandi per la presentazione di progetti da parte dei giovani è stato lo strumento più utilizzato per raccogliere e attivare le politiche giovanili. Degna di nota è senz'altro l'esperienza, portata avanti con grande impegno politico e finanziario dalla Provincia Autonoma di Trento che si è dotata già nel 2004 di una legge specifica sulle politiche giovanili e ha attivato su tutto il territorio provinciale, suddiviso ad hoc in zone omogenee, un'ampia e articolata rete di relazioni tra i giovani e le istituzioni per arrivare a produrre annualmente dei Piani Giovani di Zona dove si raccolgono i progetti dei giovani e degli amministratori/operatori che lavorano con e per loro che vengono finanziati in misura uguale dalla PAT e dai comuni che fanno parte delle diverse zone (vedi http://www.politichegiovanili.provincia.tn.it/).

[13] Conferenze Unificate del 14 giugno 2007 e del 29 gennaio 2008.

[14] Per evitare l'appesantimento del testo anche nel presente lavoro utilizziamo spesso il termine generale giovani per comprendere entrambi i sessi almeno che non venga altrimenti specificato (ad esempio le/i giovani, ragazzi/ragazze, ecc.).

denziano tra i due generi e ai bisogni differenti che ne conseguono comporta il rischio che le politiche giovanili forniscano risposte valide soprattutto per i maschi. Non si vuole sostenere che persistano pregiudizi consapevoli contro le pari opportunità: gli amministratori e gli operatori che si occupano di politiche giovanili spesso seguono semplicemente la consuetudine, senza uscire quindi da percorsi già tracciati e consolidati; non avvertono l'importanza di abbattere gli steccati tradizionali, di superare i vincoli culturali per i quali si accetta come un dato di fatto (quando almeno non lo si considera «normale») la partecipazione inferiore delle ragazze senza chiedersene la ragione, senza arrivare a ipotizzare che gli interventi e le iniziative proposte non riflettono interessi e sensibilità femminili. Anche solo una rilevazione sistematica in termini numerici del sesso dei partecipanti alle varie proposte creerebbe consapevolezza e porrebbe domande su eventuali differenze sia nel grado di partecipazione complessivo che per le singole iniziative, diversamente apprezzate.[15]

Da uno sguardo rapido alle politiche giovanili in Italia non emergono iniziative con specifica attenzione a differenze e disuguaglianze di genere anche se naturalmente l'analisi fatta non è approfondita al punto da poter escludere tra le pieghe qualche progetto che vi presti attenzione. D'altronde un documento sui Piani Locali Giovani (PLG),[16] che rappresenta una sintesi del lavoro di sperimentazione che il Ministero della Gioventù ha portato avanti con l'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani) e la rete Iter in alcuni comuni italiani per individuare un modello e il processo attuativo di politiche giovanili da estendere a livello nazionale nelle diverse realtà locali, non fa riferimento alcuno all'ottica di genere. Certo si tratta di una sperimentazione iniziale che lavora su obiettivi strutturali (il lavoro, il credito e la casa) ma è pur sempre un dato significativo per il suo valore istituzionale.

Prima di riportare alcune riflessioni e indicare orientamenti generali che riteniamo utili a progettare politiche giovanili attente al genere[17] facciamo riferimento all'importanza che queste comprendano iniziative rivolte anche agli adulti che, in quanto genitori, operatori e insegnanti, si occupano di giovani. Sensibilità ma anche informazioni e conoscenze specifiche possono aiutarli a espletare la loro funzione educativa prima di tutto per capire chi sono i ragazzi e le ragazze di oggi e per formarsi una coscienza critica di quanto i modelli culturali differenziati per genere possano incidere sulla formazione dell'identità sessuale limitando, attraverso differenziazioni aprioristiche, l'affermazione di sé e le scelte future dei giovani. È importante che abbiano consapevolezza della persistenza e diffusione di luoghi comuni, di pregiudizi, di valori sessisti e di modelli di genere stereotipati. Una particolare attenzione dovrebbe essere rivolta alla valutazione critica delle immagini femminili indecorose e scontate diffuse dai media, in particolare dalla TV, per una sensibilizzazione alle tematiche della parità di genere. Si potrà in tal modo allertare e difendere le ragazze dai falsi miti, dai modelli volgari che negano la loro dignità attraverso l'imposizione di caratteristiche estetiche comunemente irraggiungibili, se non attraverso interventi spesso deturpanti; renderle consapevoli dei messaggi che tali immagini veicolano ossia che l'intelletto, lo studio e la preparazione servono poco per realizzarsi sul lavoro, comunque meno di altre (illusorie) scorciatoie verso il successo.[18]

Per quanto riguarda i giovani nel loro complesso possiamo sinteticamente affermare che è fondamentale — affinché non cadano in balia delle sempre nuove e attraenti mode e tendenze

[15] Certamente il fatto che gli amministratori siano in gran parte uomini, o comunque soggetti legati/condizionati da linee ed esigenze dei partiti di riferimento, non aiuta ad allargare lo sguardo individuando dunque nuove condotte e diversi obiettivi sensibili alle differenze/disuguaglianze di genere.

[16] Vedi http://www.gioventu.gov.it/media/17449/piano%20locale%20giovani.pdf.

[17] Non si farà riferimento a progetti da avviare dato che questo non è il compito del presente lavoro.

[18] Per una comprensione del fenomeno è tuttavia fondamentale tenere conto — come dimostrano, fra le altre, le indagini IARD tra la fine degli anni Novanta e oggi — che l'attenzione crescente all'avvenenza da parte delle ragazze è andata crescendo di pari passo alla centralità della realizzazione personale in ambito lavorativo.

interpretate di sovente in modo acritico — aiutarli a rielaborare gli stimoli esterni, a interpretare autonomamente le richieste del gruppo amicale allo scopo di depotenziare gli effetti impositivi della cultura mediatica.

Questo percorso necessita di azioni e metodologie certamente diverse rispetto a quelle ipotizzati per gli adulti. Il coinvolgimento e la partecipazione giovanile dipendono spesso dalle modalità, dagli strumenti e dalle tecniche che si mettono in campo per avvicinare e raggiungere il target previsto.[19] L'ideale sarebbe che le proposte venissero dai giovani tramite progetti attuabili e sostenibili: il sostegno alla progettazione, la supervisione oltre che una valutazione attenta della qualità del risultato è d'obbligo. Uno degli obiettivi primari dovrebbe essere l'apprendimento da parte dei giovani delle tecniche della progettazione ma soprattutto l'acquisizione del senso di responsabilità legato all'attuazione di progetti autonomi realizzati tramite risorse della comunità. L'esperienza sul campo dovrebbe fornire a ragazzi e ragazze indicazioni utili a migliorare le attività future; al contempo un aiuto di tipo logistico-organizzativo. Inoltre un accompagnamento in itinere per attivare e seguire il processo di valutazione *ex ante* e *ex post* delle stesse iniziative, sarebbe auspicabile per sostenere gli sforzi e l'impegno dei potenziali interessati che si assumono in prima persona la gestione dei progetti.

Strumenti utili di confronto tra ragazzi e ragazze possono essere l'esercizio della *scrittura* nelle sue varie forme e finalità, la *musica* con le sue straordinarie potenzialità creative e tanto amata dai ragazzi, il *teatro*, forma d'arte che consente di creare e rafforzare relazioni oltre che trasmettere valori e contenuti culturali, ma anche l'utilizzo critico dei *nuovi media* così vicini alla sensibilità e alle competenze giovanili come pure lo *sport* per il ruolo socializzativo che svolge e in quanto fonte di divertimento. Tali mezzi espressivi, sono spesso diversamente utilizzati e apprezzati dai due sessi, quando non risultano fonti di diseguaglianze (come abbiamo già rilevato per quanto riguarda lo sport), e quindi possono aiutare a creare consapevolezza riguardo alle tradizionali differenziazioni e assunzione di responsabilità da parte di entrambi nel metterle in discussione e superarle.

Attività di *orientamento scolastico* mirate a far emergere i propri interessi o le inclinazioni — che spesso non sono chiare in età giovanile — e anche a far capire le reali conoscenze e competenze acquisite, in particolare nelle materie scientifiche e tecnologiche rispetto alle quali le ragazze tendono a sottovalutarsi, aiuteranno ad ampliare la rosa delle scelte possibili e a prendere decisioni per il futuro in modo più sicuro e consapevole. La riduzione degli errori nella scelta, consentirà inoltre percorsi di studio meno accidentati.[20]

Anche le attività di *orientamento al lavoro* sono particolarmente importanti per le femmine che avrebbero bisogno di una specifica attenzione a causa di un accesso particolarmente difficile al mercato del lavoro e per motivarle a intraprendere percorsi considerati fino a poco tempo fa *off limits* per loro in quanto donne.[21]

[19] Il volontariato ad esempio dovrebbe essere valorizzato quale strumento di partecipazione giovanile e in particolare femminile dato che, soprattutto nel campo del sociale, sono le donne che si dimostrano più disponibili; i risultati di una ricerca svolta dalla Consulta delle elette della Regione Piemonte conferma tale tendenza. La chiarezza degli scopi dell'impegno nel volontariato, la sua maggiore rilevanza dell'etica e la possibilità di incidere maggiormente sulla qualità della società le spingerebbe verso tale settore anche quale alibi al non «sporcarsi le mani» con la politica, ritenuta «una cosa da uomini», dalla quale si sentono escluse anche perché non sono consapevoli dell'importanza di una loro candidatura. Si veda www.consiglioregionale.piemonte.it/organismi/org_cons/cons_elet/dwd/volont_donna_politica.pdf.

[20] Per cominciare la decostruzione di stereotipi e pregiudizi (minori interesse e inferiori capacità delle femmine rispetto ai maschi in campo tecnologico e scientifico) aiuterà ad evidenziare la possibilità di competere alla pari ed avere uguali *chances* di successo in tutte le discipline sia tecnico-scientifiche, tecnologiche che socio-umanistiche.

[21] Le giovani donne stentano a intraprendere attività autonome e quindi sarebbe importante concedere loro accessi agevolati al credito, «prestiti d'onore» per ricevere una spinta iniziale e consentire con maggiore fiducia di muoversi che richiede rischio economico, impegno di tempo ed energie che in una prospettiva di creare una nuova famiglia potrebbero essere più difficili a sostenere rispetto ai maschi che oltre tutto non devono subi-

Da non sottovalutare inoltre possibili interventi relativi alla conoscenza dei diritti sul lavoro e alle leggi che regolano ad esempio i permessi/congedi di maternità e paternità; alle ragazze potrebbe essere fornita qualche informazione specifica per affrontare le insidie dei colloqui di lavoro e per controbattere davanti a eventuali richieste contrarie ai loro diritti di lavoratrici.

Infine consideriamo la delicata questione della partecipazione politica e sociale caratterizzata, come abbiamo poc'anzi rilevato, da un interesse e un coinvolgimento particolarmente limitato delle giovani ma non certo entusiastico neppure da parte dei giovani maschi. Cosa fare?

Difficile pensare a politiche differenziate in base al genere, potrebbero apparire discriminazioni (seppur in senso positivo) inaccettabili in un paese democratico.[22] Creare stimoli e occasioni affinché le giovani possano impegnarsi e far sentire la propria voce sul territorio di appartenenza, e quindi all'interno di rapporti stretti, diretti e quotidiani con le istituzioni, può senz'altro favorire la partecipazione. Non parliamo solo di prendere parte a iniziative politiche in senso stretto; il coinvolgimento nelle attività culturali e sociali della propria comunità rappresenta un buon livello di partenza per tutti, da stimolare e mantenere vivo ponendo un'attenzione particolare alle giovani che tendono a sfuggire e a non farsi coinvolgere in iniziative organizzate.[23]

4. Conclusioni

Non si può tuttavia essere troppo ottimisti: bisogna ricordare che non è facile far partecipare i giovani distratti da una molteplicità di stimoli, tendenzialmente resistenti a impegnarsi soprattutto a lungo termine. La società in costante e veloce cambiamento d'altronde rende difficile fare previsioni su ciò che accadrà in tempi non prossimi e rende particolarmente rischioso individuare percorsi definiti che potrebbero rivelarsi impraticabili o privi di sbocchi apprezzabili.

Per capire la ragione del poco successo di varie iniziative pensate per i giovani o quanto meno del ridotto coinvolgimento che molte di queste producono — anche se sembrano corrispondere a loro interessi e bisogni o sono state da loro stessi ideate, può essere utile individuare una tipologia che rappresenta i diversi gruppi di soggetti a cui esse si rivolgono. Questi risultano trasversali al genere, in altre parole sono composti sia da maschi che da femmine, ma una loro declinazione in base a tale categoria analitica può generare diverse modalità di intervento appropriate per ragazze e ragazzi.

Tra i *giovani coinvolti* troviamo:

- *le élite,* ossia giovani appartenenti a gruppi ristretti che spesso corrispondono alle aspettative degli adulti o sono in sintonia con i loro stessi desideri e interessi e sono pertanto disposti a rispondere positivamente a stimoli di tipo artistico-culturali ma anche ad attività non solo specificatamente pensate per loro; le giovani sembrano essere particolarmente attive in tal senso: sono infatti buone lettrici, hanno interessi di tipo artistico, cinematografico e teatrale, sono attive nel volontariato, ecc.;
- *gli associati*, membri di associazioni preesistenti, vocazionalmente portati alla partecipazione; sono pertanto caratterizzati da un certo impegno e disciplina, motivati innanzitutto dall'interesse per lo *sport*. L'attività fisica organizzata, è quella infatti praticata su più larga scala e accomuna una parte consistente di giovani, in particolare maschi, soprattutto nella preadolescenza e nell'adolescenza mentre al crescere dell'età la partecipazione decresce

re gli stereotipi soprattutto se i campi imprenditoriali esulano da quelli tradizionalmente femminili come il commercio e i servizi alla persona.

[22] Le stesse cosiddette «quote rosa» utilizzate in molti paesi per facilitare l'accesso delle donne alla politica e la partecipazione attiva a tutti i livelli dell'amministrazione pubblica continuano a suscitare dibattiti e prese di posizione contrastanti, alcuni detrattori sostengono appunto che non si debba favorire in alcun modo qualsiasi categoria o gruppo sociale per le cariche elettive, anche se le quote femminili non sono sulle elette ma riguardano le liste elettorali sottoposte alla scelta dell'elettorato (Beccalli 1999; Mancina 2002).

[23] Bisogna inoltre tener presente che la scarsa presenza femminile nel mondo della politica e nelle attività sociali, tranne che nel volontariato (Fivol 2001) non aiuta le ragazze per la limitata disponibilità di modelli femminili in cui identificarsi.

notevolmente e (soprattutto tra le ragazze) diventa minoritaria. Molteplici altri tipi di organizzazioni, nell'area del volontariato, nell'ambito ecologico, culturale e religioso, corrispondono invece maggiormente agli interessi delle ragazze.

Tali categorie di giovani oltre a essere limitate in termini di numerosità sono già presenti a livelli diversi nel mondo sociale, hanno modo e voglia oltre che capacità di esprimersi e di partecipare; in qualche modo sono «privilegiati» perché sono riconosciuti e oggetto di politiche a loro favore.

Ma è la maggioranza di ragazzi e ragazze che in genere rimane fuori dalle politiche giovanili; in particolare si fa riferimento a soggetti che definiremo come:

- *gli acritici,* tra questi in particolare i videodipendenti che «partecipano passivamente» ai riti collettivi della televisione. Tale espressione appare contraddittoria, ma è un ossimoro che ben interpreta l'illusione di coloro che s'identificano, parteggiano per i divi del *Grande fratello* o dell'*Isola dei famosi* o seguono regolarmente le *soap opera,* delle quali la maggior parte degli appassionati sono donne, e così facendo pensano di poter assomigliare a loro, di entrare a far parte del mondo ingannevole e artificioso ma rutilante del piccolo schermo mentre in realtà subiscono e diventano prigionieri dei falsi modelli diffusi dai media. Pensiamo inoltre ai giovani, anch'essi integrati, che hanno come solo o principale obiettivo l'apparire con un determinato *look*, sono i «patiti delle firme», gli appassionati dello *shopping*, spesso indiscriminato;
- *i «contro»,* ossia i piccoli gruppi appartenenti a culture alternative, che possiamo definire oppositivi, anti-istituzionali: sono composti da coloro che manifestano atteggiamenti di contrapposizione e che in particolare in questi ultimi anni hanno trovato riferimenti comuni e coinvolgimento in grandi temi politici e ideali quali il pacifismo, l'ecologia, la globalizzazione o il femminismo e la militanza all'interno di gruppi di gay o di lesbiche. Tali giovani che vogliono discutere di politica, che vanno alle manifestazioni di piazza, che chiedono quando non si appropriano di spazi e che colgono varie occasioni per esprimere dissenso anche attraverso atti in contrasto con le norme vigenti, non vogliono farsi coinvolgere o non riescono a identificarsi nell'offerta associativa esistente;
- *i rappresentanti della «nuova» cultura giovanile:* soggetti che non si capisce cosa pensino, che gli adulti non comprendono perché aderiscono a sistemi di significato per loro indecifrabili, che seguono mode — dal *piercing* ai tatuaggi — per riconoscersi e fare gruppo o perché si sentono felici e appagati in tal modo; che condividono generi musicali innovativi; che fanno parte del «popolo dei telefonini» che non progetta neppure l'incontro all'angolo della piazza, quotidiano approdo del gruppo; che comunicano in modo superficiale ma continuo, inventando linguaggi nuovi o si incontrano su *facebook*, *chattano* nei *blog* per conoscere altri simili e costruire rapporti virtuali che nella maggior parte dei casi tali rimarranno, o sono appassionati (o dipendenti) di giochi in rete che consentono numerosi scambi mirati a distanza;
- *gli isolati,* giovani che hanno poche relazioni se non quelle istituzionalizzate all'interno della scuola, che non hanno compagnia o gruppi amicali significativi; ragazzi e ragazze spesso privi di modelli di riferimento forti e che pertanto rimangono al di fuori delle reti sociali ed esclusi da opportunità socializzative e di partecipazione, risultano a rischio di emarginazione ed esclusione sociale. Hanno scarse risorse e competenze di tipo psicofisico e relazionale per aderire a gruppi o partecipare ad associazioni.

È importante coinvolgere e non escludere proprio chi non crea problemi particolari e non diventa neppure oggetto di prevenzione in quanto non attua comportamenti devianti espliciti; chi non offre stimoli a chi si occupa di politiche giovanili ma anche a educatori e insegnanti, perché non fa domande e non esige risposte che lo aiuti a risolvere i propri problemi; chi questi problemi non li sa porre perché non è consapevole dei propri bisogni e neppu-

re dei propri diritti ad affrontarli rivolgendosi alla comunità in primis, ma anche dall'ente pubblico di riferimento e della società nel suo complesso.

La necessità che le politiche giovanili si rivolgano ai tanti tipi di giovani, e dunque sappiano articolarsi in modo differenziato, si incrocia con l'altra necessità di concedere una particolare attenzione alle giovani donne che devono scontare un passato che ha ostacolato la loro partecipazione e un presente che le rende ancora insicure delle proprie potenzialità e diffidenti nello spendersi in ambiti e attività dove mentalità, regole e modelli organizzativi continuano a essere preminentemente maschili.

Come declinare dunque le politiche giovanili al femminile? Dalle riflessioni che hanno accompagnato questo scritto è possibile derivare qualche esempio operativo; ne elenchiamo alcuni senza pretesa di esaustività:

- dare sostegno a un processo socializzativo concretamente paritario agendo sulle relazioni tra pari attraverso iniziative di tipo ricreativo e culturale (artistico, musicale, ludico, ecc.);
- attuare interventi indirizzati ai genitori per far capire loro l'importanza di uscire dagli schemi tradizionali e di proporre modelli educativi innovativi che consentano alle ragazze di costruire una forte identità di genere al di là degli stereotipi e dei pregiudizi;
- organizzare attività e iniziative per facilitare una maggiore conoscenza e comprensione reciproca tra maschi e femmine;
- consentire il protagonismo giovanile femminile che, nella società attuale, tende a essere soffocato o comunque subordinato a quello maschile in modo da attivare percorsi autonomi di pensiero e di azione;
- prevenire gli effetti negativi di comportamenti (legate ai disturbi alimentari o alle mode estreme) che possono mettere a rischio la salute e l'incolumità delle giovani;
- fornire occasioni che sviluppino la libera iniziativa e la creatività delle ragazze e permettano altresì di acquisire competenze (ad esempio di tipo organizzativo ma anche manuale) e nuove *skills;*
- supportare le giovani nelle scelte importanti quali quelle relative al percorso scolastico e universitario oltre che tramite iniziative di orientamento indirizzate a loro attraverso interventi extrascolastici per superare gli stereotipi ricorrenti;
- sostenere le ragazze, fornendo aiuti concreti oltre a strumenti pratici, nell'inserimento nel mondo del lavoro, ambito che le vede particolarmente svantaggiate;
- stimolare le giovani donne a partecipare alla vita di comunità per renderle consapevoli dell'importanza di difendere attivamente i propri diritti; in tal modo si possono ridurre gli atteggiamenti pregiudizialmente negativi nei confronti della politica che spesso si tramutano in autoesclusione femminile.

Tali suggerimenti specificatamente rivolti alle ragazze possono essere validi anche per i ragazzi dato che oggi le differenze tra i generi si stanno riducendo e soprattutto alcuni ambiti esperienziali vedono manifestarsi problematiche comuni a entrambi. Pur tuttavia è importante ribadire la trasversalità del genere rispetto ai fenomeni sociali e la specificità di maschi e femmine ma anche le differenze e soprattutto le disuguaglianze che vedono regolarmente in svantaggio le giovani donne. Dimenticare o sottovalutare questi presupposti vuol dire rinunciare a capire la complessità della condizione giovanile e rinunciare a interventi efficaci nei confronti della componente femminile delle nuove generazioni.

BIBLIOGRAFIA

Ajello, A.M. (2000). *Le differenze di genere negli studi su apprendimento e sviluppo*. In A.A.V.V. *Progetto Polite. Saperi e libertà: Maschile e femminile nei libri, nella scuola, nella vita*. Milano: Vademecum, Associazione Italiana Editori.

Almalaurea (2009). *Profilo laureati 2009,* www.almalaurea.it.

Austin, L.S. (2003). *Oltre il soffitto di vetro*. Casale Monferrato: Piemme.

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Beccalli, B. (Ed.) (1999). *Donne in quota*. Milano: Feltrinelli.

Bellassai, S. (2004). *La mascolinità contemporanea*. Roma: Carocci.

Bellassai, S., & Malatesta, M. (2000). *Genere e mascolinità. Uno sguardo storico*. Roma: Bulzoni.

Buzzi, C., Cavalli, A., & de Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani*. Bologna: Il Mulino.

Creperio Verratti, S. (2002). *Uguali e diverse: Per la parità politica in democrazia*. Foggia: Bastoni Editrice Italiana.

Del Boca, D. (2002). The effect of child care and part-time opportunities on partecipation and fertility decision in Italy. *Journal of Population Economics, 15*.

Erlicher, M., & Mapelli, B. (1991). *Immagini di cristallo, desideri femminili e immaginario scientifico*. Milano: La Tartaruga.

Eurostat (2006). A statistical view of the life of women and men in the EU25. *New Release, 29*.

Gallagher, A.M., & Kaufman, J.C. (2005). *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach*. New York: Cambridge University Press.

Giddens A. (1995). *La trasformazione dell'intimità*. Bologna: Il Mulino.

Guadagnini, M. (Ed.) (2003). *Da elettrici a elette. Riforme istituzionali e rappresentanza delle donne in Italia, in Europa e negli Stati Uniti*. Torino: Celid.

Isfol Plus (2005). *Donne e mercato del lavoro*. Roma.

Istat (2005). *Lo sport che cambia: i comportamenti emergenti e le nuove tendenze della pratica sportiva in Italia*. Roma.

Istat (2006). *Partecipazione femminile ed astensione secondo un approccio di genere*. Roma.

Istat ed elaborazioni Istat su dati Miur (2007). *Indagine conoscitiva dello stato della scuola italiana*. Roma.

Istat, (2009). *Rilevazione delle Forze Lavoro*. Roma.

Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001). Contextual difference in parent-child play: Implications for children gender. Role development. *Sex Roles*, *44* (3/4), 155-176.

Mancina, C. (2002). *Oltre il femminismo, le donne nella società pluralista*. Bologna: Il Mulino.

Miur (2007). *La dispersione scolastica. Indicatori di base per l'analisi del fenomeno*. Roma.

Piccone Stella, S., & Saraceno, C. (1996). *Il genere. La costruzione sociale del maschile e del femminile*. Bologna: Il Mulino.

Pietropolli Charmet, G. (1995). *Un nuovo padre. Il rapporto padre e figlio nell'adolescenza*. Milano: Mondadori.

Sabbadini, L.L. (Ed.) (2004). *Come cambia la vita delle donne*. Roma: Istat e Ministero delle pari opportunità.

Sapienza, P., Guiso, L., Monte, F., & Zingales, L. (2008). Women and Math, the Gender Gap Bridged. *Science*, *6*.

Saraceno, C., & Naldini, M. (2007). *La sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.

Sassatelli, R. (2003). *Sport e genere. Lo sport al femminile*. Roma: Voce Enciclopedia Treccani.

Sartori, F. (2007). *Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione e innovazione*. In C. Tamanini (Ed.), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: Iprase.

Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.

Schizzerotto, A., & Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*, Bologna: Il Mulino.

Sellenet, C. (2006). *Nuovi papà bravi papà*. Milano: Rcs.

Tamanini C. (Ed.) (2007). *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*. Trento: Iprase.

Unioncamere (2008). *Rapporto annuale* 2008, www.unioncamere.it.

Ventimiglia C. (1994). *Di padre in padre*. Milano: FrancoAngeli.

Zanardo, L. (2010). *Il corpo delle donne*. Milano: Feltrinelli.

I VALORI E LA LORO TRASMISSIONE TRA LE GENERAZIONI

UN'ANALISI PSICOSOCIALE

Daniela Barni
Sonia Ranieri

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, la prima autrice può essere contattata al seguente indirizzo:

Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Largo Gemelli 1 – 20123 Milano (Italy)
Telefono: +39 (0) 02 72342347
Fax: +39 (0) 02 72342642
E-mail: daniela.barni@unicatt.it

ABSTRACT

This article focustes on the transmission of values in families with teenagers (15-19 years old) with particular attention to what and how these values are passed on from one generation to another. 381 families living in northern Italy took part in the research and for each of them one teenager, a couple of parents and a grandmother (where possible) were involved in the study. Each participant filled in a questionnaire. The study allowed us to understand the main values of each generation by highlighting similarities and peculiarities. It also enabled us to obtain precious information useful for orienting adolescents' choices with respect to values.

Keywords: Transmission of values – Generations – Adolescence

ESTRATTO

Il presente contributo si focalizza sulla trasmissione dei valori in famiglie con figli adolescenti (15-19 anni), con attenzione sia al contenuto dei valori trasmessi sia alle modalità attraverso cui avviene il passaggio valoriale tra le generazioni. Alla ricerca hanno partecipato 381 famiglie residenti nel nord Italia (Lombardia e Veneto), per ognuna delle quali sono stati coinvolti un figlio adolescente, i due genitori e, dove possibile, una nonna (*response rate:* 65,3%). Ciascun partecipante ha compilato individualmente un questionario. Lo studio ha consentito di cogliere le priorità valoriali di ciascuna generazione, evidenziandone somiglianze e specificità, e di ricavare preziose indicazioni per orientare le scelte valoriali degli adolescenti.

Parole chiave: Trasmissione dei valori – Generazioni familiari – Adolescenza

1. Introduzione

La trasmissione dei valori tra le generazioni e lo sviluppo di orientamenti e di riferimenti morali nei giovani rappresentano aspetti centrali nella vita sociale e personale di ciascuno.

Si sente molto spesso parlare di valori e da più parti viene denunciata una loro assenza o, più spesso, una presenza di disvalori tra i giovani d'oggi, che paiono attraversare una fase di ambivalenza e di confusione rispetto a quello che generalmente è considerato un valore. Tuttavia, le effettive priorità valoriali che caratterizzano le giovani generazioni e soprattutto il processo che porta alla loro acquisizione risultano finora poco indagati empiricamente a partire da un preciso quadro di riferimento teorico.

Questa apparente contraddizione tra l'innegabile importanza rivestita dai valori e la mancanza di teorie sistematiche e conseguenti studi empirici coerenti ha portato alcuni autori a definire i valori come una «black box» delle scienze del comportamento, vale a dire come un fenomeno di cui rimane ancora molto da conoscere (Hechter et al., 1993).

A fronte di tali considerazioni, con la presente ricerca ci si è proposti di indagare i valori degli adolescenti e degli adulti, genitori e nonni, e di analizzare il processo di trasmissione secondo un'ottica psicosociale e adottando una prospettiva relazionale-intergenerazionale. Tale prospettiva, che pone l'accento sulle relazioni e sugli scambi che legano tra loro più generazioni compresenti, ha consentito di articolare in modo approfondito e dinamico tale processo all'interno del più ampio contesto generazionale e socio-culturale di appartenenza: la trasmissione intergenerazionale dei valori appare infatti avvenire all'insegna di un complesso e articolato gioco delle parti, in cui sono coinvolti diversi attori e diversi contesti di influenza.

1.1. Una definizione di «valore»: la teoria della struttura psicologica universale dei valori di Schwartz

Molteplici sono le definizioni di «valore» presenti nel linguaggio comune e nella letteratura scientifica. Anche limitatamente alla sola letteratura psicologica, le definizioni fornite e le prospettive assunte nello studio dei valori sono piuttosto numerose; tuttavia, esiste una sostanziale concordanza tra gli studiosi nel considerare i valori come costrutti motivazionali, organizzati gerarchicamente in sistemi di priorità, e nel concepirli come dimensioni valutative (distintive di un individuo o caratteristiche di un gruppo), che orientano l'azione.

All'interno di questo variegato ventaglio di accezioni e di definizioni, diventa fondamentale chiarire innanzitutto la cornice teorica all'interno della quale si inserisce e acquisisce senso e direzione il presente lavoro. Il modello di riferimento è rappresentato dalla teoria della struttura psicologica universale dei valori di Schwartz (1992). Secondo questa teoria i valori sono degli ampi obiettivi astratti, desiderabili, che fungono da principi guida del comportamento e sono articolati in dieci domini sulla base del fine motivazionale espresso: *Potere* (status sociale e prestigio, controllo delle risorse e dominanza sulle persone), *Successo* (raggiungimento del successo personale attraverso la dimostrazione della propria competenza in accordo con gli standard sociali), *Edonismo* (piacere personale e gratificazione dei sensi), *Stimolazione* (eccitazione, novità e ricerca di sfide stimolanti), *Autodirezione* (indipendenza di pensiero e di azione), *Universalismo* (comprensione, rispetto, tolleranza e protezione del benessere di tutte le persone e della natura), *Benevolenza* (mantenimento e promozione del benessere delle persone con cui si è a diretto contatto), *Tradizione* (rispetto e accettazione delle usanze e delle idee che appartengono alla tradizione culturale o religiosa), *Conformismo* (limitazione di azioni, inclinazioni e impulsi che potrebbero disturbare o danneggiare gli altri e violare aspettative o norme sociali), *Sicurezza* (incolumità, armonia e stabilità della società, delle relazioni interpersonali e della propria persona).

A un livello di base, i valori formerebbero un continuum rappresentabile attraverso una struttura circolare, in cui i valori adiacenti sono tra loro compatibili e quelli in posizioni opposte

risultano tra loro in conflitto. L'opposizione tra i valori può essere anche schematizzata collocando gli stessi lungo due dimensioni, ortogonali e bipolari, di ordine superiore: l'una pone in contrasto l'*Apertura al cambiamento* (Stimolazione, Autodirezione, Edonismo) e la *Conservazione* (Tradizione, Conformismo, Sicurezza), mentre l'altra contrappone l'*Autopromozione* (Potere, Successo) all'*Autotrascendenza* (Universalismo, Benevolenza). La prima dimensione (Apertura al cambiamento vs. Conservazione) riflette un conflitto tra, da un lato, l'enfatizzazione dell'indipendenza e, dall'altro, l'autolimitazione, l'osservanza delle pratiche dettate dalla tradizione culturale e religiosa, la protezione della stabilità. La seconda dimensione (Autopromozione vs. Autotrascendenza) riflette invece un conflitto tra, da una parte, la ricerca del successo personale e, dall'altra parte, l'accettazione degli altri e l'impegno per il loro benessere.

I valori sono dunque concettualizzati come tra loro legati in un sistema integrato, in cui quello che ha importanza non è il singolo valore, ma il posto che esso occupa rispetto a tutti gli altri. Del resto, il comportamento non pare tanto determinato dai singoli valori, quanto piuttosto dalle loro reciproche relazioni (Schwartz, 2005b).

1.2. Il ruolo della famiglia nel processo di trasmissione

Da dove originano i valori? Quali sono i processi che portano alla loro acquisizione da parte delle giovani generazioni?

A tutt'oggi, nonostante venga riconosciuta l'influenza esercitata dai pari, dalla scuola, dai media e, più in generale, dal contesto sociale, sulla formazione valoriale dei giovani, i genitori sono considerati i più importanti agenti di socializzazione dei figli e la principale fonte nel processo di trasmissione di valori condivisi (Collins et al., 2000; Grusec & Davidov, 2007).

Sottolineare il ruolo cruciale dei genitori nel processo di trasmissione non equivale, tuttavia, a trascurare il ruolo giocato, seppur con responsabilità differenti, anche dagli altri protagonisti presenti sulla scena familiare. In particolare le prospettive di studio più recenti hanno superato una concezione unidirezionale e in un certo senso deterministica del processo di acquisizione valoriale, per adottare una visione della trasmissione come processo bidirezionale e dinamico. Il figlio non è più considerato come mero destinatario passivo dei messaggi genitoriali, ma piuttosto parte attiva nel processo in quanto capace di percepire, più o meno accuratamente, i valori trasmessi dai genitori e più o meno propenso ad accettarli e farli propri.

Esemplificativo a questo proposito è il *Two-step model of value acquisition* proposto da Grusec & Goodnow (1994), che prevede l'articolazione della trasmissione in due *step*: la percezione da parte del figlio dei valori genitoriali e l'accettazione, o il rifiuto, di quanto percepito. Chiarezza dei messaggi e coerenza nei comportamenti, da una parte, e una buona qualità della relazione genitori-figli, dall'altra, rappresentano le principali condizioni rispettivamente per un'elevata accuratezza e una forte accettazione di quanto percepito, che a loro volta si accompagnerebbero a una significativa somiglianza tra i valori genitoriali e quelli del figlio.

Questo modello ha consentito di approfondire e di articolare ulteriormente la comprensione del processo di trasmissione e i suoi esiti, sottolineando come i valori che i genitori intendono trasmettere ai figli (*socialization values*) non sempre coincidano con i valori che essi ritengono importanti per loro stessi. Viene cioè riconosciuto come i genitori possano sentire il bisogno di differenziare tra ciò che è buono per loro e ciò che ritengono possa essere buono e giusto per i loro figli anche alla luce delle differenze e dei cambiamenti avvenuti a livello familiare e sociale. La trasmissione rappresenta, dunque, già nelle intenzioni dei genitori qualcosa di più di un semplice trasferimento di norme, valori e regole (Barni, 2009; Barni & Ranieri, 2010b; Knafo & Schwartz, 2001). Cambia di conseguenza, rispetto alla prospettiva unidirezionale, il significato attribuito alla continuità: la continuità, sebbene necessiti di una qualche forma di somiglianza, non esclude a priori il rinnovamento e si esplica entro una dialettica

di stabilità e cambiamento, di accettazione e innovazione (Barni et al., in press; Kuczynski & Grusec, 1997; Kuczynski et al., 1999).

Altri fattori che contribuiscono a complessificare la trasmissione possono essere rintracciati in alcune caratteristiche socio-demografiche dei protagonisti di questo processo. Tra queste, il genere, sia dei genitori che dei figli, risulta essere una delle variabili che incide maggiormente e la cui analisi pare avvalorare l'ipotesi di una linea prevalentemente femminile lungo la quale corrono i valori: generalmente madri e figlie risultano tra loro più simili ed entrambi i genitori percepiscono le figlie, più che i maschi, come aventi valori simili ai propri (Scabini, 2006; Whitbeck & Gecas, 1988).

In linea con il riconoscimento della rilevanza del contesto generazionale di appartenenza, anche l'età del figlio pare rappresentare un elemento chiave come potenziale fonte di influenza sulle scelte valoriali. Differenze tra i valori di genitori e figli possono essere interpretate tenendo conto dei diversi compiti evolutivi e delle sfide che accompagnano ciascuna fase del ciclo di vita (Barni & Ranieri, 2010a).

In particolare l'adolescenza costituisce una fase cruciale per il processo di costruzione dell'identità personale e per la definizione di un proprio orientamento valoriale: riuscire a differenziarsi, cioè a mantenere sia continuità che a trovare una propria autonomia, rappresenta, infatti, il principale compito evolutivo in questa fase del ciclo di vita. Gli adolescenti appaiono così particolarmente attenti ai messaggi valoriali dei genitori (Padilla-Walker, 2007), pronti ad accoglierli come a metterli fortemente in discussione con l'intento di arrivare a definire un proprio profilo valoriale, sensibile alle influenze familiari, ma anche a quelle provenienti dal gruppo dei pari.

Le priorità valoriali degli adolescenti tendono a diventare via via più simili a quelle dei genitori, e più in generale della generazione adulta, al termine della transizione adolescenziale: ciò potrebbe essere dovuto al fatto che gli adolescenti diventano sempre più accurati nel percepire, ma anche più propensi nel riconoscere e condividere quelle priorità valoriali ritenute significative dai genitori nell'educazione dei figli.

Per cogliere appieno il processo di trasmissione nei suoi aspetti di continuità e di innovazione è però necessario ampliare ulteriormente il campo generazionale al reticolo degli scambi che collega non solo genitori e figli, ma anche la coppia genitoriale alle rispettive famiglie d'origine. In altre parole, si deve tener conto dei molteplici attori coinvolti in tale processo e delle diverse tappe che lo compongono e che concorrono a determinare il grado finale di somiglianza tra le priorità valoriali di genitori e figli. La somiglianza è uno degli indicatori più frequentemente assunti in letteratura per valutare gli esiti del processo in esame: per quanto il cambiamento non sia indice di difficoltà nella trasmissione, una certa quota di similarità tra genitori e figli è comunque richiesta per poter valutare positivamente l'efficacia dello scambio. Questo perché il ritrovare qualcosa di sé nel figlio è un'attesa, più che legittima, del genitore e nel contempo il ricevere qualcosa di valore dal genitore è un'aspettativa, altrettanto lecita, del figlio. D'altronde, è su tali attese e su una qualche rispondenza alle stesse che si fondano il vincolo e la solidarietà intergenerazionali (Bengtson, 1975).

2. Il presente studio

Nella presente ricerca ci si è proposti di indagare, secondo una prospettiva relazionale-intergenerazionale, la trasmissione dei valori tra le generazioni familiari, tenendo conto sia del contenuto dei valori trasmessi in famiglia sia delle modalità attraverso cui si realizza il processo di trasmissione e di interiorizzazione dei valori da parte degli adolescenti. L'apertura alle relazioni intergenerazionali, attraverso la considerazione di tre generazioni compresenti (adolescenti, genitori, nonni), e la connessione tra famiglia e sociale rappresentano i due aspetti che contraddistinguono questo studio e che hanno orientato la lettura e l'interpretazione dei dati prodotti.

In questo contributo, che ha natura prevalentemente descrittiva, si è inteso tratteggiare

un quadro degli orientamenti valoriali presenti negli adolescenti, nei loro genitori e nonni, cercando di cogliere le specificità che caratterizzano ciascuna generazione e di evidenziare al tempo stesso gli elementi di continuità. Nello specifico, gli obiettivi sono stati i seguenti:

1. descrivere le priorità valoriali degli adolescenti;
2. porre a confronto i valori degli adolescenti con quelli delle due generazioni adulte compresenti sulla scena familiare e sociale (quella dei genitori e quella dei nonni), al fine di evidenziare somiglianze e differenze intergenerazionali nei contenuti valorizzati;
3. passando a un livello di analisi propriamente familiare, esaminare alcune delle condizioni che, in famiglia, facilitano la trasmissione di valori tra genitori e figli adolescenti. Più precisamente, in accordo con quanto proposto nel *Two-step model of value acquisition* (Grusec & Goodnow, 1994), è stato determinato il grado di accuratezza con cui i figli riconoscono i valori che i genitori vorrebbero trasmettere loro (*socialization values*) ed è stata misurata la loro disponibilità ad accettare quanto percepito.

3. Metodo

3.1. Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 381 triadi familiari (figlio adolescente ed entrambi i suoi genitori), contattate attraverso la collaborazione di 15 istituti di istruzione superiore situati nel nord Italia (Lombardia e Veneto). Per 257 nuclei familiari sono stati raccolti anche i dati di una delle nonne dell'adolescente.[1] In totale i soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono stati 1.400.

Gli adolescenti, di cui il 46,2% è maschio (N = 176) e il 53,8% è femmina (N = 205), hanno un'età compresa tra i 15 e i 19 anni (M = 17,01 anni; deviazione standard (DS) = 1,27).

I padri hanno un'età che oscilla tra i 34 e i 66 anni (M = 49,46 anni; DS = 5,32), mentre le madri hanno un'età compresa tra i 36 e i 61 anni (M = 46,33 anni; DS = 4,76). Il 95% dei genitori è coniugato in media da 21,9 anni (DS = 4,47); il 3,7% di essi è separato o divorziato e il restante 1,3% è celibe o nubile.

Le nonne, di cui il 39,7% paterne e il 60,3% materne, hanno un'età compresa tra i 56 e i 94 anni (M = 74,44 anni; DS = 6,78). Nel 52,1% dei casi le nonne sono vedove; il 46,7% è coniugato, mediamente da 47,9 anni (DS = 4,53), mentre soltanto l'1,2% è divorziato.

Per quanto concerne il titolo di studio, il 4,5% dei padri non ha conseguito alcun titolo o ha la sola licenza elementare, il 37,2% ha ottenuto la licenza media inferiore, il 43,5% un diploma di scuola secondaria e il restante 14,8% un diploma universitario o la laurea. Un andamento simile si riscontra per le madri, le quali non hanno conseguito alcun titolo o la sola licenza elementare nel 3,2% dei casi, hanno ottenuto la licenza media inferiore nel 33% dei casi, un diploma di scuola secondaria nel 53% dei casi e un diploma universitario o la laurea nel restante 10,8%.

Le nonne non hanno conseguito alcun titolo o hanno la sola licenza elementare nel 76,3% dei casi; il 13,2% ha ottenuto la licenza media inferiore e il rimanente 10,5% ha concluso la scuola secondaria.

Infine, relativamente alla posizione professionale, la maggior parte dei padri (93,7%) è occupata a tempo pieno, mentre il rimanente 6,3% è occupato a tempo parziale, disoccupato o pensionato. Le madri si distribuiscono prevalentemente tra un lavoro a tempo pieno (39,4%) o a tempo parziale (29,6%) e l'attività di casalinga (26,7%); una minima percentuale (4,3%) delle madri è disoccupata o pensionata.

La quasi totalità delle nonne è attualmente pensionata (78,5%) o casalinga (16,8%); con-

[1] Si è preferito coinvolgere nella ricerca un solo nonno per famiglia, dato che l'impegno richiesto a ciascun nucleo familiare era già considerevole. Dal momento che studi precedenti hanno chiaramente indicato come le nonne, più dei nonni, siano presenti nella socializzazione dei nipoti (Boon & Brussoni, 1996) si è scelto di richiedere la partecipazione di una delle nonne. Questo ha consentito di avere un gruppo sufficientemente numeroso e omogeneo.

tenuta è invece la percentuale di nonne professionalmente ancora occupate a tempo pieno o parziale (4,7%).

3.2. Procedura e strumenti

Ai soggetti partecipanti all'indagine è stato somministrato individualmente un questionario autocompilato. Previo consenso dei genitori, la somministrazione agli adolescenti è avvenuta a scuola, alla presenza di un insegnante e di un membro dell'équipe di ricerca. I genitori e le nonne hanno invece ricevuto a casa il questionario, restituendolo al ricercatore attraverso la scuola frequentata dall'adolescente (*response rate* = 65,3%).

Il questionario è composto da una prima parte volta a raccogliere i dati socio-strutturali del soggetto e del nucleo familiare di appartenenza e da una seconda parte in cui sono comprese alcune scale per la misurazione delle variabili oggetto di interesse della ricerca.

Nello specifico, per misurare i valori è stato utilizzato il *Portrait Values Questionnaire* (PVQ), nella versione validata in Italia da Capanna et al. (2005). Questo strumento è composto da 40 item, ciascuno dei quali fornisce una breve descrizione di una persona-tipo e dei suoi obiettivi, aspirazioni e desideri, in modo da descrivere tutti i dieci domini valoriali previsti dalla teoria di Schwartz. Esempi di item sono: «Pensa sia importante che ogni persona al mondo venga trattata allo stesso modo. Crede che ognuno dovrebbe avere le stesse opportunità nella vita»; «È importante per lui/lei essere a capo degli altri e dire loro cosa fare. Vuole che la gente faccia ciò che lui/lei dice».

Per la misurazione dei valori personali, al soggetto è chiesto di indicare, utilizzando una scala a 6 punti (da 1 = «per niente simile a me» a 6 = «molto simile a me»), il grado in cui considera le persone descritte come simili a lui. Per la rilevazione dei valori che il genitore desidera riscontrare nel figlio *(socialization values),* al genitore è chiesto di segnalare il grado in cui vorrebbe che suo figlio fosse simile a ciascuna delle 40 persone descritte. Per misurare le percezioni dell'adolescente dei *socialization values* genitoriali è richiesto a ciascun figlio di indicare il grado in cui ritiene che suo padre/sua madre vorrebbe che lui fosse simile alle persone descritte.

La consistenza interna, misurata nel presente studio attraverso il calcolo dell'Alpha di Cronbach, è risultata compresa tra un minimo di 0,55 (Tradizione che, nella percezione del figlio, il padre vorrebbe trasmettere) e un massimo di 0,84 (Universalismo che il padre desidererebbe trasmettere).

3.3. Analisi dei dati

Nella descrizione dei valori, come suggerito da Schwartz (2005a, 2005b), per ciascun dominio valoriale sono stati calcolati i punteggi centrati rispetto alla media individuale ottenuta dal soggetto su tutti i 40 item del PVQ. Punteggi positivi corrispondono a domini valoriali considerati prioritari all'interno del sistema di valori, mentre punteggi negativi indicano valori non prioritari.[2]

Per la misura dell'accuratezza (congruenza tra i *socialization values* di ciascun genitore e la percezione che ne ha il figlio) e dell'accettazione (congruenza tra i *socialization values* genitoriali percepiti dal figlio e i valori personali di quest'ultimo) è stato utilizzato l'indice di correlazione diadica *(within-dyad correlations across values).*[3]

---

[2] La centratura, che dà luogo a punteggi che sono espressione di scostamenti verso l'alto o verso il basso rispetto a una tendenza centrale di risposta, deriva da considerazioni sia di metodo che teoriche. Da un lato, essa consente di controllare differenze idiosincratiche nell'utilizzo della scala di risposta, in altre parole la tendenza da parte di ciascun soggetto a utilizzare in prevalenza alcune modalità di risposta piuttosto che altre. Dall'altro lato, la centratura operazionalizza in maniera efficace quello che è uno degli assunti alla base del modello di Schwartz: i valori sono inseriti in un sistema di priorità, in cui l'importanza di ognuno si definisce in termini relativi, più che assoluti, sulla base dell'importanza riconosciuta anche agli altri valori.

[3] Il calcolo dell'indice di correlazione diadica si basa sulla nota formula del coefficiente *r* di Pearson con la differenza che il grado di associazione non riguarda due variabili misurate su un set di soggetti, ma un set di punteggi misurato su due soggetti. L'unità di analisi è dunque la singola diade familiare e il focus è sull'anda-

Per rilevare eventuali differenze nel livello di accuratezza e di accettazione in funzione del genere del genitore e del figlio, sono state condotte delle analisi della varianza miste con un fattore *within* (2 livelli: congruenza con il padre e congruenza con la madre) e con il genere del figlio (2 livelli: maschio e femmina) come fattore *between*.

4. Risultati

4.1. Le priorità valoriali della giovane generazione: apertura al nuovo e relazione con l'altro

Come emerge dalla Tabella 1, gli adolescenti, nel loro insieme, tendono ad attribuire priorità ai valori che rimandano al divertimento, allo stare con gli amici, al fare ciò che dà piacere (Edonismo), seguiti dalla libertà, dalla creatività, dall'innovazione, dall'indipendenza (Autodirezione) e dalla ricerca di novità e di sfide stimolanti (Stimolazione).

Edonismo, Autodirezione e Stimolazione rientrano tutti nella dimensione sovraordinata dell'Apertura al cambiamento, che risulta dunque occupare un posto di primaria importanza nel sistema valoriale degli adolescenti, tanto da precedere i valori di carattere universale, quali la giustizia, l'uguaglianza sociale, la pace, la tolleranza (Universalismo) e, per i maschi, anche l'interesse per i legami interpersonali, l'aiuto, il perdono e l'amicizia (Benevolenza).

TABELLA 1

Valori personali degli adolescenti (maschi e femmine). Punteggi medi centrati (M) e deviazioni standard (DS)

Valori	Maschi		Femmine	
	M	DS	M	DS
Potere	-0,92	01,17	-01,33	01,20
Successo	0,06	0,84	-0,28	0,91
Edonismo	0,61	01,09	0,50	01,11
Stimolazione	0,38	0,95	0,37	0,87
Autodirezione	0,38	0,71	0,46	0,67
Universalismo	0,01	0,72	0,37	0,76
Benevolenza	0,05	0,76	0,41	0,74
Tradizione	-0,46	0,82	-0,59	0,79
Conformismo	-0,27	0,75	-0,27	0,76
Sicurezza	0,00	0,77	-0,14	0,75

Universalismo e Benevolenza risultano anch'essi valorizzati più di quanto non lo siano i valori della Conservazione e dell'Autopromozione. Poca importanza hanno infatti la Tradizione (in cui rientra anche l'avere una fede religiosa), il Conformismo (che comprende valori quali il rispetto, l'obbedienza e l'educazione) e la Sicurezza (vale a dire la ricerca di stabilità e l'ordine sociale); in fondo alla loro «graduatoria», gli adolescenti pongono il prestigio e l'affermazione sociale (Potere).

Da un confronto, a livello descrittivo, tra la gerarchia valoriale degli adolescenti maschi e quella delle femmine si colgono alcune differenze di rilievo, perlopiù relative al continuum Autopromozione vs. Autotrascendenza: le ragazze privilegiano i valori universali e centrati sulla relazione con l'altro più di quanto non facciano i ragazzi, i quali sono più orientati, rispetto alle coetanee, verso l'autoaffermazione. Al contrario, ragazzi e ragazze sono accomunati dalla notevole rilevanza assegnata ai domini valoriali dell'Apertura al cambiamento a scapito di quelli della Conservazione.

4.2. Le priorità valoriali delle generazioni adulte: simili o dissimili da quelle degli adolescenti?

I padri e le madri privilegiano i valori dell'Autotrascendenza e della Conservazione: come mostra

mento del profilo, cioè sull'importanza relativa dei valori in relazione gli uni agli altri. Il coefficiente di correlazione diadica può assumere valori compresi tra -1 e +1: alti indici indicano un'elevata congruenza; all'opposto, bassi indici di correlazione esprimono un basso livello di congruenza; una correlazione vicina allo 0 indica invece che i profili di risposta comparati non sono né particolarmente simili né dissimili. Non esistono criteri condivisi che consentano di definire in maniera univoca una correlazione come alta oppure bassa: in generale, coefficienti compresi tra 0,30 e 0,49 (in valore assoluto) sono considerati di media entità; coefficienti inferiori e superiori a tali cut-off sono considerabili rispettivamente di entità contenuta e di entità elevata (Cohen, 1988).

la Tabella 2, essi pongono in cima alle loro preferenze l'Universalismo, la Sicurezza e il Conformismo. Per i padri seguono, nell'ordine: l'Autodirezione, la Benevolenza e la Tradizione; poco valorizzati sono invece la Stimolazione, l'Edonismo, il Successo e, soprattutto, il Potere, domini valoriali che enfatizzano l'apertura al nuovo e l'autoaffermazione. Per le madri, a Universalismo, Conformismo e Sicurezza, fanno seguito la Benevolenza, l'Autodirezione e la Tradizione; similmente ai padri, non sono percepiti dalle madri come prioritari i valori dell'Edonismo, della Stimolazione, del Successo e del Potere.

TABELLA 2
Valori personali dei genitori e delle nonne. Punteggi medi centrati (M) e deviazioni standard (DS)

Valori	Padri		Madri		Nonne	
	M	DS	M	DS	M	DS
Potere	-01,22	01,09	-01,63	0,94	-01,76	01,07
Successo	-0,85	0,71	-01,13	0,70	-01,22	0,79
Edonismo	-0,77	0,82	-0,88	0,86	-01,31	0,90
Stimolazione	-0,70	0,87	-0,89	0,81	-01,22	0,78
Autodirezione	0,32	0,64	0,21	0,72	-0,04	0,71
Universalismo	0,76	0,65	0,98	0,60	0,79	0,56
Benevolenza	0,16	0,60	0,46	0,64	0,54	0,73
Tradizione	0,02	0,75	0,18	0,79	0,67	0,79
Conformismo	0,46	0,57	0,57	0,63	0,83	0,56
Sicurezza	0,56	0,72	0,52	0,68	0,89	0,67

Le nonne valorizzano fortemente la Sicurezza, il Conformismo, l'Universalismo, la Tradizione e la Benevolenza: si tratta dei domini valoriali che compongono le dimensioni sovraordinate della Conservazione e dell'Autotrascendenza. I domini percepiti come non prioritari sono, nell'ordine (dal più al meno valorizzato): l'Autodirezione, il Successo, la Stimolazione, l'Edonismo e il Potere.

Dal confronto tra, da un lato, gli adolescenti e, dall'altro, le generazioni dei genitori e delle nonne, emerge come le maggiori differenze intergenerazionali si giochino lungo il continuum Apertura al cambiamento vs. Conservazione (Figura 1),[4] con gli adolescenti più orientati verso valori che rimandano alla ricerca del piacere, del divertimento, di nuove sfide e di indipendenza e le generazioni adulte più vicine al polo della Conservazione.

Lungo il secondo continuum risultano prioritari per tutte le generazioni considerate i domini valoriali dell'Autotrascendenza rispetto a quelli dell'Autopromozione (Figura 1): l'attenzione all'altro e alle relazioni interpersonali conservano, nel passaggio tra le tre generazioni, la priorità sull'affermazione personale.

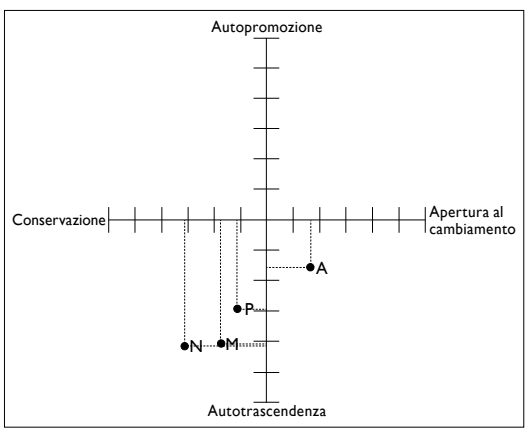

Fig. 1 Posizioni valoriali di adolescenti, genitori e nonne lungo gli assi Apertura al cambiamento vs. Conservazione e Autopromozione vs. Autotrascendenza – A = Adolescenti, P = Padri, M = Madri, N = Nonne.

4.3. Genitori e figli in azione all'interno dello scambio intergenerazionale

4.3.1. I figli sanno riconoscere i valori che i genitori vorrebbero trasmettere loro?

Sono state fin qui descritte le priorità valoriali di adolescenti, genitori e nonne. Al fine di meglio comprendere il passaggio del patrimonio

[4] Nella Figura 1 l'ascissa e l'ordinata rappresentano rispettivamente il *continuum* Apertura al cambiamento vs. Conservazione e il *continuum* Autopromozione vs. Autotrascendenza. Adolescenti, genitori e nonne sono stati collocati nello spazio grafico, secondo coordinate ricavate sottraendo il punteggio di Conservazione (Conformismo, Tradizione e Sicurezza) da quello di Apertura al cambiamento (Stimolazione, Autodirezione ed Edonismo) e il punteggio di Autotrascendenza (Universalismo e Benevolenza) da quello di Autopromozione (Successo e Potere).

valoriale tra le generazioni, è necessario fare un passo ulteriore, analizzando quanto accade in famiglia. Come già accennato nella parte introduttiva, la famiglia rappresenta infatti la principale fonte valoriale per i figli e molto di quanto questi vengono ad acquisire, in termini di valori e modelli di riferimento, si costruisce nello scambio con i genitori.

Partiamo con il verificare quanto gli adolescenti sono accurati nel riconoscere i valori che i genitori vorrebbero trasmettere (*socialization values*), non dando per scontato che essi sappiano quello che i genitori si attendono da loro.

Ponendo a confronto, all'interno di ciascuna famiglia, i *socialization values* genitoriali e le percezioni che di tali valori ha il figlio, è emersa una corrispondenza medio-alta per tutte e quattro le diadi familiari:[5] questo significa che gli adolescenti, maschi e femmine, sono abbastanza accurati nel riconoscere i valori che i genitori, padri e madri, vorrebbero trasmettere e ritrovare nei figli.

Dalla Figura 2, in cui sono illustrati (in due grafici distinti per genere del genitore) i *socialization values* genitoriali e le percezioni che ne hanno i figli, è possibile cogliere come i profili comparati abbiano un andamento similare soprattutto per quanto concerne i punti di minima della distribuzione, ossia le non priorità; è invece sui punti di massima che si colgono i maggiori scostamenti tra le due distribuzioni. In altre parole, gli adolescenti riconoscono con maggiore accuratezza i valori che i genitori vorrebbero poco valorizzati dai figli, rispetto alle priorità: sanno perfettamente che i genitori si attendono da loro una limitata valorizzazione del Potere, dell'Edonismo, della Stimolazione e del Successo. Faticano invece a riconoscere quanto importante sarebbe per i genitori che essi fossero portatori di valori universali e sopravvalutano, nella percezione delle attese genitoriali, il Conformismo, tanto da porlo in cima alle gerarchie valoriali dei due genitori.

Sul grado di accuratezza influiscono sia il genere del figlio che quello del genitore: sono le adolescenti femmine a mostrare accuratezza, più dei coetanei di sesso maschile, nel riconoscere i valori che i genitori vorrebbero trasmettere loro;[6] inoltre, i *socialization values* materni sono riconosciuti, sia dai figli sia dalle figlie, più accuratamente di quelli paterni.

4.3.2. I figli accettano i valori che i genitori vorrebbero trasmettere loro?

Per quanto accurati possano essere gli adolescenti nel percepire i valori genitoriali, un altro elemento di variabilità nel processo di trasmissione del patrimonio valoriale e che concorre a determinare, quindi, l'esito di maggiore o minore somiglianza tra i valori genitoriali e quelli dei figli, va rintracciato nella disponibilità di questi ultimi a riconoscere come propri i valori che ritengono i loro genitori vogliano trasmettere.

Calcolando le correlazioni diadiche tra le attese genitoriali percepite dal figlio e quello che quest'ultimo reputa importante per sé emerge una corrispondenza medio-alta per le quattro diadi familiari considerate,[7] il che suggerisce che i figli sono abbastanza disposti ad accettare i valori genitoriali.

Il confronto tra i profili dei *socialization values* percepiti e quelli dei valori personali degli adolescenti (Figura 3) mostra che lo scostamento più evidente si trova in corrispondenza dell'Edonismo e della Stimolazione: entrambi questi domini, tra i punti di flessione nel profilo dei *socialization values* percepiti, divengono i picchi nella distribuzione delle risposte relative ai valori personali. Allo stesso tempo, Conformismo e Sicurezza, punti di massima tra i *socialization values* percepiti, sono punti di flessione nel profilo valoriale dei figli. Vale

[5] Il coefficiente di correlazione medio è di 0,46 ($p < 0{,}001$) per le diadi padre-figlio maschio, 0,52 ($p < 0{,}001$) per le diadi madre-figlio maschio, 0,58 ($p < 0{,}001$) per le diadi padre-figlia e 0,68 ($p < 0{,}001$) per le diadi madre-figlia.

[6] Effetto principale del genere del figlio: [$F(1,379) = 16{,}28$, $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}04$]; effetto principale del genere del genitore: [$F(1,379) = 12{,}61$, $p < 0{,}001$; $\eta^2 = 0{,}03$].

[7] Il coefficiente di correlazione medio è pari a 0,42 ($p < 0{,}001$) per le diadi padre-figlio maschio, 0,35 ($p < 0{,}001$) per le diadi madre-figlio maschio, 0,49 ($p < 0{,}001$) per le diadi padre-figlia e 0,50 ($p < 0{,}001$) per le diadi madre-figlia.

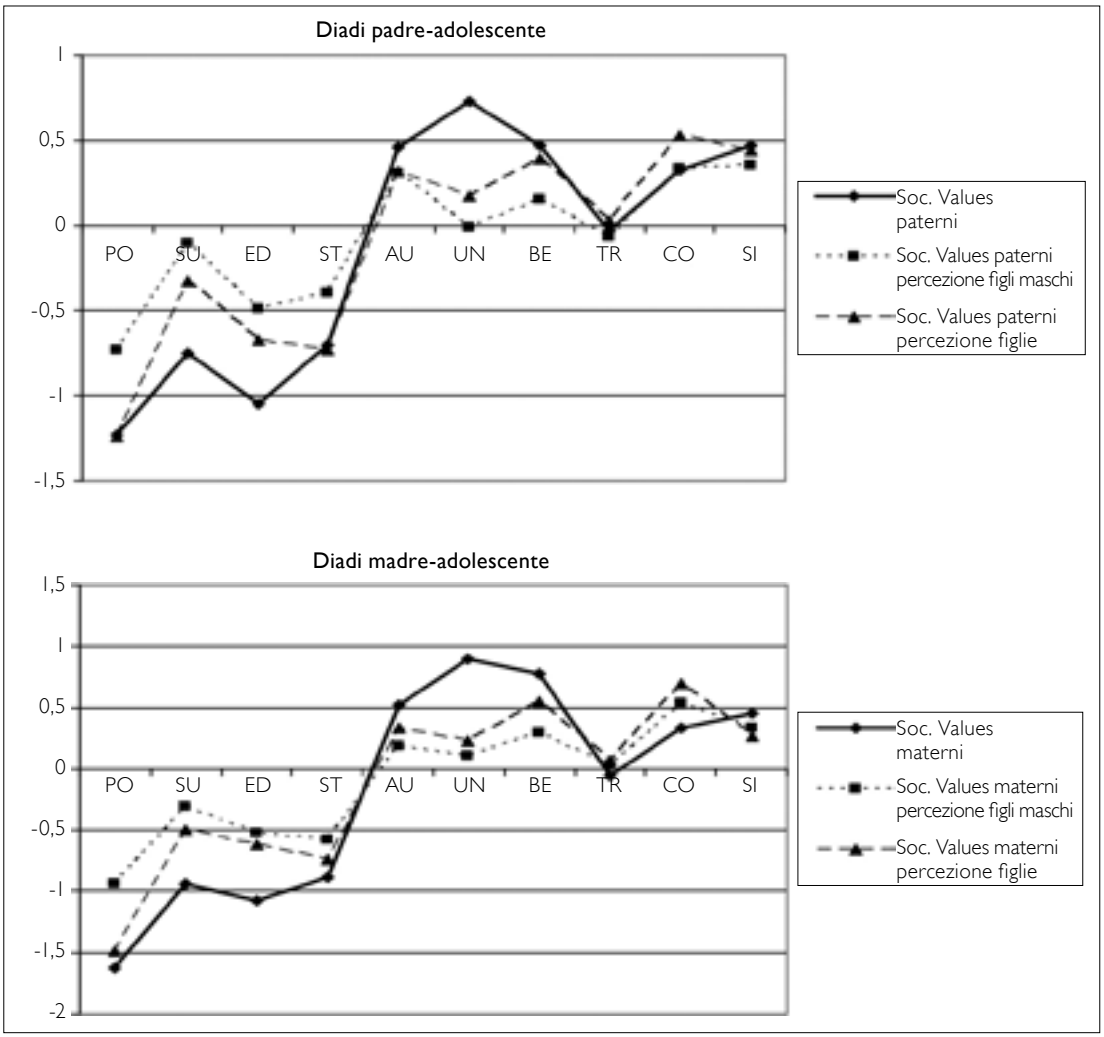

Fig. 2 Confronto tra i *socialization values* genitoriali e questi nella percezione dei figli (maschi e femmine). Punteggi medi centrati – PO = Potere, SU = Successo, ED = Edonismo, ST = Stimolazione, AU = Autodirezione, UN = Universalismo, BE = Benevolenza, TR = Tradizione, CO = Conformismo, SI = Sicurezza.

a dire che, nonostante ritengano che i genitori si aspettino da loro obbedienza e stabilità, gli adolescenti sono portati al divertimento e aperti al nuovo.

Una maggiore corrispondenza tra i profili si riscontra lungo l'asse Autopromozione vs Autotrascendenza: i figli percepiscono se stessi e i propri genitori come interessati ai domini dell'Autotrascendenza più che a quelli dell'Autopromozione. Ragionando in termini di accettazione, questo significa che i figli accettano di attribuire più importanza a domini quali l'Universalismo e la Benevolenza e di riconoscere minore valore al Potere e al Successo.

Anche per l'accettazione torna a essere significativa l'appartenenza di genere: sono le ragazze che accettano di più i *socialization values* materni rispetto ai coetanei di sesso maschile.[8]

[8] Effetto di interazione genere del figlio x genere del genitore: [$F(1,379) = 4,82$, $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,01$].

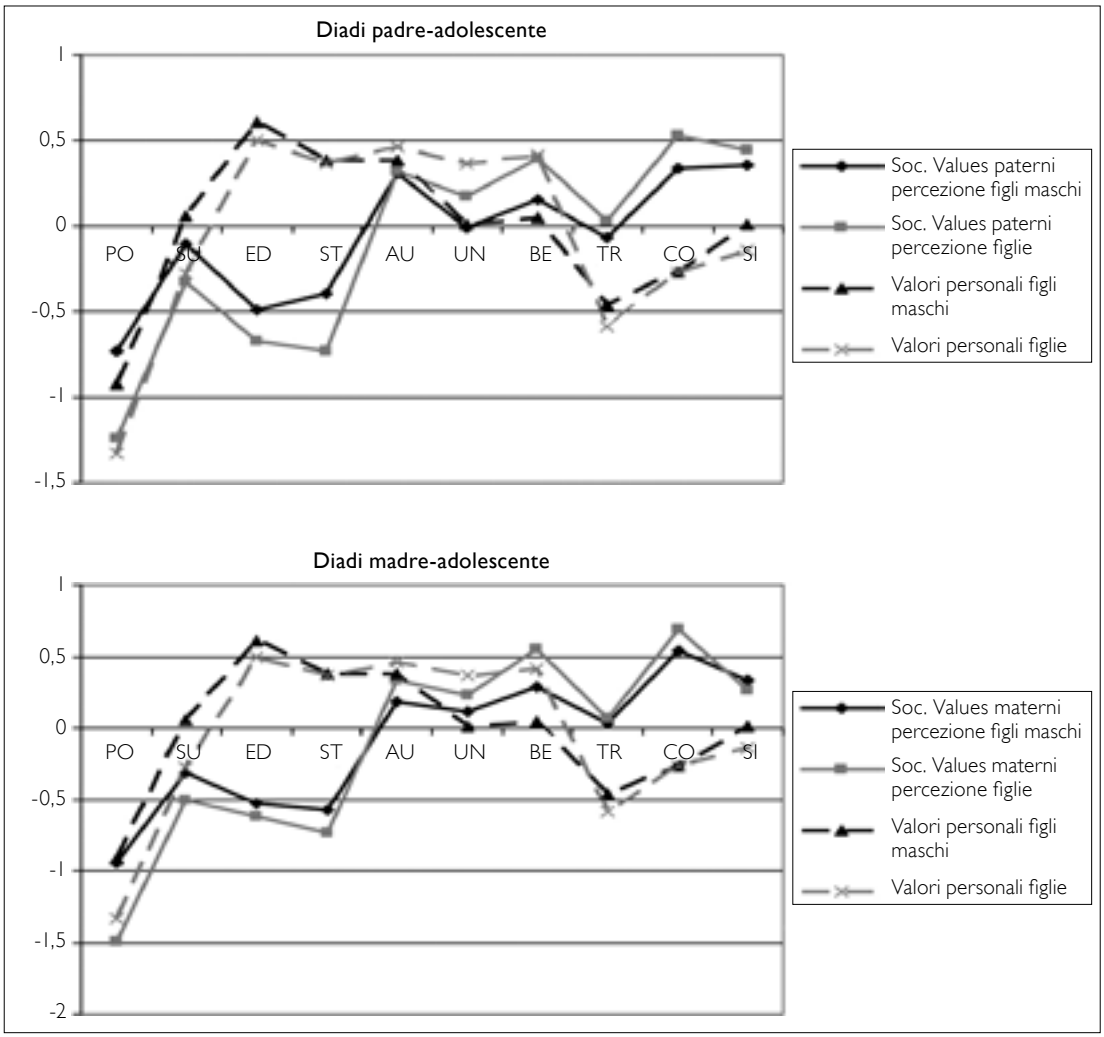

Fig. 3 Confronto tra i *socialization values* genitoriali nella percezione dei figli e i valori personali di questi ultimi (maschi e femmine). Punteggi medi centrati – PO = Potere, SU = Successo, ED = Edonismo, ST = Stimolazione, AU = Autodirezione, UN = Universalismo, BE = Benevolenza, TR = Tradizione, CO = Conformismo, SI = Sicurezza.

5. Conclusioni

Il presente contributo si è focalizzato sui valori e sulla loro trasmissione in famiglie con figli adolescenti. Si tratta di temi centrali all'interno della riflessione sui giovani e sulle politiche giovanili, fondamentali per il futuro stesso delle nostre comunità (Grassi, 2007). Infatti, conoscere meglio il mondo giovanile, i modelli valoriali prevalenti tra i giovani, le loro capacità nel percepire i valori che i genitori intendono trasmettere e la disponibilità a farli propri, ma anche far luce su eventuali fatiche e mancanze, può consentire di meglio progettare interventi e percorsi di accompagnamento a favore delle giovani generazioni, riuscendo a intercettarne risorse e bisogni (Buzzi, 2007).

Nell'intento di ottenere un quadro che rispecchiasse il più possibile la complessità del fenomeno indagato e coerentemente con la prospet-

tiva relazionale-intergenerazionale adottata, si è data voce a più membri del corpo familiare appartenenti a diverse generazioni e il livello di analisi utilizzato può dirsi propriamente «relazionale». Particolarmente innovativa è risultata la strategia di analisi scelta per mettere a confronto i profili valoriali di ciascun genitore con il proprio figlio, che ha consentito di affiancare all'analisi delle tendenze medie riscontrate all'interno di ciascuna delle generazioni considerate, anche un'analisi più puntuale della trasmissione all'interno di ciascuna diade familiare.

Ci si è innanzitutto soffermati sulle preferenze valoriali degli adolescenti d'oggi, mettendole a confronto con quelle delle generazioni adulte di genitori e nonne, esaminando poi alcune condizioni (accuratezza e accettazione), frutto degli scambi familiari, che concorrono a determinare gli esiti della trasmissione.

Dai risultati ottenuti è emerso come gli adolescenti attribuiscano particolare importanza a valori quali il divertimento (Edonismo), l'autonomia, l'indipendenza di pensiero e di azione (Autodirezione), l'esplorazione e la ricerca di sfide stimolanti (Stimolazione). Essi giudicano importanti anche il rispetto, la tolleranza e l'impegno per il benessere e la crescita della propria comunità di appartenenza (Benevolenza) e della società in generale (Universalismo). Al contrario, assegnano scarsa importanza allo status sociale e al prestigio (Successo, Potere), ma anche ai domini valoriali che rientrano nella dimensione della Conservazione (Tradizione, Conformismo, Sicurezza).

La tendenza comune e costante nel tempo, riscontrata anche da altre ricerche (alcune delle quali condotte diversi anni fa) (Cacciaguerra, 1990; Grassi, 2007), da parte degli adolescenti a valorizzare l'indipendenza e la libertà può essere spiegata alla luce dei compiti di sviluppo propri della fase adolescenziale. Trattandosi di valori che promuovono la sperimentazione, l'apertura, la creatività, essi risultano particolarmente funzionali a quel processo di differenziazione che è proprio dell'età adolescenziale.[9] Grassi (2007), nell'ultima indagine IARD condotta su giovani trentini di età compresa tra i 15 e i 29 anni, parla della libertà come di un «valore di massa», ossia un valore a cui un'elevata percentuale di giovani assegna grande importanza e che, come tale, rappresenta una sorta di comune repertorio generazionale di riferimento, trasversale alle appartenenze e alle esperienze individuali.

Il dato che appare invece più «nuovo» e caratterizzante gli adolescenti d'oggi è la grande importanza attribuita al piacere personale (Edonismo), raramente annoverato tra le proprie priorità valoriali dai giovani in passato. La rilevanza assegnata al divertimento e al piacere da parte dei giovani è infatti cresciuta in modo esponenziale con il tempo (Grassi, 2007). Si tratta di un valore che potrebbe essere definito «legato agli eccessi» almeno in un duplice senso (Goff & Goddard, 1994): innanzitutto si lega con facilità a una tendenza all'eccedere e al non porsi limiti; molti dei comportamenti estremi messi in atto da alcuni giovani possono essere ricondotti all'indebolimento o addirittura alla mancanza del senso del limite. In secondo luogo, l'edonismo è valorizzato in particolare da chi ha modo di soddisfarlo ed è indubbio che, in generale, i giovani d'oggi, inseriti in una «società del benessere», abbiano possibilità e occasioni di ricerca del piacere personale che erano inimmaginabili solo qualche decennio fa. Questo modello del «divertimento», così come definito da Grassi (2007), esalta l'importanza del *qui e ora* ed è coerente con una filosofia del *take it easy*, basata sulla spontaneità, sull'emotività, senza alcun bisogno (avvertito e/o espresso) di una progettualità a lungo termine e di una chiara appartenenza identitaria.

Il profilo valoriale degli adolescenti appare dunque piuttosto articolato: certamente si afferma una prevalenza dell'apertura al cambiamento rispetto all'adeguamento a regole date e della ricerca di divertimento, ma al tempo stesso per gli adolescenti, in modo particolare

[9] La differenziazione consta di diversi fattori, tra cui l'affermazione di sé, intesa come abilità ad avere un punto di vista e a comunicarlo chiaramente, e la separazione, cioè la capacità di esprimere la diversità di sé dagli altri (Cooper et al., 1983).

per le ragazze, continuano a rivestire importanza valori quali la pace, la giustizia, il perdono, l'onestà e l'aiuto. Quegli stessi valori universali e di benevolenza giudicati tanto importanti da genitori e nonne.

Questi primi risultati descrittivi consentono di correggere, almeno in parte, la rappresentazione oggi diffusa che dipingerebbe gli adolescenti come privi di valori o portatori solo di valori centrati su se stessi e strumentali a sé. E non pare neppure possibile considerare esatta quella rappresentazione degli adolescenti che li descrive come totalmente distanti dalle generazioni precedenti rispetto ai contenuti valorizzati.

La prospettiva relazionale adottata offre una diversa pista di lettura, che favorisce la comprensione e l'interpretazione delle priorità valoriali che si intrecciano negli scambi tra e all'interno delle generazioni, cogliendo come i valori possano essere «funzionali» al posto generazionale occupato (con i compiti di sviluppo che gli sono propri) e al contesto sociale.

All'appartenenza generazionale si aggiunge quella familiare che influisce, e non poco, sulla trasmissione e i suoi esiti.

Le analisi hanno mostrato come i genitori siano preoccupati soprattutto di non avallare valori scarsamente desiderabili (come il potere e il successo personale), rischiando di essere poco incisivi nel trasmettere i valori che ritengono importanti (come i valori universali e di attenzione all'altro). Gli adolescenti hanno ben chiaro ciò che i genitori non considerano prioritario per la crescita dei figli, mentre sembrano maggiormente in difficoltà nel percepire accuratamente le priorità: essi finiscono così con l'ereditare un patrimonio valoriale definito più in negativo («questo non vale») che in positivo («questo vale»), dovendo poi individuare da soli le priorità valoriali.

Vale la pena soffermarsi a riflettere su questo dato e sulla fatica dei genitori a palesare le proprie attese, quantomeno in un modo comprensibile per i figli.

Dal momento che, come insegna la letteratura sul tema (Barni, 2009; Knafo & Schwartz, 2003), l'accuratezza con cui i figli sono in grado di riconoscere le attese dei genitori sui valori sono influenzate dalla comunicazione genitori-figli (frequenza delle discussione e consistenza dei messaggi), dall'accordo relativo ai valori esistente all'interno della coppia genitoriale e, soprattutto, dalla presenza di modelli comportamentali coerenti con il contenuto dei messaggi, una prima ipotesi è che i genitori incontrati, pur affermando l'importanza di valori quali la pace, la giustizia, il perdono, la tolleranza, non riescano poi a tradurre in concreto tali valori. Non è sufficiente desiderare che il figlio assuma determinati valori, affinché questi sedimentino, ma risulta indispensabile essere per i figli dei modelli significativi di identificazione.

Le madri paiono incontrare meno difficoltà dei padri nel palesare le proprie attese, tanto che i loro valori sono percepiti dai figli in modo più accurato. Esse di solito hanno una comunicazione più aperta con i propri figli, i quali prediligono il loro consiglio per problemi riguardanti se stessi, la famiglia, la scuola e per questioni circa il senso della vita (Cicognani & Zani, 2003). Inoltre, è possibile che le madri riescano a esprimere in modo più efficace e coerente, attraverso le loro scelte e azioni, i valori in cui credono e che vorrebbero anche promuovere nei figli, risultando più credibili.

I padri, dal canto loro, sono solitamente ritenuti dai figli più giudicanti, più distanti, a causa di una minore continuità nell'interazione, e nei loro confronti gli adolescenti sono molto selettivi rispetto agli argomenti trattati (Noller & Callan, 1990; Youniss & Smollar, 1985).

A ulteriore sostegno dell'ipotesi di una linea femminile privilegiata nella trasmissione, sono le figlie a percepire in modo più accurato i valori genitoriali. Supportati da interpretazioni analoghe presenti in letteratura (Acock & Bengtson, 1980; Knafo & Schwartz, 2003), è possibile affermare che, nei processi di socializzazione, le adolescenti femmine siano maggiormente motivate a prestare attenzione all'altro e ai messaggi che da questo provengono: esse appartengono al genere che si definisce (e che è definito) in funzione dei valori della Benevolenza, che motivano all'attenzione all'altro e alla promozione del suo benessere (Zenter & Renaud, 2007).

Gli adolescenti risultano più accurati che accettanti: pur percependo che i genitori li vorrebbero orientati alla ricerca di sicurezza e stabilità, essi prediligono l'apertura al nuovo e il cambiamento. Queste differenze possono essere spiegate, ancora una volta, considerando il fattore generazionale. La discrepanza rilevata tra genitori e figli, che si esplica soprattutto in una dialettica tra apertura e conservazione, potrebbe essere altamente funzionale ai compiti di sviluppo che gli adolescenti, e con loro l'intera famiglia, sono tenuti ad affrontare in questa fase specifica del percorso di crescita e maturazione: i genitori sono percepiti come coloro che tendono a «proteggere», richiamando alla sicurezza, alle regole, alle buone maniere e alla responsabilità; gli adolescenti si sentono invece aperti all'esplorazione e alla ricerca. Per il processo di differenziazione, un *pattern* valoriale opposto (figli conservatori e genitori orientati al cambiamento) o, ancor di più, una totale equivalenza tra i valori del figlio e la percezione che lo stesso ha delle attese genitoriali («sono esattamente come mio padre/mia madre vorrebbe») sarebbero senza dubbio meno funzionali.

Diventa allora centrale il ruolo della famiglia «non tanto e non solo come cinghia di trasmissione di valori socialmente condivisi per favorire l'adattamento dei figli ma come luogo attivo di rielaborazione di patrimoni familiari e sociali» (Scabini, 2009, p. 14). Ecco perché diviene fondamentale interrogarsi sul senso delle differenze tra i valori di genitori e figli, non interpretandole necessariamente come un segnale di «passaggio mancato», e sottolineare, cosa tutt'altro che frequente negli studi sul tema, quegli elementi di condivisione, pur presenti.

Questo studio offre spunti e indicazioni anche a livello operativo e di intervento con i genitori e, più in generale, con gli adulti che, a diverso titolo e all'interno di ambiti diversi, si interfacciano da «educatori» con i giovani, per potersi proporre come valido supporto alle scelte valoriali di questi ultimi.

Una prima indicazione è relativa alla capacità di porsi come persone credibili e autentiche, mettendo in pratica nel proprio comportamento e nelle scelte di vita gli orientamenti valoriali ritenuti prioritari. La trasmissione pare passare non tanto attraverso le parole, quanto piuttosto attraverso gli scambi quotidiani, l'esempio concreto e il senso profondo e autentico che fa da sfondo e dà significato a tali scambi. Come a dire che l'identità della famiglia e gli aspetti considerati fondativi e fondanti la propria vita personale, familiare e sociale vengono trasmessi più incisivamente ai figli attraverso la proposta di modelli coerenti e l'offerta di esperienze e di incontri in cui i giovani abbiano modo di «toccare» con mano e vedere all'opera i valori in cui gli adulti credono e che ritengono al tempo stesso importanti per le giovani generazioni.

Compito dei genitori e degli adulti in generale è infatti quello di prendersi cura dei figli, delle nuove generazioni, assumendo un atteggiamento di protezione flessibile, garantendo un equilibrio tra dimensioni affettive e valoriali, promuovendoli come persone responsabili.

Questo rimanda a una seconda indicazione, relativamente alla constatazione che non si tratta tanto di fare qualcosa *per* i giovani o *sui* giovani, ma piuttosto *con* i giovani, ancora una volta in un percorso congiunto, in cui gli adulti sappiano assumersi un ruolo educativo e i ragazzi si impegnino attivamente in una riflessione e in un progetto su di sé, che sappia coniugare gli aspetti più affettivi e di realizzazione personale con quelli più etico-valoriali.

In conclusione, trasmettere pro-muovendo è il messaggio che pare emergere dalla presente ricerca. In un'epoca di grandi cambiamenti e rapide trasformazioni non si può pensare che un buon esito della trasmissione possa essere ricercato unicamente in un'elevata somiglianza di valori, norme e comportamenti tra generazioni adulte e giovani, ma piuttosto nel fatto che «le generazioni siano interessate, attribuiscano importanza (cioè valore) e significato al processo di trasmissione in sé, al trasferimento creativo e generativo delle eredità valoriali da una generazione all'altra» (Scabini, 2009, pp. 17-18). In altre parole, i valori possono mutare di forma in un'epoca di grandi cambiamenti e trasformazioni, ma ciò che deve essere mantenuto e rilanciato in avanti è l'impegno a essere generativi, ovvero il desiderio di far proprio il

patrimonio ricevuto e di riconsegnarlo con fiducia e speranza alla generazione successiva perché essa possa, a sua volta, rilanciarlo in avanti in modo creativo e innovativo.

Ringraziamenti

La ricerca presentata nell'articolo è stata promossa e finanziata dalla Fondazione Ispirazione per la Ricerca e lo Sviluppo dell'Economia Sociale e dell'Educazione di Treviso. Si ringraziano i dirigenti scolastici e gli insegnanti per la loro preziosa collaborazione; un ringraziamento particolare alle famiglie che hanno partecipato allo studio.

BIBLIOGRAFIA

Acock, A. C., & Bengtson, V. L. (1980). Socialization and attribution processes: Actual versus perceived similarity among parents and youth. *Journal of Marriage and the Family,* 40, pp. 501-515.

Barni, D. (2009). *Trasmettere valori. Tre generazioni familiari a confronto*. Milano: Unicopli.

Barni, D., & Ranieri, S. (2010a). La trasmissione dei valori in famiglia. Una misura diadica della similarità tra genitori e figli. In C. Galimberti & G. Scaratti (Eds.), *Epistemologia della complessità nella ricerca psicologica* (pp. 63-96). Milano: Vita e Pensiero.

Barni, D., & Ranieri, S. (2010b). *Parent-adolescent congruence in value priorities: From a two-step model to a three-step model of value transmission within the family*. Relazione presentata alla XII Conferenza dell'European Association of Research on Adolescence. Vilnius (Lituania), 12-15 maggio.

Barni, D., Rosnati, R., & Scabini, E. *(in press)*. Trasmissione dei valori e relazioni familiari. In G. V. Caprara, E. Scabini, P. Steca, & S. H. Schwartz (Eds.), *I valori nell'Italia contemporanea. Un'analisi psicologico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Bengtson, V. L. (1975). Generation and family effects in value socialization. *American Sociological Review, 40,* 358-371.

Boon, S. D., & Brussoni, M. J. (1996). Young adults' relationships with their «closest» grandparents: Examining emotional closeness. *Journal of Social Behavior and Personality, 3,* 439-458.

Buzzi, C. (2007). *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD – IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino.* Bologna: Il Mulino.

Cacciaguerra, F. (1990). *Il secondo sangue. La circolazione dei valori nella famiglia*. Troina: Edizioni Oasi.

Capanna, C., Vecchione, M., & Schwartz, S. H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Bollettino di Psicologia Applicata*, *246,* 29-41.

Cicognani, E., & Zani, B. (2003). *Genitori e adolescenti*. Roma: Carocci.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55,* 218-232.

Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Eds.), *Adolescent development in the family* (pp. 43-59). London: Jossey Bass.

Goff, B. G., & Goddard, H. W. (1999). Terminal core values associated with adolescent problem behaviors. *Adolescence, 34,* 47-60.

Grassi, R. (2007). I valori dei giovani trentini. In C. Buzzi (Ed.), *Generazioni in movimento. Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD – IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino* (pp. 117-136). Bologna: Il Mulino.

Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family. The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York: Guilford Press.

Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30,* 4-19.

Hechter, M., Nadel, L., & Michod, R. (1993). *The Origin of Values*. New York: Aldine de Gruyter.

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2001). Value socialization in families of Israeli-born and Soviet-born adolescents in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32,* 213-228.

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescent's accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, *74,* 595-611.

Kuczynski, L., & Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 399-414). New York: Wiley.

Kuczynski, L., Harach, L., & Bernardini, S. C. (1999). Psychology's child meets sociology's child: Agency, power and influence in parent-child relations. In C. Shehan (Ed.), *Through the eyes of the child: Revisioning children as active agents of family life* (pp. 21-52). Stanford: JAI Press.

Noller, P., & Callan, V. J. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence, 19,* 349-362.

Padilla-Walker, L. (2007). Characteristics of mother-child interactions related to adolescents' positive values and behaviors. *Journal of Marriage and the Family, 69,* 675-686.

Scabini, E. (2006). Rapporto tra le generazioni e trasmissione dei valori. In A. C. Bosio (Ed.), *Esplorare il cambiamento sociale. Studi in onore di Gabriele Calvi* (pp. 17-34). Milano: FrancoAngeli.

Scabini, E. (2009). Introduzione. Trasmettere valori o valorizzare il patrimonio generazionale? In D. Barni, *Trasmettere valori. Tre generazioni familiari a confronto* (pp. 13-18). Milano: Unicopli.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (2005a). *Basic human values: An overview*. Manoscritto non pubblicato. Jerusalem: The Hebrew University.

Schwartz, S. H. (2005b). *Basic human values: Their content and structure across cultures*. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações* (pp. 21-55). Petròpolis: Vozes.

Whitbeck, L. B., & Gecas, V. (1988). Value attributions and value transmission between parents and children. *Journal of Marriage and the Family, 50,* 829-840.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zentner, M., & Renaud, M. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 557-574.

CITTADINI IN VIAGGIO VERSO LA «CITTÀ COSMOPOLITA»*

Vittorio Pieroni
Antonia Santos Fermino

Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana, Roma

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, IL PRIMO AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana – Roma
CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica)
Piazza Ateneo Salesiano 1 – 00139 Roma (Italy)
Tel.: +39 (0) 06 87290349
Fax: +39 (0) 06 87290658
E-mail: sociologia@unisal.it

ABSTRACT

In the post-modern and globalisation time it is indispensable to prepare for living in «Cosmopolis», where everyone is called to open up to «other» cultures. Future will be played on this capacity to deconstruct the fear of what is different and «other», choosing instead an education based on respect, dialogue, conviviality, common research and planning for shared paths aimed at mutual understanding. It is then task of educational and training institutions to deal with those cross-cultural issues which seem to be more and more crucial now to re-think contemporary citizenship and democracy. It is urgent to train young people to set up a «forma mentis» as an area where to collocate know-how, competences and expectations oriented toward interaction with diversity to fully and consciously live the life adventure.

Key words: Education – Citizenship – Cosmopolitan citizenship – Universal rights

ESTRATTO

Nell'epoca post-moderna e della globalizzazione occorre «attrezzarsi» per convivere a «Cosmopolis», dove ognuno è chiamato ad aprirsi alle culture «altre». Il futuro si giocherà proprio sulla capacità di decostruire la paura verso l'altro, ponendo contemporaneamente le basi per un'educazione fondata sul rispetto, il dialogo, la convivialità, la ricerca/progettazione di itinerari comuni finalizzati a un reciproco arricchimento. Spetta quindi ai sistemi educativo-formativi affrontare quelle tematiche interculturali che appaiono sempre più decisive per ri-progettare la cittadinanza e la democrazia. Urge di conseguenza preparare il giovane a fornirsi di una «valigia» (forma mentis) in cui collocare un patrimonio di conoscenze, di competenze, di attese mirate a saper interagire con l'altro nel percorrere l'avventura della vita.

Parole chiave: Educazione – Cittadinanza – Cittadinanza cosmopolita – Diritti universali

* I contenuti di questo articolo sono stati tratti, e parzialmente rielaborati, da una serie di parole-chiave sulla cittadinanza presenti nel volume di V. Pieroni e A. Santos Fermino, *La valigia del «migrante». Per viaggiare a Cosmopolis,* di prossima pubblicazione.

Nell'affrontare il tema dell'educazione alla cittadinanza Malizia (2007) parte dal ricostruirne gli *Orientamenti fondamentali*:

> Nell'ottobre del 2000 i Ministri dell'Educazione del Consiglio d'Europa hanno adottato una risoluzione sull'educ. alla c.d. che ne ha consacrato la centralità per le politiche educative (Conseil de la Cooperation Culturelle, 2000). In quanto dimensione essenziale dei processi di insegnamento/apprendimento, le mete generali vengono identificate principalmente in tre finalità fondamentali: oltre a quella di educare giovani e adulti a svolgere un ruolo attivo nella società civile, essa dovrà contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza, e concorrere a promuovere la coesione sociale, l'eguaglianza e il bene comune. L'educazione alla cittadinanza deve essere concepita come un processo di apprendimento che dura tutta la vita, che può avere luogo in tutte le circostanze e che riguarda tutti gli ambiti dell'attività umana; pertanto va organizzata secondo il modello dell'educazione permanente. Entro questo quadro di riferimento gioca un ruolo fondamentale il concetto di «empowerment» che può essere definito come il processo che permette agli individui di acquisire una maggiore padronanza sulla propria vita e più specificamente, in riferimento all'educazione alla cittadinanza, il processo che consente ai cittadini di assumere delle responsabilità. (Malizia, 2007, p. 83)

Questa prima contestualizzazione introduce a un ulteriore bisogno di individuare quali sono gli elementi che caratterizzano l'educazione alla cittadinanza.

1. Educare a «quale idea di cittadinanza»?

Al riguardo ancora Malizia fa presente che

> l'educazione alla cittadinanza va considerata una dimensione essenziale dei processi educativi, in particolare di quelli scolastici e formativi, indipendentemente dai nomi sotto i quali compare nei programmi (educ. civica, educ. ai diritti umani, educ. politica, educ. ai valori, educ. alla pace, educ. globale). Essa rappresenta una finalità fondamentale, introdotta più specificamente durante gli anni Novanta con lo scopo di fornire a tutti, giovani e adulti, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone di conseguenza la cultura e le istituzioni democratiche. (Malizia, 2007, p. 83)

1.1. Tra criticità e bisogno di rivisitazione

L'educazione alla cittadinanza è oggi più che mai al centro di dibattiti e talora oggetto di critica: mentre in origine nasce come principio di inclusione e di uguaglianza, attualmente essa rischia di trasformarsi in un fattore di esclusione e di disuguaglianza. Le emergenze sociali che le società multiculturali impongono ai sistemi educativi richiedono perciò una ridefinizione di cittadinanza centrata su un'identità tutta da rivedere sul piano giuridico, ma comunque al centro dell'agire educativo. In tempi di meticcia-mento la sfida che rimane da affrontare è dunque quella di trasformare questa contraddizione fra identità plurali e cittadinanza in un progetto pedagogico, in una sorta di «cittadinanza interculturale» aperto a un sistema di diritti su scala universale. Tutto ciò dovrebbe portare poi a un concetto di cittadinanza cosmopolita che necessariamente oltrepassa quella legata al concetto di Stato-nazione, da vari autori ritenuta ormai obsoleta.

Vivere oggi nel pluralismo culturale richiede infatti un cambiamento profondo nel modo di concepire l'educazione alla cittadinanza. Si tratta di ripensare la formazione del cittadino in un mondo sempre più globalizzato, nell'ambito di società formate da una varietà di culture e stili di vita.

Dalla cittadinanza come appartenenza nazionale, regolata dai principi dello *jus solis* e dello *jus sanguinis*, si dovrebbe passare pertanto a una concezione sganciata da vincoli particolari e fondata sullo stesso statuto dei diritti umani universali. Il nuovo compito che spetta all'educazione alla cittadinanza consiste perciò nella sperimentazione di nuove forme che permettano di coniugare cittadinanza e identità multiple/plurali, anche a rischio di andare contro la prassi dominante.

Nei confronti dell'educazione alla cittadinanza le perplessità dunque non mancano e le critiche partono soprattutto dal modo stesso di interpretare i termini «educazione» e «cittadinanza» quando vengono poi coniugati in rapporto alla variegata appartenenza multiculturale dei suoi destinatari.

Secondo Nanni (2006), infatti,

> un «educato» esercizio della cittadinanza richiede competenze di «lettura» e di comprensione circa fatti, persone, eventi, sapendo andare oltre l'emotività, la passionalità, gli schematismi preconcetti, le chiusure

> ideologiche. Alla capacità di analisi saranno da collegare capacità di prospettazione, di progettazione, di operazionalizzazione efficiente ed efficace, attuate con lucidità, ampiezza di vedute, senso di corresponsabilità [tutto ciò] richiede la formazione di personalità libere e responsabili, capaci di iniziativa e di esecutività, di partecipazione e di collaborazione, di onestà e di competenza. (Nanni, 2006, p. 75)

Alla pari di altri, anche questo autore conclude sostenendo che la leva del cambio sta nel portare l'insegnamento della disciplina a «inserire» degli *et et* là dove invece attualmente ci sono degli *aut aut*.

Purtroppo, osserva Santerini (2001), il compito di promuovere il rapporto fra culture finora è stato affidato a un insegnamento dell'intercultura che il più delle volte è stata interpretata e giocata in funzione etnocentrica (arrivano gli immigrati: «integriamo-*li*»). Di conseguenza è venuto il momento di «riscrivere» le regole, ossia di chiarire bene i rapporti tra educazione interculturale e cittadinanza.

> La nuova educazione alla cittadinanza — sostiene l'autrice — si deve avvicinare a un modello di «universalismo critico», in cui valori comuni, coesione sociale e identità si uniscano alla capacità di vivere con autonomia e responsabilità in un mondo in cui la diversità è la norma. (Santerini, 2001, p. 74)

Nello specifico, si tratta di trovare un nuovo modello che abbia come obiettivo la cittadinanza nella dimensione della pluralità culturale: sviluppo della coscienza civile, partecipazione, coesione sociale, apertura, uguaglianza, capacità di conoscere e apprezzare le differenze.

Tocca quindi anche alla scuola svolgere tale funzione, cioè educare i cittadini a prendersi cura della società e di una società che si dichiara «democratica». Ma una società democratica, perché possa definirsi tale, ha bisogno a sua volta di individui in grado di pensare con la propria testa, di cittadini capaci di un autoesame permanente delle proprie idee/convinzioni, ossia di avere la capacità di *pensiero critico*.

In questo si trova pienamente d'accordo anche Biffi (2005, p. 95) quando sostiene che educare alla cittadinanza comporta il saper educare al *pensiero critico*, ossia significa per la scuola spronare i ragazzi a riflettere vagliando tutte le possibilità, a comprendere le sfaccettature che si celano dietro ogni evento, ad accettare il dubbio e la complessità come elementi arricchenti, proprio perché spiazzanti. Il pensiero critico è tale quando riconosce i propri pregiudizi, è consapevole della loro esistenza e si impegna affinché questi non inquinino la natura delle proprie scelte. L'attenzione a educare al pensiero critico è indispensabile in una società complessa e globalizzata, ove la moltiplicazione dei codici di lettura va di pari passo con l'accelerarsi del processo di diffusione mondiale delle informazioni, con la «società dell'incertezza», ove tutto è frammentato, indefinito, mutevole, e che richiede perciò di utilizzare un atteggiamento investigativo, dubitante, riflessivo. Questo vuol dire, all'interno dei sistemi di istruzione e formazione, avere un atteggiamento di accoglienza verso le istanze di cui l'«altro», il «diverso», si fa portatore.

Collegata al pensiero critico e al prendersi cura della società emerge, contestualmente e coerentemente, anche la dimensione dell'educazione alla cittadinanza quale luogo di formazione globale del soggetto, in grado di permettere a ciascuno di sentirsi e quindi di agire da cittadino in qualsiasi ambito della propria vita. Ciò significa *sentirsi/potersi pensare cittadino*, prima ancora di agire come tale. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza, *prima ancora che essere insegnata va vissuta/sperimentata*, in quanto richiede una visione del soggetto a tutto tondo, che pensa, sente, prova, conosce, riflette.

Essere «cittadini» è dunque la premessa per crescere come «persona» in grado di promuovere cambiamenti e trasformazioni sociali in forma «democratica», capace di fare storia e di costruire il futuro per sé stessa e per la società, nella consapevolezza che la vera trasformazione inizia sempre da se stessi e che soltanto chi è capace di «rinnovarsi» costantemente nella mente può essere capace di trasformare se stesso e l'ambiente circostante.

Cittadinanza e appartenenza stanno quindi cambiando e si esprimono ora in nuovi contesti e con altri significati: siamo infatti in una fase in cui si sta passando da una concezione di cittadinanza basata su sentimenti e diritti di

appartenenza, a una concezione che *privilegia la persona e i suoi diritti/doveri*.

E proprio a questo riguardo, Nanni e Fucecchi (2010) fanno osservare che

> la cittadinanza è per definizione accesso alla sfera dei diritti e dei doveri, fattore di integrazione, promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della polis. Ripercorrendo la trama della cittadinanza nell'epoca moderna è possibile coglierne i molteplici intrecci con la nascita degli stati nazionali. Possiamo dunque affermare che la concezione della cittadinanza e la cultura dei diritti umani abbiano conosciuto entrambe una lunga e non disgiunta evoluzione. Dapprima i diritti civili, poi i diritti politici, infine i diritti sociali. Negli ultimi decenni del Novecento si è iniziato a parlare inoltre dei cosiddetti diritti di quarta generazione riguardanti l'ambiente, la pace, lo sviluppo e i beni comuni. (Nanni & Fucecchi, 2010, p. 54)

1.2. Un diritto in teoria, in pratica negato

Nell'attuale momento storico, caratterizzato da forte mobilità umana, a quale titolo viene acquisita la cittadinanza?

A fronte dell'intensificarsi dei flussi migratori (identificabili non solo negli immigrati quanto in tutti coloro che si mobilitano per turismo oppure per lavoro, così come in coloro che, da stanziali, viaggiano in internet o sul cellulare o utilizzano i vari massmedia, ecc.), e del conseguente confronto fra culture, tradizioni, religioni diverse, Chiosso (2008) fa osservare che

> si sono moltiplicati i tentativi per individuare un nucleo di «valori condivisi» o «valori comuni» [...] intorno ai quali elaborare una nozione di cittadinanza improntata al reciproco rispetto delle diversità. Questa posizione — che sta notevolmente influenzando i programmi scolastici di numerosi Paesi europei sulla scorta anche delle suggestioni di importanti documenti internazionali (tra tutti il cosiddetto Rapporto Delors, *Learning: The Treasure within,* 1996) — si sta tuttavia scontrando con le tesi di quelle culture extra europee che rimproverano alla teoria del «valori comuni» la sua matrice intrinsecamente illuministica ed eurocentrica. (Chiosso, 2008, p. 198)

Tali tesi oggi si prestano più che mai ad evidenziare la contraddizione tra un pensiero di Stato che si costruisce attorno all'equazione «uno Stato = una nazione = un territorio = un popolo = una cittadinanza», e l'intensificarsi della portata e della velocità con cui si realizzano i processi di globalizzazione.

È sulla base di questa contraddizione che viene sempre più avvertita l'esigenza di fare appello a diritti umani e a norme di cittadinanza globalmente «riconosciute», secondo quanto fa osservare Seyla Benhabib (2008) già a partire dalla copertina del suo opuscolo:

> La caratteristica distintiva dell'epoca che stiamo vivendo non può essere spiegata con i bons mot di «globalizzazione» e «impero»; piuttosto, ci troviamo di fronte alla nascita di un regime internazionale dei diritti umani e alla diffusione di norme cosmopolitiche.

In questo contesto globalizzato, essere *cittadino* significa perciò arrivare ad acquisire un'identità che consenta di essere riconosciuti come «persona avente diritti universali», in base ai quali si richiede un pieno riconoscimento della cittadinanza, che a sua volta comporta un altrettanto pieno riconoscimento della differenza.

Purtroppo questa apertura mentale stenta ancora a farsi strada, nonostante una sempre più ampia letteratura tenti di far breccia tra quelle «etnocentriche sicurezze» garantite dall'appartenenza a uno Stato-nazione.

Per Papisca (2007, p. 25), «il tradizionale concetto di cittadinanza, caratterizzato dall'orizzonte dello Stato-nazione, è oggi messo in discussione non solo per motivi etici ma anche perché sono in atto processi di ampia portata e di cambiamento strutturale, trasversali alle diverse realtà nazionali [...] insomma, lo spazio dello Stato-nazione non è più sufficiente a garantire la vita fisiologica della democrazia [...] In questa situazione i diritti di cittadinanza sono in pericolo».

Anche Vitale (2005, p. 21 e ss.) sostiene che il concetto di cittadinanza è obsoleto, inadeguato, richiede un ripensamento, fin quando gli Stati con le loro frontiere, i passaporti, i permessi di soggiorno continueranno a distinguere tra «dentro» e «fuori», tra aventi e no diritti, tra *cittadini* e *stranieri*. La cartina di tornasole che fa emergere l'obsolescenza dell'attuale concetto di cittadinanza infatti è il fenomeno migratorio, in quanto pone in contatto quotidiano con lo «straniero», con colui appunto che non è nostro con-cittadino. Viceversa oggi lo straniero non può essere più considerato di volta in volta un ospite oppure un nemico o entrambe le cose,

quanto piuttosto «persona» in possesso di diritti umani universali.

Secondo Zanfrini (2007, pp. 81-97), i confini entro i quali ci è capitato di venire al mondo, e i documenti di cui abbiamo diritto, non sono certo meno arbitrari, da un punto di vista morale, di altre caratteristiche come il colore della pelle, il genere e il patrimonio genetico. In entrambi i casi, la loro distribuzione tra gli individui non segue alcun criterio di merito. Tale constatazione già di per sé dovrebbe essere sufficiente a sollecitare l'adozione di politiche il più possibile compatibili con la visione di un mondo senza confini, o quanto meno esserci da monito rispetto alla ricorrente tentazione di pensare alla cittadinanza come un merito o una ricompensa morale, dimenticando al contempo come il nostro benessere è parte del medesimo ordine globale che genera la miseria e l'insicurezza di tanti «migranti» attuali e potenziali.

Dal canto suo Maria Teresa Moscato afferma che la cittadinanza, diversamente dall'appartenenza (che è psicologicamente vissuta come «data»), va «progettata», «meritata», «riconosciuta», collegata a un «patto» originario che deve sempre essere rinnovato. Purtroppo, osserva,

> nel suo nucleo psichico più arcaico, l'idea di cittadinanza viene preceduta da un costitutivo «senso del noi», da cui resterà sempre simbolicamente inseparabile. Si tratta della percezione di una identità collettiva, idealmente collocata nel centro di uno spazio/orizzonte simbolico, da cui tutti gli «altri» sono separati ed esterni, e per conseguenza percepiti come «stranieri», e dunque potenzialmente minaccianti. Nel suo fondamento arcaico (sia storico, sia psicologico) infatti, l'idea di etnia e la collocazione del gruppo etnico in uno spazio storico-geografico definito sono tutt'uno. Un popolo si identifica con uno spazio geografico, il territorio, che esso riconosce come «patria» (terra dei padri) e di cui esso si ritiene originariamente «autoctono» (come «nato dalla terra» medesima). Al suo primo livello psichico perciò, la cittadinanza sottintende un senso di appartenenza che sarà essenziale nello sviluppo dell'Io personale e nei successivi processi di identificazione [...] È evidente come questo arcaico (ma irrinunciabile) senso di appartenenza costituisca poi un ostacolo pregiudiziale a ogni necessaria integrazione sociale fra gruppi e persone che si percepiscano rispettivamente come «stranieri». Le inevitabili resistenze reciproche possono essere superate non solo all'interno di nuove esperienze di socialità positiva, ma anche in relazione ad una educazione progressiva dello stesso senso di appartenenza [...] È essenziale sottolineare che il senso originario di appartenenza, che agisce nei bambini autoctoni come in quelli stranieri, non deve essere stigmatizzato o represso, perché è proprio nella sua originaria e arcaica energia che si sviluppa il processo educativo personale e ogni possibile educazione collettiva alla convivenza civile. (Moscato, 2003, p. 44)

1.3. Le ragioni del ripensamento

Finora quindi il concetto tradizionale di cittadinanza si è basato su quello di inclusione/esclusione dal godimento dei diritti di tutti coloro che non sono per appartenenza *naturaliter* cittadini di quello Stato di diritto in cui ha preso luogo il concetto.

Ne consegue che anche l'educazione alla cittadinanza rischia di essere obsoleta se non prende le distanze da questa vecchia concezione di inclusione/esclusione, dettata da egoismi economici, orgogli identitari o comunque alimentata dalla diffusa paura della diversità e dalla forza del pregiudizio, per adottare invece un'apertura mentale estesa su scala planetaria.

Si tratta in particolare di educare al superamento dell'attuale concetto di cittadinanza al fine di preparare a «metabolizzare» il nuovo concetto basato sulla rivendicazione della propria identità come «*persona*» e come «*cittadino del mondo*».

Al riguardo interviene ancora Papisca (2007, p. 27) riaffermando che «la cittadinanza deve essere ridefinita con riferimento diretto al paradigma giuridico universale dei diritti umani, in modo che chi abita su un territorio ne sia anche cittadino indipendentemente dalla nazionalità di origine. La forma stato, nell'era dell'interdipendenza e dei diritti umani, deve essere ridefinita in base alle esigenze di multinazionalità e multiculturalità».

Nello Stato post-moderno, infatti, le politiche sociali dovrebbero creare non solo le condizioni per un esercizio universalistico dei diritti di cittadinanza, ma anche promuovere la crescita in tutti i soggetti della consapevolezza di essere titolari, in quanto «persona», di tutti i diritti: civili, politici e sociali. Di conseguenza, continua l'autore, compito delle politiche sociali non è solo quello di proclamare i diritti, quanto soprattutto di «affermarne la esigibilità» al fine di

renderli concretamente fruibili, così da attivare il protagonismo di tutti i soggetti, rendendoli responsabili del bene di tutti i cittadini, nella convinzione di essere ciascuno una risorsa per l'altro. E conclude sostenendo che una cittadinanza così intesa è la condizione fondamentale di *inclusione di «tutti» i soggetti che vivono all'interno di una comunità*, a prescindere e nel rispetto delle differenze.

Partendo da questi presupposti, anche Rodotà (2003, p. 50) sostiene che la cittadinanza intesa come «l'insieme delle condizioni necessarie perché la persona possa attingere la pienezza dei diritti fondamentali, può essere rivendicata anche oltre e contro la tradizionale logica della cittadinanza nazionale».

Ciò induce a considerare che i confini tra diritti e politica non possono essere segnati una volta per sempre, ma sono soggetti a continue rivisitazioni e attraversamenti, che rendono necessaria una ridefinizione permanente della nozione stessa di cittadinanza in rapporto allo stato di avanzamento del concetto di democrazia.

In definitiva per questi autori la «cittadinanza» è obsoleta già a partire dal concetto stesso di «persona», in quanto lede i suoi diritti fondamentali universali. Questo tipo di cittadinanza rappresenta infatti la difesa di uno status di privilegio, per cui anche la stessa educazione alla cittadinanza, se fondata su quest'ottica, rischia di educare a vivere in modo «esclusivo» un tale status privilegiato, anziché contribuire a un progetto globale/planetario di «inclusione democratica», in grado di abbattere prima o poi quelle norme dietro cui si barricano le «cittadinanze etnocentriche».

1.4. La leva del cambio

Ancora Papisca (2007, p. 25) insiste nell'affermare che il tentativo di voler fondare la cittadinanza non più a partire dalle istituzioni statali ma dal suo titolare originario, la «persona», richiede di «liberare il concetto di cittadinanza dall'appartenenza nazionale per ripensarla su una base di appartenenza umana, cioè sullo statuto della persona. Una società di questo tipo implica la ridefinizione dello status del cittadino in senso cosmopolita, privilegiando la sua appartenenza alla comunità del genere umano, anziché a una particolare nazione o stato».

Ne consegue che il concetto stesso di cittadinanza è destinato a cambiare. Siamo infatti convinti che la nuova cittadinanza è forgiata su questo statuto ed è quindi fondamentalmente universale, in una logica «ad omnes includendos», quindi articolata al plurale, nel senso che la dimensione universale non cancella le cittadinanze particolari ma apre invece all'esperienza di una identità più riccamente articolata [cosicché] il tema del dialogo interculturale, collocato nel suo naturale contesto globale e transnazionale, è dunque strettamente interconnesso con quello della cittadinanza.

E, a sostegno di quanto sostenuto sopra, l'autore fa osservare che essendo il Diritto internazionale il «traghettatore» che porta l'etica umana universale nell'area della politica e dell'economia, esso costituisce anche il nucleo fondamentale di ogni genuina strategia educativa, ossia è uno strumento particolarmente utile a scopi pedagogici, poiché consente di fare riferimento a valori che, per il fatto stesso di essere inclusi nelle norme giuridiche internazionali, non possono che essere assunti come obiettivi educativi. A sua volta questo dilatato spazio offerto dal Diritto internazionale coincide con lo spazio vitale di tutti i membri della famiglia umana. Ne consegue che anche lo *status* giuridico di «persona umana» non emana dal potere anagrafico dello Stato (tale *status* di cittadinanza in questo caso non è «elargito» ma semplicemente «riconosciuto»), appunto perché nell'ordinamento internazionale il suo titolare è *soggetto originario di diritti fondamentali*, prima di essere cittadino di questo o quello Stato. In altre parole, tutti gli esseri umani sono *naturaliter* cittadini del pianeta terra. In questo senso la cittadinanza universale è *primaria*, mentre le cittadinanze anagrafiche (nazionali, europee, ecc.) vanno ritenute *secondarie* (Papisca, 2007).

Anche Colombo et al. (2009) nella loro indagine arrivano a sostenere apertamente che in un contesto pluralista la cittadinanza va considerata prima di tutto *un diritto ad avere dei diritti*, premessa indispensabile al diritto a essere protagonisti del proprio destino. Il riconoscimento

della cittadinanza costituisce allora un requisito necessario per poter diventare a tutti gli effetti membri della comunità, partecipare alle decisioni collettive, avere diritto a intervenire, essere ascoltati e rispettati. A sua volta un tale «riconoscimento» rompe l'equazione cittadinanza = nazionalità e muove verso la richiesta di forme di cittadinanza plurale, transnazionale, chiamando in causa la necessità di adottare nuovi criteri di diritto alla cittadinanza. Per questo sono necessarie forme di riconoscimento fluide, capaci di adattarsi a contenuti mutevoli e in costante trasformazione.

Anche Zanfrini (2007, p. 81) aggancia il concetto di cittadinanza a quello di «persona». Per l'autore, infatti, immaginare una nuova cittadinanza significa oltrepassare i criteri della discendenza e della territorialità per arrivare alla definizione di uno status di cittadino da identificare con quello di «persona». Riaffermare il concetto di «persona» aiuta così a riscoprire la strutturale relazionalità di un «io» che è sempre davanti a un «tu» che lo fronteggia e lo trascende. In questo senso parlare di «cittadinanza della persona» significa quindi arrivare al riconoscimento di quei diritti fondamentali ed universali che stanno alla base della dimensione comunitaria della condizione umana e, in quanto tali, inalienabili e indivisibili; in pratica significa svincolare la cittadinanza dallo *jus soli* e dallo *jus sanguinis*, per riconoscere la dignità, il rispetto e la promozione dell'uomo in quanto tale, ossia appunto come «persona».

Infine Chiosso (2009, p. 67) fa osservare che la cittadinanza non si nutre più di virtù civiche legate al senso di appartenenza, essa viene piuttosto concepita come frutto della contaminazione tra culture e come espressione di identità multiple. Nella condizione post moderna si è cittadini infatti non più e/o non solo in quanto parte ed espressione di un certo luogo, di una certa storia e di una memoria collettiva, ma piuttosto in quanto si abita uno spazio-tempo sempre più fatto di interferenze e di articolazioni, di segmentazioni e di reti, di pluralità di appartenenze. Ne consegue che l'educazione alla cittadinanza e alla convivenza democratica oggi non può che prendere avvio da questi presupposti.

2. Cittadini di «quale città»?

Viviamo, o meglio, «viaggiamo» in una dimensione globale che si fa sempre più ristretta/ravvicinata nelle sue dimensioni spazio-temporali. In questo contesto di dinamiche planetarie che esigono sempre nuove forme di organizzazione politica del mondo, anche la cittadinanza va inquadrata/interpretata nell'ottica di un concetto evolutivo, secondo una logica di progressiva trasformazione. Tutto questo rappresenta una grossa sfida per l'educazione, perché richiede di modificare la propria forma mentis e di armonizzare i sistemi giuridici nazionali con i diritti umani universali.

2.1. Le nuove frontiere della cittadinanza

Cosa significa essere cittadini in un contesto storico caratterizzato da accelerata trasformazione delle società? Quali sono gli elementi di continuità e quali di novità che caratterizzano la cittadinanza, in un mondo profondamente mutato rispetto al passato? Quale cultura/educazione civica devono dare i sistemi educativo-formativi a questo riguardo?

Nel rispondere a questi interrogativi Santerini parte dalla considerazione che

> la cittadinanza non può limitarsi oggi ai valori civici risorgimentali della famiglia, della religione e della patria, ma va ricollegata nella dimensione globale, in quell'ambito mondiale in cui ogni individuo si trova ormai a vivere, ora disorientato, ora alla ricerca di punti di riferimento nel locale, ora da membro di social network o da viaggiatore. Siamo in una cultura-mondo di cui scoprire nessi e interdipendenze… In questo senso, l'educazione civica del passato, limitata all'identità nazionale, lascia il passo ad una educazione alla cittadinanza dentro una dimensione globale. (Santerini, 2010, p. 7)

La cittadinanza di conseguenza non può essere presupposta, ma piuttosto va «re-inventata» di volta in volta, proprio perché la complessità della società moderna tende ad aumentare le differenze e lo svantaggio tra le persone in termini di cultura, comprensione dei fenomeni e capacità di incidere su di essi.

I criteri dello *jus sanguinis* e dello *jus soli* infatti non possono più costituire il pilastro fondativo di una cittadinanza che sempre più in-

tende essere globale, interculturale, pan-umana, cosmopolita. Anche se non esistono ancora le condizioni politiche e istituzionali per ragionare in termini di cittadinanza cosmopolita, essa si definisce come appartenenza dell'individuo a un livello che supera quella nazionale e al tempo stesso *presuppone che ogni persona viva una pluralità di identità* (su scala locale, territoriale, nazionale, sovranazionale, ecc.) *e una molteplicità di appartenenze* (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale, ecc.). Ciò porta a far riemergere nuovamente il concetto di *cittadino cosmopolita* come colui che esercita i suoi diritti in quanto «persona», e non solo in quanto cittadino di uno Stato. Nell'era dell'interdipendenza, della transnazionalizzazione dei rapporti, dell'organizzazione della cooperazione, della mondializzazione dell'economia, l'essere cittadini del mondo significa perciò acquisire l'apertura a un confronto a 360° verso tutte le realtà.

A fronte della molteplicità di trasformazioni di ordine socio-culturale oggi corrisponde quindi il bisogno di ridefinire il concetto stesso di cittadinanza, in quanto non esiste più una sola idea di questa ma occorre parlare al plurale. Tutto ciò induce a ripensare/re-immaginare una nuova idea di cittadinanza.

Con cittadinanza «plurale» Santerini (2010) intende fare riferimento ad una «cittadinanza multipla» o «plurima», in grado di favorire l'integrazione in una serie di «comunità a cerchi concentrici» in senso culturale e giuridico-sociale, in qualità di:

– cittadini di un Comune e di una Provincia, che sono i luoghi più decisivi per la crescita democratica e culturale;
– cittadini di una Regione, che diventa sempre più il luogo decisivo di formazione della volontà politica collettiva;
– cittadini di uno Stato, la cui unità e identità costituiscono un patrimonio prezioso di memoria e di progetto;
– cittadini di un mondo che vuole riconoscersi in valori comuni: pace, diritti umani, sviluppo, ambiente.

Dal canto suo anche Papisca (2007, p. 39), nel prefigurare una «cittadinanza-a-dimensione-cosmopolita», fa riferimento al Comma 1 dell'art. 13 della Convenzione internazionale sui diritti economici sociali e morali, del 1966 che, nel riconoscere diritto di ogni individuo all'educazione, recita così:

> Essi [gli Stati parte del Patto] convengono sul fatto che l'educazione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali. Essi convengono inoltre che l'educazione deve porre tutti gli individui in grado di partecipare in modo effettivo alla vita di una società libera, deve promuovere la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali, etnici e religiosi e incoraggiare lo sviluppo delle attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

Di conseguenza l'autore elenca alcuni principi di azione politica a cui devono richiamarsi i sistemi educativi nel formare il nuovo «cittadino del mondo» (Papisca, 2007):

a) *inclusione cosmopolitica:* nella concezione di «democrazia» tutti gli individui debbono partecipare al processo decisionale che li riguarda; si tratta di «inventare» sempre nuove forme/formule di partecipazione;
b) *responsabilità cosmopolitica:* mentre i «confini» nazionalistici diventano sempre più incerti, le conseguenze dell'azione politica si ampliano; ne consegue che la responsabilità nella sfera pubblica deve modificarsi fino al punto che l'azione politica deve essere compiuta nell'interesse di «tutti»;
c) *terzietà:* un modo di affrontare le divergenze tra gruppi/popoli di usi e costumi diversi sulla base del principio che nessuno può essere giudice e mirando invece ai punti in comune, che uniscono.

2.2. La sfida educativa per diventare «cittadini del mondo»

Se si accetta che la cittadinanza non definisce solo uno status giuridico o politico, ma costituisce un progetto di convivenza civile, ne consegue che anche i sistemi educativo-formativi non possono fare a meno di creare una «scuola della cittadinanza» in cui, oltre ad apprendere le norme del diritto e i principi di funzionamen-

to dello Stato, si impara a vivere e a esercitare concretamente diritti e doveri.

Per fondare una nuova «cultura della cittadinanza» le comunità locali e gli operatori dei processi educativi devono quindi promuovere occasioni per sperimentare percorsi, creando/mobilitando un tessuto associativo diffuso in grado di coinvolgere tutti i cittadini (autoctoni come di origine migratoria) attraverso un *empowering* mirato a provocare forme di partecipazione nel cooperare alla definizione delle politiche educative territoriali.

Perché questa nuova frontiera di cittadinanza coniugata al «plurale» si possa affermare, è necessario anzitutto fare affidamento sulle agenzie formative e sul loro apporto alla costruzione di altrettante identità «a-dimensione-cosmopolita» (a livello sia individuale che sociale e culturale).

L'intreccio tra tali identità e la nuova dimensione di cittadinanza comporta a sua volta un'educazione per tutta la vita e al tempo stesso richiede il concorso di tutte le agenzie educative. Per Russo (2004) questa identità complessa a cui i giovani devono essere preparati come cittadini consapevoli dei propri diritti e delle conseguenti responsabilità, esige un forte impegno nel rinnovamento non solo dei valori, dei saperi e delle competenze ma anche e soprattutto di uno stile educativo fondato sul valore della persona, nel rispetto del pluralismo e della diversità.

Dal canto suo Mortari (2008, p. 131) sostiene che la cittadinanza attiva o è autentica o è la foglia di fico del dispotismo, la maschera di una finta democrazia. Per cui la sfida di oggi consiste nel sensibilizzare i cittadini a conquistare e a saper gestire le proprie responsabilità, affinché essi possano a loro volta conquistare nuovi spazi di partecipazione che attualmente vengono gestiti da una politica deresponsabilizzante. La contraddizione sta nel constatare che mentre gli Stati democratici occidentali da una parte si richiamano alla necessità di partecipazione, di concertazione delle scelte politiche, dall'altra riducono gli spazi effettivi di partecipazione.

In ultima istanza, per tutti questi autori riconoscere la cittadinanza significa poter arrivare a *coniugare le aspirazioni di uguaglianza con il riconoscimento delle diversità*. Ogni essere umano potrà in tal modo essere «educato» a vivere nella sua interezza tenendo presente le sue relazioni con gli altri, i suoi valori, le sue istanze culturali, gli usi e i costumi, la sua fede, le sue potenzialità di partecipazione alla vita sociale.

3. Il ping-pong «globale-glocale»

Dall'insieme dei contributi offerti da tutti questi autori si evince che la vera *emergenza educativa* con cui oggi ci si deve confrontare consiste nell'individuare la direzione da dare all'«educazione alla cittadinanza». Non si tratta infatti di educare semplicemente a essere e a con-vivere, quanto soprattutto di educare il cittadino a essere «persona» capace di fare storia e di costruire il futuro imparando a «trasformare» se stesso e la vita sociale, facendo così della convivenza una sfida per il cambiamento e per la trasformazione della società.

L'educazione alla cittadinanza va vista quindi nell'insieme del rapporto tra soggetto e società, dove entrambi sono coinvolti in un vicendevole processo di cura: prendendosi cura della società il soggetto prende cura di sé e, al contempo la società, prendendosi cura della formazione integrale (culturale, professionale, morale, ecc.) del soggetto si prende cura di se stessa.

In quanto tale l'educazione alla cittadinanza va considerata quale parte fondante dei sistemi educativo-formativi, poiché essa stessa è formata da cittadini. Pertanto il suo compito non è quello di occuparsi di un non-cittadino affinché divenga in futuro un buon cittadino ma di *preoccuparsi di educare al suo status di cittadino un soggetto che cittadino lo è già*.

Cosa significa quindi far diventare «cittadini» soggetti che cittadini già lo sono? Come porre le basi giuste per l'educazione alla cittadinanza?

3.1. L'educazione alla cittadinanza tra contraddizioni, prospettive e nuove sfide

L'educazione alla cittadinanza mediante l'approccio interdisciplinare viene quindi consi-

derata da tutti questi autori come la chiave di accesso alla comprensione della dimensione interculturale su scala planetaria. Ciò comporta che la disciplina abbia come obiettivo primario la formazione di «cittadini del mondo» sviluppando nella persona il sapere critico.

Non mancano tuttavia elementi di criticità nei confronti dell'attuale modo di fare educazione alla cittadinanza, in quanto da strumento necessario al tempo stesso viene visto anche come strumento ambiguo delle democrazie occidentali.

La cittadinanza — afferma Ferrajoli (1994, p. 180) — che all'origine dello stato moderno ha operato come un fattore di uguaglianza e di inclusione, annullando le vecchie differenze per nascita, si è trasformata, allorché l'immigrazione in occidente dai paesi poveri del mondo è divenuta un fenomeno di massa, un fattore di esclusione in base al privilegio di status che discrimina gli individui nella libertà di movimento e, conseguentemente, in tutti gli altri diritti fondamentali ancorati all'identità nazionale anziché alla semplice identità di persone.

Di conseguenza occorre fare attenzione quando si propongono progetti di educazione alla cittadinanza, perché facendo leva su principi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi politica, amministrativa e sociale, in realtà si finisce poi per ottenere effetti opposti, ossia sfiducia nelle istituzioni, deresponsabilizzazione sociale, immobilismo di fronte al bisogno di cambiamento, delegittimando così chi propone tali iniziative educative e svuotandole di senso.

La vera sfida sta allora nel trasformare queste contraddizioni in un progetto pedagogico, in base al quale l'educazione alla cittadinanza diviene un *processo in costruzione*, che richiede:

- capacità di stare insieme e collaborare con persone «differenti»;
- coltivazione del senso di giustizia e dell'impegno per l'equità;
- responsabilizzazione nelle scelte personali e sociali, mediazione, reciprocità.

In pratica, sostiene ancora Ferrajoli (1994), si tratta di superare i tradizionali ambiti di educazione civica e di educazione alla convivenza civile che, non diversamente all'educazione stradale, addestrino semplicemente ai introiettare norme e comportamenti stabiliti rigidamente altrove. Questo significa ripensare radicalmente gli attuali modelli di educazione alla cittadinanza. L'alternativa sta nel saper interconnettere educazione e politica, ossia la partecipazione attiva presuppone percorsi di formazione alle virtù politiche, poiché si nasce titolari di diritti, ma cittadini attivi si diventa. La *dimensione educativa* emerge nel momento stesso in cui la *cittadinanza passa dalla dichiarazione della titolarità dei diritti alla effettiva possibilità del loro esercizio*. In questo la cittadinanza si fa presupposto e terreno privilegiato per l'agire educativo.

Di rimando, nel rinnovare l'interesse per l'educazione alla cittadinanza occorre anzitutto evitare visioni compromissorie e difensive. Ma come ottenere tutto questo? Al riguardo Luatti (2009) fa osservare che per cambiare i tradizionali ambiti di educazione la prima condizione riguarda il metodo. Anch'egli concorda sul fatto che la cittadinanza non può essere insegnata richiamando principi che poi vengono puntualmente smentiti dalla prassi, ma va invece praticata attraverso il diritto alla partecipazione attiva. Si tratta di passare concretamente da uno status di soggetti passivi, che si assuefanno al pensiero dominante, a quello di protagonisti del cambiamento. Mentre la seconda condizione muove invece dalla considerazione che la progressiva mondializzazione dei fenomeni di interdipendenza e di pluralismo richiede un'educazione che sappia collegare il proprio destino con quello degli altri, superando la cultura etnocentrica con quella della «con-vivenza».

Dal canto suo Tantucci (2003, p. 306) fa osservare che occorre fare dell'educazione alla cittadinanza un «laboratorio interculturale», dove *imparare a imparare* costituisce la competenza-chiave, matrice di tutte le competenze, che l'autore individua nei seguenti obiettivi formativi, trasversali a tutte le discipline:

- orientamento cognitivo;
- sviluppo delle capacità critiche;
- acquisizione di una nuova *forma mentis*.

Per Premoli (2009), il nuovo approccio educativo deve affiancare l'impegno di cittadinanza attiva a livello locale o nazionale (prospettiva interculturale), al medesimo impegno su scala mondiale (prospettiva cosmopolita), così da promuovere la responsabilità verso una comunità mondiale (educazione alla mondialità). Di conseguenza l'azione dell'educare, partendo da una prospettiva globale, che però ha a che fare con «radici glocali», deve prevedere al centro della prassi educativa di:

– elaborare identità personali radicate nella memoria culturale, nell'intento di riscoprire e valorizzare le diverse eredità culturali locali;
– costruire competenze dialogiche che consentano una relazionalità interculturale in senso lato, orientata cioè a rendere possibile il confronto tra punti di vista differenti, non solo in termini etnoculturali e linguistici, ma anche politici, etici, antropologici, ideologici;
– riconoscere che sono divenute patrimonio di tutti i popoli e di tutte le culture sistemi di conoscenza globali, e che quindi è necessario insegnare a relazionarsi con le dinamiche socioculturali su scala planetaria.

Su quest'ultimo aspetto concorda anche Santerini (2009, p. 36) quando sostiene che per costruire un futuro sostenibile occorre educare a comprendere le problematiche globali, l'interdipendenza tra i popoli. Di conseguenza la mediazione educativa deve aiutare a prendere coscienza e a sentirsi parte in causa verso le problematiche che interessano paesi e genti anche molto lontane, di cui sempre più spesso si è spettatori attraverso i vari media (disastri ambientali, guerre, genocidi, ingiustizie, violenze). In questo senso il «cittadino cosmopolita» dovrà essere educato a assumere un ruolo e una responsabilità rispetto ad un «mondo» che percepisce sempre più attorno a lui, coinvolgendolo da vicino.

A tal fine l'autrice propone di rimando tutta una serie di obiettivi che fanno capo al modello di cittadinanza su scala cosmopolita elaborato da Cogan e Derricott:

– l'approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;
– l'assunzione di responsabilità;
– la comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;
– la maturazione del pensiero critico;
– la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;
– il cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;
– la sensibilità verso la difesa dei diritti umani;
– la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

In questo percorso «l'educazione all'alterità» è indispensabile ai fini del decentramento cognitivo, per il superamento dell'«ego», per l'acquisizione di una coscienza critica improntata all'obiettività. Un tale processo presuppone che il soggetto/attore arrivi a sviluppare un punto di vista esterno su di sé, e ciò si potrà realizzare a patto che trovi elementi di rispecchiamento fuori di sé, in grado di mettere in discussione quei sistemi di riferimento che egli si è autocostruiti. L'attività riflessiva infatti è fondamentale in ogni interazione sociale per varcare il confine di quell'etnocentrismo culturale entro cui sono inglobate le conoscenze ed i pre-giudizi di cui ognuno è portatore.

Per cui compito dei sistemi e dei programmi educativi sarà quindi quello di passare dalla diversità intesa come «ostacolo» alla diversità come «chance di innovazione educativa», come occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze, come condizione di «meticciato sociale».

Con-vivere in una società pluralista significa perciò arrivare a condividere una serie di valori universali irrinunciabili, individuabili ne:

– la dignità della persona;
– la sacralità della vita;
– l'uguaglianza tra tutti gli esseri umani (a prescindere dall'età, dall'etnia dalla salute fisica e mentale);
– la libertà religiosa (che include il diritto di cambiare fede o di non averne nessuna);
– la pari dignità tra uomo e donna, il rispetto della «diversità» ed altri ancora.

In questo modo imparare le regole del con-vivere va di pari passo col saper poi re-inventare nuove regole del vivere insieme nella «città cosmopolita». È così che la scuola si fa generatrice di valori da gestire/investire in un contesto pluralista.

3.2. Educare alla cittadinanza cosmopolita

Le culture ormai non conoscono più confini. Ne consegue che è la dimensione stessa della trans-culturalità ad aprire di fatto la via all'esperienza cosmopolita.

Al riguardo Colombo sostiene che, nel quadro di una società cosmopolita

> la sfida principale è giocata a livello dei contenuti della cittadinanza: si tratta della difficile conciliazione tra universalismo e particolarismo, due principi che convivono nella prassi, ma più difficilmente sono traducibili in valori dichiarati, laddove la cittadinanza dovrebbe tutelare, al contempo, il diritto all'uguaglianza e il diritto alla differenza. (Colombo, 2009, p. 68)

Tutto questo richiede a sua volta di arrivare a ridefinire la cittadinanza, e quindi anche l'educazione alla cittadinanza, a partire da un punto di vista concettuale. L'idea di cittadinanza inter/trans-culturale, planetaria, che sta emergendo, intende sfidare quella nozione difensiva e sottrattiva di cittadinanza nazionale per poter dare via libera a una dimensione di cittadinanza a dimensione cosmopolita, in grado di garantire uguali diritti alle differenze.

Dal canto suo Rorty prefigura che

> la vera costruzione di un'utopia planetaria multiculturale sarà fatta da persone che nel corso dei prossimi secoli dipaneranno ogni cultura come si dipana una matassa, ricavandone una molteplicità di fili che poi tesseranno assieme ad altri, provenienti da altre culture, promuovendo la varietà [...] l'arazzo che, con un po' di fortuna, ne verrà fuori, sarà qualcosa che oggi non possiamo neppure immaginare. (Rorty, 2003, p. 189)

In base a questa previsione, il pluralismo culturale dovrebbe arrivare a provocare un processo bidirezionale in grado di prevedere diritti e doveri per tutti, costringendo i vari protagonisti a rivedere i propri modelli di convivenza civile. Tutto dipenderà dalla disponibilità di ciascuno alla ricerca intersoggettiva, non da una strategia a priori che costruisce modelli che pretendono di ingabbiare la realtà. L'educazione interculturale si inserisce in questo quadro nel tentativo di assumere un compito di mediazione nel favorire prima il confronto e, a seguire, il processo di *co-costruzione*.

E, in proposito viene ancora il contributo di Santerini, secondo la quale

> le idee direttrici di questo tipo di apprendimento riguardano: l'attitudine della persona in quanto membro di società globale a percepire l'unità della società umana e i rapporti globali; a maturare un'opinione, prendere decisioni ed esercitare un'influenza. La percezione dei rapporti globali implica la capacità di pensare in termini di interdipendenza, apprendere confrontandosi con il futuro, stimare la propria cultura e quella altrui. (Santerini, 1994, p. 263)

Si richiede perciò che i sistemi educativo-formativi debbano essere in grado di dare un'educazione «critica», nel senso di rendere capace l'individuo di valutare gli effetti dello sviluppo stesso e di sottoporlo a esame critico per evitare i rischi di una lettura etnocentrica tipica della cultura occidentale.

A fronte di questi scenari, l'esplorazione del globale da parte degli approcci pedagogici ha reso evidente che l'educazione alla convivenza civile in un mondo interdipendente e l'introduzione di una prospettiva globale in educazione rappresentano elementi costitutivi di qualsivoglia progettualità pedagogica interessata a produrre una reale significatività nel contesto attuale, preparando i giovani ad assumere responsabilità civiche di prospettiva locale e planetaria al tempo stesso.

Perché nel contesto di una società plurale un'educazione possa essere considerata di qualità deve infatti possedere gli alfabeti e la metodologia per *educare al futuro*, consentendo alle nuove generazioni di acquisire le competenze necessarie a vivere come cittadini responsabili in prospettiva di futuro.

3.3. Educare al «globale» il cittadino «glocale»

L'educazione del nuovo cittadino nell'ottica della cultura-mondo comporta inevitabilmente il passaggio da una formazione «nel» locale a quella «per» il globale, dal momento che la rivoluzione tecnologica ha prodotto un netto cambiamento sulla percezione stessa della realtà, permettendo di raggiungere in tempo reale, e senza barriere, persone e luoghi, stabilendo così nuovi tipi di rapporti oltre gli Stati nazionali. Tale cambiamento di rapporti mette in crisi l'idea di cittadinanza legata solo a «un luogo/

nazione», e richiama perciò alla definizione di un nuovo modello di cittadinanza in cui la dimensione spaziale sostituisce quella territoriale.

Per Nanni e Fucecchi educare a una cittadinanza globale significa infatti

> contribuire alla formazione di cittadine e cittadini responsabili, impegnati per la giustizia e la sostenibilità del pianeta, che promuove il rispetto e la valorizzazione delle diversità come forme di arricchimento umano, la difesa dell'ambiente e il consumo responsabile, il rispetto dei diritti umani individuali e collettivi, la parità di genere, la valorizzazione del dialogo come strumento per la risoluzione pacifica dei conflitti, la partecipazione, la corresponsabilità e l'impegno nella costruzione di una società equa, giusta e solidale [una scuola che] rappresenti uno spazio privilegiato per la formazione di cittadine e cittadini critici e partecipativi, capaci di dare forza alle trasformazioni che vogliamo promuovere e infine, abbia un ruolo fondamentale nel rispondere alle sfide poste dalla nostra contemporaneità. (Nanni & Fucecchi, 2010, p. 63)

La nuova cittadinanza si fonda quindi sul riconoscimento che le «culture pure» ormai non esistono più (o non sono mai esistite) e che le frontiere culturali e sociali mutano continuamente, costringendo a ripensare il proprio progetto identitario.

Entrando in merito al caso Italia, allo stato attuale per buona parte dei figli di immigrati (le cosiddette seconde e terze generazioni) si pone in particolare il problema della divaricazione tra lo status giuridico di «straniero» e un'identità costruita nell'acquisizione di un patrimonio linguistico e culturale prettamente italiano. A metà 2009 gli studenti «stranieri» con meno di 18 anni, aventi diritto a pari opportunità scolastico-formative, erano oltre 900.000, molti con problemi di integrazione e di insuccesso scolastico, specialmente alle superiori. Tra i fenomeni di cui bisognerà tener conto, fanno osservare Nanni e Fucecchi (2010), vi è anche quello che, se non potranno raggiungere una posizione migliore dei loro padri, si verranno a creare inevitabilmente seri problemi alla vita sociale, come già in Francia e Inghilterra.

Cosicché, fa eco dal canto suo Santerini, intere generazioni oggi crescono e rischiano di restare «straniere» nel paese che sentono come proprio, in cui sono nate e si sono formate, e nel quale intendono restare per sempre, ovviamente scoprendosi «straniere» anche nei confronti della cultura e spesso della lingua del paese di provenienza dei genitori. E conclude:

> Per vivere insieme agli altri in una società globale profondamente trasformata, l'educazione alla cittadinanza deve trovare la sua fisionomia, affrontando anche una dilatazione che rischia di ampliare all'infinito i suoi obiettivi. (Santerini, 2010, p. 20)

In questo concorda anche Remotti (2001) quando sostiene che la relazione con l'alterità, pur essendo sempre un gioco rischioso e complesso, se ben «educata» può portare a «co-costruirsi reciprocamente», ossia ad acquistare una nuova dimensione lavorando *sui confini e nei confini*, partendo dalla considerazione che nessuna cultura e nessuna identità è fissa, immutabile, data una volta per sempre. Per cui in ultima istanza il vero interrogativo secondo l'autore, è: oggi la scuola educa davvero alla cittadinanza? E a «quale» cittadinanza? E soprattutto, è in grado di formare il cittadino a vivere nella «città cosmopolita»?

La sfida che la società cosmopolita pone all'educazione sta tutta qui: nel saper formare i cittadini alla *co-costruzione di una casa comune composta dalle differenze, da identità plurime*. Formare in questo senso significa portare ad apprendere, e l'apprendimento è un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, rimettendo continuamente in gioco la propria e l'altrui identità e il bagaglio culturale di riferimento.

E, proprio a questo riguardo ancora Santerini (2000, pp. 6-9) fa presente che al centro dell'educazione deve esserci la preoccupazione di formare un *cittadino cosmopolita*, una persona responsabile su scala planetaria che abbia una forte coscienza civica, una solida e ben radicata cultura della legalità, il senso del rispetto delle regole e soprattutto uno «spirito cosmopolita».

Passando al lato pratico, la pedagogia interculturale secondo l'autrice deve essere ridisegnata basandola su una concezione dinamica di identità coniugata al plurale; si colloca cioè nell'ambito di una nuova educazione alla cittadinanza, che cerca la convergenza e la coesione sociale del pluralismo attraverso la costruzione di modalità didattiche di stampo cooperativo, di

progetti educativi orientati alla cittadinanza attiva, nel «glocale». In quanto tale, la scuola deve quindi attivarsi come soggetto sociale, capace di entrare in contatto con i problemi della vita collettiva, interagendo fianco a fianco con gli attori in gioco, dentro e fuori la scuola.

Ne consegue che se la multiculturalità è un dato di fatto, l'interculturalità diviene la leva del cambiamento *reciproco*, in quanto la dimensione «culturale» rappresenta ciò che fa la differenza, il salto di qualità da una concezione eminentemente etico-politica ad una in cui sono determinanti gli aspetti relazionali, e dove «gli altri», prima di essere cittadini di «altrove», sono *persone* portatrici di modi di vita, valori, tradizioni da conoscere e rispettare. L'educazione interculturale di conseguenza deve mettere al centro del suo progetto formativo i diritti umani di chiunque, in qualsiasi parte del mondo.

Ci piace concludere con la previsione fatta già a suo tempo da Morin (1993, p. 42), in base alla quale nella Terra-Patria la vera sfida consisterà nel salvare la varietà delle culture esistenti e allo stesso tempo far crescere una *nuova coscienza* planetaria/cosmopolita. Ma la costruzione di una «coscienza cosmopolita» diviene a sua volta una sfida etica che passa attraverso processi educativi e progettualità pedagogiche, dove divengono fondamentali fin dall'inizio le «reciprocità» in quello spazio «glocal-transizionale» dove ognuno di noi si trova a con-vivere.

BIBLIOGRAFIA

BAICR (2003). *Sistema cultura. Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee*. Roma: Biblink.

Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali*. Bologna: Il Mulino.

Biffi, E. (2005). *Didattiche per un'educazione alla cittadinanza*. In M. Tarozzi, *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini e Associati.

Caselli, L. (2009). *La scuola bene di tutti*. Bologna: Il Mulino.

Chiosso, G. (2009). *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*. In L. Caselli, *La scuola bene di tutti*. Bologna: Il Mulino.

Chiosso, G. (2008). Cittadinanza. In J. M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni (Eds.) (2008). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS.

Chistolini, S. (Ed.) (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.

Cogan, J.J., & Derricott, R. (a cura di) (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.

Colombo, E., Domaneschi, L., & Marchetti, C. (2009). *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano: FrancoAngeli.

Colombo, M. (2009). Professionisti riflessivi di fronte alle sfide della cittadinanza. In L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.

Corradini, L., Fornasa, W., & Poli, S. (Ed.) (2003). *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando.

Luatti, L. (2009). *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.

Malizia, G. (2007). Educazione alla cittadinanza democratica. In G. Malizia, D. Antonietti & M. Tonini (Eds.), *Le parole chiave della formazione* professionale. Roma: CNOS-FAP, 83-85.

Malizia, M., Antonietti, D., & Tonini, M. (Eds.) (2007). *Le parole chiave della formazione* professionale. Roma: CNOS-FAP.

Mascia, M. (Ed.) (2007). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio.

Morin, E., & Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris: Ed. du Seuil.

Mortari, L. (2008). *Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale*. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza* (pp. 119-140). Milano: Mondadori.

Moscato, M. T. (2006). L'educazione alla «cittadinanza» nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e realtà. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.

Nanni, A., & Fucecchi, A. (2010). *Rifare gli italiani. «Cittadinanza e Costituzione». Una risposta alla sfida educativa*. Bologna: EMI.

Nanni, C. (2006). L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva. In S. Chistolini (Ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea* (pp. 75-91). Roma: Armando.

Papisca, A. (2007). Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani. In M. Mascia (Ed.), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale* (pp. 25-50). Venezia: Marsilio.

Pieroni, V., & Santos Fermino, A. (in stampa). *La valigia del «migrante». Per viaggiare nella città cosmopolita*.

Premoli, S. (2009). Cittadinanza e pedagogia del globale. In L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline* (pp. 39-48). Roma: Carocci.

Prellezo, J. M., Malizia, G., & Nanni, C. (Eds.) (2008). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS.

Remotti, F. (2001). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Rorty, R. (2003). *Verità e progresso*. Milano: Feltrinelli.

Russo, P. (2004). *La cittadinanza post-moderna*. Bologna: Il Mulino.

Santerini, M. (1994). *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. Brescia: La Scuola.

Santerini, M. (2000). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.

Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

Santerini, M. (2009). *Educazione alla cittadinanza tra locale e globale*. In L. Luatti, *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci.

Santerini, M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.

Tantucci, A. P. (2003). Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo. In L. Corradini, W. Fornasa & S. Poli (Eds.), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando.

Tarozzi, M. (2005). *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerini e Associati.

Vitale, E. (2005). Cittadinanza e sfide globali. Una proposta agli educatori. In M. Tarozzi, *Educazione alla cittadinanza. Conunità e diritti* (pp. 21 e ss.). Milano: Guerini e Associati.

Zanfrini, L. (2007) *Cittadinanza. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*. In L. Zanfrini (Ed.), *Sociologia delle migrazioni* (pp. 81-87). Roma-Bari: Laterza.

Zolo, D. (Ed.) (1994). *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*. Roma-Bari: Laterza.

RIFLESSIONI

RICERCAZIONE

COME PERDERE UNA CLASSE DIRIGENTE

L'ITALIA DEI «GIOVANI» TALENTI IN FUGA

HOT TO LOSE A MANAGERIAL CLASS

ITALIAN «YOUNG» SKILLED TALENT'S FLIGHT

Sergio Nava

Autore e curatore del sito: http://fugadeitalenti.wordpress.com

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autore può essere contattato al seguente indirizzo:

E-mail: fugadeitalenti@gmail.com

Sergio Nava

Web editor: http://fugadeitalenti.wordpress.com

To get news on or to share views on this article, the author can be contacted to the following address:

E-mail: fugadeitalenti@gmail.com

1. Oltre 300.000 «under 40» lasciano ogni anno l'Italia (stima per difetto). Ma nessuno li studia

Più di 300.000 giovani italiani tra i venti e i quaranta anni hanno lasciato il nostro Paese tra il gennaio del 2000 e il gennaio del 2010. Per la precisione sono 316.572, in crescita rispetto alle 305.839 unità che avevano compiuto una scelta analoga tra il 1990 e il 1999. Lo rivela una ricerca interna condotta dall'AIRE, l'Anagrafe Italiani Residenti Estero. Parliamo dunque di un *trend* che supera i 300.000 espatri «ufficiali» l'anno. Espatri di «under 40», dei quali non sappiamo nulla, al di là del dato anagrafico: espatri da considerare come «ufficiali», in quanto è risaputo che per quanto obbligatoria l'iscrizione all'AIRE non viene effettuata da tutti i nostri emigranti. Si stima anzi che solo la metà di loro si registri: è quindi intuibile che gli «under 40»

1. Over 300,000 under 40s leave Italy every year – an understudied issue

More than 300,000 young Italians aged between 20 and 40 left our country between January 2000 and January 2010. More precisely, their number totals 316,572 – a higher amount than those who made the same choice in the previous decade (i.e. 305,839 young adults). These estimates are provided by an internal study conducted by AIRE (Registry Office for Italians residing abroad). This trend corresponds to over 300,000 registered emigrants every year. Nothing is known about them, apart from their registered personal data. However, although emigrants' registration to AIRE is compulsory, not all of those who leave comply with this rule. It is in fact estimated that only half of all emigrants are actually registered. Hence the real number of under 40s leaving the country

in uscita ogni anno possano toccare quota 50-60.000.

Indagare sul fenomeno della fuga dei giovani talenti italiani, la base dell'attuale (e mancata) futura classe dirigente, non è impresa facile. La cosiddetta «nuova emigrazione», quella dei professionisti laureati e con master, ha interessato finora solo sporadiche ricerche: indagini «una tantum», spesso e volentieri svolte da istituti privati o fondazioni, quasi mai da istituzioni ufficiali, le quali, quando trattano il tema migratorio, tendono normalmente a prendere in considerazione le ondate «storiche» di espatrio, quelle che hanno caratterizzato le prime decadi del XX secolo.

La ricerca dell'AIRE rappresenta una novità assoluta, eseguita su esplicita richiesta della trasmissione «Giovani Talenti» di Radio 24. A livello ministeriale infatti, del database online «Columbus», che avrebbe dovuto «raccogliere i profili degli italiani all'estero altamente qualificati, effettuando un vero e proprio censimento delle varie tipologie professionali, non si trova più alcuna traccia sul web, mentre l'altro database il «Da Vinci» dedicato esclusivamente ai ricercatori italiani operanti all'estero (giovani e non) contava, l'11 aprile 2010, solo 2.056 ricercatori. Per fornire un'idea del tasso di crescita del censimento, basti considerare che il 5 settembre 2008 si trovavano già registrati sul sito 1.920 profili. In quasi un anno e mezzo, il database è quindi cresciuto di sole 136 unità. Resta da chiedersi perché lo Stato non riesca a censirli con esattezza. Al contrario, i dati forniti dall'Associazione Italiana per la Ricerca tracciano un quadro ben diverso: sarebbero infatti circa 30.000 i nostri ricercatori espatriati, contro un numero — in ingresso in Italia — pari solamente a 3.000. Un rapporto di 10 a 1, che non fa altro che fotografare l'impoverimento del nostro settore della ricerca.

La denuncia iniziale relativa all'incapacità del «sistema-Italia» di fornire una valutazione esatta del fenomeno della «nuova emigrazione» non intende sollevare una polemica fine a sé stessa. Al contrario, punta a porre un'altra, ben più insidiosa, domanda. Perché non studiamo a fondo il fenomeno dell'espatrio dei nostri giova-

every year could be assumed to be at about 50-60,000.

It is not easy task to investigate the flight of a number of talented Italian youth, who could make a major contribution to the country's future ruling class. The so-called «new emigration» of post-graduate professionals has prompted little research so far. The occasional studies that do exist are carried out by private agencies rather than by public institutions. The latter, insofar as they approach the topic, are rather concerned with the «historical» massive emigration flows of the early decades of the twentieth century.

AIRE's study, commissioned by Radio 24's «Young Talents» talk show, is groundbreaking. At a ministerial level, on the other hand, no traces remain of the online database «Columbus» that should have «registered the profiles of highly qualified Italian expatriates according to a range of professional categories». Another relevant database – «Da Vinci», being exclusively dedicated to Italian researchers working abroad —, recorded only 2,056 researchers as of April 11th 2010. In September 2008 the database already had 1,920 registrations, thus only a few dozens have been added in a year and a half. One may well wonder why the state is unable to provide an exact collection of such data.

Conversely, the figures elaborated by the Italian Association for Research present a rather different scenario. Some 30,000 Italian researchers reportedly live overseas, whereas only 3,000 foreign researchers — in a 1:10 ratio — are working in Italy. There is no denying the impoverishment of our research sector.

The point, however, is not a criticism to the «Italian system» for its own sake. Another issue is at stake here: why is this youth talent drain so understudied? Due to laziness, indifference, or both?

By building on different sources, we can provide a more accurate estimate of how many young professionals are actually living abroad. The 2008 edition of the «Italians abroad» Report, published by the Migrantes Foundation, estimates that slightly more than 2 million Italian under 35s reside overseas (correspondoing to the 54%

ni professionisti? Per indolenza? Per colpevole disinteresse? O per entrambi i motivi?

Per fornire comunque un'idea di quanti possano essere i nostri giovani professionisti all'estero, possiamo provare ad attingere ad altre fonti: secondo l'edizione 2008 del «Rapporto Italiani nel Mondo» della Fondazione Migrantes, ammontano a poco più di due milioni (il 54% del totale) gli «under 35» italiani all'estero (i dati sono ancora quelli ufficiali dell'AIRE). Purtroppo questa cifra assomma i giovani di recente espatrio con i discendenti dei nostri emigrati storici, per cui è di poco aiuto. Più interessante un altro dato della ricerca, relativo alle mete di emigrazione scelte oggigiorno dai nostri 25-35enni: il 19,2% di loro preferisce espatriare in Gran Bretagna, il 12,6% in Francia, l'11,4% in Spagna, il 9,8% negli Stati Uniti. Percentualmente, il boom della moderna e giovane emigrazione si registra in Paesi quali Irlanda, Finlandia, Austria, Norvegia e Danimarca, dove tra il 70 e il 90% di italiani residenti ha meno di 35 anni.

Secondo il professore dell'Università Bocconi Andrea Sironi, poco più del 9% dei lavoratori italiani «altamente istruiti» emigra, collocando il nostro Paese nella parte alta della forchetta dei Paesi economicamente sviluppati (dove la percentuale di professionisti che espatriano varia dal 3 al 13%). Uno su dieci insomma, a fronte di percentuali marginali di lavoratori «altamente istruiti» stranieri in ingresso: la qual cosa produce un saldo netto decisamente in perdita, per l'Italia.

Infine, citiamo gli allarmanti dati contenuti nella proposta di legge «Controesodo», presentata da un gruppo di deputati del Pd e del Pdl: nell'incipit si afferma che «i numeri dell'emigrazione italiana ci dicono che è in corso un vero e proprio esodo». Seguono le cifre: due milioni su quattro dei residenti all'estero si sono iscritti all'AIRE negli ultimi dieci anni. «Il 44% dei nuovi emigranti proviene dal Centro-Nord, il restante 56% dal sud e dalle isole». E ancora:

> È un fenomeno che dinamiche di crescita a parte — ha poco a che vedere con l'emigrazione storica, quella delle valigie di cartone e delle code a Ellis Island. Oggi ad andarsene sono soprattutto le persone con un alto grado di scolarizzazione, quelle con grandi motiva-

of overseas co-nationals, according to AIRE's official figures). It should be noted, though, that this figure accounts both for those who have recently left the country and for descendants of older generations of emigrants. It is therefore of little help for our analysis. However, the figures related to the main destinations of nowadays' young emigrants are quite revealing: 19.2% of them choose Britain, 12.6% France, 11.4% Spain and 9.8% the United States. Remarkably, in such countries as Ireland, Finland, Austria, Norway and Denmark between 70 and 90% of all Italian residents are aged less than 35.

According to Professor Andrea Sironi (Bocconi University), slightly more than 9% of Italian «highly qualified» workers would correspond to emigrants. As a result of this figure, Italy can be classified in the upper part of the scale of economically developed countries (where the percentage of professional emigrants varies from 3 to 13%). Against this figure, however, only a small percentage of highly educated foreign workers opt for Italy. This patently entails, overall, a skilled labour loss for our country.

Lastly, quite alarming data are reported in the «Controesodo» bill, to which both the governmental and opposition parties have contributed. According to this source, «the current proportion of Italian emigration shows that a real exodus is in progress». Half of the four million Italians residing abroad, as a matter of fact, have been registered at AIRE within the last ten years. Reportedly,

> 44% of new emigrants are from Central-Northern Italy while the remaining 56% are from the South or the Islands [...]. This phenomenon is unrelated with past emigration, mostly made of poor emigrants carrying their only possessions in cardboard suitcases and forming long queues at Ellis Island. Today it is, above all, an emigration of young, motivated and highly skilled graduates. The percentage of graduates emigrating quadrupled between 1990 and 1999. The haemorrhage is greater in the North of the country with 7% of graduates emigrating in 1999, while only 2% from the South.

2. The costs of the «talent drain»

In November 2009 I personally produced an estimate of the real economic cost, on a yearly basis, of this exodus of young graduates (cited

zioni e capacità. La percentuale di laureati che lascia il Paese è quadruplicata tra il 1990 e il 1999. Tale tendenza è comune a laureati che provengono dal nord e a laureati che provengono dal sud dell'Italia. In termini assoluti, tuttavia, è il nord ad avere la maggiore emorragia di laureati. Nel 1999 il 7 per cento dei laureati del nord ha lasciato il Paese, contro il 2 per cento dei laureati del sud.

2. I costi della «fuga dei talenti»

Nel novembre del 2009 ho personalmente realizzato un calcolo indicativo (ripreso dall'Agenzia Ansa il 9 novembre), su quanto costi al sistema-Paese la fuga dei neolaureati ogni anno. Il calcolo era molto approssimativo, e si basava su due pilastri: il Rapporto sulla situazione sociale nel Paese 2007 del Censis, che indicava in almeno 11.700 i giovani laureati che avevano trovato lavoro all'estero nell'anno precedente, e la spesa complessiva stimata dall'OCSE per la formazione di ciascun giovane italiano, dalla scuola primaria fino all'università. La cifra ottenuta moltiplicando tra loro i due dati, pari a 1.761.037.200 dollari, presupponeva — per essere veritiera — il verificarsi di due condizioni: l'esattezza del numero di laureati espatriati per lavoro nel 2006, ma soprattutto l'esaurirsi dell'intero ciclo formativo di studi del campione di laureati preso in considerazione in un solo anno, per l'appunto, il 2006. È quindi facile comprendere come quel calcolo fosse assolutamente indicativo. Ma poteva quantomeno fornire un'idea.

Col tempo, qualcuno mi suggerì addirittura che la cifra ottenuta poteva considerarsi per difetto: Riccardo Lattanzi, ingegnere biomedico e giornalista scientifico espatriato a New York, ha stimato che il costo totale potrebbe infatti risultare di ben 3,3 volte superiore a quello da me stimato, toccando la notevole cifra di 5 miliardi e 800.000 dollari annui. «La situazione diventa ancora più cupa, se si pensa che quelli che se ne vanno sono tra i migliori laureati e quindi, almeno in teoria, sono quelli che darebbero un ritorno più alto sui soldi investiti. È ora di fare qualcosa, o pensiamo di continuare a regalare i nostri talenti migliori all'America, Inghilterra,

by Agenzia Ansa, November 9th). The calculation, though rather approximate, was based on two sources: the 2007 Censis Report on the social state of the country, which reported that 11,700 young graduates had found a job in foreign countries and the OECD's estimate of the global cost sustained by the government for every student's completed education cycle (i.e. from primary school to university). For the total sum of $1,761,037,200 (obtained by multiplying the two figures) to be realistic, however, two conditions would be necessary: the reliability of the figure on the number of graduates emigrating in 2006 and, more importantly, the full completion of the education cycle of that sample of students taken into consideration in one single year. Thus, it is easy to understand how my initial calculation, while outlining a general picture of the situation, is only indicative.

What is more, I have been suggested that the real figure could be even greater than that. Riccardo Lattanzi, a biomedical engineer and science journalist living in New York, has estimated that the total cost could turn out to be 3.3 times greater than my estimate, totalling the incredible sum of $5.08 billion per year. «The situation is even worse if one thinks that those who leave are among the best graduates and thus, in theory, those who would provide a better return on the money that was invested in their education. It is time to do something now, if we want to stop gifting all our best talents to Britain, United States and so forth», urged Lattanzi in an online article. Moreover, we should not forget that these young graduates, rather than contributing to the Italian economy by generating a return on the State's investment in their education, are significantly creating wealth for our economic competitors.

3. Why do the talented leave?

The most evident reasons are to be found in the difficulties young graduates encounter when facing the domestic job market. An abundance of studies describe a situation of scarce social protection for young people; the high level of

ecc.?», concludeva Lattanzi in un articolo pubblicato on line. E se volessimo proprio eccedere in pessimismo, potremmo pure ricordare i mancati introiti derivanti dall'assenza di questi giovani laureati dal nostro sistema produttivo: non lavorando qui, non producono per il Paese. A quanto può ammontare la ricchezza che questi giovani talenti generan oggigiorno all'estero?

3. Perché i talenti se ne vanno?

Le ragioni per cui decine di migliaia di giovani professionisti italiani lasciano il Paese hanno ovviamente molto a che vedere con la ben nota situazione di marginalità e difficoltà di accesso al mercato del lavoro, con le quali le nuove generazioni si scontrano quotidianamente in Italia. Su questo aspetto abbondano gli studi scientifici di denuncia, che indicano chiaramente come le scarse tutele sociali per i giovani, il forte tasso di disoccupazione tra gli «under 25» (continuamente ribadito da Eurostat, in classifiche che vedono l'Italia primeggiare insieme a Irlanda, Spagna e alcuni Paesi dell'Est Europa), l'ancora esitante struttura selettiva meritocratica nell'accesso alle professioni di livello, e i bassi stipendi di ingresso, giochino, assommati un ruolo determinante nel comprimere verso il basso della scala sociale le nuove generazioni. Generazioni sempre meno consistenti numericamente, e già destinate a una deriva sociale che ha pochi pari nei Paesi industrializzati. Un vero paradosso, se si considera come l'Italia sia un Paese dalla bassa scolarizzazione, soprattutto tra le generazioni anziane al comando: appare dunque decisamente incredibile come i pochi giovani istruiti (solo il 17% della popolazione tra i 24 e i 34 anni è in possesso di un titolo di laurea), risorsa sulla carta preziosa per un Paese dall'economia in declino, finiscano persino per essere relegati in un angolo. Non è quindi eccessivo parlare di un vero e proprio atteggiamento «suicida», da parte del sistema-Paese.

A fronte di tutte queste considerazioni, risulta ancora più stridente il paragone con il «nuovo mondo» che si apre in molti casi a questi giovani emigranti, non appena cercano miglior

unemployment amongst the under 25s (in common with Spain, Ireland, and Eastern Europe, as EUROSTAT figures systematically show); the lack of a meritocratic selection process to gain access to the top professions; the low starting salaries. Altogether, these factors play a determining role in pushing younger generations downwards in the social scale. Such generations, while paradoxically decreasing in number, are nevertheless doomed to being socially marginalized, to an extent that is seldom observed in any other industrialised country. The paradox becomes even more acute as the low educational level of Italian elites, relative to other OECD countries, is taken into account. It is shocking to find out that educated youth, despite representing a precious resource for the declining national economy and in spite of being relatively few (only 17% of the population aged between 24 and 34 has a university degree), end up sidelined in a corner. It is no exaggeration to attribute this dire state of affairs to a suicidal attitude of the Italian political, economic and social system.

In the eyes of those young Italians wishing to enter the labour market for the first time, the contrast between their country and the promising «new world» beyond the Alps is even starker. The stories I have heard from several dozen job seekers abroad, over my three years research, are very similar. After targeting a cluster of specific companies or research centres, graduates send in their CVs and in most cases (more than 50%) receive a feedback expressing a concrete interest by the potential employers. After a number of interviews, applicants are often (and fortunately) able to choose both the country and the type of job. These youth achieve, accordingly, an enviable status of «managers of themselves». In short, they can make choices in pursuing a career that would be almost impossible to imagine in their home country.

That is not all: the average salary, even at the beginning of the career, is higher than the one they would receive in Italy. This is no surprise, in the light of the peculiarly high taxation on employment in our country. Moreover, there are greater career prospects either over time in one

fortuna all'estero, varcando le Alpi. Il racconto è sempre lo stesso: lo spartito raramente cambia, nelle decine e decine di storie nelle quali mi sono imbattuto nell'arco di quasi tre anni di ricerche. Il giovane invia il proprio curriculum ad aziende, multinazionali o centri di ricerca all'estero, solitamente «mirandolo» su potenziali datori di lavoro selezionati con cura; riceve quasi sempre una risposta e in oltre il 50% dei casi un concreto feedback di interesse verso il proprio profilo; infine, dopo aver affrontato un certo numero di colloqui, finisce spesso col trovarsi nella felice situazione di poter scegliere Paese e lavoro di interesse. Si mette in sostanza sul mercato, offrendo la propria professionalità e acquisendo l'invidiabile posizione di «manager di se stesso». Si concede dunque il lusso di una scelta che in Italia appare quasi impossibile, nella maggior parte dei casi.

Ma non finisce qui: una volta accettato dal nuovo datore di lavoro, il nostro giovane professionista scopre in primo luogo un salario mediamente molto più alto rispetto a quello proposto in Italia (né potrebbe essere diversamente, provenendo da un Paese dove vige la più elevata tassazione sul lavoro dipendente d'Europa, e forse del mondo), intravede nel tempo una maggiore facilità di progressione di carriera e di mobilità da un'azienda all'altra, infine si trova, in molti casi protetto da un sistema di welfare migliore rispetto a quello italiano. Sia per sé, che per la propria famiglia: è molto frequente infatti trovare giovani coppie di professionisti trasferitesi all'estero per poter avviare una famiglia. Cito al proposito la testimonianza di Diego Tosi, giovane oncologo 34enne, in servizio all'Institut Curie di Parigi, emigrato dall'Italia con la moglie per lasciarsi alle spalle un'ormai insostenibile rapporto di lavoro a «partita Iva»: «Il sistema francese ci protegge, ci ricopre di servizi e sostegni economici in quanto famiglia. Ciò consente a me e a mia moglie di concentrarci su altre priorità». In Francia la moglie di Diego ha dato alla luce la loro prima figlia.

Tutti questi elementi offrono uno specchio — nei fatti — rovesciato, rispetto all'avvilente situazione italiana, dove gli stipendi ipertassati, la selezione quasi inesistente nella miriade

company or by moving to another, in addition to a better welfare system for both the workers and their families. It is not uncommon, indeed, for young professional couples to emigrate to start a family. A testimony to this is Diego Tosi, a 34 year-old oncologist currently working at the Institut Curie in Paris and emigrated with his wife, leaving behind an unsustainable period as a «freelance consultant» in Italy: «the French system offers much better support and benefits to our family, which allows us to concentrate on our jobs». Diego's wife has given birth to their first daughter in France.

All these factors are in stark contrast to the Italian situation, marked by hyper-taxed wages; almost non-existent job selection processes in the myriad of small or medium enterprises that represent the backbone of Italy's economic-business system; very poor opportunities for career progression; a feeble, almost immobile labour market; last but not least, a welfare system predicated on the care of the elderly, pensioners and «jobs for life» employees. Younger generations are thus on the verge of drowning.

In March 2010 Bachelor, a personnel selection company specialised in recruiting new graduates, carried out a study in order to investigate why a number of Italian freshly graduates leave the country. The results reflect some discouraging facts. To the key question, «do you think it will be necessary for you to live abroad permanently in order to fully exploit the academic qualifications you have attained?», almost half of those interviewed (377 youth who graduated in the last two years) said «yes». This is but a mirror of the dilemma Italian graduates have increasingly to cope with: «should I stay, or should I go?».

As interestingly, to the question «if you should move abroad on a permanent basis, do you think your skills would be more readily acknowledged there?» and to the question «would you leave for good in order to achieve — although you are relatively young — better positions in terms of level and responsibilities?», the «yes» answers were respectively 87.8% and 88.3%. A high percentage of the interviewees (62.9%) also believed that they could gain more skills abroad than in Italy.

di piccole e medie imprese che costituiscono l'ossatura del nostro sistema imprenditoriale (le multinazionali — soprattutto estere — non sono in grado di assorbire da sole la crescente domanda di laureati), la poco strutturata progressione di carriera, l'asfittica mobilità interna al mercato del lavoro e — last but not least — un welfare state pensato per anziani, pensionati e dipendenti a tempo indeterminato, stanno portando le nuove generazioni vicino al limite di galleggiamento. A un passo dall'annegamento.

Nel marzo del 2010 la società di selezione del personale Bachelor, specializzata nel *recruitment* di neolaureati, ha condotto una ricerca sulle motivazioni che spingono i giovani freschi di titolo a lasciare l'Italia. I risultati riflettono una realtà poco confortante. Alla domanda fondamentale: «Ritiene sarà necessario, per lei, trasferirsi in via definitiva all'estero per mettere a frutto il suo percorso formativo?», ben il 49,1% dei 377 intervistati (giovani laureati da 0 a 48 mesi), ha risposto di sì. Quasi uno su due. I risultati del quesito riflettono il crescente dilemma che si para di fronte ai nostri neolaureati, all'atto di lasciare l'accademia: restare, o andarsene?

È pure interessante notare come sia la domanda «In caso di trasferimento definitivo all'estero per lavoro, ritiene che il merito le sarebbe maggiormente riconosciuto che in Italia?», sia il quesito «In caso di trasferimento definitivo all'estero per lavoro, lo farebbe per ottenere — pur giovane e under 40 — posizioni lavorative superiori per livello e responsabilità a quelle disponibili in Italia?», abbiamo fatto registrare percentuali bulgare di «sì» — rispettivamente l'87,8% e l'88,3%. Alta pure la percentuale (62,9%) di coloro secondo i quali all'estero le competenze acquisibili potrebbero essere maggiori rispetto a quelle conseguibili nel Belpaese.

Un'ultima annotazione, relativa alla ricerca di Bachelor: è evidente come il disincanto nei confronti del mercato del lavoro italiano cresca proporzionalmente all'invecchiamento del titolo di laurea. Se solo il 33,1% degli intervistati a sei mesi dall'uscita dall'università risponde «sì» alla domanda fondamentale della ricerca, sulla necessità di trasferirsi all'estero per mettere a

The Bachelor research also casts light on another point: young people's disillusionment about the Italian job market increases in proportion to the time spent after finishing their tertiary education. While 33.1% of new graduates interviewed (i.e. those who finished six month earlier) answered positively to the question on the need to move abroad, the percentage sharply increases, almost doubling to 61%, for those for whom 6 to 24 months have passed from graduation. The rate then slightly decreases (58.5%) in the «25-48 months» group. As it seems, the enthusiasm expressed by the majority of Italian graduates towards the national job market tends to fade away, as they spend a few months in searching for a suitable job.

Moreover, it must not be forgotten that young Italians are already trying to adapt to careers that do not correspond to their educational background. As Claudio Gentili, director of Education Confindustria, argues in an interview to *Il Messaggero,* compared to other European countries, Italy has the highest mismatch between educational background and job undertaken both for high school leavers and university graduates. 50% of high school leavers find a job that does not correspond to their school studies, against a European average of 40%. On the other hand, 36% of graduates find a job that does not correspond to their educational background. While representing a lower figure than for high school leavers, this is however six percentage points higher than the European average».

4. Possible solutions

A solution to the problem of the young talented drain will not be easily found. This is indeed a phenomenon resulting from a number of interconnecting factors that are, in many cases, related to the current economic decline of the country. The very weak growth of the Italian GDP in the last decades, independently of the current worldwide recession, clearly reflects a structural trend.

An initial step in finding a solution would require much deeper empirical investigation.

frutto i propri studi, il campione finisce col raddoppiare di fatto tra coloro che si sono laureati tra i sei e i ventiquattro mesi, toccando addirittura il 61%, per scendere poi leggermente tra i *talents* compresi nel target 25-48 mesi (dove i «sì» raggiungono comunque un non trascurabile 58,5%). È da concludere che l'entusiasmo di molti neolaureati che si affacciano con fiducia al mercato del lavoro italiano, finisce col declinare pesantemente a pochi mesi dall'inizio della ricerca di un impiego degno della propria qualifica.

A questo proposito, non va neppure dimenticato come i giovani italiani si stiano già adattando a lavori non esattamente attinenti al proprio background di studi. Come dichiarato da Claudio Gentili, direttore Education di Confindustria, in un'intervista al quotidiano *Il Messaggero,* nel confronto europeo l'Italia mostra il valore di *mismatch* più elevato sia per i diplomati, sia per i laureati. Il 50% dei diplomati italiani ricopre una mansione-qualifica incoerente con il titolo di studi ottenuto, a fronte di una media europea del 40%. Tra i possessori di un titolo di istruzione superiore, l'incongruenza è meno forte, in generale. Tuttavia, tra i laureati italiani il 36% svolge un'attività lavorativa non coerente con le competenze acquisite: circa sei punti percentuali in più rispetto alla media europea».

4. Possibili soluzioni al problema

La fuga dei giovani talenti dall'Italia, finora colpevolmente sottovalutata dalle nostre istituzioni, non è ovviamente un fenomeno di semplice soluzione. A provocarla infatti non contribuisce un solo fattore, ma un intreccio di concause che — in molti casi — sono le stesse alla base dell'attuale declino economico del Paese. Un declino evidente e inconfutabile: i dati storici di anemica crescita PIL, al netto delle crisi economiche mondiali, parlano chiaro.

Una prima soluzione al problema consisterebbe — paradossalmente — nel cominciare seriamente a studiarlo. Non si può porre rimedio a qualcosa, se prima non ne si quantifica l'entità.

The figures available now are too approximate to provide a clear picture of the huge extent of Italy's brain drain. A thorough study should focus on two critical tasks: quantifying the flight of the so-called *skilled talents*, and assessing the costs of this loss to the Italian state in terms of educational investments and loss of productive capacities. This would at least stimulate an open debate at both a political and economic level on how to remediate the situation. However, the solution cannot obviously lie in prohibiting the migration of our young talented people. On the contrary, in the new world of globalisation this action would be counter-productive, not to mention its dubious practicability. Instead, it is a question of opening Italy up to the world, fostering the advancement of our talented people abroad, and then incentivizing their return once they have further developed their professional skills. At the same time, highly qualified foreigners should be persuaded to work in Italy, thus creating a «*2win* situation» whereby the outgoing flow would be balanced by a twofold incoming flow, including Italian professional returnees and highly skilled immigrants.

This is, of course, the ultimate goal. But how can it be achieved? A first step is represented by the previously mentioned «Counter-exodus» project, supported both by governmental and opposition parties and on the verge of approval by the Italian parliament's lower house. This bill entails a range of straightforward provisions, such as tax relief and incentives for the companies employing the under 40s who have lived abroad for at least two years, or for the youth returning to Italy and oriented to start up a new business here. Interestingly, this law has been named the «tax shield for the returning young talented». Here, however, the «shield» does not apply to capitals illegally circulated outside the country. It is simply understood as an incentive for highly qualified *human* capital to return. The project also provides special incentives for women and for those returning to Southern Italy.

It goes without saying that these policies cannot be sufficient anyway. This is, nevertheless, a promising step in the right direction. As a second step I would suggest, through the means

I numeri attuali, finora troppo approssimativi, non danno l'idea di quanto il fenomeno del *brain drain* italiano sia vasto. Un serio studio, concentrato su due pilastri (la misurazione dei cosiddetti *skilled talents* in uscita dall'Italia, e i costi esatti che questa uscita comporta per il sistema-Paese nel suo complesso, in termini di formazione e mancata produttività), potrebbe quantomeno aprire un dibattito serio a livello politico, economico e sociale, su cosa fare per ribaltare la situazione. Tuttavia, si badi bene, occorrerà evitare di spostare il focus su un falso problema: non si tratta infatti di proibire l'uscita dei nostri giovani dal Paese. Al contrario: in un'era di globalizzazione, ciò risulterebbe fortemente controproducente. Si tratta piuttosto di aprire l'Italia al mondo, favorendo l'uscita dei nostri professionisti di talento, per poi incentivarne il rientro una volta incrementato il loro background professionale all'estero. Allo stesso tempo, occorrerà avviare una seria ricerca dei migliori talenti stranieri, per aumentare significativamente la percentuale di immigrazione qualificata. Una situazione siffatta porterebbe a una *2win situation* per l'Italia: un flusso in uscita, equilibrato e annullato da ben due flussi in entrata (i giovani di rientro e gli stranieri di talento in arrivo).

Quello appena esposto è ovviamente l'obiettivo finale. Ma come arrivarci? Una prima soluzione pare rappresentata dal già menzionato progetto «Controesodo», una proposta di legge bipartisan Pd-Pdl (in dirittura finale di approvazione alla Camera dei Deputati all'atto di stesura di questo articolo). Il concetto alla base del ddl è semplice: sgravi e incentivi fiscali per chi assume giovani professionisti «under 40» residenti da almeno due anni all'estero; identico trattamento per chi — tra questi espatriati — torna in Italia per avviare un'impresa. Interessante rilevare come gli estensori del progetto lo definiscano sul loro sito web uno «scudo fiscale per il rientro dei talenti»: questa volta non si tratta però di denaro illecitamente fatto espatriare negli anni, ma di «patrimonio umano» qualificato di ritorno. Un interessante ribaltamento di prospettiva, rispetto alla ben nota concezione di «scudo fiscale». Vale pure

of a private-public partnership, the setting up of a preferential channel for those willing to return to Italy. This could result in a website or an organisation dedicated to the recruitment of professionals, assisting them in finding a new position in our country. Obviously, such professionals should rely on the same salary, and benefit from the same transparency in their career progression and level of responsibility, as enjoyed abroad. Will it work? Not immediately. But if important multinational companies are willing to cooperate and show interest in employing the «returning talented», other companies would then follow their example, spurred on by the economic advantages deriving from the tax benefits and the high levels of skills taken onboard.

The other changes necessary to achieve a *2win situation* will be much more difficult and demanding. They would entail, to begin with, a clear vision — as far as the Italian government and industrial sector are concerned — of the country's industrial policy in the next few decades. This would involve, in turn, halting the bailing out of unproductive companies in order to be able to concentrate all the resources available on a range of innovative areas within which our returning «skilled talents» could easily find a job. Thus, a transparent leadership is necessary in implementing Italian industrial policies. Future governments should take on this responsibility, although the past ones have not done so. Re-orienting our industrial policy, by promoting innovation and cutting off the so-called «dead branches», will inevitably lead to the closure of several enterprises, with severe consequences in terms of employment. In the long term, however, this will create new businesses employing qualified and talented personnel. Talented youth could accordingly be absorbed not only by medium-to-large sized companies but also by SMEs, traditionally more resistant to hiring graduates. For the newly emerging SMEs, indeed, youth talent will be a major asset. This would also extend and strengthen the demand for young graduates, now almost a prerogative of medium and large enterprises. The latter have however a limited weight in our country,

la pena di ricordare come il progetto preveda un incremento degli incentivi per le donne e per chi torna nel Sud dell'Italia.

Basterà, da solo? No, ovviamente. Si tratta piuttosto di un interessante battistrada. Per completarlo suggerisco di istituire, mediante una partnership pubblico-privato, un canale preferenziale per chi sceglie di rientrare in Italia. Un sito web o una società di *recruitment* specializzata, che lavori con questi professionisti che pensano al rientro e con un bacino di aziende interessate ad assumerli. Ovviamente si dovrà garantire a questi giovani condizioni di salario, di trasparenza del percorso professionale che li aspetta e di responsabilità, pari almeno a quelle di cui godevano all'estero. Funzionerà? Non subito, ma se si formasse un iniziale «bacino di eccellenza», composto da importanti multinazionali pronte a integrare in organico i talenti fuggiti, altre aziende potrebbero unirsi a stretto giro di posta, una volta intravisto il vantaggio economico del beneficio fiscale, nonché l'alta professionalità offerta.

Ben più difficili e radicali sono gli altri cambiamenti necessari a ottenere la già esposta *2win situation:* in primo luogo il governo e il mondo imprenditoriale dovranno indicare con chiarezza quale sarà la politica industriale italiana di questa prima metà del secolo. Il che vuol dire — necessariamente — troncare i sussidi alle aziende e ai settori improduttivi o perdenti nella sfida con le potenze emergenti, per concentrare tutte le risorse disponibili su un ventaglio di aree innovative, all'interno delle quali i nostri *skilled talent*s di ritorno potrebbero facilmente trovare impiego. Serve dunque una leadership chiara nella politica industriale italiana: una responsabilità che i governi che arriveranno dovranno prendersi, a differenza di quelli precedenti. Reindirizzare la nostra politica industriale, spostandola sull'innovazione e tagliando i cosiddetti «rami secchi», porterà — nell'immediato — alla chiusura di imprese e a pesanti conseguenze occupazionali, ma in un'ottica futura aiuterà la creazione di nuove imprese e faciliterà l'occupazione di personale qualificato, superando la tradizionale resistenza delle Pmi ad assumere laureati. Nuove e inno-

where small enterprises, often family-led and reluctant to hiring skilled workers, are still predominant. Whether the State and banking institutions are ready to support these prospects, in terms of a targeted supply of the required financial resources — without falling into the pervasive Italian parochialisms and conflicts of interest —, remains a moot point.

A third and even harder change to effect regards the cultural aspect. It will be necessary to overcome the commonsense assumption that under 40s are not ready to take on roles of responsibility. Moreover, it will be an absolute necessity, requiring even special laws, to eliminate definitively the typical Italian system of «personal recommendation» in the job market, in addition to rebalancing the tax system, thus relieving the full time employed from the suffocating heavy fiscal burden. Finally, it is indispensable to «educate» firms to provide their employees with stimulating career paths. Their own historical «allergy» to talent should be overcome once for all. The workers' charter will have to be redrafted as well, after an adequate reinforcement of the risible welfare system to society's most fragile sectors, among which are the young unemployed. The contrast between Italy and Northern European countries is stark, in this respect. Making the job market more flexible, but at the same time less insecure, is also a priority, although it requires well-studied policies. The privileges enjoyed by an open-ended contract (basically meaning that almost half of Italy's work force cannot be made redundant) provides an effective protection against losing their job for those who are in full time employment but, paradoxically, is a barrier to employment for young job-seekers.

A fourth initiative would be to invest public resources in specifically tailored training courses — study and work experiences abroad — for young people. Before entering the job market these training periods would be of fundamental importance in paving the way for the development of our future elites. Spending at least six months outside Italy should become a *conditio sine qua non* in obtaining a degree, a «must-do» opportunity to grow both from an

vative Pmi, giovani o fondate da giovani, punteranno subito sul «talento» per crescere. In tal modo, si amplierebbe notevolmente il bacino di assorbimento dei laureati, per ora limitato alle medie e soprattutto grandi imprese. Le quali, per ovvie ragioni, presentano un'offerta di lavoro marginale rispetto al mercato complessivo, dove dominano al momento le piccole imprese, spesso padronali, e spesso in difficoltà nell'accogliere *skilled talent*s. Stato e istituti di credito sono pronti a sostenere la sfida di una ristrutturazione del nostro sistema produttivo, mediante l'erogazione mirata di risorse che superi i mille campanilismi e conflitti di interesse?

Un terzo cambiamento, ancora più difficile, sarà necessariamente di tipo culturale: occorrerà cancellare l'equazione *giovane «under 40» = inadatto a ricoprire ruoli di responsabilità*, che ha emarginato le nuove generazioni dai ruoli di comando; occorrerà combattere — se necessario anche con leggi straordinarie — il ricorso alla raccomandazione e alle conoscenze «all'italiana», per estirpare definitivamente questo cancro dal nostro mercato del lavoro; sarà necessario riequilibrare il fisco, spostando dal lavoro dipendente l'intero fardello della tassazione, che abbassa gli stipendi; occorrerà infine «educare» le imprese a fornire percorsi di carriera chiari e trasparenti ai propri dipendenti qualificati, superando l'atavica allergia verso il talento. Fatto tutto ciò, si potrà pensare a riformare pure lo Statuto dei Lavoratori, non prima però di aver rafforzato le tutele del *welfare* nei confronti delle fasce più deboli della società: per l'appunto i giovani, i quali al momento godono di reti di protezione risibili o inesistenti, quando si trovano senza lavoro. La differenza con i loro coetanei dell'Europa centrosettentrionale risulta stridente. Rendere più flessibile ma — allo stesso tempo — meno insicuro il lavoro è una necessità, anche se la metodologia va studiata con cura: i privilegi di un contratto a tempo indeterminato (che significa la di fatto illicenziabilità per la metà della nostra forza lavoro) sono a tutt'oggi un'arma a difesa di chi è assunto, in presenza di un mercato quasi totalmente asfittico. Ma, paradossalmente, finiscono col rendere proibitiva la prospettiva di un contratto stabile per i più giovani.

educational and personal perspective. No doubt the State would have to bear the costs, through grants and bursaries in line with the family's income, but only by so doing will the future managerial class be ready to face globalisation in all its multifaceted aspects. This is a key step, in fact, on the way of «internationalising» the whole country.

The way ahead is long. In the light of the time wasted so far, it is critical that these initiatives are implemented soon, in order to see positive results as speedily as possible. The rest of the world is not going to wait for Italy. Tens of thousands of young Italians, demoralized by a sclerotic, family-centred, geriatric (in a word, a «stuck») country, have already decided to wait no longer. They packed up their suitcases and left for good, thus displaying their disagreement with their own country. If significant progress is made along the ways described above, in a few years this article — as I do hope — will be just devoid of its own rationale.

Un quarto cambiamento: investire sui giovani, destinando risorse pubbliche a periodi di studio e lavoro all'estero, specificatamente pensati per loro. È necessario che la nostra futura classe dirigente trascorra, prima di entrare nel mercato professionale, almeno sei mesi fuori dall'Italia. Un'esperienza irrinunciabile, in grado di arricchirli a livello cognitivo e formativo. Sei mesi all'estero dovranno divenire condizione *sine qua non* al fine di ottenere una laurea. Con ogni probabilità, ciò renderà necessario un esborso statale notevole, mediante borse di studio tarate sul reddito del giovane o della famiglia. Ma porrà le basi per una futura classe dirigente globalizzata, in grado di «sprovincializzare» definitivamente l'Italia.

Il percorso indicato è lungo. A complicare le cose aggiungiamo che — considerato il tempo perso — dovremo intraprenderlo immediatamente, per completarlo in tempi rapidissimi. Il mondo non aspetta l'Italia. Decine di migliaia di giovani, stanchi di un Paese immobile, familistico e gerontocratico (in un aggettivo: «bloccato») hanno già deciso di non attendere oltre. E hanno espresso tutto il loro scarso gradimento verso il Belpaese, facendo le valigie.

Se questo percorso avrà successo, tra alcuni anni questo articolo non avrà come personalmente spero più alcun senso.

STORIA, PREMESSE E LINEE DI SVILUPPO DELLE POLITICHE GIOVANILI IN ITALIA

UNA RASSEGNA

Giovanni Campagnoli

Vedogiovane – Rete politiche giovanili.it

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, L'AUTORE PUÒ ESSERE CONTATTATO AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Vedogiovane – Rete politiche giovanili.it
Via 14 Aprile, 5 – 28041 Arona, Novara (Italy)
Tel.: +39 (0) 0322 836449
E-mail: gcampagnoli@vedogiovane.it

1. Premessa: un po' di storia

Negli altri Paesi la «questione giovanile» è stata considerata da sempre fra i compiti istituzionali dello Stato. Gli Enti locali contribuiscono alla sua determinazione attraverso indicazioni e strumenti offerti dallo Stato. L'evoluzione di queste politiche nel nostro Paese ha invece seguito un percorso diverso, quasi opposto.

Rimandando un approfondimento specifico su queste tematiche,[1] qui vale solo la pena di sottolineare che l'attuazione di quanto previsto all'art. 31 della Costituzione «La Repubblica [...] protegge l'infanzia e la gioventù», è stata lenta e con una «vision» prevalente del mondo giovanile quale entità problematica, di cui preoccuparsi o, al più, da mettere sotto tutela. Infatti le principali leggi che finanziarono interventi di politiche giovanili (tutte ormai non più attive se non in 15 città solo per la 285/97), furono:

- il Dpr 309/90 (e poi la legge 45/99) istitutivo del «*Fondo Nazionale per la Lotta alla Droga*» (con circa 900 milioni di Euro);
- la legge 216/91 per «*Primi interventi in favore dei minori soggetti a rischio di coinvolgimento in attività criminose*» (con circa 125 milioni di Euro);
- la legge 285/97 per la «*Promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*» (con circa 750 milioni di Euro).

Questi interventi si sono concentrati su tematiche inerenti emarginazione, disagio, criminalità, prevenzione, formazione e lavoro e la stima delle risorse erogate fino al 2007 è di circa 1.800 milioni di Euro.

Altra criticità è stato il fatto che quando, nel nostro Paese, la politica si è occupata di giovani spesso lo ha fatto perché vi era generalmente un'«emergenza»: si pensi alla droga, alla criminalità, oppure alle «stragi del sabato sera», alla

[1] In particolare: Campagnoli G. (2010). La situazione italiana. In A. Bazzanella (Eds.), *Investire nelle nuove generazioni: le politiche giovanili in Italia e in Europa* (cap. 2). Trento: Iprase.

violenza giovanile (il «branco», il satanismo, o, ancora, il bullismo), l'alcolismo giovanile (e i relativi divieti dell'estate 2009), l'allarme internet (per via della violenza e del terrorismo). A queste «emergenze» si propongono interventi che mirano più alla ricerca di un consenso immediato dell'opinione pubblica (ad esempio innalzare le pene, diminuire le dosi personali di sostanze illecite consentite, anticipare la chiusura dei locali, ecc.), che ad altro, proprio perché si viene posti di fronte a una situazione giudicata «al limite».

Nonostante queste difficoltà, a partire dagli anni Ottanta, i territori (Comuni e Terzo settore in particolare) seppero progettare interventi di prevenzione (da droga e criminalità giovanile), con logiche più promozionali che assistenziali o riparative. Ciò generò una serie di interventi prevalentemente in quattro settori: informazione, socializzazione e cultura, formazione e lavoro, emarginazione e disagio (Dondona, Gallini, & Maurizio, 2004).

A livello normativo e a dispetto degli impegni assunti in sede europea e nei consessi internazionali, fino a oggi le politiche giovanili non sono mai state oggetto di una specifica legislazione nazionale di indirizzo o riordino del settore, anche se vi furono (fino al 2005) diversi disegni di legge in materia e anche (tra gli anni Sessanta e Settanta) un *Comitato di studio governativo* ed una *Commissione parlamentare sulla Condizione giovanile*, oltre che, per un breve periodo (meno di un anno, tra l'estate del 1972 e quella del 1973), la costituzione del Ministero ai problemi della gioventù, guidato da Italo Giulio Caiati, nel governo Andreotti-Malagodi (Campagnoli, 2009). Cominciarono le Regioni a legiferare in materia, mentre l'intervento diretto fu portato avanti dai Comuni. L'impegno dei Comuni (in seno all'Anci) emerge addirittura fin dall'Anno Internazionale della Gioventù (1985), quando si posero come obiettivo quello di generalizzare a livello nazionale «l'esperienza degli assessorati ai Progetti giovani, con capitoli specifici per i problemi giovanili, a cui destinare almeno l'1% dell'intero bilancio di ogni singolo Comune (e Provincia), a partire dal 1985. Lo stesso per quanto riguarda il bilancio dello Stato» A questo i Comuni chiesero «un riferimento centrale governativo (ministero o un Dipartimento) ed un coordinamento parlamentare per arrivare ad una legge nazionale, oltre ad avviare un ruolo delle Regioni anche in questo campo» (Montanari, 1984). L'impegno degli Enti locali è proseguito con la costituzione della Commissione giovani di Anci e, molto più recentemente, anche con Ancigiovane, il network degli amministratori under 35.

Il percorso di implementazione degli interventi per i giovani, a causa della quasi totale assenza di riferimenti normativi e/o indicazioni nazionali certe, non poté che procedere in «ordine sparso» (Campagnoli, 2005) e vide gli attori coinvolti «navigare a vista». Ai primi anni Duemila, questo sviluppo «a macchia di leopardo», beneficiando, oltre che dei fondi nazionali, anche delle opportunità della UE, arrivò a sviluppare oltre 300 *best practices* italiane.[2]

Questo modello nazionale di «eccellenze», la «via italiana» alle politiche giovanili, ha avuto difficoltà a fare sistema, in assenza di un forte ruolo assunto da istituzioni di livello regionale e nazionale. Si può dire che c'è stata una consistente proliferazione di progetti senza però una «condensazione» di eccellenze.

Accanto alla scarsità di riferimenti normativi, un'altra criticità è quella relativa alla scarsità di risorse economiche, infatti:

- la media destinata ad interventi per i giovani è stata dello 0,1% delle uscite correnti dei bilanci comunali contro un dato europeo che va dall'1,5% al 2,25% (Campagnoli, 2009);
- la somma delle spese correnti di tutti i Comuni italiani è di circa 49.403 milioni di Euro (Istat, 2007), il che significa, un valore medio di 5 Euro per ogni giovane italiano tra i 16 e i 30 anni (che sono poco meno di 10 milioni).

Ciò significa che la spesa che un Comune italiano di medie dimensioni spende per una rotatoria stradale equivale alla cifra che stanzia per

[2] In base a un censimento che nel 2005 l'Osservatorio del Veneto ha svolto e riportato da R. Maurizio al Meeting *Giovani senza frontiere. Costruiamo insieme il nostro futuro – Meeting regionale dei giovani del Veneto*, Jesolo, 16 settembre 2006.

dieci anni per le politiche giovanili. Così queste politiche hanno finito per essere prevalentemente dei *low cost* monotematici e culturalmente deboli, sviluppando, a volte, anche la rischiosa percezione che se un servizio o un intervento costa poco, vale poco.

Altra criticità è stata il fatto che l'ambito di cui questi interventi si sono occupati è stato più spesso quello del tempo libero che non la promozione di valori forti, di partecipazione giovanile o di temi centrali rispetto agli accessi difficili al mondo adulto (cittadinanza intesa come possibilità di lavoro, reddito, credito, casa, diritto allo studio, ecc.). Si è rischiata così una «adolescentizzazione» se non un «giovanilismo» delle politiche giovanili, spesso confuse con «quelle dei bongo e delle chitarre, delle consulte e dei progetti contro il disagio» (Salivotti, 2005). Tutto ciò, di conseguenza, non ha mai portato ad un sistema nazionale di interventi per la gioventù (fallirono tutti i percorsi sia *bottom up*, che *top down* attivati negli anni).

In sintesi, nel nostro Paese, pur in presenza di tantissime buone prassi locali, si è sviluppato un vero e proprio *circolo vizioso* (Figura 1) che, come visto, ha relegato le politiche giovanili ad un ruolo istituzionale molto marginale.

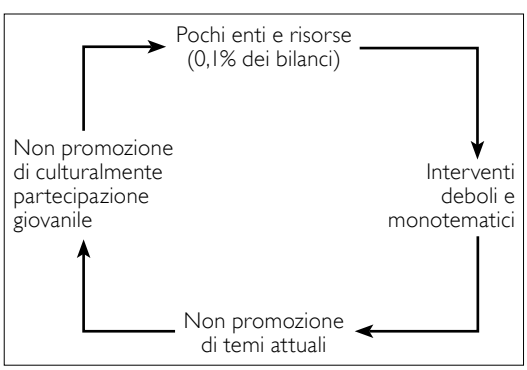

Fig. 1 Il circolo vizioso delle politiche giovanili italiane (Campagnoli, 2009, p. 32).

In assenza di riferimenti normativi nazionali, si attivarono, oltre ai Comuni, anche alcune Regioni: infatti, fino ai primi anni del Duemila, 8 su 20 hanno legiferato in materia di politiche giovanili, pur in modo molto settoriale, replicando però le stesse criticità dell'azione degli enti comunali, a partire dal modello di sviluppo a «macchia di leopardo» e dalla marginalità delle risorse. Non è un caso quindi che ancora oggi non vi sia una legge nazionale sui giovani (mentre negli ultimi due anni sono state approvate ben altre 7 leggi regionali in materia, a conferma di quanto detto prima), una Agenzia nazionale per lo sviluppo delle politiche giovanili, un Piano Nazionale Giovani, un Coordinamento Centri giovanili e che, fino al 2006, non ci fosse nemmeno un'istituzione centrale di coordinamento delle politiche giovanili (Ministero), né (fino al 2004) una rappresentanza giovanile nazionale (Forum Nazionale dei Giovani), né (fino al 2008) dei Servizi Informagiovani.

Le competenze inerenti i giovani erano (e in parte ancora sono) distribuite tra i diversi Ministeri (del Lavoro e della previdenza, dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, degli Affari esteri, della Sanità, della Solidarietà, delle Pari opportunità, dell'Interno) che non agivano con logiche «di sistema», ma da «separati in casa», con poco coordinamento. La stessa modalità di azione, purtroppo, si è trovata spesso replicata anche a livello decentrato da Regioni e Comuni, con deleghe ai giovani divise tra Assessorati ai servizi sociali, istruzione, sanità, sport, tempo libero, cultura, ecc.

2. Il presente. Verso un *new deal* di interventi per le giovani generazioni?

L'evoluzione delle politiche giovanili in Italia ha però subito negli ultimi tre anni una forte accelerata. Infatti parlare di politiche giovanili oggi, significa proiettarsi in un ambito particolarmente dinamico, ricco di fermenti e nuove progettualità, innescate da alcuni forti cambiamenti istituzionali e cioè:

– l'attivazione nel 2006 di un Ministero ad hoc (confermato, anche nelle principali linee d'azione, con il cambio di governo del 2008) e di un relativo Fondo Nazionale;
– nuovo ruolo delle Regioni in generale e anche in materia di giovani;

– importanti nuovi riferimenti europei nel campo della gioventù;
– una «crisi» che può svolgere il ruolo di quella «emergenza» che a volte è stata necessaria per giustificare scelte a favore delle giovani generazioni.

Così oggi assistiamo, prima volta nella storia del nostro Paese, al fatto che grazie all'azione e ai fondi del nuovo Ministero, le istituzioni maggiori (Stato, Regioni, Province, Comuni) stanno destinando nuove risorse per i giovani: si tratta di un totale di oltre 500 milioni di Euro a disposizione per ragazzi tra i 16 e i 30 anni (Melandri, 2008).

Il neonato Ministero (seppur attivato con un ritardo di 40 anni da altri Stati europei) ha infatti istituito, per la prima volta in Italia, il Fondo nazionale per le politiche giovanili, dotandolo di 130 milioni di Euro per tre anni. Questa somma è stata integrata dai co-finanziamenti delle Regioni e delle autonomie locali (previsti negli Accordi di Programma Quadro, gli APQ), arrivando così alla cifra straordinaria di mezzo miliardo di Euro.

Altra novità è il nuovo ruolo delle Regioni che, dopo la riforma del Titolo V della Costituzione, hanno pieno titolo per intervenire nei confronti delle giovani generazioni. In particolare con la sottoscrizione con il Ministero di programmi di azione per ciascuna Regione (gli APQ appunto), vi è l'opportunità di sperimentare un «sistema regionalista» in materia di gioventù. Infatti la titolarità legislativa e l'attuazione di queste azioni è nelle mani delle Regioni, diventati autentici *policy maker* in materia di giovani. Gli Assessorati regionali con questa competenza possono quindi, con l'apporto delle Province e dei Comuni (coinvolgendo così i giovani che nei Comuni abitano), definire insieme bisogni, istanze, idee, tutele e diritti nella progettazione e nella realizzazione degli interventi.

Tutto ciò ha probabilmente contribuito anche a un «risveglio» delle istituzioni locali su questi temi, infatti ben l'85% dei Comuni e il 72% delle Province italiani hanno oggi un responsabile alle politiche giovanili.[3]

E non è un caso se dal 2008 in poi, 7.433 domande sono già pervenute al nuovo Ministero per i suoi primi bandi. Nuovi scenari quindi, che si combinano virtuosamente con una nuova generazione di *Millennials* (Howe & Strass, 2005) molto propositiva e positiva, delle cui tematiche si occupano sempre più spesso anche le prime pagine di quotidiani e periodici nazionali. Vi è infatti una presa di coscienza sociale della questione giovanile, tanto che per la ripresa del 2010 gli Italiani chiedono fortemente sostegno per le famiglie con figli (49,7%) e per i giovani (48,8%) (Censis, 2009).

Un altro esempio di come la «questione giovanile» stia maturando a livello di opinione pubblica: il *claim* «Non è un Paese per giovani» è il titolo sia di un recente libro (Ambrosi & Rosina, 2009), sia di alcuni articoli di autorevoli editorialisti apparsi sulle prime pagine di quotidiani nazionali (Belpoliti, 2009; Severgnini, 2009; Salvia, 2009), che di un'inchiesta di copertina de *L'Espresso* (2008). Ma è anche una «stringa» che, se cercata su Google, dà 840.000 risultati, in 0,26 secondi. È opinione comune che nel nostro Paese, per molti giovani le opportunità di farsi strada nella vita siano davvero scarse, così come scarse sono sia le possibilità di accesso a lavoro, reddito, credito, casa, formazione, studio, carriera, professioni. Inoltre, sempre di positivo, vi è anche il fatto che negli ultimi anni si sta formando una «generazione di mezzo» (Boeri & Galasso, 2007) che sente una responsabilità sociale su questi temi, a partire dalla consapevolezza con cui sta esercitando il ruolo di genitore, intenzionata a superare i limiti del modello della famiglia amicale/orizzontale (Honorè, 2009).

2.1. Un nuovo mainstreaming europeo

Oggi, grazie in particolare all'azione prima degli Enti locali e poi al nuovo Ministero, si può senz'altro affermare che le politiche per i giovani hanno ottenuto dignità autonoma rispetto agli

[3] Fonti: intervento al «Terzo Convegno nazionale IG», Roma maggio 2009, Convegno di P. Teti, A.d. Ancitel spa e UPI – Provincia di Pesaro e Urbino: «*Meeting internazionale delle politiche giovanili*», Urbino, 24-26 maggio 2006.

interventi a matrice socio-assistenziale in generale e in particolare alle azioni di contrasto alla devianza, al disagio, alla marginalità. Si definiscono infatti gli interventi per la gioventù, tutti quei programmi rivolti a giovani dai 15 ai 30 anni, con la finalità di facilitare il loro accesso alla vita adulta, tramite percorsi di acquisizione di competenze nell'ambito dell'educazione non formale. Competenze spendibili sia su un mercato del lavoro sempre più flessibile, dinamico e «imprenditivo», sia in ambito sociale rispetto alla formazione di una cittadinanza attiva giovanile. Sono quindi interventi al di fuori del circuito scolastico, attivati in quei contesti dove avviene il 70% dell'apprendimento di un individuo e cioè gruppi informali, organizzazioni giovanili, famiglia, tempo libero (Commissione Europea, 2007). Questo nuovo mainstreaming deriva da una serie importantissima di recenti atti europei in materia di gioventù, cominciati con il Libro Bianco (Commissione Europea, 2001) e con la Strategia di Lisbona,[4] quando la UE ha dato vita al *Patto Europeo per la Gioventù*: *promuovere e realizzare la cittadinanza attiva dei giovani per una migliore occupabilità, integrazione e sviluppo sociale* approvato dal Consiglio europeo di Bruxelles del 23 marzo 2005, per finire con la nuova strategia per le politiche europee a favore della gioventù per il prossimo decennio, intitolata *Investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità* (Commissione Europea, 2009).

La nuova Strategia è trans-settoriale, di lungo periodo (9 anni), ma in grado di definire priorità a breve termine e nei principali settori concernenti i giovani europei, in particolare l'istruzione, l'occupazione, la creatività e l'imprenditorialità, l'inclusione sociale, la salute e lo sport, la partecipazione civica e il volontariato.

La Strategia ha i seguenti obiettivi:

– ampliare i mezzi e le possibilità offerte ai giovani nei settori dell'istruzione e dell'occupazione;
– migliorare l'inserimento sociale e la piena partecipazione dei giovani alla vita della società;
– sviluppare la solidarietà tra i giovani e la società.

Inoltre viene sottolineata l'importanza dello *youthwork*[5] sia nella lotta contro la disoccupazione, l'insuccesso scolastico e l'esclusione sociale, che nel miglioramento delle competenze dei giovani e delle loro attività aggregative (Consiglio dei Ministri dell'Unione europea, 2009).

3. La situazione giovanile

La disattenzione e lo scarso investimento delle istituzioni nei confronti dei giovani ha determinato situazioni sociali ed economiche inique per questi ultimi, che sono diventati uno dei gruppi sociali più vulnerabili e a rischio di povertà (Tabella 1), pur essendo potenzialmente, in una società soggetta a un costante invecchiamento, una risorsa preziosa.

Nel nostro Paese tutto ciò causa, di fatto, un rinvio di molte scelte come l'acquisto della prima casa, il matrimonio, la genitorialità, l'avvio di una pensione integrativa, in altre parole di ciò che costituisce un ponte verso il futuro. I giovani lavoratori in situazioni contrattuali costantemente «a termine» sono fortemente penalizzati, con una dilatazione delle loro «tappe di vita».

[4] Un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di governo (Consiglio Europeo) della UE nel marzo 2000, con l'obiettivo di fare dell'Unione «la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010». Caratteristica peculiare è che per la prima volta i temi della conoscenza sono individuati come portanti, pur essendo un documento che spazia in tutti i campi della politica economica e cioè innovazione e imprenditorialità, riforma del welfare e inclusione sociale, capitale umano e riqualificazione del lavoro, pari opportunità, liberalizzazione dei mercati del lavoro e dei prodotti, sviluppo sostenibile.

[5] Lo *youthwork* (così come lo definisce il Libro Bianco) è l'attività specifica inerente il lavoro nei club dei giovani, nei movimenti giovanili, il «lavoro in strada», i progetti per sviluppare la cittadinanza, l'integrazione, la solidarietà tra i giovani, ecc., cioè tutto quanto è al di fuori di quello già coperto dalle altre politiche relative ad esempio all'occupazione, all'integrazione sociale e all'istruzione. Questo corrisponde alle attività e agli strumenti che sono normalmente associati alle politiche della gioventù.

TABELLA 1

Estratto dalla relazione del Governatore di Banca Italia (30 maggio 2010) (Draghi, 2010)

Nei dieci anni precedenti la crisi, la produttività di un'ora lavorata è salita del 3 per cento in Italia, del 14 nell'area dell'euro. Negli stessi anni l'economia italiana è cresciuta del 15 per cento, contro il 25 dei paesi dell'area. Il tasso di occupazione degli italiani resta basso, 57 per cento nel 2009, 7 punti meno che nell'area; il divario è più ampio per i giovani e raggiunge 12 punti per le donne. [...] La stagnazione distrugge capitale umano, soprattutto tra i giovani.
La crisi ha acuito il disagio dei giovani nel mercato del lavoro. Nella fascia di età tra 20 e 34 anni la disoccupazione ha raggiunto il 13 per cento nella media del 2009. La riduzione rispetto al 2008 della quota di occupati fra i giovani è stata quasi sette volte quella osservata fra i più anziani.
Hanno pesato sia la maggiore diffusione fra i giovani dei contratti di lavoro a termine sia la contrazione delle nuove assunzioni, del 20 per cento. Da tempo vanno ampliandosi in Italia le differenze di condizione lavorativa tra le nuove generazioni e quelle che le hanno precedute, a sfavore delle prime. I salari di ingresso in termini reali ristagnano da quindici anni.
Una ripresa lenta accresce la probabilità di una disoccupazione persistente.
Questa condizione, specie se vissuta nelle fasi iniziali della carriera lavorativa, tende ad associarsi a retribuzioni successive permanentemente più basse.
La riforma del mercato del lavoro va completata, superando le segmentazioni e stimolando la partecipazione. I giovani non possono da soli far fronte agli oneri crescenti di una popolazione che invecchia. Né sarà sufficiente l'apporto dei lavoratori stranieri. Solo 36 italiani su 100 di età compresa tra 55 e 64 anni sono occupati, contro 46 nella media europea, 56 in Germania. Nell'ultimo trentennio, a fronte di un aumento della speranza di vita dei sessantenni italiani di oltre cinque anni, si stima che l'età media effettiva di pensionamento nel settore privato sia salita di circa due anni, attorno a 61. Occorre prolungare la vita lavorativa, anche per garantire un tenore di vita adeguato agli anziani di domani. I paesi europei ad alto tasso di occupazione nella fascia 55-64 anni sono anche quelli con la maggiore occupazione giovanile.

A questo proposito, un indicatore interessante del prolungamento della gioventù, è la scelta dell'Istituto IARD Rps nell'ambito dell'attività di ricerca a livello nazionale sui giovani italiani. L'Istituto IARD nel 1983 realizzò il primo «Rapporto Giovani», seguito da un secondo sempre negli anni Ottanta utilizzando come campione giovani di età compresa tra i 14 e i 24 anni. Negli anni Novanta il limite superiore venne innalzato a 29 anni mentre nelle ultime edizioni dell'indagine è stato necessario estendere il campione includendo i giovani fino ai 34 anni per poter osservare quote significative di giovani che avevano raggiunto le tappe verso *l'adultità*. Rispetto a questa dimensione di allungamento della adolescenza (e della dipendenza dalla famiglia di origine), si aggiungono una serie di difficoltà specifiche, molto serie e cioè:

- povertà giovanile, sono infatti un milione e 515 mila i giovani poveri (il 63,9% che vive nelle famiglie d'origine) e sta aumentando la povertà di coloro che hanno costruito una propria famiglia (Sabbadini, 2009);
- disoccupazione giovanile al 29,5%, la più alta in Europa (Istat, giugno 2010);
- sottoccupazione e lavoro dequalificato. In Italia la disoccupazione tra i laureati è del 24% (in Europa del 9,3%), dei diplomati del 13% (in Europa è del 14%), mentre delle persone a basso titolo di studio è del 10%, mentre in Europa è del 20% (Eurostat, 2007). Inoltre vi è un impressionante numero sempre in crescita di *stages* lavorativi con però in calo percentuale di assunzione dopo il periodo formativo (dieci anni fa era pari al 46,5%, ora si attesta al 26,5%) e solo uno su quattro avrà un contratto al termine del periodo di stage (Almalaurea, 2009);
- bassi redditi e precarietà del posto di lavoro. Oggi infatti nove posti di lavoro su dieci distrutti dalla crisi sono contratti a tempo determinato, collaborazioni coordinate e continuative e altri lavori formalmente in proprio ma dietro ai quali si celano posizioni di lavoro subordinato. Le cifre sugli atipici sono da bollettino di guerra: andati distrutti 265 mila lavori a termine, 100 mila collaboratori e 385 mila lavoratori autonomi, tra i quali vi sono diverse Partite Iva «parasubordinate» che forniscono le loro prestazioni a un solo committente. Tra i lavoratori precari che hanno perso il lavoro, uno su dieci ha accesso al sussidio di disoccupazione ordinario o alle indennità di mobilità. Questi giovani sono stati beffati due volte. Hanno avuto un lavoro decisamente meno protetto di quello degli altri e, una volta disoccupati, vengono completamente

abbandonati dallo Stato. La disoccupazione giovanile è infatti aumentata, da ottobre 2008 a ottobre 2009, del 4,5%, passando dal 22,4 al 26,9%, mentre nello stesso periodo il tasso di disoccupazione generale è cresciuto dell'1%, passando dal 7 all'8%. Un'indicazione piuttosto evidente del fatto che in Italia la crisi si è abbattuta soprattutto sui più giovani (Boeri, 2009);
– squilibri generazionali, di genere e geografici, i tre «fattori g» dello squilibrio italiano attuale (Del Boca & Rosina 2009), tanto che, per quel che riguarda ad esempio il ruolo delle donne nel nostro Paese, la classifica internazionale Gender Gap Index (World Economic Forum, 2009), relega l'Italia al 72° posto, saldamente dopo il Botswana (39°) e l'Uzbekistan (58°).

Come se non bastasse, emerge anche che il nostro «Non è un Paese di giovani». È infatti in atto un «declino demografico delle giovani generazioni», una vera e propria «scomparsa dei giovani»: oggi compiono vent'anni meno di 600.000 giovani, ma erano 900.000 nel 1990 (Livi Bacci, 2008). In Italia gli under 25 sono il 23,6%, in Francia il 31,2%: una differenza di oltre sei milioni di persone.

L'Italia è stato infatti il primo Paese nella storia dell'umanità nel quale (1993) il numero di persone di 65 e più anni ha superato il numero di minori di 0-14 anni. Siamo il Paese con il più alto tasso di invecchiamento al mondo, e la più bassa fecondità. Risultato: la «piramide demografica della popolazione» si è rovesciata. All'inizio degli anni Cinquanta la popolazione italiana era di 47,5 milioni di abitanti: il 34,6% aveva meno di 20 anni (ora il 18%); gli ultrasessantacinquenni erano l'8,2% della popolazione (ora il 20%). È un fenomeno rapido e in crescita continua: dal 2002 al 2009 gli over 65 sono incrementati del 13,4%, mentre gli under 14 diminuiti del 4%. La quota di popolazione anziana su quella in età da lavoro è del 30%; tra cinquant'anni, neanche il tempo di due generazioni, potrebbe essere del 65%. Questo squilibrio quantitativo comporterà inevitabilmente anche un cambiamento qualitativo nei rapporti tra le generazioni (Galasso, 2010).

La fase attuale presenta difficoltà che dal dopoguerra il mondo giovanile non aveva mai vissuto. Infatti, se la globalizzazione può generare crescita e occupazione, può anche creare difficoltà particolari per i lavoratori vulnerabili, in primis i giovani, come la crisi ha dimostrato. Infatti le giovani generazioni oggi sono le più esposte agli effetti negativi di questa situazione, con pochissimi ammortizzatori sociali a disposizione, tranne, come da sempre, la famiglia d'origine (Tabella 2).

TABELLA 2
La condizione socioeconomica

La situazione generale dei giovani, dal punto di vista socioeconomico, è descrivibile con questi dati di sintesi:
– il debito pubblico pesa su ogni giovane dieci volte in più che per le generazioni del '68;[6]
– il livello di disoccupazione giovanile cresciuto di quasi tre volte da allora, passando dal 10% al 29,5% (Istat, 2010);
– le riforme previdenziali hanno nel complesso addossato la maggior parte dei costi dell'invecchiamento sociale sulle nuove generazioni (Galasso, 2010);
– nel nostro Paese, i giovani stanno pagando questa crisi 4 volte e mezzo in più del resto dei lavoratori (Boeri, 2009);
– gli adolescenti sono divenuti nel frattempo minoranza sociale;
– i giovani sono la categoria più povera in assoluto ed a più alto rischio povertà in futuro (Sabbadini, 2009);
– per le nuove generazioni, l'ingresso nel mondo del lavoro avviene con molte meno garanzie contrattuali che in passato, tra precariato e pressoché assenza di ammortizzatori sociali;
– nel nostro Paese, tra i giovani, comincia a delinearsi l'alternativa della «fuga» all'estero, trasversalmente a tutte le categorie di giovani, non solo tra le «eccellenze» (Laffi, 2009).

Sintomo principale di questa situazione è il dato della disoccupazione giovanile al 29,5%, mai così alta nella storia del nostro Paese, situazione che conferma ancora una volta l'alto rischio di esclusione dei giovani dal mondo del lavoro. Così, se è pur vero che in Italia gli «under 25» spesso sono ancora all'università, la ben diversa situazione degli altri Paesi europei dice,

[6] La quota di debito pubblico «under 30», stimata nel 2009, è di 97.000 Euro pro capite (+ 17.000 dal 2006, il 21%) e, sempre indicizzata al 2006, era di 10.373 Euro nel 1968 (+700%) *[NdA]*.

in generale, di percorsi universitari più rapidi e, in molti casi, anche occupazione immediata dopo la laurea, oltre che una uscita più celere dalla famiglia di origine. In sintesi, sistemi nel complesso più efficaci del nostro. Nel resto d'Europa infatti, a parte la Spagna, con un tasso di disoccupazione che va oltre il doppio della media europea (42,9%), le cose sono ben diverse. In Germania il tasso di disoccupazione giovanile è al 10,3%, in Danimarca al 12%, in Olanda al 7,2%, in Austria al 10,2%. Anche nei Paesi di ingresso recente nell'Unione Europea, il tasso di disoccupazione giovanile è molto meno alto che in Italia: a Malta è al 14,1%, in Polonia al 21,2%, nella Repubblica Ceca al 17,5%, in Bulgaria al 17,4%. Pochi quindi i Paesi che mostrano un dato peggiore da quello italiano (Eurostat, ottobre 2009).

4. L'*ancien régime*[7] e l'immobilismo sociale

Se la disoccupazione è il sintomo, i problemi vengono identificati sotto il nome di «gerontocrazia sociale» (Livi Bacci, 2008) — con tanto di dati certificati (Cnel, 2009) — di «provincialismo relazionale», quindi raccomandazioni (Floris, 2008), reti e relazioni già date (Carlucci & Castaldo, 2009), familismo (Boeri & Galasso, 2007) e «mal di merito» che soffoca le nuove generazioni o impedisce loro di crescere ed emergere, con l'esito di un alto rischio di presenza di mediocrità (Caporale, 2008) nelle posizioni di potere, un conseguente immobilismo sociale in quasi tutti i settori della vita pubblica (politica, impresa, professioni, Università, Scuola, ecc.) e un preoccupante rifiuto (o presa di distanze) rispetto a tutto ciò che appare meno conosciuto e quindi «nuovo», portando anche alla fuga dei migliori talenti nazionali (Nava, 2009).

Immobilismo sociale significa il blocco di quei processi di mobilità sociale — detti «ascensori sociali» — che sono lo strumento che permette a una società nel suo complesso di evolversi, migliorare e svilupparsi, a partire dalle capacità, attitudini, motivazioni, aspirazioni e sogni dei propri membri (Barbagli & Schizzerotto, 1997). Alcuni dati descrivono bene questa situazione: in media il 20,2% dei figli di imprenditori e di liberi professionisti rimane nella stessa posizione dei propri padri, mentre soltanto il 3% dei figli di operai riesce a diventare imprenditore, dirigente o libero professionista. Solo il 18,9% dei figli di imprenditori, liberi professionisti e dirigenti scende verso quella che una volta si sarebbe chiamato il «proletariato». Questa categoria rimane nelle posizioni dei padri quasi cinque volte più spesso di quello che si dovrebbe verificare qualora la società italiana garantisse un'effettiva uguaglianza delle opportunità. Invece ben 7 figli di operai su 10 sono destinati a fare gli operai e quelli che riescono a diventare liberi professionisti sono tre volte meno di quanto accadrebbe in una società meritocratica, mentre quelli destinati a ereditare il lavoro del padre sono circa sei volte di più di quello che sarebbe lecito attendersi se il destino di ognuno di noi dipendesse dalle proprie capacità (Schizzerotto, 2002).

Le cause di questa situazione sono dovute al fatto che la nostra società vede oggi al potere un *ancien régime* che governa, ben saldo, in tutti i principali ambiti della vita economica, politica, imprenditoriale del Paese, tanto che in Italia, dal 1989 al 2006 l'età media della classe dirigente del nostro Paese è passata dai 50 ai 60 anni. Ciò significa che le leve del potere sono sempre nelle mani delle stesse persone (Floris, 2008).

Vige quindi una classe dirigente generalmente più preoccupata a conservarsi che a rinnovarsi, più impegnata al mantenimento di questo «*status quo*», che non a occuparsi dei temi dello sviluppo futuro del Paese, promovendo quindi politiche di lungo periodo. E funzionale a ciò vi è la quotidiana sotto-rappresentazione (quanti e qualitativa) che i media (in particolare le TV generaliste) offrono dei giovani (Osservatorio Media Research di Pavia, 2008).

Questa situazione non si trasforma però in un conflitto, in una crisi: avviene all'interno di una

[7] Termine coniato da Alexis de Tocqueville, autore dei saggi *L'Ancien régime et la révolution* e *De la démocratie en Amerique*.

società che sa presentarsi come falsamente tollerante e che occulta con abilità le strategie del dominio, anche se è sempre più evidente che oggi i giovani sono oggetto di un conflitto invisibile, condotto attraverso strumenti di marketing, economici e politici, ma anche con leggi, proibizioni e messaggi mediatici. Tutto è diventato in apparenza più morbido e gentile, ma il risultato di questa situazione è il relegare sempre più i giovani ai margini (Belpoliti, 2009).

Questo sistema italiano di non-meritocrazia, che in generale seleziona le classi dirigenti procedendo più per cooptazione su base fidelistiche, che non per selezione su competenze e capacità, costa al Paese dai 1.080 fino a 2.671 Euro pro-capite, con una perdita del PIL compresa tra il 3 e il 7,5%, che in valore assoluto significa un ammontare della ricchezza non prodotta che oscilla tra i 64 ed i 157 miliardi di Euro (Luiss, 2009).

Non solo: questo sistema rischia di allontanare i giovani talentuosi dal Paese, di costringere (o quasi) all'espatrio i giovani ricercatori. Costa infatti 1 miliardo 761 milioni 37mila e 200 dollari l'espatrio dei giovani professionisti italiani all'estero (Nava, 2009), diventata una meta per oltre il 30% dei laureati ai corsi di laurea specialistica in Bocconi. Inoltre nel nostro Paese vi è uno scarso afflusso di «cervelli» stranieri: infatti in Italia per ogni cento laureati nazionali ce ne sono 2,3 stranieri, contro una media OCSE di 10,45.

Tenendo in panchina le giovani generazioni, l'Italia sta sprecando un inestimabile potenziale professionale, creativo e umano. Oltre a non essere giusto, né democratico, né civile, né intelligente, non è nemmeno conveniente (Melandri, 2008). E l'attuale crisi economica e finanziaria mette in particolare evidenza la necessità di coltivare il giovane capitale umano.

Su questa linea d'azione si muove il programma ministeriale *La Rivoluzione nel merito* (Ministero alla Gioventù, 2009) (Tabella 3).

TABELLA 3

La Rivoluzione nel merito

- Potenziamento del Prestito d'onore per universitari (di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione).
- Promozione della cultura d'impresa e/o dell'autoimpiego come possibile alternativa al lavoro dipendente, concertando con i Ministeri competenti anche agevolazioni fiscali (periodo no-tax per le giovani imprese) e semplificazione amministrativa (possibilità di costituire un'impresa in un giorno).[8]
- Ricerca «dei mille talenti» da selezionare per poter essere da subito inseriti nelle Amministrazioni centrali e periferiche, nazionali ed internazionali ed in una task force per la soluzione delle emergenze.
- Promozione della creatività nazionale (settore strategico per lo sviluppo del Paese, che incide per il 10% sul PIL nazionale), con una particolare attenzione al campo artistico e alla creazione di un mercato, con proposta di riduzione al 4% della aliquota iva sui prodotti musicali (ora al 20%), al pari degli altri prodotti culturali.

4.1. L'istruzione

In questo Paese in cui sembra prevalgano criteri non-meritocratici e familistici, le motivazioni che possono spingere i giovani a un impegno nella scuola sono, di conseguenza, basse.

Infatti emergono forti criticità dalle aspettative dei giovani nei confronti della scuola: circa l'80% di quelli tra 15 e 18 anni si chiede che senso abbia stare a scuola o frequentare corsi di formazione professionale. E anche il 63,9% degli occupati giudica inutili le cose studiate a scuola per il proprio lavoro. Inoltre il 75% dei laureati e l'85% dei non laureati di 16-35 anni pensano che in Italia vi siano scarse possibilità di trovare lavoro grazie alla propria preparazione. Non solo: il 92,6% dei giovani in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado ritiene che anche per chi ha un titolo di studio elevato il lavoro sia oggi sottopagato, il 91,6% pensa che sia agevolato chi può avvalersi delle conoscenze. In particolare, poi, i laureati italiani in economia e in ingegneria hanno attese di remunerazione minori rispetto ai loro colleghi europei: nel 2009 il primo stipendio annuo atteso è inferiore rispettivamente del 20,2% e del 21,4% di quello medio europeo. (Censis, 2009). Il risultato di tutto ciò è che oggi il 19,3% di

[8] L'Italia, dopo la Grecia, è il Paese dell'area OCSE dove è più costoso avviare un'impresa: occorrono in media 5.681 dollari contro i 1.960 della Germania, i 347 della Francia, i 318 degli Stati Uniti, i 285 della Gran Bretagna. Secondo Confindustria *(Dossier 2007)* per avviare un'impresa servono 23 giorni, in Danimarca 5.

giovani tra i 18 e i 24 anni non è in possesso di un diploma e non è più in formazione, contro il 12,7% di Francia e Germania, il 13% del Regno Unito, il 14,8% medio europeo (Censis, 2009).

La conseguenza è che per i giovani italiani vi è un più alto rischio di esclusione dai percorsi formativi, cioè da uno dei fattori principali che può contribuire sia allo sviluppo del Paese che al «successo» professionale e personale. Secondo la Banca d'Italia (Svimez, 2006), l'istruzione rende sia all'individuo che alla società: un anno di istruzione in più rende all'individuo l'8,6% (il doppio dei BOT) e alla società il 7% (ben più che un investimento in infrastrutture). Inoltre gli studi universitari renderebbero ancora di più e al Sud più che al Nord. E i giovani sono ben consapevoli di questo (Amaturo & Savonardo, 2006). In generale, un anno di istruzione in più accresce il PIL di 0,72 punti base, mentre tre anni lo incrementerebbero dell'80% in più rispetto al livello attuale (Passerini, 2008).

Complessivamente la spesa italiana per l'Istruzione in rapporto al PIL è del 4,7 contro il 5,8% della media OCSE (circa 71.456, 3 milioni di Euro), i cui Paesi investono il 13,2% della spesa pubblica per questo settore, mentre l'Italia è sotto il 10%.

TABELLA 4
Costi per studente all'anno nella scuola statale

Tipologia di Scuola	Dell'infanzia	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado	Università
Costi per studente	5.828 Euro	6.525 Euro	7.232 Euro	7.147 Euro	8.026 dollari (11.512 dollari è la media Ocse)

Da: Rapporto OCSE Scuola 2008.

Come si vede, non si tratta di poche risorse. Ma quali i risultati di questo investimento? Come detto prima, gli studenti italiani sono in ritardo nella preparazione, la scuola li aiuta poco rispetto alle sfide future e le riforme che si sono susseguite negli ultimi 13 anni, hanno poco influito su questi aspetti centrali dell'efficacia della didattica (vera mission dell'istruzione), concentrandosi prevalentemente sui criteri di valutazione e di riorganizzazione degli esami di Stato, piuttosto che di «razionalizzazione» degli indirizzi, puntando sulle materie caratterizzanti, riducendo le altre e, di conseguenza, il «tempo scuola» complessivo degli adolescenti.

5. Quali ipotesi per nuove politiche

Questa disattenzione e lo scarso investimento delle istituzioni nei confronti dei giovani ha generato nel tempo una grossa distanza tra questi due mondi. Pur essendo difficile da valutare, il costo sociale del «non investimento» verso le giovani generazioni è altissimo. I dati di sfiducia (Figura 2) da parte dei giovani nei confronti del mondo istituzionale sono imbarazzanti. Sintetizzato con un punteggio da 1 a 10, il voto relativo alla credibilità delle principali istituzioni nazionali, emerge che le organizzazioni che godono di maggior fiducia sono quelle in cui si percepisce come meno influente la politica dei partiti. Questi sono infatti indicati all'ultimo posto tra i soggetti che godono di minor credito da parte dei giovani e solo il 16% dei giovani italiani si fida di loro (Istituto Iard Rps, 2007).

La sfiducia verso le capacità dei giovani è ripagata con la stessa moneta e produce effetti che non possono lasciare indifferenti coloro che hanno responsabilità politiche e progettuali (Filigrane, 2009).

Oggi, però, una nuova generazione di interventi pubblici può fondarsi su una base valoriale diversa e condivisa socialmente: infatti otto cittadini su dieci auspicano l'applicazione diffusa del merito nella scuola e sul lavoro (Luiss, 2009).

Allora le politiche pubbliche verso le giovani generazioni devono ripartire con la finalità di rinsaldare legami generazionali (che vuol dire anche tra giovani e istituzioni, visto che queste ultime sono abitate per lo più da adulti/anziani). Ciò significa riconoscere che i giovani uomini

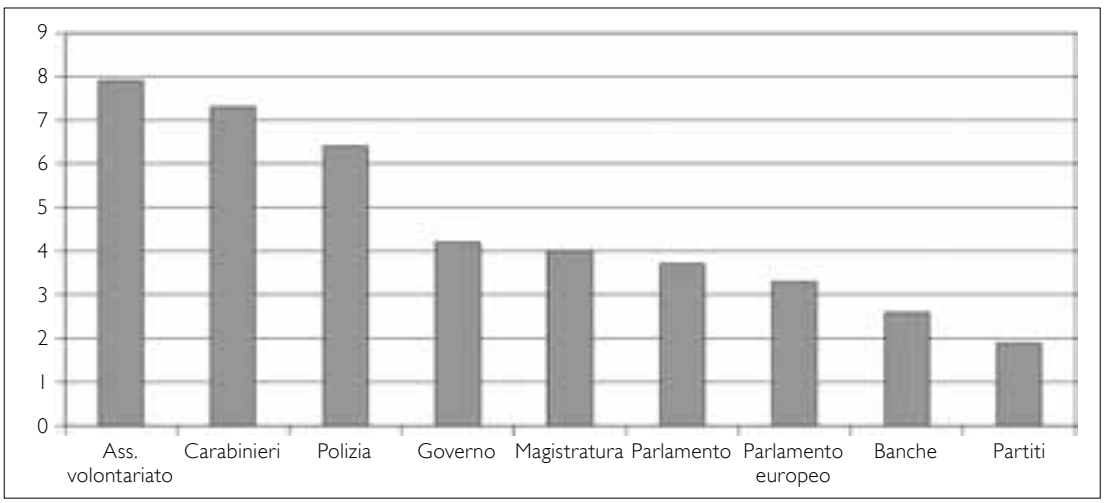

Fig. 2 Giovani e politica, la fiducia nelle istituzioni[9] (punteggi da 1 a 10).

e le giovani donne sono già oggi portatori di competenze, punti di vista, desideri e saperi da mettere in gioco per affrontare problemi e sfide che attraversano la società. In altri termini i giovani si trovano nella condizione di soggetti attivi, in grado di «dare», e non solo in quella di fruitori passivi che possono soltanto «ricevere» (Filigrane, 2009).

Promuovere queste capacità di attivazione, azione, decisione dei giovani, significa fare in modo che la comunità locale benefici delle competenze e dei saperi delle giovani generazioni, ponendo in essere le condizioni per lo sviluppo locale dei territori.

Il senso di una nuova generazione di interventi per i giovani, di matrice più europea, è proprio questo: promuovere dei percorsi di apprendimento, al di fuori dell'istruzione e della formazione, attraverso una serie di «esperienze» nell'ambito dell'«educazione non formale». Attraverso questi percorsi si acquisiscono infatti competenze specifiche spendibili anche sul mercato del lavoro e utili a contribuire all'uscita dalla crisi (Commissione Europea, 2009).

[9] APCom (2009). *Rapporto sulla partecipazione dei giovani italiani (16-35 anni) alle elezioni politiche europee e alla vita politica italiana*». Roma: Ministero della Gioventù (Studio su un campione di 1.000 interviste telefoniche, 23 gennaio 2009).

5.1. Competenze chiave e youthwork

Le istituzioni europee hanno individuato una serie di «competenze chiave» necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità, che i sistemi nazionali di formazione e istruzione (nel duplice ruolo-sociale ed economico) devono aiutare a raggiungere (Parlamento Europeo, 2006). Si tratta di otto *key competences* (Tabella 5) per l'apprendimento permanente, in modo da permettere a ciascun cittadino di adattarsi a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

Il miglioramento delle competenze a tutti i livelli è una condizione essenziale tanto per un rilancio a breve termine dell'economia quanto per uno sviluppo più a lungo termine e per l'aumento della produttività, della competitività, dell'occupazione, nonché per la garanzia di pari opportunità e per la coesione sociale (Commissione Europea, 2008).

Il sistema di istruzione dovrebbe allora fornire le competenze trasversali chiave che saranno sempre più importanti in futuro: ciò richiederà di trasformare il modo in cui le scuole sono organizzate e attrezzate. Innanzitutto tutte le scuole devono essere dotate di una connessione internet ad alta velocità, ma è necessario cambiare anche i programmi di studio ed i metodi di insegnamento e i titoli (La Rivista, 2009).

TABELLA 5
Competenze chiave per l'apprendimento permanente: un quadro di riferimento europeo

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 delinea 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.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Molte delle competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: aspetti essenziali a un ambito favoriscono la competenza in un altro. La competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) è una pietra angolare per l'apprendimento, e il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. 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.

Da: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

Ecco allora il senso dell'investire in percorsi di educazione non formale: la UE finanzia programmi ad hoc (*Gioventù per l'Europa*[10] ed *Erasmus*[11]) perché, come già detto, è in questo ambito che si origina circa il 70% dell'apprendimento di un individuo. Proprio per questo, la UE mira, a integrazione dell'educazione formale, a sviluppare l'istruzione non formale per i giovani, in modo che contribuisca alla loro formazione permanente.

La UE definisce tutto ciò come *youthwork* o *animazione socio-educativa*, cioè una forma di educazione extrascolastica (citata ufficialmente già anche nel Trattato di Maastricht del 7 febbraio 1992, all'articolo 149, paragrafo 2) organizzata da professionisti e/o volontari nell'ambito di organizzazioni della gioventù, di municipi, di centri della gioventù, di chiese, ecc. e che contribuisce allo sviluppo delle competenze dei giovani. Col sostegno delle famiglie e di altri professionisti, può aiutare a lottare contro la disoccupazione, l'insuccesso scolastico, l'esclusione sociale e servire al tempo stesso come attività per il tempo libero e agevolare la transizione tra l'adolescenza e l'età adulta (Commissione Europea, 2009). Non solo: l'animazione socio-educativa è la priorità della cooperazione europea in materia di gioventù per il periodo compreso tra il 1° luglio 2010 ed il 30 dicembre 2010 (Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, 2009).

Lo *youthwork* riguarda il lavoro negli spazi giovanili, con i gruppi di adolescenti e nell'associazionismo giovanile, al «lavoro in strada» e nei progetti per sviluppare cittadinanza, integrazione, solidarietà tra i giovani, ecc. Sono quindi attività al di fuori da quanto è già svolto dalle altre politiche, come quelle relative all'istruzione, all'occupazione, all'integrazione sociale, ma da sviluppare in forte alleanza con queste. Per questo i documenti europei (Parlamento Europeo, 2000) parlano di *«educazione non formale»,* intesa come un'attività educativa intrapresa al di fuori del sistema formale dell'istruzione e perciò al di fuori della scuola e delle attività curricolari tradizionali (Tabella 6).

[10] Con un budget di 885 milioni di Euro da impiegare tra il 2007 e il 2013 (erano 520 milioni nei 7 anni precedenti. Avviato nel 1989, nei 20 anni successivi, hanno direttamente beneficiato di questo programma più di 1,6 milioni di giovani o giovani lavoratori, che hanno partecipato a scambi, volontariato, formazione. Nel solo 2008, oltre 110.000 giovani e animatori socioeducativi hanno preso parte agli oltre 7.000 progetti, che sono stati 100.000 nel periodo 2000-2006 [Fonte: Commissione Europea, Memo/09/204, Bruxelles, 27/04/2009].

[11] Dalla sua creazione si è giunti a mobilitare all'interno della Comunità europea oltre due milioni di studenti e per il periodo 2009-2013 il bilancio è stato portato a 950 milioni di Euro ed esteso anche ai dottorati di ricerca. Dal 2004 è attivo anche Erasmus Mundus, che nel 2009 ha una dotazione di quasi un miliardo di Euro (erano 230 milioni nel 2004) [Fonte: AAVV (2009). Conoscenze = Ripresa europea. *La Rivista*, Commissione Europea DG Istruzione e Cultura (n° 32/09)].

TABELLA 6

Raccomandazione del Parlamento europeo n° 1437/2000

L'educazione non formale è parte fondamentale che accompagna l'educazione formale, che, sola, non può rispondere e affrontare il rapido cambiamento sociale, economico e tecnologico della nostra società. Inoltre «l'educazione non formale è una parte integrante del concetto di *lifelong learning,* che permette ai giovani e agli adulti di acquisire e mantenere capacità, abilità e prospettive necessarie per adattarsi al continuo cambiamento dell'ambiente. Tra le iniziative con le quali gli individui possono prendere parte all'educazione non formale, vi è il ruolo importante svolto dalle Organizzazioni non governative e si invitano i governi degli Stati membri a incentivare la collaborazione tra insegnanti, educatori e ONG e a supportare le attività educative non formali attraverso particolari finanziamenti alle ONG stesse. Così come nella *Dichiarazione Finale della V Conferenza dei Ministri Europei responsabili della Gioventù* si richiamano i Paesi europei a riconoscere le capacità acquisite attraverso l'educazione non formale, riconoscendo l'educazione non formale come parte del processo di formazione continua, rendendo accessibile a tutti l'educazione non formale e monitorando sui risultati ottenuti.

La UE indica l'animazione socio-educativa come un'opzione strategica e punto di forza dello sviluppo delle politiche giovanili in Europa, sostenendo e riconoscendone l'apporto economico, sociale e professionalizzante (Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, 2009). Le azioni conseguenti sono quattro e cioè:

– dotare gli animatori socio-educativi di competenze professionali e promuovere la loro validazione mediante strumenti europei adeguati (Europass, EQF, ECVET);
– sostenere l'animazione socio-educativa, tra l'altro attraverso i Fondi strutturali;
– favorire la mobilità degli animatori socio-educativi, conformemente al trattato CE;
– sviluppare servizi, pedagogie e prassi innovative in materia di animazione socio-educativa.

Non vi sono dubbi della considerazione e del credito di cui godono questi percorsi di apprendimento presso le istituzioni europee. Nel nostro Paese, però, il lavoro di tipo animativo-promozionale con gli adolescenti e lo sviluppo delle relative professionalità, è stato fino a ora un ambito di intervento marginale, spesso relegato al volontariato,[12] investendo più su interventi e professionalità in ambito assistenziale e riparativo.

Lo *youthwork*, così come definito nei documenti ufficiali della Commissione Europea (Libro Bianco, 2001), è l'ambito in cui si promuovono (da parte delle istituzioni locali e regionali, oltre che europee) dei percorsi di acquisizione di competenze, grazie a delle «esperienze ottimali» in cui i giovani si sentano protagonisti, quelle in cui le opportunità sono commisurate alle loro abilità che possono mettere in campo, al livello più alto di sfida (Laffi, 2007). Sono queste le condizioni — oltre al fatto di garantire una dimensione di svago e di piacere (Consiglio d'Europa, 2003) — che permettono una serie di apprendimenti di vita, e, secondo i giovani, la possibilità di poter essere coinvolti in questo tipo di «esperienze ottimali è, in generale, molto di più nell'ambito dell'extrascuola. Non solo: queste «sfide», sono molto più legate a dimensioni espressive e artistiche, allo sport, al volontariato, alla corporeità e ad aspetti relazionali (quindi nell'educazione non formale) che allo studio. Unica eccezione sono i giovani stranieri, i quali vivono anche (e ancora) l'istruzione superiore come una grande opportunità di integrazione e di miglioramento delle loro condizioni di vita futura. Inoltre la televisione non dà piacere perché non offre l'opportunità di esercitare alcuna abilità e la differenza col PC e la consolle è netta, anche solo se si gioca. Ascoltare musica può essere rilassante, ma l'emozione di suonare vale molto di più. La morale è semplice: non è il consumo, ma l'esperienza — attiva, creativa, riflessiva — a generare benessere soggettivo, meglio essere attori che spettatori, e la tecnologia dà il meglio di sé quando si allea con l'azione e consente di lasciare traccia (Biffi, Breveglieri & Laffi, 2007).

Così per un giovane, per fare un «passo avanti» nella propria vita, per cercare un lavoro, è necessario poter dimostrare questa esperienza. La strategia europea sul riconoscimento dell'apprendimento non formale,

[12] Negli Oratori sono presenti 200 mila volontari tra catechisti, educatori, animatori (Forum degli Oratori Italiani-FOI, febbraio 2005).

TABELLA 7

Nuove competenze per nuovi lavori

Nel mondo del lavoro e delle professioni, le qualifiche richieste sono in aumento per tutte le categorie professionali, comprese anche quelle relative ai livelli più bassi. Questa tendenza verso l'innalzamento è influenzata dall'offerta di competenze.
In base a tali previsioni, sul totale di posti di lavoro disponibili nel periodo 2006-2020 quasi il 91% richiederà un livello di istruzione superiore oppure medio. Nel corso del prossimo decennio bisognerà modificare l'attuale struttura delle qualifiche della forza lavoro, poiché per un numero sempre crescente dei posti di lavoro disponibili (fino a 55 milioni) saranno richieste qualifiche di livello medio (il che comprende la formazione professionale). Saranno meno di 10 milioni i posti di lavoro disponibili per i candidati con un livello di istruzione basso o nullo.

Da: Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni (2009). *Nuove competenze per nuovi lavori – Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi.* Bruxelles: UE, 4 nov 2009.

nell'ambito nel programma *Gioventù in azione*, prevede già la certificazione delle competenze acquisite in scambi giovanili, progetti giovani, servizio volontario europeo, attività di formazione e il «certificato» è lo *youthpass* che certifica le competenze acquisite relative alle 8 *key competences* indicate prima in Tabella 5.

I risultati in termini di competenze acquisite, di soddisfazione personale e di utilità sociale di questo tipo di interventi con le giovani generazioni, sono generalmente alti (Amistadi, Bazzanella, & Buzzi, 2010). Le indicazioni qualitative e i dati quantitativi che si evincono dai documenti relativi alla valutazione di questi percorsi (Osservatorio Regione Veneto, 2007) sono sempre soddisfacenti (Di Gioia, Giacomello, Inserra & Rotondi, 2009). Lo stesso per quel che riguarda l'utilizzo delle risorse (efficacia), la partecipazione giovanile e il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Nonostante ciò e nonostante gli inviti della UE a incentivare lo *youthwork*, la quantità di risorse destinata a questo tipo di progetti è generalmente bassa. Sono pochissimi i dati a disposizione in materia, ma ad esempio in Veneto (territorio molto attivo in questo campo) il costo medio a progetto (la metà dei quali coinvolge fino ad un massimo di 30 persone) è di 11.000 Euro ed il 40% di questi interventi dispone meno di 5.000 Euro, mentre solo il 17% supera i 20.000 Euro (Osservatorio Regione Veneto, 2007). Nel 2007 in Trentino nell'ambito dei 20 Piani Giovani di Zona attivati, sono stati realizzati 185 progetti, per un valore complessivo di 1.024.618 Euro. La media dei partecipanti è stata di 60 giovani a progetto, per cui la spesa media pro capite per partecipante è stata 92,31 Euro a testa, 19,58 Euro se si considera invece il bacino potenziale di 52.000 giovani (Amistadi, Bazzanella, & Buzzi, 2010).

Calcolando, in Italia, la media di Euro pro capite destinate a ogni giovane (considerando quindi l'intera popolazione), i pochi dati disponibili diventano davvero esigui: 19,8 Euro in provincia di Milano (Grassi, 2009), 19,58 Euro in Trentino (si veda sopra), 50,63 Euro a livello di Fondo nazionale per le politiche giovanili, mentre la media che ogni Comune italiano destina a ciascun giovane è di 5 Euro. Risorse davvero scarse se comparate con i costi per studente all'anno nella secondaria di secondo grado (7.147 Euro, si veda la Tabella 4), in particolare rispetto al livello di efficacia degli apprendimenti.

5.2. Un new deal di interventi a favore dei giovani

Dopo quanto detto, è chiaro che non si può che ripartire da un sistema di istruzione e formazione migliore (in termini di qualità ed efficacia), riprendendo l'ipotesi che la scuola possa essere uno strumento di «mobilità sociale». Anche se oggi la scuola non è certo efficace a ridurre le differenze di origine dei giovani, ovvero legate alla condizione di status socio-economico della famiglia di origine. In un contesto attuale dove è richiesto dinamismo, flessibilità, imprenditività, la scuola sembra pensata più a formare «dipendenti» che non giovani un po' intraprendenti e imprenditivi. A questo scopo, va ricordato invece che l'educazione non formale può contribuire a formare competenze per un lavoro in continua evoluzione (Regione Emilia Romagna, 2004).

Il sistema di istruzione potrebbe anche adottare la prospettiva del *lifelong learning*,[13] unito ad una maggiore propensione alla mobilità geografica, assumendo le sfide relative a innovazione e creatività,[14] costruendo alleanze strategiche con i percorsi di educazione non formale per integrarsi nel fornire alle giovani generazioni quelle «competenze chiave» viste prima (Tabella 5), per un'Italia che dovrà diventare, da questo punto di vista, più «europea». Partendo dalla promozione di un nuovo rapporto con i giovani, bastato sul riconoscimento di valori quali talento e merito e quindi prevedendo meccanismi di selezione più «all'anglosassone», percorsi chiari e trasparenti, in modo che ai giovani meritevoli e di talento vengano concesse quelle possibilità e opportunità che sono la base della «mobilità sociale», garanzia stessa dello sviluppo di un Paese.

Per il nostro Paese, promuovere politiche giovanili intese come percorsi di acquisizione di competenze in ambito non formale youthwork e in alleanza con la scuola, può significare rivalutare in particolare quel modo di apprendere tra «la strada e la bottega», che ha fatto grande la nostra nazione. Riscoprire questa dimensione significa ripartire da quelle attitudini di formazione dei talenti del Rinascimento (inventori, poeti, scrittori), che oggi sono quegli imprenditori di eccellenza che esportano il *made in Italy*, o quei professionisti apprezzati nel mondo, così come ricercatori e creativi, ecc. Metodologicamente, si tratta allora di attualizzare una *strategia del fare* nel lavoro con i giovani, associandola poi ad una riflessione sulle attività che li vedono coinvolti, in modo che si promuovano esperienze motivanti, con finalità orientative, proprio per aiutare ciascuno a ricercare il «proprio percorso in base al proprio talento».

Gli attori di queste nuove politiche giovanili stanno ai Tavoli dello sviluppo economico, del lavoro, della politica fiscale, della politica urbanistica. Ciò non significa trascurare le politiche dell'educazione, dell'aggregazione, del tempo libero; ma inserirle nella prospettiva dell'investimento sociale, non più per settori o compartimenti o specializzazioni, ma in modo interdisciplinare. Accanto a un *Patto per lo Sviluppo* in cui i sistemi locali garantiscano strumenti e risorse efficaci a valorizzare e non disperdere la risorsa giovani, occorre altresì stringere un *Patto Educativo* che leghi istituzioni, adulti e giovani in processi finalizzati a costruire identità, aiutare progettualità, favorire creatività, educare al benessere per uno sviluppo consapevole. Infine un *Patto Istituzionale* dovrà impegnare tutti a rendere i giovani protagonisti dello sviluppo socio economico e di quello della comunità, a responsabilizzare il mondo degli adulti a rinnovare ruoli, responsabilità, valori (Iter, 2009).

Queste nuove politiche giovanili a carattere nazionale e — soprattutto — regionale dovranno comprendere questi grandi temi, mantenendo una specificità su un target di popolazione (interventi che si rivolgono ai giovani), ma ponendo l'accento anche sull'oggetto, che non sarà solo più il tempo libero o l'organizzazione di eventi, ma in particolare l'istruzione, l'occupazione, la creatività e l'imprenditorialità, l'inclusione sociale, la salute e lo sport, la parteci-

[13] La formazione continua in Italia (tra i lavoratori di 25-64 anni) riguarda il 6,8%, mentre la media europea è del 10%, con punte del 27,6% in Danimarca e del 35,8% in Svezia. Isfol: «*Relazione ex lege 845/78 art. 20 sullo stato e sulle previsioni delle attività di formazione professionale*», novembre 2008.

[14] In Italia le professioni e i mestieri ad alto indice creativo riguardano il 14% della popolazione (la media OCSE è del 30%), che vede l'Italia al 34° su 39 nazioni censite *(Creativy Group Center),* organizzazione europea vicina a Richard Florida il teorico delle 3T: Talento, Tecnologia, Tolleranza che ha elaborato uno studio sulla capacità creativa degli Italiani e la sua incidenza negli assetti sociali e nelle dinamiche produttive del Paese, secondo la doppia equazione per cui a molta creatività corrispondono società dinamiche e elevato tasso di competitività. Questa «classe creativa» è composta da giovani brillanti e talentuosi: professionisti, scienziati, dirigenti, musicisti, medici, scrittori, stilisti, ricercatori, avvocati, giornalisti, designer, imprenditori e così via. Negli Stati Uniti rappresentano oltre il 40% dell'intera forza-lavoro, in Olanda sono il 30%, in Finlandia il 29%, in Inghilterra il 27%, in Irlanda il 26%. Non a caso le nazioni europee con il maggior tasso di crescita economica. In Italia la «classe creativa» non supera il 13% del totale, uno dei tassi più bassi dell'intero continente, esattamente come è uno tra i più bassi il tasso relativo alla crescita del PIL. [Fonte: Giovanna Melandri: «*Piano Nazionale Giovani, Resoconto dell'attività del Ministero per le Politiche Giovanili e Attività Sportive*», Roma, febbraio 2008].

pazione civica e il volontariato (Commissione Europea, 2009), una nuova funzione degli spazi aggregativi, percorsi che uniscono esperienze scolastiche ed extrascolastiche, le nuove tecnologie, l'accompagnamento al lavoro, lo start up di imprese, gli scambi di giovani, lo studio all'estero, fino allo sviluppo locale dei territori.

La necessità di questo tipo di interventi a carattere trans-settoriale, legati a una precisa fascia di popolazione per affrontare tutte le questioni concernenti i giovani, è resa ancor più evidente dalla attuale crisi, che rende più urgente che mai la necessità di favorire lo sviluppo del capitale umano delle giovani generazioni, da cui dipende il futuro dell'Europa.

Queste nuove azioni riguardano dunque una serie di oggetti, la cui finalità generale è quella di contribuire allo sviluppo dei territori, attraverso interventi di politiche giovanili in grado di originare importanti effetti economico-sociali, rivitalizzando i territori in cui i giovani abitano, andando così a incidere sulla qualità della vita delle persone.[15]

5.3. Il moltiplicatore di risorse delle politiche per le giovani generazioni

La scarsità di risorse verso questa tipologia di interventi è ancora più paradossale se si considera che le azioni verso le giovani generazioni sono di tipo generativo, non solo rispetto all'utilità sociale prodotta, ma anche dal punto di vista economico.

Infatti le politiche pubbliche per i giovani prima descritte, prevedono dei percorsi di concertazione, il cui esito è quello di un «effetto leva straordinario» dal punto di vista della generazione delle risorse, in quanto ogni attore coinvolto co-finanzia il progetto (come per gli APQ), mentre tradizionalmente la spesa pubblica si esaurisce e non si moltiplica, se non addirittura si disperde nei vari passaggi istituzionali, soprattutto quando vi partecipano più soggetti.

L'effetto moltiplicatore delle risorse è una peculiarità di quegli interventi di politiche giovanili che non considerano queste azioni esclusivamente come spesa sociale a fondo perduto, da allocare quindi nel modo più efficiente ed efficace possibile. Superare le logiche assistenziali del welfare, per passare a logiche più promozionali, significa adottare percorsi generativi di risorse. Si usano quindi i fondi pubblici (o ottenuti grazie all'attività di *found raising* connesse a specifiche azioni di marketing sul progetto), come «capitale iniziale» per co-finanziare progettualità locali (o il loro start up) che diventano (grazie ad esempio ai PLG o ai Piani Giovani di Zona) delle «imprese territoriali giovanili».

Inoltre, dalle diverse sperimentazioni, emerge che i risultati più alti in questa direzione si ottengono proporzionalmente sia al numero di attori coinvolti, che alla capacità di coinvolgere direttamente i giovani in questa fase. È ormai dimostrato come l'esito legato alla moltiplicazione di risorse sia proporzionale all'efficacia degli interventi, proprio secondo lo stesso principio (usando una metafora e con le dovute differenze), della «raccolta differenziata», il cui incremento dei risultati si ottiene proprio coinvolgendo il più possibile i cittadini a collaborare (Arena, 2005). Inoltre esiste una correlazione positiva tra livello di investimento sui giovani e loro livello di partecipazione attiva alla vita sociale. Addirittura quando i beni pubblici sono in buono stato è più facile per l'individuo realizzarsi perché — a prescindere dai suoi caratteri ascrittivi — questi può contare su una serie di opportunità che originano dalla sua appartenenza alla comunità, cosicché la comunità — a sua volta — è più legittimata a chiedere di restituire, eventualmente accresciuto, il dono che gli è stato fatto (Godbout, 1998). Viceversa, quando la qualità dei beni pubblici

[15] Un esempio: il «Piano Nazionale Giovani 2007» prevedeva, rispetto alla necessità di reperire spazi per la socializzazione dei giovani, di avviare specifici progetti selezione degli immobili (di concerto con l'Agenzia per il Demanio e gli Enti territoriali), con la possibilità di destinare gli stessi a «funzioni di interesse sociale, culturale, sportivo, ricreativo, per l'istruzione, la promozione delle attività di solidarietà e per il sostegno alle politiche per i giovani, nonché per le pari opportunità»; Ministero Politiche Giovanili e Attività Sportive (a cura di) (2007). *Piano Nazionale Giovani: obiettivi e linee di lavoro*, Roma. Qui si potrebbe aprire il dibattito anche su un uso diverso e molto più rapido sia dei beni confiscati alle mafie, che provenienti da fallimenti (i cosiddetti «beni di nessuno»).

scade, l'individuo non è sostenuto nello sviluppo delle proprie capacità, le sue capacità esistenti rischiano maggiormente di andare sprecate, trova maggiori ostacoli a praticare la libertà di cui oggi dispone formalmente ed è più restio a caricarsi responsabilità sociali, cosicché il legame sociale rischia di implodere fino alla dissoluzione (Filigrane, 2009).

Politiche pubbliche ben condotte e governate permettono quindi di ottenere risorse maggiori di quelle investite (Campagnoli, 2005) e non solo in termini di valorizzazione dell'utilità sociale e di oneri figurativi. Ad esempio, in Trentino, lo sviluppo dei Piani Giovani di Zona nei vari territori, ha avuto come esito che l'investimento della Provincia (ente erogatore) è stato raddoppiato grazie alle partnership realizzate localmente.[16] Nei Centri giovani gestiti come luoghi in grado di offrire più opportunità e servizi (bar, musica, sport, ecc.), si evidenzia che questo effetto moltiplicatore può essere anche oltre i 5 Euro generati, per ogni Euro investito dalla Pubblica Amministrazione (Campagnoli, 2006).

La scommessa, in conclusione, è verificare se il binomio «giovane = risorsa» può valere anche per generare risorse finanziarie dei progetti. Ottenere questo risultato significa anche lavorare per la sostenibilità economica degli interventi attivati, in modo da garantirne la durata una volta esaurite le risorse pubbliche iniziali.

L'ipotesi di generare risultati superiori al valore delle risorse impiegate nello sviluppo di progetti rivolti ai giovani, aveva già trovato casa nell'ambito dell'attuazione della legge 285/97. In questo caso non si parlava però di «moltiplicatore di risorse», quanto di «effetto volano» nei progetti.[17] Gli interventi finanziati con la legge 285/97 avevano dimostrato che era possibile ottenerlo, prevalentemente però solo sul piano culturale e rispetto all'incremento di utenti nei servizi,[18] molto meno rispetto a generare/attrarre nuove risorse per i progetti.

6. Politiche neokeynesiane per il welfare delle giovani generazioni?

Il welfare italiano prevede pochissimi contributi pubblici per i giovani e l'allocazione delle risorse è sbilanciata a favore degli anziani in modo clamoroso. In tutti gli altri Paesi dell'area Euro, le pensioni incidono per meno della metà della spesa per protezione sociale, noi invece superiamo il 60% e ciò è un ulteriore elemento di iniquità nel rapporto tra le generazioni, visto anche che le riforme previdenziali hanno nel complesso addossato la maggior parte dei costi dell'invecchiamento sulle nuove generazioni. Inoltre, vi è la più criticabile delle iniquità nei rapporti intergenerazionali: il debito pubblico. Nel 2007 l'indebitamento italiano è stato l'unico dell'area Euro a trovarsi sopra il PIL, mentre in tutti gli altri grandi Paesi europei non oltrepassa il 65%. Un debito che è servito alla generazione dei padri per salvaguardare il proprio benessere e che ora brucia risorse che potrebbero essere destinate a rendere meno squilibrata la spesa

[16] Salvaterra, T., & Provincia Autonoma di Trento, Convegno: «Un patto coi i giovani», Rovereto, 25 novembre 2006.

[17] L'espressione *effetto volano* è stata introdotta per osservare la produzione di effetti «*moltiplicatori*» rilevabili su una molteplicità di piani e dimensioni tra cui:

- il sistema dei servizi, consolidando, incrementando o differenziando le varie tipologie di offerta e, in ultima analisi, inducendo un aumento della domanda di servizi stessi;
- la produzione normativa, ispirata o coerente con le finalità della legge;
- le risorse economiche e finanziarie specificamente destinate alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza;
- il piano culturale, contribuendo all'affermazione di una cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

AAVV (2009). *Riflessioni su dieci anni di attuazione della legge 285/97.* Firenze: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

[18] Un dato proveniente dalla prima indagine nazionale censuaria sul sistema dei servizi educativi per la prima infanzia, condotta dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza nel 2000, ha mostrato come su 732 servizi «integrativi» al nido censiti in Italia, quasi la metà (il 47,2%) avesse beneficiato di un finanziamento 285, anche se un terzo era stato attivato prima dell'approvazione della legge. Altro dato riguarda i servizi per gli adolescenti, censiti in una ricerca condotta dal Centro nazionale nel 2001 che ha rilevato come su 4.120 servizi per i ragazzi da 11 a 17 anni il 40% godesse di un cofinanziamento della legge 285 mentre il 60% era invece finanziato interamente dai Comuni (AAVV, 2009).

per protezione sociale verso le nuove generazioni.

La quota di debito pubblico «under 30» nel 2006 era di 80.000 Euro pro capite per salire nel 2009 a 97.000 Euro: quindi + 21% in tre anni. Mentre (sempre indicizzata allo stesso anno) era di 10.373 Euro nel 1968. Ciò significa che il debito pubblico pesa su ogni giovane dieci volte in più che per le generazioni del '68. Non solo: per ogni Euro speso per chi ha meno di 30 anni, se ne spendono 3,5 Euro per chi ha più di 65 anni. E scarse sono anche le varie forme di integrazione al reddito: un esempio è che la spesa per i sussidi di disoccupazione è stata, nel 2006, dello 0.6% sul PIL, il livello più basso nella UE (Boeri & Galasso, 2007).

Alcuni strumenti (ad esempio reddito di cittadinanza giovanile) presenti in altri Paesi europei, da noi hanno al massimo il sapore della provocazione,[19] ma sono ben lungi dal trasformarsi in azione politica.[20] Così, di nuovo, il vero ammortizzatore sociale è ancora la famiglia, soggetto che ha permesso ancora una volta al Paese la «tenuta della crisi», pur uscendone ampiamente impoverito.

Una situazione iniqua che riflette, di conseguenza, tutto quanto fin qui detto. Così la principale fonte di entrata per i giovani 15/30enni italiani è la «paghetta» dei genitori (49.8%, primi nell'Europa dei 27 Stati), mentre il lavoro regolare lo è per il 37% dei giovani (ultimi in Europa, Eurobarometro, 2007). Come detto, interventi pubblici quali assegni di disoccupazione o altri benefit sociali, riguardano solo una esigua minoranza di giovani (lo 0,2%, ultimi in Europa) e lo stesso è per le indennità di formazione o assegni/borse di studio (1,5% terzultimi in Europa). Entrate da lavoro nero riguardano l'1,6%, dei giovani (quarti in Europa, Eurobarometro, 2007).

Strumenti quali il «reddito di cittadinanza giovanile» potrebbero contribuire a sviluppare l'autonomia dei giovani. Nell'ipotesi che a introdurlo fossero le Regioni (secondo il loro nuovo ruolo istituzionale, art. 117 della Costituzione), nel caso in cui questa misura andasse a integrare il reddito di giovani che sono studenti (ad esempio nella fascia tra i 20 ed i 25 anni) o disoccupati (e non inoccupati), si andrebbe ad incidere (ad esempio per le Regioni Piemonte e Lombardia) per un 4-6% sulle uscite correnti e avrebbe un indotto sicuramente positivo.[21]

Si tratterebbe infatti di avviare politiche neokeynesiane, dove un incremento di reddito è seguito da uno nei livelli dei consumi che possono portare a una minor dipendenza, per i giovani, dalla propria famiglia d'origine, ad esempio andando ad abitare autonomamente (Tabella 8), magari con altri amici *co-housing*.

TABELLA 8

Giovani in libera uscita?

I giovani tra i 20 e i 30 anni, celibi e nubili, che nel 2005 vivevano con almeno un genitore erano circa l'80% e avrebbero avuto intenzione di lasciare la casa di origine almeno il 30% (Istat, 2005). Ciò avrebbe comportato mediamente una spesa per arredi ed elettrodomestici di almeno 5.000 Euro ad abitazione. Se tutti i giovani che avevano dichiarato la propria intenzione di uscire da casa, fossero riusciti a realizzare il proprio desiderio, l'acquisto di beni durevoli non sarebbe stato inferiore a circa 9 Miliardi di Euro.
Se l'uscita da casa riguardasse altre quote di giovani, il volume di spesa per l'acquisto di beni durevoli sarebbe stato da un minimo di 2 Miliardi di Euro (se fosse uscito il 5%), fino ad a un massimo di 18 Miliardi di Euro, se fosse uscito il 100% (Melandri, 2008).

[19] «Incentiviamo a uscire di casa i giovani che restano con i genitori, non si sposano e non diventano autonomi. È un'idea importante. Se no rimarranno "bamboccioni"», Padoa Schioppa, T. (2007). *Audizione alle Commissioni Bilancio di Camera e Senato per la presentazione della legge Finanziaria*. Roma 4 ottobre 2007.

[20] Il Ministro della Brunetta, ha proposto di dare ai giovani 500 Euro al mese, agendo sulle pensioni di anzianità Ansa, 24 gennaio 2010. Proposta però subito smentita dagli altri Ministri e un sondaggio on line che ne è seguito (durato un mese) ha rilevato un 86% di contrari e solo un 13% di favorevoli (su 37.535 voti). Disponibile su: www.repubblica.it.

[21] In Piemonte si tratta del 61% circa dei giovani di età compresa tra 20 ed 25 anni (circa 150.000 persone), che se ricevessero tutti (senza distinzione alcuna) una integrazione al reddito di 500 Euro al mese (pari al 73% del valore medio delle pensioni di anzianità), sarebbero necessari al massimo 900 milioni di Euro, su un totale di 13.412 milioni di uscite correnti (anno 2008). In Lombardia, i potenziali beneficiari potrebbero essere circa 550.000, per un totale di circa 2.150 milioni di Euro, il 4,3% delle uscite correnti del bilancio 2006.

7. Buone pratiche

Di seguito si presentano quattro buone pratiche in cui qualità e quantità di investimenti verso le nuove generazioni hanno dimostrato che già oggi questo tipo di investimento è generativo oltre che funzionale allo sviluppo del Paese (Campagnoli, 2010). La prima esperienza riguarda la Francia, mentre le altre tre Puglia e Trentino, a sottolineare il carattere fortemente regionale che questa tipologia di interventi può esprimere:

– *Programma Civis (Francia):* si tratta di un programma (dal 2005 al 2009) per l'inclusione — attraverso il lavoro — di 733.260 – giovani disoccupati con un investimento di 351 milioni di Euro! Ciò coinvolgendo le 6.000 «strutture di missioni locali e servizi di orientamento» presenti in tutta la Francia, in grado di orientare i ragazzi e di seguirli per i primi sei mesi di lavoro, concedendo loro anche indennità fino a 300 Euro al mese (per un massimo di 900 Euro/anno). Il risultato atteso era l'impiego del il 25% dei destinatari. Se lo stipendio medio fosse stato anche solo di 500 Euro/mese, per ogni neo assunto si sarebbero versati circa 4.000 Euro/anno di contributi. I partecipanti sono stati 465.456, il 38% dei quali ha trovato una occupazione di lunga durata (176.408). Così, in – totale, nel Bilancio dello Stato sono entrati circa 700 milioni, a fronte di un'uscita di 350 milioni (Surian & Toffanin, 2009).

– *Regione Puglia: APQ Bollenti spiriti, Azione «Ritorno al futuro»:* la Regione sostiene i costi degli studi di specializzazione (in Puglia, in Italia o all'estero) a giovani laureati (under 35) con la contropartita del loro impegno a tornare in Puglia, per mettere a disposizione della collettività le competenze acquisite e, per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro, il curriculum viene inserito in una banca dati a disposizione delle imprese pugliesi. La borsa di studio permette di partecipare a master universitari di primo e secondo livello attivati dalle Università italiane, attività formative post-lauream, master post-lauream organizzati da istituti di formazione in Puglia, Italia e all'estero. Le borse di studio sono cosi suddivise:

  • Corsi di studio da svolgere in Puglia o nei territori delle province limitrofe di: € 7.500
  • Corsi di studio da svolgere in altre regioni del territorio nazionale: € 15.000
  • Corsi di studio da svolgere all'estero: € 25.000
  • Corsi on line erogati con modalità di formazione a distanza: € 3.000

  Viene assegnato un acconto pari all'80% del contributo assegnato subito dopo l'iscrizione al master e il saldo al conseguimento dell'attestato rilasciato al termine del corso.
  Valutazione dei risultati: ad oggi sono state erogate 5.000 borse di studio per studenti universitari, di importo medio di 12.000 Euro l'una, per un importo complessivo di 60 milioni di Euro.

– *Regione Puglia: APQ Bollenti spiriti, Azione concorso di idee «Principi attivi» per la creazione di imprese innovative*. Caratteristiche innovative dell'azione sono state la scelte degli ambiti (territorio, conoscenza e socialità, quindi identità, storia, cultura, web, partecipazione), senza grosse separatezze tra questi ambiti, con una fusione tra imprenditorialità giovanile, progetti di sviluppo locale, responsabilizzazione diretta dei giovani sui progetti. Nuove sono state le modalità di promozione del bando, rispetto al quale si è chiesto pareri on line prima della sua pubblicazione e contemporaneamente la regione è intervenuta localmente per presentarlo, dietro richiesta di gruppi di giovani (per 95 incontri). Poi l'assistenza alla progettazione, tutta on line «in chiaro», pubblicando quindi le *conversation,* in modo da creare comunque una community ancora prima che il bando si chiudesse. E poi è stata garantita anche l'assistenza post bando per i vincitori, con fiere ad hoc, convegni, segnalazioni di opportunità, convenzioni (ad esempio con Ikea che fornisce sconti su mobili per uffici alle neonate imprese).
  Valutazione dei risultati: sono pervenute 1.670 candidature, da giovani residenti nel 75% di tutti i Comuni pugliesi e che ha visto selezionati 420 progetti in 4 mesi, a cui è sta-

to assegnato un contributo medio di 23.800 Euro. Per avere un confronto, l'azione ministeriale simile attivata dal Pogas («*Giovani idee migliorano l'Italia*», con un fondo a disposizione di 2 milioni di Euro) ha raccolto 3.639 progetti (per un totale di 15.738 partecipanti), ma con solo 64 progetti finanziati (con un importo medio di circa 30.000 Euro l'uno) e con un tempo di valutazione di 12 mesi. L'importo complessivo dell'azione è di 10 milioni di Euro.

– *Provincia Autonoma di Trento, Fondo per la Valorizzazione dei giovani:* eroga borse di studio e prestiti d'onore per sostenere la mobilità all'estero degli studenti, l'inserimento di alte professionalità nelle aziende, nella ricerca e nella libera professione, l'alta formazione sia di giovani laureati che di giovani post diploma e infine il sostegno al merito scolastico. *Valutazione dei risultati*: il successo del Fondo è dimostrato dai numeri: in tre anni (2007/2009) 2.682 richieste accolte, per un impegno complessivo di oltre 8,7 milioni di Euro, per una media di 3.244 Euro a intervento.

Queste «buone pratiche» segnalano come possa essere virtuoso l'investimento verso le nuove generazioni, i cui risultati sono sempre più che proporzionali alle risorse investite, soprattutto in azioni che mirano a sviluppare l'autonomia dei giovani (autentica finalità delle politiche giovanili). Questo obiettivo si raggiunge attraverso percorsi di sviluppo di competenze abbinate ad azioni «coraggiose» e risorse certe. In questo modo si attuano manovre pubbliche che mirano a ridurre quel «deficit di cittadinanza giovanile» (dovuto all'esclusione dal lavoro, credito, formazione, opportunità specifiche, ecc.) puntando all'inclusione dei giovani nella società, a pieno titolo. E ciò si rivela più efficace laddove scuola ed extrascuola si alleano avendo come obiettivo comune la crescita dei giovani a livello personale e di cittadini.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2007). *La partecipazione dei giovani alla vita sociale. Analisi di buone prassi*. Venezia: Regione Veneto, Osservatorio regionale permanente sulla condizione giovanile.

AAVV (2009). Creatività ed innovazione, Anno Europeo 2009. In *La Rivista*, Commissione Europea DG Istruzione e Cultura (n° 31/09).

Almalaurea (2009). *XI Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati*. Bologna: Almalaurea.

Amaturo, E., & Savonardo, L. (2006). *I giovani. La creatività come risorsa*. Napoli: Guida.

Ambrosi, E., & Rosina, A. (2009). *Non è un paese per giovani*. Venezia: Marsilio.

Amistadi, V., Bazzanella, A., & Buzzi, C. (2010). *Giovani in Trentino 2009*. Trento: Iprase.

Arena, G. (2005). *Cittadini attivi*. Bari: Laterza.

Barbagli, M., & Schizzerotto, A. (1997). Classi, non caste. Mobilità tra generazioni ed opportunità di carriera in Italia. *Il Mulino. Rivista bimestrale di cultura e di politica, 3,* 547-557.

Bazzanella, A. (Ed.). *Investire nelle nuove generazioni: le politiche giovanili in Italia e in Europa*. Trento: IPRASE del Trentino.

Belpoliti, M. (2009). Non è un paese per giovani. *La Stampa,* 26 luglio, p. 1.

Biffi, A., Breveglieri, L., & Laffi, S. (2007). *Monza e Brianza flow*. Monza: Agenzia Codici, SpazioGiovani, Fondazione Monza e Brianza.

Boeri, T. (2009). Rivoluzione occupazione. *L'Espresso*, 29 dicembre.

Boeri, T., & Galasso, V. (2007). *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*. Milano: Strade Blu Mondatori, Bologna: Il Mulino.

Campagnoli, G. (2005). Politiche giovanili: progetti in ordine sparso. *Guida degli Enti locali, 32,* 28 ottobre.

Campagnoli, G. (2006). Quando un parco rinasce cantiere culturale giovanile. *Animazione Sociale, 3*.

Campagnoli, G. (2009). L'evoluzione dei compiti e dei ruoli delle politiche giovanili in Italia. In R. Grassi (Ed.), *Esperienze di politiche giovanili in provincia di Milano* (pp. 17 e 31). Milano: Iard RPS Provincia di Milano.

Campagnoli, G. (2010). La situazione italiana. In A. Bazzanella (Ed.), *Investire nelle nuove generazioni: le politiche giovanili in Italia e in Europa*. Trento: Iprase.

Caporale, A. (2008). *Mediocri. I potenti dell'Italia immobile*. Milano: Baldini Castaldi Dalai.

Carlucci, D., & Cataldo, A. (2009). *Un paese di baroni*, Venezia: Chiarelettere.

Censis (2009). *43° Rapporto Annuale*. Roma: Censis.
CNEL – Forun Nazionale dei Giovani (2009). *U.R.G! Urge ricambio generazionale. Primo rapporto su quanto e come il nostro Paese si rinnova*. Roma: Rubbettino.
Del Boca, D., & Rosina, A. (2009). *Famiglie sole. Sopravvivere con un welfare inefficiente*. Bologna: Il Mulino.
Di Gioia, R, Giacomello, L., Inserra, P.P., & Rotondi, S. (2009). *Quando i giovani partecipano*. Roma: Forum Giovani – Sviluppo Locale edizioni.
Dondona, C.A., Gallini, R., & Maurizio, R. (2004). *Le politiche per i giovani In Italia. Rapporto di ricerca 2004*. Torino: Regione Piemonte – IRES.
Draghi, M. (2010), *Considerazioni finali. Assemblea ordinaria dei partecipanti*. Roma: Banca d'Italia.
Euromed (AAVV) (1996). *Le politiche giovanili in Francia*. Parigi: Euromed.
Floris, G. (2008). *Mal di merito. L'epidemia di raccomandazioni che paralizza l'Italia*. Milano: Rizzoli.
Godbout, J. (1998). *Lo spirito del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
Grassi, R. (2009). *Esperienze di politiche giovanili in provincia di Milano*. Milano: Iard RPS Provincia di Milano.
Honorè, C. (2009). *Genitori slow*. Milano: Rizzoli.
Howe, N., & Strass, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great generation*. New York: Vintage Books.
Istat (2007). *I bilanci degli enti locali*. Roma: Istat.
Istituto Iard Rps (2007). *Valori e fiducia tra i giovani italiani*. Roma: Ministero Politiche Giovanili.
Iter (2009). *I Piani locali Giovani – Investimento, capitale umano, democrazia. La forma delle nuove politiche giovanili*. Roma: Anci, Ministero Gioventù, Iter.
Laffi, S. (2007). E li chiamano screen-ager. *Ilsole-24ore,* 24 maggio.
Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
Luca, N. (2009). *Parentopoli. Quando l'Università è affare di famiglia*. Venezia: Marsilio.
Meloni, G. (2008). *Linee programmatiche presentate dal Ministro Meloni alla Camera dei Deputati*. Roma: Ministero della Gioventù.
Nava, S. (2009). *I Talenti espatriati ci costano quasi due miliardi di dollari l'anno!*, http://su www.fugadeitalenti.wordpress.com.
Nava, S. (2009). *La fuga dei talenti*. Milano: San Paolo.
Ocse (2010). *Education at a glance*. Parigi: Ocse.
Passerini C. (2008). La scolarizzazione fa crescere il PIL. *IlSole24ore*, 20 settembre, p 35.
Portauova, M., Riva, G., & Schiavulli, B. (2008) *Non è un paese per giovani. L'Espresso*, 6 novembre.
Regione Emilia Romagna (2004). *Domani lavoro. L'educazione non formale per un lavoro che cambia*. Bologna: Regione Emilia Romagna.
Sabbadini, L. (2009). *Crisi economica, povertà ed esclusione sociale: la necessità di un piano nazionale*. Roma: ISTAT-CNEL.
Salvia, L. (2009). Non è un paese per giovani. *Corriere della Sera*, 19 marzo, p. 1.
Schizzerotto, A. (2002), *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino.
Severgnini, B. (2009). Vietare il futuro. *Corriere della Sera/Italians*, 21 maggio.

LEGISLAZIONE NAZIONALE

Legge n° 285/1997: «*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*».

LEGISLAZIONE EUROPEA

Consiglio dei Ministri dell'Unione europea, Sessione Gioventù (2009). *Un quadro rinnovato di cooperazione europea in materia di gioventù per il periodo 2010-2018*. Risoluzione n°15131/09. Bruxelles, 17 nov. 2009.
Commissione Europea (2001). *Libro Bianco della Commissione Europea: un nuovo impulso per la gioventù europea*. Bruxelles, UE.
Commissione Europea (2007). *Programma Gioventù in azione*. Bruxelles: UE.
Commissione Europea (2008). *Nuove competenze per nuovi lavori – Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*. Bruxelles: UE, 16 dicembre 2008.
Commissione Europea (2009). *Una strategia dell'Unione europea per investire nei giovani e conferire loro maggiori responsabilità. Un metodo aperto di coordinamento rinnovato per affrontare le sfide e le prospettive della gioventù*, COM2009/200, Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Bruxelles, 27 aprile 2009.
Consiglio d'Europa, Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa (2003). *Carta Europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*. Strasburgo: UE.

Parlamento Europeo (2000). *Raccomandazione del Parlamento europeo n° 1.437 del 2000*.
Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* – (2006/962/CE) – Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea 30 dicembre 2006

ALTRI DOCUMENTI CITATI

AAVV (2006). *Quaderno SVIMEZ* (n. 10/2006), Roma: Banca d'Italia.
Galasso, V. (2010). *L'eredità previdenziale*. Disponibile su www.lavoce.info [Accesso 31 maggio 2010].
Filigrane – Fondazione Volontariato e partecipazione – (2009). *Giotto: giovani connessioni toscane*. Firenze: Regione Toscana.
Economic situation: income sources, Flash Eurobarometer (2007), Economic Situation: Income Sources.
Istat (2009), *Popolazione residente al 1 gennaio 2009*. Disponibile su http://www.demo.istat.it, [Accesso 31 maggio 2010].
Laffi, S. (2009). Giovani d'oggi. In Assessorato Provinciale alle Politiche Giovanili, *Ci si mette molto tempo a diventare giovani – Atti del Convegno*. Udine: Assessorato Provinciale alle politiche giovanili, Coop. Soc. Aracon (17 dicembre, 2009).
Luiss (2009). *Generare Classe Dirigente*. Terzo rapporto dell'Università Luiss. Roma: LUISS.
Melandri, G. (2008). *Piano Nazionale Giovani, Resoconto dell'attività del Ministero per le Politiche Giovanili e Attività Sportive*. Roma: Pogas.
Ministero della Gioventù (2009). *La Rivoluzione del merito*. Disponibile su www.gioventu.gov.it/la-rivoluzione-del-merito.aspx [Accesso 31 maggio 2010].
Montanari F. (1984). Gli Enti locali per una politica a favore dei giovani. In AAVV, *Dalle esperienze degli Enti locali, le idee di una politica nazionale per i giovani*. Vicenza: Convegno Anci (15-16-17 Novembre 1984).
Osservatorio Media Research di Pavia (2008). Disponibile su www.osservatorio.it. [cat: media e minori]. [Accesso 7 settembre 2008]
Salivotti, G. (2005). *Le politiche giovanili. Dalle politiche di settore alla costruzione di modelli educativi e alla prospettiva della coesione sociali*. Biella: Iter.
World Economic Forum (2009). *The Global Gender Gap Report*. Disponibile su www.weforum.org [Accesso 31 maggio 2010].

NON È UN PAESE PER GIOVANI

Ludovico Poggi

Editor lavoce.info

Per chiedere notizie o scambiare opinioni su questo articolo, l'autore può essere contattato al seguente indirizzo:

lavoce.info
Via Procaccini – 20154 Milano (Italy)
Tel.: +39 (0) 328 1267441
E-mail: ludovico.poggi@unibocconi.it

1. Premessa[1]

Il 2009 è stato un anno molto difficile per l'Italia. Peggiore di quello di molti paesi che si trovavano all'epicentro della crisi perché si aggiunge a dieci anni di stagnazione riportando la produzione industriale al livello del 1994. Urgono riforme strutturali: una delle più importanti è quella degli ammortizzatori sociali. Una riforma con una doppia valenza: ridurre i costi sociali della crisi e spostare il lavoro verso settori in cui siamo in grado di reggere meglio la concorrenza internazionale. L'obiettivo ultimo degli ammortizzatori sociali è fornire temporaneamente un reddito a tutti coloro che perdono un impiego. Soprattutto ai giovani.

[1] L'articolo è stato redatto prendendo spunto da interventi ed elaborazioni del Professor Boeri e del Professor Garibaldi pubblicati sul sito www.lavoce.info.

2. Il mercato del lavoro ai tempi della crisi

In Italia è un momento tragico per chi si sta affacciando per la prima volta sul mercato del lavoro. I giovani hanno un impiego decisamente meno protetto di quello della generazione precedente e, una volta disoccupati, sono abbandonati dallo Stato. È un problema serio perché un'intera generazione sta pagando sulla propria pelle il sentirsi precaria. Si pensi che la disoccupazione giovanile secondo i dati Istat relativi al secondo trimestre 2010 è del 27,9% oggi, contro il 20,4% di due anni fa.

Chi perde lavoro all'inizio del percorso lavorativo subisce ripercussioni, non solo nella carriera, ma anche negli altri ambiti di vita, smettendo di pianificare decisioni importanti come l'acquisto di una macchina, di una casa o addirittura sposarsi e avere figli. Quello che si può fare, però, è garantire una protezione contro il rischio di perdere il lavoro, riformando gli

ammortizzatori sociali in modo tale da offrire una copertura assicurativa universale. Il sistema attuale copre a mala pena un disoccupato su cinque e tratta i licenziati delle piccole imprese molto peggio di chi viene licenziato da quelle grandi, escludendo da qualsiasi protezione chi perde il lavoro nel parasubordinato. La funzione degli ammortizzatori è di ridurre i costi sociali della disoccupazione. Si pensi, ed è un dato veramente allarmante, che chi perde il lavoro in Italia ha una probabilità di diventare povero dodici volte superiore alla media dei Paesi Ocse. Per questo c'è bisogno di una riforma organica, che copra tutti i tipi di lavori alle dipendenze e dia certezze a chi si aspetta di essere aiutato se resta disoccupato.

Come ha reagito il mercato del lavoro italiano alla crisi economica? Sono 574.000 i posti di lavoro distrutti dall'inizio della recessione fra i lavoratori. Se poi, oltre le rilevazioni dell'Istat sulle forze di lavoro si considerano i 334.000 lavoratori in cassa integrazione, molti dei quali a zero ore il numero sale vorticosamente arrivando a 929.000. Si pensi che se invece di ridurre le ore di lavoro beneficiando di contributi dello Stato e delle Regioni, i datori di lavoro licenziassero questi lavoratori, il tasso di disoccupazione dall'8,5% certificato dall'Istat salirebbe all'11,3% come si può vedere dalla Figura 1.

Nel nostro Paese la disoccupazione è sempre stata meno sensibile al ciclo economico che altrove. Il suo andamento sin qui è stato ed è leggermente superiore alle previsioni che si ottengono a partire da stime della cosiddetta legge di Okun[2] nei venti anni precedenti la recessione. Queste stime ci dicono anche che l'emorragia di posti di lavoro potrebbe continuare fino all'estate del 2010 (il ritardo fra l'inversione di tendenza nel prodotto e nella disoccupazione è di circa 2-3 trimestri). E non c'è bisogno di stime per capire che, per riassorbire le persone in esubero, ci vuole una crescita sostenuta anziché un'economia che cresce a tasso zero.

Ciò che ha reso così pesante finora il conto è il crescente dualismo del nostro mercato del lavoro. Come si può vedere dalla Figura 2, il numero di posti di lavoro con contratti a tempo

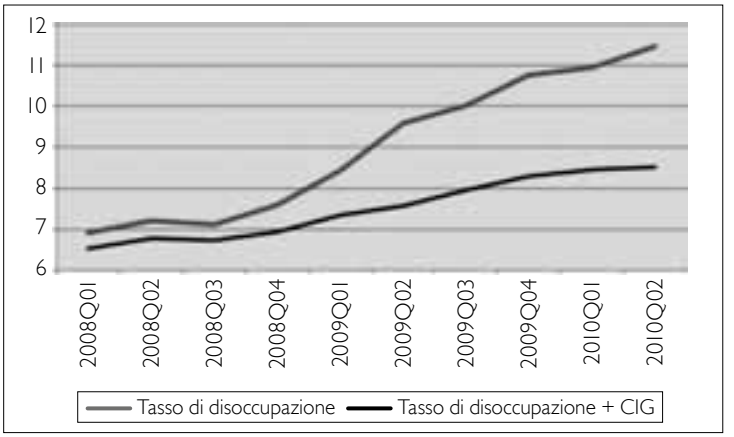

Fig. 1 Andamento di disoccupazione e disoccupazione + CIG. Fonte: «La parola ai numeri: lavoro», 24/09/2010, http://www.lavoce.info/articoli/-lavoro/pagina1001916.html.

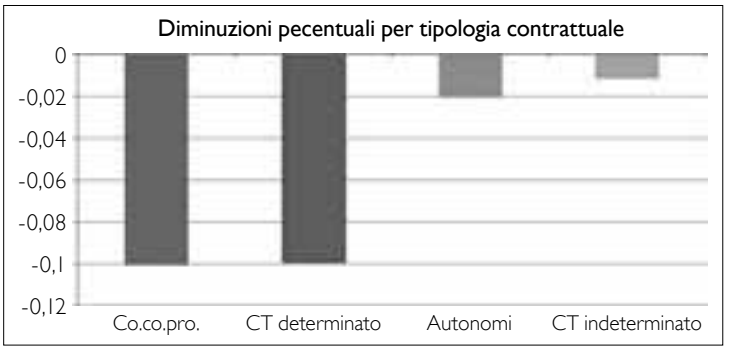

Fig. 2 Andamento delle tipologie contrattuali. Fonte: «La parola ai numeri: lavoro», 24/09/2010, http://www.lavoce.info/articoli/-lavoro/pagina1001916.html.

[2] La legge di Okun teorizza che quando il PIL diminuisce di due punti percentuali la disoccupazione è destinata, dopo qualche mese, ad aumentare di un punto percentuale.

indeterminato è solo leggermente sceso dall'inizio della recessione, mentre quelli a tempo determinato e i contratti co.co.pro sono diminuiti del 10%.

Occorre quindi ridurre il dualismo fra lavoratori con contratti temporanei e contratti permanenti, cambiando le regole di accesso al mercato. Questo può avvenire attraverso la creazione di un sistema di tutele progressive per il lavoratore che aumenti con la durata del rapporto di lavoro: è l'unico modo per permettere che la stabilizzazione dei precari avvenga senza distruggere ulteriori impieghi. Inoltre, riducendo il dualismo, si potrebbero migliorare notevolmente le pensioni che i giovani lavoratori percepiranno in futuro senza alcun aggravio per le casse dello Stato. Perché il sistema contributivo assegna grande peso ai primi stipendi nel computo della pensione.

3. Un sussidio unico di disoccupazione

Una riforma degli ammortizzatori sociali dovrebbe partire dall'istituzione di un sussidio unico di disoccupazione: potrebbe essere introdotto come uno schema che offra a tutti coloro che abbiano una precedente esperienza lavorativa (dunque anche a coloro cui non sia stato rinnovato un contratto a tempo determinato alla sua scadenza o che provengano dal parasubordinato) un sussidio che offra tassi di rimpiazzo (il livello del sussidio in rapporto alla retribuzione precedente) decrescenti nel corso del tempo. Una volta istituito, il sussidio dovrebbe essere pari al 65% dell'ultimo salario lordo percepito per i primi sei mesi, scendere al 55% dal settimo al diciottesimo mese e, infine, fornire un sussidio di un ammontare fisso, un'assistenza per la disoccupazione di lunga durata pari a 500 euro mensili per chi, con lunghe carriere lavorative alle spalle, abbia già ricevuto i sussidi per diciotto mensilità (e fino a ventiquattro mensilità). Dato che anche i contributi versati per l'assicurazione contro la disoccupazione sono proporzionali al salario, il livello del sussidio dal primo al diciottesimo mese sarebbe proporzionale ai contributi. Il sussidio unico di disoccupazione, a regime, dovrebbe sostituirsi agli schemi selettivi attualmente esistenti (cassa integrazione straordinaria, liste di mobilità, sussidi ordinari e a requisiti ridotti, per lavoratori agricoli ed edili), a eccezione della sola cassa integrazione ordinaria che ha funzioni di supporto a temporanee riduzioni di orario. Ma in una fase di recessione come l'attuale, è bene considerare un sussidio che semplicemente si aggiunga agli schemi esistenti, nel senso che interviene solo se questi offrono tassi di rimpiazzo inferiori o hanno una durata inferiore ai due anni.

I lavoratori del parasubordinato non hanno sin qui pagato contributi per l'assicurazione contro la disoccupazione. Il sussidio potrebbe per loro essere introdotto in una fase iniziale di un anno come ammontare fisso, come quello altrimenti concesso dal diciottesimo al ventiquattresimo mese, vale a dire pari a 500 euro e durare fino a sei mesi. Se nel 2010 dovessero perdere il lavoro 600.000 lavoratori subordinati (più di un terzo del totale) e questi ricevessero un sussidio piatto a 500 euro per sei mesi, il costo per le casse dello Stato sarebbe di 1,8 miliardi. Anche i lavoratori con contratti a tempo determinato che scadono in corso d'anno hanno solo in parte pagato i contributi che il sussidio unico richiede. Se 850.000 di loro dovessero perdere il lavoro nel 2010, questi costi dovrebbero essere coperti con un contributo dalla fiscalità generale di circa 2,8 miliardi. Il costo della transizione, a carico del contribuente generico, sarebbe dunque di 4 miliardi, meno della metà dei 9 miliardi apparentemente reperiti dal governo per gli ammortizzatori sociali. Bene, in tempo di crisi economica, occorre considerare anche scenari negativi. Nel caso in cui la disoccupazione salisse al 10%, il sistema costerebbe circa 19 miliardi, con un fabbisogno di ulteriori risorse di quasi 3,5 miliardi, per un totale dunque di 7,5 miliardi da reperire dalla fiscalità generale. Siamo non lontano da quanto il governo sostiene di avere già reperito.

4. Il contratto unico di inserimento

A differenza delle riforme introdotte in Italia dal 1990 e di altre proposte recenti di riforma

del mercato del lavoro, il Contratto Unico di Inserimento (CUI) è ora diventato spunto per una proposta di legge,[3] non istituisce alcuna nuova figura contrattuale da aggiungere alle quarantaquattro già esistenti. Al contrario, vuole evitare che, come oggi, i lavoratori per lo più giovani entrino nel mercato del lavoro con un contratto temporaneo per poi dover vivere nella spasmodica attesa di una sua conversione in un contratto a tempo indeterminato. Il CUI è da subito un contratto a tempo indeterminato. Nessuna conversione è richiesta e la protezione contro il rischio di licenziamento viene fornita fin dal primo giorno.

Da anni infatti si cerca di contrastare il dualismo del nostro mercato del lavoro con incentivi fiscali alle assunzioni con contratti a tempo indeterminato. È la strada già intrapresa col cosiddetto bonus Sud e col bonus assunzioni del 2001. Come hanno mostrato valutazioni dell'esperienza italiana e di altri incentivi di questo tipo istituiti in Spagna, i risultati sono molto deludenti perché spesso si incentiva ad assumere con contratti atipici chi altrimenti verrebbe fin da subito assunto con contratti a tempo indeterminato, pur di beneficiare degli incentivi alla conversione. E per rendere conveniente la trasformazione, l'incentivo deve essere sostanzioso date le attuali asimmetrie fra contratti a tempo indeterminato e lavori temporanei. Questo significa costi molto elevati per le casse dello Stato, quindi nuove tasse. Il CUI non costa nulla alle casse dello Stato ed è molto più efficace perché cerca di trasformare tutte le assunzioni in contratti a tempo indeterminato fin dall'inizio. È uno strumento utile per garantire tutele minime ai lavoratori che sfuggono alle maglie della contrattazione. Non proibisce altre formule contrattuali, ma mira a un loro forte ridimensionamento scoraggiandone l'abuso.

Il problema del cosiddetto precariato risiede nella combinazione di bassi salari e instabilità. I lavoratori non hanno modo di assicurarsi contro il rischio di perdere il loro impiego. Il principio seguito nel Ddl è proprio quello di imporre ai datori di lavoro che volessero assumere con contratti a progetto o a tempo determinato di pagare i lavoratori al di sopra di una soglia. In particolare, un'assunzione con un contratto a tempo determinato è legittima solo se comporta un salario annuale (o equivalente in termini di orario ridotto) di almeno 25.000 euro. Nel caso dei lavoratori parasubordinati, la soglia è più elevata in considerazione anche della loro maggiore esposizione al rischio di perdere il lavoro: si tratta in questo caso di 30.000 euro.

Coerente con l'idea che bisogna fornire ai lavoratori la possibilità di assicurarsi contro i rischi è anche il progressivo allineamento dei contributi previdenziali fra i diversi tipi di contratto.

E sempre coerente con questa filosofia è la scelta di prevedere un minimo retributivo, un salario minimo per i lavoratori non contrattualizzati, ormai una quota maggioritaria dell'occupazione.

La proposta, avanzata già anni fa sulle pagine del sito www.lavoce.info, prevede la costituzione di un contratto unico a tempo indeterminato e che quindi non abbia alcun termine di scadenza. Il contratto unico prevede una fase di inserimento e una fase di stabilità. La fase di inserimento dura per i primi tre anni di vita del contratto, durante i quali il licenziamento può avvenire solo dietro compensazione monetaria, fatta salva l'ipotesi di licenziamento per giusta causa. Nei casi in cui il licenziamento sia determinato da motivi discriminatori si applica la tutela prevista dall'art. 18 dello Statuto dei lavoratori.

La compensazione monetaria, durante la fase di inserimento, aumenta di un ammontare pari a quindici giorni di retribuzione per ogni trimestre di lavoro. A titolo di esempio, un contratto unico interrotto dopo sei mesi di lavoro richiede una compensazione monetaria pari a un mese di retribuzione. Dopo tre anni di lavoro, la compensazione è pari a sei mensilità.

Superata la fase di inserimento, il contratto unico viene regolato dalla disciplina dei licen-

[3] Al momento in cui si scrive questo articolo (giugno 2010) il Ddl era stato firmato da 48 senatori (primo firmatario Paolo Nerozzi) ed era appena stato presentato alla Camera dagli onorevoli Bobba e Mosca che stavano raccogliendo le firme.

ziamenti oggi in essere. Per le aziende con più di quindici dipendenti, si applica quindi la tutela reale prevista dall'ordinamento esistente. Per le aziende con meno di quindici dipendenti, si applica la disciplina relativa alla tutela obbligatoria.

Un'azienda che ha interrotto un contratto unico durante la fase di inserimento potrà riassumere lo stesso lavoratore, nei successivi dodici mesi, solo ripristinando il suo statuto, in quanto a tutele contro il licenziamento, all'atto dell'interruzione del rapporto di lavoro. Ad esempio, se licenziato dopo sei mesi, avrà fin dal primo giorno diritto a un mese di indennità nel caso di licenziamento per giustificato motivo oggettivo. Dal nuovo contratto verrà computato il periodo di inserimento già consumato nel precedente contratto. Pertanto, nell'ipotesi di licenziamento dopo sei mesi, il nuovo contratto avrà una fase di inserimento limitata a trenta mesi. Nel caso in cui un lavoratore assunto con un contratto a tempo determinato venisse poi assunto con contratto unico, anche in questo caso le tutele offerte terranno conto del periodo già passato dal lavoratore presso l'azienda, anche se nell'ambito di un altro tipo di contratto. Ad esempio, se il lavoratore ha lavorato con un contratto a tempo determinato per due anni e poi viene assunto con contratto unico, fin dal primo giorno nel nuovo contratto avrà diritto a quattro mesi di indennità nel caso di licenziamento e il nuovo contratto unico avrà una fase di inserimento limitata a un anno.

5. E le pensioni?

La proposta prevede, inoltre, l'istituzione di un salario minimo nazionale da applicare a ogni prestazione di lavoro, incluse le prestazioni di lavoro a progetto e un'aliquota previdenziale uniforme pari al 33%. Queste misure permetterebbero anche di garantire alle nuove generazioni un futuro pensionistico. Vediamolo con un esempio numerico.

La tabella qui sotto calcola la pensione di due giovani, utilizzando i coefficienti di trasformazione del 2010, quindi sovrastimando la pensione futura, dato che i coefficienti verranno ulteriormente abbassati da qui a quando andranno in pensione. Le simulazioni considerano diverse età di pensionamento (60 o 65 anni) e diverse ipotesi quanto al tasso di crescita medio della nostra economia nei prossimi anni, in base al quale si rivaluta il montante contributivo versato dal lavoratore. Ma soprattutto le due simulazioni prendono in esame due percorsi di entrata nel mercato del lavoro.

Il primo, quello nelle caselle a sfondo grigio chiaro, è tipico di un lavoratore duale che entra a 25 anni nel mercato del lavoro con un contratto a progetto (con versamenti contributivi pari al 24,7% della retribuzione) a 800 euro al mese e subisce il primo periodo di disoccupazione a 28 anni, riprende a lavorare a 29, questa volta con un contratto a tempo determinato di due anni, al termine dei quali vive un nuovo periodo di disoccupazione, dopodiché riprende a lavorare con un contratto a tempo determinato, finalmente convertito, quando ha raggiunto l'età di 35 anni, dieci anni dopo l'ingresso nel mercato del lavoro, con un contratto a tempo indeterminato che resisterà fino al termine della sua carriera. Si tratta di una caratterizzazione del percorso di un lavoratore duale in linea con i passaggi effettivamente riscontrati fra contratti a tempo determinato, disoccupazione e contratti a tempo indeterminato.

La seconda simulazione, quella nelle caselle a sfondo grigio scuro, calcola la pensione di un lavoratore che inizia a lavorare sempre a 25 anni e sempre a 800 euro al mese, ma che accede fin da subito a un contratto a tempo indeterminato, sul quale vengono versati il 32,7% di contributi, e che gli permette di accedere a oneri figurativi (lo Stato paga i suoi contributi e quelli del suo datore di lavoro) nel caso di periodi di disoccupazione. In entrambi i casi si è ipotizzato che la carriera lavorativa dia luogo a incrementi salariali uguali a quelli osservati negli ultimi dieci anni seguendo individui nel corso del tempo e comparando le retribuzioni dei lavoratori con diverse anzianità aziendali (chiaramente a parità di altre condizioni, quali livello di istruzione e genere).

Il messaggio che emerge dalla tabella è che il dualismo del mercato del lavoro provoca

un perdita di circa il 30% delle pensioni future (si veda l'ultima colonna a destra della tabella, che compara le pensioni al termine delle due carriere). In parole semplici, il continuo rinvio delle riforme del percorso di ingresso nel mercato del lavoro sta tagliando in modo consistente le pensioni dei giovani.

TABELLA 1
Pensioni stimate e coefficienti di trasformazione

Tasso potenziale di crescita	Età	Coefficienti di trasformazione 2010	Pensione mensile A	Pensione mensile B	B-A A
1,2%	65	0,0562	927	1,202	30%
	60	0,04798	647	846	31%
1,0%	65	0,0562	894	1,157	29%
	60	0,04798	627	819	31%
0,6%	65	0,0562	833	1,074	29%
	60	0,04798	590	767	30%

Fonte: Boeri, T. (2010). *Quanto costa non riformare il mercato del lavoro,* http://www.lavoce.info/articoli/pagina1001489-351.html.

Ormai i nostri giovani migliori, quelli che potrebbero e dovrebbero diventare la nostra classe dirigente del futuro scelgono, nella maggior parte dei casi, di andare lavorare all'estero. È solo facendo riforme a favore dei giovani che ci sono, e di quelli che verranno, che questo Paese potrà continuare a crescere.

BIBLIOGRAFIA

Come segnalato in nota 1, l'articolo è redatto a partire dai contributi, individuali e collettivi, di Tito Boeri e Pietro Garibaldi apparsi negli ultimi mesi sul sito www.lavoce.info.

L'INTERVISTA

RICERCAZIONE

INTERVISTA A MASSIMO LIVI BACCI

Arianna Bazzanella e Maurizio Gentile

La sezione conclusiva è dedicata a una conversazione con il Prof. Massimo Livi Bacci, docente di Demografia presso l'Università degli studi di Firenze, Senatore della Repubblica Italiana e autore di contributi dedicati alla condizione giovanile, analizzata sia da un punto di vista demografico sia, più nello specifico, mettendo in evidenza le criticità connesse alla transizione all'età adulta. È dunque in virtù di questa prospettiva privilegiata e competente che sono qui riproposti alcuni temi emersi nei contributi precedenti che abbiamo ritenuto particolarmente rilevanti e significativi: la rappresentanza politica del segmento giovanile, il futuro tra incertezze e sicurezze, le pari opportunità, le nuove politiche giovanili.

Il problema della rappresentanza

È stato scritto che i giovani sono un «peso piuma» (Ambrosi & Rosina, 2009): risorsa scarsa, poco valorizzata, che conta poco anche dal punto di vista elettorale. E sembra esserci quindi un problema di mancata rappresentanza: i giovani sono diventati una classe sociale con istanze proprie e condivise che non trovano però portavoce.

D: Innanzitutto, condivide questa etichettatura di giovani come «nuova classe sociale» e non più mero segmento «demografico» della popolazione?

R: Sì e no. Anzitutto non credo che il concetto di «classe» sia adatto a definire un contesto così complesso e variegato come quello giovanile. Esso rischia di semplificare la realtà, e quella

INTERVIEW TO MASSIMO LIVI BACCI

Arianna Bazzanella e Maurizio Gentile

The final section is devoted to a conversation with Massimo Livi Bacci, Professor of Demography at the University of Florence, Senator of the Italian Republic, author of books and articles on Youth condition as a demographic problem as well as a social actor with specific difficulties in the transition to adulthood. Considering his privileged and qualified perspective, we discuss with him some issues emerged in the previous contributions that we consider particularly relevant and significant: the political representation of the Youth, the future in an uncertain context, equal opportunities, new youth policies.

The problem of representation

It has been written that young people are a «featherweight» (Ambrosi & Rosina, 2009): a resource of little value from a political and an electoral point of view. There seems to be, as far as they are concerned, a problem of unfulfilled representation. The youth have become a social class with its own shared stances that have, however, no mouthpieces.

Q: To begin with, do you agree with the categorization of the youth as a «new social class» and not only as a mere demographic section of the population?

A: Yes and no. I do not believe the concept of class is correct to define such a complex and varied context as the one of young people. It is risky

giovanile — se pure caratterizzata da aspirazioni condivise — è caratterizzata anche da forti disuguaglianze, accresciute rispetto al passato. Questo significa che le aspirazioni — anche se improntate da caratteri comuni — possono concretarsi assai più facilmente per alcuni, mentre per altri rimangono insoddisfatte per insormontabili ostacoli. Credo sia un po' ingenuo attendersi che si possa creare una «rappresentanza» capace di sintetizzare e sostenere «istanze» che si presumono omogenee, così come potrebbe fare un sindacato o un'associazione professionale.

D: Quali prospettive intravede e quali soluzioni possibili?

R: Non credo in soluzioni puramente formali, come potrebbe essere, per esempio, l'abbassamento dell'età soglia per il diritto di voto, o le «quote giovani» o marchingegni del genere. Il vero problema è quello di un *empowerment* effettivo dei giovani: si conta più, anche politicamente, se si hanno le capacità per farlo, se si consegue maturità culturale, indipendenza d'azione. Inserire artificiosamente più giovani nelle liste elettorali, nei consigli o nei consessi se poi essi possono essere facilmente «zittiti» perché hanno scarsi strumenti per farsi sentire, serve a poco. Anzi può peggiorare la situazione dando un alibi a chi vuol conservare lo status quo.

D: Quali attori potranno farsi carico di queste nuove istanze? E quali, invece, agiscono (pericolosamente) contro i loro interessi? Cosa può/deve fare il sistema e cosa dovrebbero fare i giovani dal canto loro «per farsi sentire»?

R: Non ci sono ricette semplici, ma io credo che occorra operare per rompere un circolo non virtuoso che lega istituzioni, famiglie e giovani. Si prenda, per esempio, il sistema formativo. La scuola e l'università pretendono poco dai loro studenti e dalle loro famiglie; le famiglie investono poco e pretendono poco dai figli; gli studenti, non sollecitati né dalle istituzioni, né dalle famiglie, non sono indotti a strafare… Si crea perciò una scarsa responsabilizzazione dei vari soggetti.

to oversimplify things. The youth world — in spite of the aspirations they do share — is marked by strong inequalities, much more now than in the past. The commonality in their expectations, therefore, may result in positive achievements for some but not for others, due to the difficulties they cope with. Moreover, it is quite naïve to expect that young people can achieve a communal representation that should synthesise and promote their supposedly homogeneous stances, as a sort of trade union or as a professional association.

Q: What about the prospects ahead, and the possible solutions?

A: I do not believe in purely formal solutions such as, say, lowering the age threshold for franchise or establishing some young people «quota» in political life, or the like. The real problem lies in achieving an effective empowerment in young people. They will matter more, even at a political level, if they gain suitable skills, cultural awareness and independence in their own actions. A forced inclusion of more and more youth in the lists of candidates or in public councils is of little use, if they have few means to make themselves heard. Indeed, this may even be counterproductive, thus providing an alibi to those who want to preserve the *status quo*.

Q: Which actors can take these emerging stances on themselves? And which actors are instead moving, not without risks, against young people's interests? What should the public institutions do, and what is the task of the very youth in making themselves heard?

A: There are no simple answers. That said, I believe that something must be done in order to break the vicious circle binding together families, institutions and younger generations. The educational system is an example: students are not asked much by schools and universities; families tend not to invest much in their children; the latter, while receiving few stimuli from institutions and from their own families, have no reason to overreach themselves… all the actors at stake are scarcely aware of their own responsibilities, as a result.

Creare futuro

Giovani & futuro: è un binomio che oggi crea panico, disperazione o rassegnazione più che entusiasmi, passioni, voglia di fare.

D: cosa è possibile fare per ridare forza a questo imprescindibile accostamento di termini? Quali alternative possibili e quali compiti non più rimandabili per i genitori e per i nonni da una parte e per i giovani stessi dall'altra?

R. Intanto va detto che il paese, da un paio di decenni, si sviluppa poco o nulla. I giovani degli anni Ottanta — rispetto a quelli degli anni Cinquanta — avevano quintuplicato il loro standard di vita; poi la dinamica si è afflosciata e è possibile che i giovani del decennio appena iniziato debbano rimpiangere le opportunità degli anni Novanta. Quando una società non si sviluppa, le prospettive sono poco entusiasmanti, e si tende a conservare le posizioni acquisite e a rischiare poco. Giovani, genitori e nonni dovrebbero darsi un obbiettivo: per i primi è quello di conquistare assai più velocemente la piena autonomia; per i secondi quello di sostenerli in questo processo. Ma, per genitori e nonni, questo non vuol dire solo trasferimenti monetari, ma attrezzare i giovani a fare da sé, a diventare autonomi e indipendenti. Cito un aspetto: gli italiani, in Europa, sono quelli più chiusi rispetto all'esterno: conoscono meno le lingue, viaggiano meno, hanno meno contatti con l'estero per lavoro, amicizia, interessi… Ci sono molti meno studenti italiani che spagnoli nei programmi Erasmus. Facciamo sì che diventi anche un «valore» e non solo… una «disgrazia» avere figli fuori casa che si confrontano con nuove esperienze.

Flexicurity

Accanto alla scuola, il tema del lavoro è ormai ricorrente quando si parla di giovani (e non solo). Elemento fondante l'identità di ciascuno è al contempo risorsa economica e di autorealizzazione. È un bene scarso e lo è soprattutto per i giovani e soprattutto oggi dopo la crisi che ha visto finire molte delle collaborazioni

Creating a future

Youth and future. These two words, once put together, generate panic, desperation or resignation more than enthusiasm, passion and willingness.

Q: What can be done in order to turn this situation upside down? Which are, in you opinion, the possible alternatives, and what about the more urgent tasks ahead for parents, grandparents and for the youth themselves?

A: We should remember, as a first point, that our country has had an almost zero economic growth for the last twenty years or so. Young people in the eighties had improved their living standards by a factor five, compared to their counterparts in the fifties. As a result of the current trends, today's youth may well have to regret the opportunities they would have enjoyed in the nineties. When society is not developing, and future prospects are not encouraging, one is brought to keep things as they are rather than hazarding a change. The youth, along with their parents and grandparents, should however pursue a significant aim; that is, for young people, achieving full autonomy much earlier and, for their parents and grandparents, supporting them along the way. Such a support, however, should not be a mere matter of money. No less importantly, the youth should be enabled to act on their own. Let us make an example: Italians are far less internationalised than their European counterparts. They have, on average, lower scores on a range of scales — for instance in learning foreign languages, in travelling, in keeping regular contacts overseas due to work, friendships, or for their own interests… even in Erasmus programmes Italian students are much fewer than, say, the Spanish ones. Facing new experiences outside the family boundaries should not only become a source of troubles for parents, but most of all an enriching opportunity.

Flexicurity

Education and work are usually interconnected themes in the public debate about the youth

«a tempo». Lavoratori (giovani) precari di ieri sono diventati certissimi disoccupati oggi. Di più: disoccupati senza prospettive.
Questo quadro porta con sé numerose conseguenze sul piano sia personale dei giovani sia famigliare sia, ancora, sociale nel momento in cui è il sistema-Paese nel suo complesso che si priva della linfa vitale più innovativa, creativa, entusiasta.
Giuseppe Mazzini aveva 26 anni quando ha fondato la Giovine Italia; Orson Welles ne aveva 26 quando ha girato «Quarto potere»; Steve Jobs, 21 quando ha creato la Apple Computer; Walt Disney 27, quando nasce Topolino. E come Lei ha scritto (Livi Bacci, 2008), l'età modale «della» scoperta dei premi Nobel è pari a 35 anni: per dire che la giovinezza è quella fase di vita che meglio di altre crea quell'equilibrio alchemico di conoscenza, creatività, capacità di osservazione e analisi, curiosità, indipendenza di giudizio, ambizione, intraprendenza potenzialmente esplosivo. Ma in Italia si tende a non considerare questi aspetti andando a perdere i talenti di cui una società ha sempre bisogno per potersi innovare, evolvere, sviluppare.

D: Che ne pensa?

R: Leggo, con sconforto, di un premio letterario riservato a «giovani» scrittrici e scrittori con meno di 40 anni… Vedo, con pena, «giovani industriali» (in genere rampolli) di 40 anni. Incontro, con rassegnazione, «giovani» ricercatori di 50 anni. Ma è a 20 o 30 anni che la forza innovativa è maggiore; che c'è capacità di rischiare; che gli *animal spirits* imprenditoriali sono più vivaci; che si fanno le scoperte o le innovazioni significative… Ma questo può avvenire se le istituzioni investono sui giovani, se i ricercatori sono autonomi, se le banche rischiano, le famiglie e le gerarchie spingono e non legano, se le prove vengono affrontate con coraggio. La stessa parola «giovane» è utilizzata in modo, mi viene da dire, consolatorio: essa (con l'aggettivo derivato giovanile) non viene negata quasi a nessuno, ma ha funzione «anestetica», come per dire: sei giovane, e pertanto aspetta che ti si presenti l'occasione giusta, verrà il tuo turno, aspetta ordinatamente in fila.

(and not only about them). Work, besides being an important part of everyone's identity, is a key resource for self-maintenance and self-realisation. However, work is a scarce good, particularly for the youth — even more as a result of the current recession, whereby many fixed-term contracts have not been renewed. Yesterday's young temporary workers have turned into very real unemployed, today. Indeed, unemployed with no future perspectives.
This scenario is about to affect young people's life and society in general as the country is becoming deprived of its most innovative, creative and enthusiastic life blood. Giuseppe Mazzini was aged 26 when he founded the «Giovine Italia». Orson Welles was 26 when he directed «Citizen Kane»; Steve Jobs was 21 when he set up Apple Computers; Walt Disney was 27 when he created Mickey Mouse. As you remark in your book (Livi Bacci, 2008), the modal age when Nobel Prize winners make their major discoveries is about 35. Differently put, youth is the life period when the best balance is achieved between knowledge, creativity, observation and analytical skills, curiosity, intellectual autonomy, ambition and initiative — which may result in outstanding achievements. Yet, this point is quite neglected in Italy. A telling examples is provided by the brain drain phenomenon, which provokes a massive loss in the skilled talents our society needs in order to fulfil innovation and development.

Q: What is your opinion?

A: I felt gloomy while reading of a literary prize devoted to «young» writers aged up to 40. I can see «young» managers (most of them following in the family tradition) aged 40 or so. I also happen to encounter, with resignation, «young» researchers being about 50. It is however between the age of 20 and 30 that one's potential for innovation is at its peak, entrepreneurial «animal spirits» are most vibrant, and the most significant discoveries or innovations are typically made. This is the case, however, provided that institutions are ready to invest on young talents, researchers are autonomous, banks take some risk, families and social hie-

Il problema della sicurezza sociale

D: Ieri avevamo un solido welfare state che ha consentito alle generazioni entrate nel mercato del lavoro nel dopoguerra di vivere condizioni di vita e di lavoro sempre migliori. Oggi il sistema scricchiola, ma le famiglie (i cui genitori/nonni poggiano su quel welfare state) suppliscono garantendo la protezione dei più giovani e diventando l'ammortizzatore sociale che lo Stato non è in grado di produrre. Domani?

R: Se nulla cambia, e la famiglia continua a essere il maggior fornitore di sicurezza sociale per i giovani, avremo un consolidamento delle disuguaglianze oggi esistenti. Le famiglie con risorse — economiche, culturali e affettive — procureranno buona protezione e buoni vantaggi ai propri figli. Ma i figli di famiglie povere cosa riceveranno? Poco, o magari nulla, senza trasferimenti pubblici di una qualche rilevanza e incidenza.

D: Alla luce dei contesti critici acutizzatisi con la crisi, cosa succederà? Chi sosterrà chi? Proprio in riferimento alla crisi, c'è chi ha parlato — Tito Boeri — di dichiarazione di guerra ai giovani e ai lavoratori precari (spesso giovani) oppure di tradimento delle nuove generazioni.
Quali scenari sono prevedibili?

R: Molto dipenderà dal contesto politico. Quello attuale, nei documenti sul welfare prodotti dal Ministro del Lavoro, sembra contare molto sulla spontanea solidarietà familiare e intergenerazionale e sul suo rafforzamento, con i gravi limiti di riprodurre nella generazione successiva le disuguaglianze esistenti in quella attuale.

Il problema delle pari opportunità

Il problema delle pari opportunità, tanto caro nei decenni passati, non è — purtroppo — di moda. Anzi, oggi si ri-affaccia spesso di fronte a nuove discriminazioni. Da una parte il

rarchies provide support instead of constraints, and the challenges ahead are faced with courage. The word «young» itself is used, so to speak, in a consolatory way. Almost everybody can be labelled as «young», which however displays a sort of anaesthetic function: if one is young, he/she should be patiently waiting for his/her turn, without breaking ranks.

The problem of social security

Q: We used to rely, in the past, on a solid welfare state. This enabled the generations entering into the labour market during the «glorious thirties» to improve their life conditions. Nowadays this arrangement is crunching, as families — where parents and grandparents have very much benefited from it — support young people and ensure their social protection. They somewhat redress, in this way, the weaknesses of the welfare state itself. What about the future prospects of social security?

A: If nothing changes and families keep on being the only resource for young people's social security, currently existing inequalities are bound to grow stronger. Those families more endowed with economic, cultural and affective resources will provide their children with good protection and opportunities. What about, however, those coming from poor families? What will they get? Little or even nothing, unless they can rely on some public benefit.

Q: In the light of the recent events, triggered by the general economic downturn, what do you think will happen? Who will support who? Tito Boeri, referring to the economic downturn, talked about a war against young people and temporary workers (often young people) — indeed, of a betrayal towards new generations. What scenarios can we expect?

A: Much will depend on the political context. For the time being, official documents about welfare provided by the Ministry of Labour seem to rely strongly on spontaneous family-

permanere di una questione del genere con le donne che risultano ancora discriminate, per quanto in misura minore rispetto al passato e che, soprattutto, subiscono condizionamenti culturali ancora dirompenti che ne condizionano i percorsi di studio e di lavoro nonostante risultati spesso migliori dei coetanei. Anche le quote rosa per alcuni ambiti (politico in primis) sembrano essere uno strumento sterile e una sorta di palliativo se non sono accompagnate a una formazione e a una presa di coscienza collettiva (e seria).

D: Quali vie intravede e suggerirebbe alle giovani che oggi si affacciano alla vita sociale perché ne siano protagoniste?

R: Non ho la presunzione di esserne capace! Ma un suggerimento mi sento di darlo: sfruttare fino in fondo la capacità di analisi e studio che le donne dimostrano di avere, in maggior misura rispetto agli uomini, nella scuola e nell'università. Nell'università ci sono relativamente poche donne in alcune facoltà scientifiche, in ingegneria, ecc.; troppe donne poi non perseguono professioni e carriere che la loro formazione potrebbe aprire loro. Questo è un male: le donne sono capaci — più degli uomini — di acquisire conoscenza; hanno dunque migliori strumenti. Li usino appieno! È vero che poi ci sono maggiori ostacoli nel perseguire una carriera lavorativa assieme a una normale vita familiare, ma la partita non è mai persa in partenza.

Le politiche giovanili

Si affaccia anche nel nostro Paese un nuovo strumento/scenario di fare res publica che comincia a considerare i giovani un target specifico destinatario della politica.

D: Come utilizzare al meglio questa opportunità recente che configura nuove risorse culturali, prima che politiche e finanziarie?

R: Due risposte. La prima è paradossale: si cominci col sopprimere il Ministero, e gli Assessorati (regionali, provinciali o comunali),

bound intergenerational solidarity — indeed, on its further reinforcement. This paves the way for a severe shortcoming: reproducing, even in the new generations, the scheme of inequalities existing now.

The problem of equal opportunities

The problem of equal opportunities, well debated in past decades, is regrettably out of fashion nowadays. It is still highly relevant, however, in the light of the new kinds of discrimination emerging today. This applies, first of all, to the gender question: women, generally speaking, are still discriminated, although to a lesser degree than in the past. What's more, their educational and work trajectories are still heavily affected by cultural assumptions and prejudices, even though their achievements are often better than those of their male counterpart. Even the «female quotas» being established in the political realm (amongst others) seem to be just a sterile device and a palliative, unless this is supported by effective training and by improved collective awareness in this regard.

Q: What are, in your opinion, the ways ahead that young women should follow, in order to gain relevance in the public life?

A: I don't have the presumption to give an easy answer to that! However, I believe women should exploit the greater analysis and study skills they generally have, compared with men, in the education and university system. Women are relatively underrepresented in some scientific faculties (such as engineering). Too many of them, moreover, do not pursue work positions and careers consistent with their educational background. This is a bad thing: women are more capable than man, on average, to gain knowledge — they have better tools, but they should tap more into them! Although they have to face greater obstacles in conciliating their work careers with their family lives, their attempts to do so are by no means condemned to failure.

alle Politiche Giovanili. In genere non hanno risorse se non per fare attività di annuncio o di facciata, e quindi di scarso impatto. Le politiche «giovanili» sono — in realtà — politiche per il paese, che avvantaggiano tutti. La seconda risposta è più seria: ciò che sarebbe innovativo sarebbe una seria valutazione dell'impatto, sulle varie generazione, di ogni legge, di ogni provvedimento sociale, fiscale o produttivo. Ci sono gli strumenti per farlo sotto il profilo economico: si chiama contabilità generazionale. Più in generale dovremmo domandarci se il tale provvedimento o la tale legge contribuisca, oppure no, al rafforzamento delle prerogative delle giovani generazioni.

Tuttavia c'è un problema più generale, oltre a quello della bassa crescita attuale. Un'azione che restituisca ai giovani le prerogative che hanno perduto negli ultimi decenni non è a costo zero. E le risorse occorrenti, in una fase di lenta crescita, non possono che provenire da una redistribuzione dei trasferimenti pubblici, che in Italia sono assorbiti dal settore pensionistico in misura nettamente superiore alla media europea. Impresa assai difficile ma non impossibile se si fa leva sulla consapevolezza — che le generazioni anziane hanno — che una redistribuzione di risorse a favore dei giovani beneficia l'intera collettività e, alla lunga, è vantaggiosa per tutti.

I luoghi delle soluzioni

Ormai molti studiosi e molte discipline convergono da tempo su questi e su altri campanelli d'allarme: scuola, lavoro, casa, previdenza sociale, ecc., sembrano essere le emergenze più marcate e unanimemente riconosciute. Psicologi, pedagogisti, demografi, economisti, sociologi, giornalisti per non parlare degli stessi rappresentanti politici citano di tanto in tanto queste questioni come dirimenti ma poi, nei fatti, non cambia nulla o quasi.

D: Cosa manca perché questi problemi si trasformino in agenda politica concreta o, almeno, si cominci a parlarne in modo operativo?

Youth policies

A new policy model has emerged, also in our country, whereby young people are considered as a specific target of political action.

Q: What are your suggestions as to how to make the most of this new opportunity — that is, of the novel public investment in cultural resources, as well as in political and economic ones?

A: I would suggest a couple of answers. The first one is paradoxical: the Ministry of Youth Policies, as well as the dedicated authorities at a local level, should be abolished. They usually have no financial resources, unless for public relations or self-marketing purposes. As a result, they have a modest impact. Youth policies are — indeed — policies for the whole country, for everyone's advantage. The real innovation — and here we come to the second answer — would lie in a systematic assessment along generational lines of any law provision, as well as of every single social, fiscal or economic policy. From an economic point of view, we already have the tool to do this: the so-called generational accounting. More in general, we should always ask ourselves whether this or that law, bill, or measure contributes to reinforcing the prerogatives of the youth.

However, there is a broader problem we should cope with, apart from the currently low growth rates. Giving back to young people what they lost in the last decades is not a zero cost policy. Resources to accomplish this task, in a phase of slow economic growth, can only be found in some redistribution in the stock of public transfers. The latter, in Italy, are absorbed by the pension sector much more than in the other European countries. This task is difficult but not impossible to be carried out, if we consider that a better redistribution of the resources at stake would turn in favour of everyone in the long term. One should note that older people are well aware of this.

Negotiating solutions

Many researchers, from a range of disciplines, by now agree on the disadvantaged position

R: Un'osservazione generale. Il dibattito pubblico, in Italia, è centrato sproporzionatamente su due grandi filoni. Quello istituzionale-politologico: quali le riforme costituzionali, quali riforme del sistema giudiziario, elettorale, ecc. E quello economico-finanziario: politiche fiscali, finanziarie, lavoro. I temi che fanno capo a materie maggiormente «soft», di natura sociale, un tempo in prima linea, oggi non occupano le prime pagine. Scuola, università, ricerca; uguaglianza-disuguaglianza; salute, sanità, ambiente…sembrano temi residuali, subordinati. Per fare un esempio: si discute molto più (da vent'anni) di riforma elettorale, che non dei problemi e delle riforme del sistema della formazione, della scuola o dell'università, come dimostra un'analisi anche superficiale dei contenuti dei talk show o delle prime pagine dei giornali.

D: Qual è l'anello debole della catena di «produzione politica»? Quale potrebbe essere l'arena, il luogo condiviso deputato a creare spazi non di dialogo ma di costruzione seria di politica?

R: Università, centri studi, fondazioni, *think-tank,* possono sicuramente produrre idee e proposte — e in effetti ne producono — ma la loro traduzione in proposte operative non può che avvenire in sedi politiche, cioè nei partiti. È però in queste sedi che il dibattito è sequestrato da preoccupazioni tattiche a danno dell'elaborazione di proposte.

Scontri tra generazioni: alcune parole chiave

Leggendo le interviste fatte ai «saggi» e presentate nel testo di Tonia Mastrobuoni e Marco Iezzi uscito presso Laterza nel giugno scorso,[1] *sembra quasi emergere un registro linguistico*

[1] Si tratta di Iezzi, M., & Mastrobuoni, T. (2010). *Gioventù sprecata. Perché in Italia si fatica a diventare grandi*. Bari: Laterza, testo in cui compaiono come «i saggi» intervistati: Gae Aulenti, Andrea Camilleri, Dario Fo, Margherita Hack, Dacia Maraini, Mario Monicelli.

of the youth in a variety of life spheres: education, work, housing, social security, and so forth. Psychologists, pedagogists, demographers, economists, sociologists, journalists and some political representatives underline the key relevance of such issues. Following their claims, however, little or nothing has changed.

Q: What is missing for these issues to become major points, or anyway real policy targets, in the agendas of policy makers?

A: Broadly speaking, the public debate in Italy is disproportionately focused on two main themes. On the one hand, the institutional-political one — as a matter of constitutional, judicial and electoral reforms. On the other hand, the economic- financial theme, which is related to fiscal, financial and labour market policies.

Other and «softer» themes such as the social ones, strongly debated in the past, are no longer central nowadays. This applies to the issues of education, university and research, equality and inequalities, health, environment and so forth. All of these themes seem to be minor and residual by now. Just to make an example: the long-standing discussion (one more than 20 years old!) on electoral reforms is much more pervasive than any debate on the problems of the training, education and university system, and on the ways to reform it. A simple glance at talk-shows, or at newspaper front-pages, is enough to appreciate this.

Q: Which is then the weak link in the chain of «political production»? And what could be the shared spaces where serious debates and political actions can be developed?

A: Universities, research centres, foundations, think-tanks, can surely provide ideas and proposal — indeed, they already do so. However, an effective implementation of such ideas can only take place in the political realm, which requires political party initiatives. At this level, however, tactical worries and interests matter much more than the need to articulate forward-looking proposals.

diverso a seconda che si parli della loro generazione di appartenenza e della loro gioventù rispetto a quella vissuta dai giovani d'oggi: per le prime ritornano frequentemente parole come entusiasmo, passione, speranza, interesse, solidarietà; per i secondi, invece: rassegnazione, torpore, pessimismo, silenzio.

D: cosa le suscitano queste parole?

R: Queste contrapposizioni mi suscitano una certa dose di scetticismo e diffidenza. Sono fortemente viziate e distorte dal fattore tempo o distanza, che spoglia i ricordi dei loro contorni reali. Io ricordo giovani del ventennio successivo alla guerra relativamente tranquilli, contenti dello sviluppo in corso, obbedienti alle parole d'ordine delle ideologie dominanti. Assai attenti alla realtà che li circondava e alle opportunità che questa prometteva, che, appunto, ne prometteva assai di più di quanto oggi non avvenga. Ed è qui il nodo: come fare perché, pur in epoca di scarsa crescita, chi vuole diventare imprenditore, professionista, ricercatore, artigiano, musicista…non si trovi la strada occlusa, preclusa, impervia. Il che ci riporta al vero tema, attualissimo, delle politiche per ridare prerogative ai giovani. Non quote, non riserve di caccia, non assistenza, non sostegni al reddito. Ma piuttosto un sistema formativo efficiente che richieda e offra di più, e nei tempi stabiliti; diritto allo studio non micragnoso; credito più accessibile; meno barriere alle professioni; sostegno all'abitazione in affitto; un mercato del lavoro meno segmentato e la fine dell'apartheid del precariato. Cioè non «politiche giovanili», ma «politiche per lo sviluppo» del paese, a 360 gradi, coordinate tra loro.

BIBLIOGRAFIA

Ambrosi, E., & Rosina, A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Venezia: Marsilio Editori.

Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa*. Bologna: Il Mulino.

Intergenerational clashes: some key words

In reading some of the interviews in a text recently authored by Tonia Mastrobuoni and Marco Iezzi (Laterza publishers, June 2010),[1] it seems that the interviewees use a different linguistic register in speaking of youth in the past (that is, involving their own generation) and today. Words such as enthusiasm, passion, hope, interest, solidarity are used for the former time-span, while expression such as resignation, pessimism, silence, dullness are used for the latter.

Q: What do you think of these words?

A: I feel quite sceptical and diffident about this contraposition. I think those words are very much distorted by a time-distance factor. In fact, memories are often a well different thing from reality. I remember that a part of the youth, in the two decades after WWII, were far from conflictual. Indeed, they were happy about what was going on, as they identified themselves in the ruling ideologies and were ready to grasp the opportunities of their times.

The point is that the opportunities then available were potentially much richer that today. What can be done nowadays, under circumstances of sluggish growth, in order to enable young people to fulfil their dreams of becoming entrepreneurs, professionals, researchers, craftsmen, musicians, ecc.? And there we are again to a quite topical challenge: elaborating policies that should enable the youth to recover their own prerogatives. What is needed is not more «quotas» nor more welfarism, nor income support measures. The real urgency lies in an efficient educational system — one more generous and, at the same time, more demanding; in an effective and adequately funded exercise of the right to study; in less barriers to get to certain professions; in a less fragmented labour market; in

[1] Iezzi, M., & Mastrobuoni, T. (2010). *Gioventù sprecata. Perché in Italia si fatica a diventare grandi*. Bari: Laterza. The authors have interviewed several elderly intellectuals: Gae Aulenti, Andrea Camilleri, Dario Fo, Margherita Hack, Dacia Maraini and Mario Monicelli.

the end of temporary employment segregation.

In a few words, not «youth policies» but «development policies» involving the whole country, and well integrated with each other.

REFERENCES

Ambrosi, E., & Rosina, A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Venezia: Marsilio Editori.

Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa*. Bologna: Il Mulino.