

Luisa Marquardt ed Ekaterini Anagnostopoulos
(a cura di)

COMPETENZE, ORIENTAMENTO,
EMPOWERMENT PER L'INCLUSIONE:
TRASVERSALITÀ E TRASFERIBILITÀ DI SKILLS,
STRUMENTI E PRATICHE

Ledizioni 



Luisa Marquardt ed Ekaterini Anagnostopoulos
(a cura di)

**Competenze, orientamento, empowerment
per l'inclusione:
trasversalità e trasferibilità di skills,
strumenti e pratiche**

con testi di

Marco Accorinti, Ekaterini Anagnostopoulos, Fabrizio Dafano,
Gabriella Di Francesco, Nino Ginnetti, Luisa Marquardt,
Francesco Pompeo e Paolo Serreri

Milano
Ledizioni
2020



DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia



Atti del Seminario, organizzato dall'Università Roma Tre e dall'ASPIC Lavoro, svoltosi il 19 ottobre 2019, presso e in collaborazione con il Polo Didattico del Dipartimento di Scienze della Formazione.

La versione digitale degli atti è disponibile in OA sulla piattaforma Torrossa.

Progetto “Social Self-I. Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition”.

Rif. Progetto 2017-1-IT01-KA202-006139–Erasmus+ Azione Chiave 2 -Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche - Partenariati strategici VET–Ente
Coordinatore: ASPIC Lavoro - (1/11/2017-31/10/2019).



Erasmus+

Questo progetto è stato co-finanziato con il supporto della Commissione Europea. Questo materiale informativo rispecchia il solo punto di vista degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile di qualsiasi uso possa essere fatto delle informazioni qui contenute.

Si ringraziano Ledizioni e MLOL per la collaborazione.

© Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione. Via Castro Pretorio, 20 – 00185 Roma - <https://scienzeformazione.uniroma3.it>.

ISBN: 9788855263634.

Milano: Ledizioni, 2020.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2020 da Rotomail Spa Vignate (MI).

Sommario

Introduzione. Competenze, orientamento, *empowerment* per l'inclusione..... 5

Prima parte: Pratiche e *skills* per l'*empowerment* e l'inclusione

Capitolo 1. Le *soft skills*: virtù professionali per l'“autoinclusione” nelle collettività organizzate (Fabrizio Dafano) 15

Abstract 15

1.0 *Soft skills*: le virtù del millennio 16

1.1 Il coraggio 18

1.2 La temperanza 20

1.3 Il rischio della nullificazione delle virtù 21

Capitolo 2. Il Progetto “Social Self-I” nella cornice Erasmus+. Esperienze, processi e apprendimenti trasversali e trasferibili (Ekaterini Anagnostopoulos) 25

Abstract 25

2.0 Introduzione 26

2.1 Le esperienze di formazione e scambio di pratiche 29

2.2 La metodologia 31

2.3 Progettualità e costruzione di reti 33

2.4 Gli eventi di condivisione e disseminazione 34

2.5 I processi e gli esiti di apprendimento 37

2.6 La valutazione come processo ricorsivo 40

2.7 La dimensione etica 41

2.8 Il post-progetto: quando la fine è già un nuovo inizio 43

Bibliografia 45

Webliografia 47

Sitografia 48

Capitolo 3. Competenze trasversali e dispositivi di accompagnamento ed *empowerment* negli interventi rivolti a rifugiati e *low skilled* (Gabiella Di Francesco) 49

Abstract 49

3.0 Introduzione 50

3.1 L'impulso europeo e le indicazioni di policy 51

3.2 Raccomandazioni e risorse dal Progetto “Social Self-I”	52
Bibliografia	57
Webliografia relativa al Progetto “Social Self-I”	59
Capitolo 4. Il ruolo degli operatori sociali tra sostegno e riflessività (Marco Accorinti)	61
Abstract	61
4.0 Introduzione.....	62
4.1 Le norme e i problemi di interpretazione degli operatori sociali.....	63
4.2 Le pratiche di lavoro sociale: la riflessività	68
Bibliografia	72
Seconda parte: Percorsi, strumenti, luoghi per l’orientamento	
Capitolo 5. Competenze “invisibili” e lavoro. Metodi e strumenti per l’orientamento e lo sviluppo delle Risorse Umane (Paolo Serreri).....	77
Abstract	77
5.0 Premessa	78
5.1 L’emersione sociale delle competenze invisibili e lavoro postfordista	80
5.2 Lavoro postfordista, competenze invisibili e nuovi modelli di orientamento e di formazione.....	83
5.3 Il Bilancio di competenze.....	85
5.4 Il PerformanSe. Identificare e valutare competenze comportamentali sul lavoro	89
5.4.1 Sviluppo e applicazioni del <i>PerformanSe</i>	90
5.4.2 <i>PerformanSe</i> e l’orientamento.....	91
5.4.3 <i>PerformanSe</i> e la gestione delle Risorse Umane in azienda	93
Bibliografia	94
Capitolo 6. Biblioteche, “dizionario del mondo”, carte e bussole per la vita (Luisa Marquardt)	97
Abstract	97
6.0 Introduzione: biblioteche e orientamento	98
6.1 Biblioteche pubbliche	100
6.2 Biblioteche scolastiche e biblioteche universitarie	102
6.3 Biblioteche carcerarie.....	104

Conclusioni.....	106
Webliografia.....	107
Sitografia.....	108
Capitolo 7. La relazione come strumento di integrazione socio-lavorativa dei rifugiati e dei richiedenti asilo (Giovino ‘Nino’ Ginnetti).....	109
Abstract	109
7.1 Fondamenti epistemologici.....	110
7.2 Le competenze utili per la relazione d’aiuto.....	111
Bibliografia.....	114
Capitolo 8. Mobilità, crisi e neo-autoctonia: uno sguardo critico-antropologico (Francesco Pompeo)	117
Abstract	117
8.1 La critica antropologica della semiosfera del vuoto.....	118
8.2 Negoziare il grado zero dell’esistenza	120
8.3 Dalla “doppia assenza” ai “regimi di mobilità”	123
8.4 Territorializzare le mobilità: superdiversità e neo-autoctonia	124
8.5 I dispersi siamo noi: cronaca di una frustrazione annunciata.....	128
8.6 Riflessioni conclusive tra speranze e possibilità	129
Bibliografia.....	130
Indice delle parole-chiave.....	133
Note biografiche.....	135
Marco Accorinti	135
Ekaterini (Katerina) Anagnostopoulos.....	135
Fabrizio Dafano	136
Gabriella Di Francesco	136
Giovino (Nino) Ginnetti.....	137
Luisa Marquardt	137
Francesco Pompeo	138
Paolo Serreri.....	138
Programma del Seminario.....	140

Introduzione

Competenze, orientamento, *empowerment* per l'inclusione

Luisa Marquardt¹ ed Ekaterini Anagnostopoulos²

La corrente crisi planetaria, causata dalla pandemia da COVID-19, ha reso ancora più evidente l'importanza del tema cruciale delle competenze trasversali.

Particolarmente in Italia, le rigorose misure di contenimento dell'epidemia hanno portato alla radicale chiusura degli uffici pubblici e degli esercizi privati non strettamente connessi con la salute e l'alimentazione. Il cosiddetto "lockdown" o, meglio, confinamento, ha reso necessaria l'attivazione di modalità di lavoro agile (*smartworking*) e, per la scuola e l'università, della didattica online, sollecitato la rapida acquisizione di abilità digitali o, se già possedute, il loro altrettanto rapido sviluppo, e comportato l'utilizzo di nuove modalità di comunicazione, per esempio attraverso sistemi di *webconferencing*, cioè di conferenze e riunioni su piattaforme online (come Teams, Meet, Zoom ecc.).

Molte aziende si sono dovute rapidamente riconvertire per far fronte alla necessità di produrre urgentemente mascherine e altri dispositivi sanitari, mentre molte altre hanno chiuso senza sapere se, finita l'emergenza, potranno riaprire. La situazione corrente accentua il divario digitale e rischia di acuire varie forme di esclusione: per esempio,

¹ Università degli Studi Roma Tre, <luisa.marquardt@uniroma3.it>. I siti web e le risorse digitali accessibili in rete citati nei vari contributi sono stati controllati l'ultima volta in data 15 dicembre 2020.

² Coordinamento progettuale per ASPIC Lavoro, <cosmopolis@libero.it>.

«Di fronte alla necessità e all'emergenza, solo pochissimi istituti hanno scoperto di essere già "attrezzati", nelle diverse componenti scolastiche, per rispondere ad una domanda generalizzata di didattica veicolata a distanza.»³

La "Dad" che le scuole hanno dovuto rapidamente adottare non raggiunge molti studenti che sono privi di dispositivi elettronici, oppure li devono condividere con i familiari, o non dispongono di una connessione veloce.⁴ Ciò comporta una frequentazione delle lezioni discontinua, quando non l'abbandono: l'indagine IPSOS per Save the Children [2020] stima un aggravamento del fenomeno, con una perdita di circa 34mila studenti delle scuole superiori e la potenziale esposizione al rischio di sfruttamento lavorativo, microcriminalità, tossicodipendenze ecc.⁵

In riferimento a tale complesso e mutevole contesto, i contributi qui raccolti, presentati sabato 19 ottobre 2019 nel Seminario⁶ su "Competenze, orientamento, *empowerment* per l'inclusione: trasversalità e trasferibilità di *skills*, strumenti e pratiche", assumono particolare importanza. Considerate la particolare incertezza dello scenario generale, la velocità e la drammaticità dei cambiamenti impressi dalla pandemia da Covid-19, il discorso e la riflessione sulle abilità e sulle competenze necessarie per fronteggiare tutto ciò sono ancora più urgenti e necessari.

³ Come risulta dall'indagine svolta tra il 10 e il 27 aprile 2020. Cfr. Censis. (2020). *La scuola e i suoi esclusi*. Web-book. Roma: Censis. <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>.

⁴ Secondo il Censis "soltanto l'1% delle scuole non ha avuto la necessità di fornire attrezzature hardware per permettere la realizzazione della Dad, mentre il 5% ha adattato la propria offerta didattica utilizzando modalità di comunicazioni personalizzate sulla base delle disponibilità tecnologiche individuali. L'84% ha distribuito device agli studenti. A fine aprile il 7% delle scuole non era ancora riuscito a dotare gli studenti bisognosi di attrezzature adeguate.", cfr. Censis. (2020, giugno 9). *Scuola: studenti esclusi dalla didattica in 9 istituti su 10*, Censis.it, <https://www.censis.it/formazione/scuola-studenti-esclusi-dalla-didattica-9-istituti-su-10>.

⁵ Save the Children, & Ipsos. [2020]. *I giovani ai tempi del coronavirus*. [Report finale]. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>.

⁶ Svoltosi presso il Polo Didattico del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, sito a Roma in via Principe Amedeo, 182/b.

Fabrizio Dafano, Gabriella Di Francesco, Marco Accorinti, Paolino Serreri, Nino Ginnetti, Francesco Pompeo e le due curatrici hanno inteso affrontare da diverse angolazioni – quella dello psicologo, dell’orientatore, del sociologo, del bibliotecario, dell’antropologo ecc. – il tema cruciale delle competenze trasversali.

Il seminario era stato pensato come occasione e spazio di riflessione e scambio, condivisi fra docenti, studenti universitari ed esperti, tra i quali i membri del gruppo di lavoro del progetto “Social Self-I. Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition” (realizzato nell’ambito del programma Erasmus+).

Il dialogo è stato esteso ulteriormente con la partecipazione di una pluralità di operatori in ambito educativo, formativo e dell’orientamento, delle professioni di aiuto, insegnanti, rappresentanti del mondo del lavoro e altri attori sociali, impegnati in ruoli, contesti, fasi e con modalità differenti in azioni che possono favorire l’inclusione sociale e lavorativa attraverso la valorizzazione delle risorse degli individui, come anche dei contesti in cui essi sono inseriti.

La natura interdisciplinare della condivisione e del confronto sottolinea l’importanza della trasversalità e della trasferibilità delle competenze, nella consapevolezza del fatto che, affinché gli interventi e i processi inclusivi possano avere piena efficacia nel realizzare gli obiettivi auspicati, occorre l’apporto di diverse soggettività e un coinvolgimento di interlocutori e rappresentanti di interessi (*stakeholder*) a più livelli. In particolare, le istituzioni educative e formative e le biblioteche svolgono un ruolo di cruciale importanza nel favorire tali processi di orientamento e inclusione.

Durante l’incontro, sono stati condivisi esperienze, pratiche e apprendimenti tratti dal partenariato strategico transnazionale del progetto “Social Self-I”, per lo scambio di buone pratiche e formazione reciproca. Tali saperi possono risultare utili per il *self-empowerment* degli operatori dell’orientamento e della formazione, come anche di diverse altre figure professionali coinvolte a vario titolo nei processi di inclusione sociale e lavorativa di rifugiati, richiedenti asilo e adulti della popolazione generale che vivono transizioni lavorative in condizioni di vulnerabilità (disagio psichico, condizioni di salute e altre forme di disabilità) in un’ottica di

riconoscimento, potenziamento e valorizzazione di abilità e competenze.

La riflessione sulle risorse e sulle potenzialità che sono presenti, in modo più o meno riconoscibile, nelle persone e nei contesti collettivi e possono essere attivate e valorizzate, ha una portata ancor più estesa se si pensa ai cambiamenti attuali nell'organizzazione del lavoro e nelle forme in cui si dipana il ciclo di vita lavorativa di una persona.

Con questo lavoro si intende sensibilizzare e stimolare alla riflessione e alla condivisione un pubblico ancor più ampio, a promuovere l'*empowerment* delle reti sociali e a coinvolgere diversi interlocutori, inclusi i rappresentanti del mondo del lavoro, mediante il trasferimento di pratiche e l'attuazione di interventi anche nei contesti lavorativi dove le azioni di inclusione trovano la loro piena realizzazione. L'*empowerment* nel proprio ruolo professionale legittima a ideare modi di essere e di operare che contribuiscono a rendere le transizioni lavorative proprie e quelle dei destinatari dei propri interventi (tra cui le scelte vocazionali, alla formazione, all'inserimento nel lavoro, ai cambiamenti e alle discontinuità e passaggi evolutivi) occasioni di trasformazione, scoperta e attuazione di potenzialità e di bisogni di realizzazione personali, fonte, al tempo stesso, di arricchimento e crescita per la società intera.

In questi sforzi, la scuola, le università, i luoghi della cultura e le biblioteche possono dare un grande contributo in considerazione del loro ruolo centrale nella società e nelle specifiche comunità a favore dei cittadini. Tali agenzie formano figure professionali di elevata responsabilità rispetto alle pari opportunità e all'inclusione per il potere, l'autorevolezza e quindi l'elevato potenziale di partecipazione ad azioni comuni di accoglienza, advocacy, trasmissione di valori di accoglienza, riconoscimento e valorizzazione, modellamento di buone pratiche. Inoltre, aspetto molto importante, esse costituiscono luoghi fisici e mentali di incontro, scambio e generatività sociale, di acquisizione o sviluppo (se già possedute) l'insieme di abilità e competenze trasversali, ormai comunemente conosciute come "soft skills" o anche "life skills",⁷ che fanno da collante tra i diversi saperi

⁷ Locuzione difficile da definire in modo univoco, in quanto aperta a più interpretazioni, comunque riconducibili a una dimensione psicosociale (personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva): a tale riguardo, cfr. World Health Organization. Department of Mental Health (1999). *Partners in Life Skills Education : Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting* (p. 3). Geneva: WHO,

tecnico-specialistici e risultano vitali per affrontare la complessità. L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) articola le *life skills* in dieci competenze, riconducibili a tre ambiti: 1) emotivo (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress), 2) relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci) e 3) cognitivo (risolvere i problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo). Altrettanto importante è l'educazione alla loro acquisizione, sia nei percorsi di istruzione scolastica, sia oltre.⁸

Nei contributi qui raccolti e organizzati in due parti⁹ secondo il programma del seminario (riportato in appendice), emerge in modo chiaro quanto siano importanti, oggi più che mai, le *life skills* o *soft skills*, “virtù del millennio” (cfr. Dafano, *infra*). La serie di interventi si apre proprio con una riflessione intorno alle *soft skills* che, al di là dell'attenzione che richiamano, di fatto non sono un concetto nuovo: esse sono rintracciabili, come sottolinea Fabrizio Dafano (Università Roma Tre), nel pensiero degli antichi, in particolare quello di Platone, ed equiparabili alle virtù fondamentali, necessarie per promuovere il progresso, la giustizia sociale, il bene della collettività. Dafano si sofferma (Cap. 1) sul coraggio e sulla temperanza, “due virtù cruciali per l'agire dell'individuo nella complessità mondo (...) e indispensabili per la pienezza dell'esistenza individuale e comunitaria” e per l'auto-inclusione.

Con Ekaterini Anagnostopoulos (Aspic Lavoro) la riflessione si sposta (Cap. 2) sull'analisi delle politiche inclusive e sull'attuazione di pratiche sviluppate in tale ottica nell'ambito del progetto europeo “Social Self-I”, coordinato da ASPIC Lavoro nel 2017, nell'ambito e con il supporto del programma “Erasmus+”, in complementarità con i più recenti indirizzi europei. L'eterogeneità culturale e professionale dei vari partner ha rappresentato – grazie alla forte comunanza di intenti e al convinto spirito di collaborazione – un fertile terreno di confronto, scambio, apprendimento esperienziale e

<https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf> e la panoramica anche sulle varie definizioni e accezioni offerta da Cinque, M. (2017, maggio-agosto). *Soft skills e lavoro: come sviluppare competenze trasversali?* = *Soft skills and work: how do we develop transversal competence?*. *Rivista di Scienze dell'educazione*, 55(2): 197-211: 201-203. <https://rivista.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/cinque_02-17.pdf>.

⁸ Si veda WHO - DMH (1999), *Partners in Life Skills Education...*, op. cit.

⁹ Prima parte: *Pratiche e skills per l'empowerment e l'inclusione*; Seconda parte: *Percorsi, strumenti, luoghi per l'orientamento - Competenze “invisibili” e lavoro. Metodi e strumenti per l'orientamento e lo sviluppo delle Risorse Umane, infra*.

trasversale ai diversi contesti, affinamento della competenza interculturale, avvio di processi di ridefinizione e trasferimento delle conoscenze e competenze, in un'ottica sistemica, considerate l'interdipendenza delle varie componenti e la necessità di un dialogo fruttuoso con il mondo del lavoro e le istituzioni educative e formative.

Gabriella Di Francesco (Aspic Lavoro) fornisce poi (Cap. 3) un approfondimento riguardante il tema delle competenze trasversali e dei dispositivi di accompagnamento ed *empowerment* negli interventi, attuati nell'ambito del citato progetto "Social Self-I", attraverso la cooperazione di quattro paesi e organizzazioni europee, con lo scopo di favorire l'inclusione di rifugiati, richiedenti asilo e adulti *low skilled*, coerentemente con la *New Skills Agenda* e la Raccomandazione *Upskilling Pathways* (2016).

In tema di attuazione di pratiche inclusive, è evidente quanto sia cruciale il ruolo degli educatori e degli assistenti sociali, i quali si trovano ad affrontare dilemmi etici e deontologici non indifferenti, alla luce delle modifiche introdotte nel sistema di accoglienza. A tale riguardo, Marco Accorinti (Università Roma Tre) fornisce un quadro complessivo (Cap. 4) per poi soffermarsi sugli aspetti che possono sostenere, da una parte, le persone straniere nella comprensione della normativa (spesso interpretata in modo rigido e respingente) e dall'altra, gli operatori sociali, per esempio, attraverso strategie e strumenti come "la costruzione di reti consapevoli antirazziste, il lavoro di equipe, la riflessività personale e soprattutto la formazione e l'aggiornamento". Lo sviluppo della professionalità degli operatori dell'accoglienza dipende anche dal rafforzamento delle pratiche riflessive riguardo al proprio operato e a quello del proprio Servizio di intervento.

La seconda parte – *Percorsi, strumenti, luoghi per l'orientamento* – si apre con il contributo di Paolo Serreri (Università Roma Tre) che affronta (Cap. 5) la questione delle competenze "invisibili", difficilmente misurabili e valutabili con gli stessi strumenti e parametri impiegati nella formazione, nello sviluppo e nella valutazione delle conoscenze dichiarative e/o delle competenze tecniche. I cambiamenti dirompenti, particolarmente tra la terza rivoluzione industriale (dagli anni settanta dello scorso secolo) la quarta tutt'ora in corso anche in chiave digitale, hanno avuto effetti sul mondo del lavoro, modificando processi produttivi, modalità organizzative e

comunicative, requisiti di competenza. Serreri si sofferma poi sui metodi e sugli strumenti che – come il Bilancio di competenze e, per l'analisi e la valutazione di quelle invisibili e “transculturali”, il *PerformanSe* – possono accompagnare efficacemente il percorso degli adulti nelle transizioni lavorative.

È proprio in tali delicati e spesso bruschi passaggi che si rivela fondamentale essere capaci di informarsi, orientarsi, “leggere” i fenomeni complessi delle società contemporanee: come sottolinea Luisa Marquardt (Università Roma Tre), le biblioteche svolgono già di per sé una implicita azione orientativa attraverso l'offerta di informazione e lettura (Cap. 6), ma la loro funzione può essere più marcatamente educativa quando riferita all'acquisizione dei nuovi alfabetismi (*global competence, media and information literacy* ecc.), l'insieme delle conoscenze, abilità e competenze necessarie nel 21° secolo. Non soltanto le biblioteche scolastiche e quelle universitarie, in quanto legate ai percorsi formali di apprendimento e alle attività di insegnamento, ma anche le biblioteche pubbliche potrebbero svolgere un'azione educativa e funzioni orientative e inclusive, maggiormente necessarie per favorire la crescita personale e la coesione sociale.

Con Giovino (Nino) Ginnetti la riflessione si sposta (Cap. 7) sugli strumenti della psicologia umanistica di approccio rogersiano (l'accettazione della persona da parte del professionista) e anche gestaltico (la facilitazione dell'integrazione dei diversi aspetti cognitivi, emotivi-affettivi e comportamentali che arricchiscono l'esperienza di una persona) che consentono la costruzione di una valida relazione di aiuto professionale per l'integrazione socio-lavorativa dei rifugiati e dei richiedenti asilo. In tal modo, tali strumenti consentono, da una parte, lo sviluppo della capacità del professionista della relazione d'aiuto di “stare nella relazione”, affinando la comunicazione interculturale, e, dall'altra, la valorizzazione delle competenze dei migranti, nonché la trasferibilità delle competenze agli operatori che lavorano nei servizi per l'orientamento e l'inclusione lavorativa.

Uno sguardo critico-antropologico sulle mobilità umane e sulla neo-autoctonia è infine offerto da Francesco Pompeo (Università Roma Tre), alla luce della crisi interpretativa del fenomeno migratorio, tra la riproposizione di stereotipi e temi identitari a-storici e la necessità di assumere un nuovo sguardo etnografico. Di fatto, rifugiati e richiedenti asilo sono soggettività esposte a pratiche di assoggettamento e dispositivi di selezione, sullo sfondo

dell'ossessione ideologica delle frontiere. Pompeo riepiloga un percorso teorico, partendo dal paradigma della doppia assenza, passando alla nozione di transnazionalismo fino alla definizione di regimi di mobilità e ricorre poi, quale utile esemplificazione, alla ricerca-azione condotta nel V Municipio del Comune di Roma, area in cui si manifesta una neo-autoctonia, ovvero una dimensione inedita di legame plurale con il territorio. L'antropologo indaga tale situazione multiculturale matura, evidenziandone potenzialità, contraddizioni e disorientamento e sviluppando una visione più ampia su nuove dimensioni della soggettività, in cui rifugiati, migranti, *newcomer*, indigeni storici e altre identità di scelta, possano sperimentare condivisione di temporalità e coscienza dei cambiamenti.

L'intento di questo volume è quello di condividere i contributi, provenienti da ambiti differenti, interdisciplinari e multidisciplinari, offerti al seminario organizzato dall'Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia con Aspice Lavoro. Ogni contributo oltrepassa i confini della propria principale disciplina di afferenza e presenta esperienze e riflessioni teorico-metodologiche ed epistemologiche, che vanno a comporre un mosaico di competenze e sguardi, fondamentali nelle collaborazioni e reti professionali e umane.

Nel particolare momento storico e sociale, tali relazioni richiedono maggiore attenzione e cura: il coinvolgimento delle reti umane e la loro interazione possono essere stimolati e facilitati da nuove modalità di comunicazione e scambio di informazioni, che ampliano la creazione, disseminazione e valorizzazione della conoscenza e favoriscono inedite collaborazioni, come riportato da vari contributi in questo volume, nell'ottica dell'inclusione e dell'*empowerment*.

Prima parte:

**Pratiche e *skills* per l'*empowerment* e
l'inclusione**

Capitolo 1

Le *soft skills*: virtù professionali per l'“autoinclusione” nelle collettività organizzate

Fabrizio Dafano¹⁰

Abstract

Nella nostra contemporaneità assistiamo a una sempre maggiore attenzione da parte delle Istituzioni, del mondo aziendale e dei professionisti della conoscenza nei confronti delle *soft skills* o competenze trasversali. Ciò è oltremodo auspicabile, lodevole e degno d'incoraggiamento in una società pericolosamente immersa nel tecnicismo esasperato, allettata dalle potenzialità dell'intelligenza artificiale e sempre più dedita al culto della velocità nelle interazioni. Le *soft skills*, peraltro, non sono una scoperta dei nostri giorni, bensì rappresentano da sempre un tendere dell'uomo verso le proprie qualità superiori, altrimenti denominate “virtù”. Potremmo anzi affermare che le virtù costituiscono una metacompetenza, un prerequisito indispensabile per la crescita e lo sviluppo di dimensioni qualificanti il valore personale e professionale del soggetto. Competenze relazionali, auto-motivazione, leadership, gestione dello stress – soltanto per citarne alcune tra le più ricorrenti – affondano, in realtà, le loro radici in un terreno di coltura ben più profondo e fertile, costituito da virtù quali il coraggio, la pazienza, la temperanza, il senso dell'equità, l'orientamento alla conoscenza. Platone ne *La Repubblica* indica, infatti, le virtù fondamentali, proprie dell'essere umano evoluto, alla base di collettività organizzate al fine di promuovere il progresso e la giustizia sociale. Oggetto delle brevi riflessioni e suggestioni, proposte nell'ambito del tema considerato, sono proprio due virtù cruciali per l'agire dell'individuo nella complessità mondo: il coraggio e la temperanza. L'etimologia di entrambe le parole aiuta a comprendere l'enorme rilevanza di queste qualità umane, indispensabili per la pienezza dell'esistenza individuale e comunitaria e, dunque, fondamentali per “autoincludersi”.

Parole chiave

virtù; soft skills; coraggio; temperanza.

¹⁰ Università degli Studi Roma Tre, <fabrizio.dafano@uniroma3.it>.

1.0 *Soft skills*: le virtù del millennio

Nella nostra contemporaneità assistiamo a una sempre maggiore attenzione da parte delle Istituzioni, del mondo aziendale e dei professionisti della conoscenza nei confronti delle *soft skills* o competenze trasversali.¹¹ Si tende, in tal senso, a valorizzare quelle capacità dirette a rendere fluida ed efficace l'interazione del singolo individuo, situato all'interno di comunità organizzate e orientate verso fini produttivi, con i mondi umani nei quali è immerso, siano essi di natura prevalentemente operativa, culturale o simbolica.

La qualità dell'interazione è, infatti, senz'altro frutto delle doti intellettive e comportamentali dell'individuo e del suo agire all'interno di dinamiche sociali complesse. Il buon funzionamento di un'organizzazione, d'altra parte, e, prima ancora, il significato stesso di organizzazione, «si riferisce al complesso schema di comunicazioni e di altre relazioni che viene a stabilirsi in un gruppo di esseri umani».¹² Tale promozione e valorizzazione di competenze “morbide” e trasversali è oltremodo auspicabile, lodevole e degna d'incoraggiamento, tanto più in una società pericolosamente immersa dentro vertiginose correnti di tecnicismo esasperato, allettata dalle potenzialità dell'intelligenza artificiale e sempre più dedita al culto della velocità e del funzionalismo nelle interazioni. In tal senso, le *soft skills* possono costituirsi come medium tra la spirito inarrestabile del progresso e le istanze ancestrali e insopprimibili dell'animo umano: segni concreti di un agire “artigianale” di prospettiva, che tende a stemperare un fare realizzativo a breve termine.

Konrad Lorenz, al riguardo, quasi quarant'anni or sono, ne *Il declino dell'uomo* (1983), già esprimeva la necessità di riflettere seriamente sul divario delle velocità e sulla potenziale dicotomia tra Spirito e Anima, dimensioni che compongono l'individuo, nella sua forma concreta (Spirito: l'esserci, il realizzare, il progredire e innovare) e, al contempo, nella profonda comprensione interiore delle cose (Anima: il sentire, l'essere sensibili, l'evolvere e maturare). La distinzione tra innovazione - come forma di azione guidata dallo Spirito del progresso organizzativo - ed evoluzione - come forma di scelta valoriale guidata

¹¹ Per competenze trasversali, nel linguaggio organizzativo, s'intende quel complesso di capacità necessarie per un'efficace gestione delle attività di autorganizzazione, cooperazione e coordinamento di processi e risorse richieste dal ruolo, indipendentemente dagli aspetti tecnici dell'area di appartenenza.

¹² Simon, H. (2016). *Il comportamento amministrativo* (p. 14). Bologna: il Mulino.

dall'Anima collettiva – rende conseguentemente manifesta l'esigenza che entrambe debbano tendere verso un'opportuna armonizzazione.¹³

Le *soft skills*, peraltro, non sono una scoperta dei nostri giorni, bensì rappresentano da sempre un anelare dell'uomo verso le proprie qualità superiori, altrimenti denominate “virtù”.

Potremmo anzi affermare che le virtù costituiscono una meta-competenza, un prerequisito indispensabile per la crescita e lo sviluppo di dimensioni qualificanti il valore personale e professionale del soggetto. Competenze relazionali, auto motivazione, leadership, gestione dello stress – solo per citare alcune tra le *soft skills* più ricorrenti – designano qualità di ordine superiore rispetto alle mere tecniche applicative.

Tutte queste capacità affondano, in realtà, le loro radici in un terreno di coltura ben più profondo e fertile, costituito da virtù quali il coraggio, la temperanza, la sobrietà, il senso dell'equità, l'orientamento alla conoscenza.

Platone ne *La Repubblica* indica le virtù fondamentali, proprie dell'essere umano evoluto, alla base di collettività organizzate al fine di promuovere il progresso e la giustizia sociale:

«Penso che, se ha buoni fondamenti, il nostro stato sia perfettamente buono (...) È chiaro che sue doti sono sapienza, coraggio, temperanza e giustizia».¹⁴

Oggetto delle brevi riflessioni e suggestioni proposte nell'ambito del tema considerato, sono proprio due virtù platoniche, cruciali per l'agire dell'individuo nella complessità del mondo: il coraggio e la temperanza. Basti pensare all'etimologia di entrambe le parole, da cui muoveremo, per comprendere l'enorme rilevanza di queste qualità umane, indispensabili per la pienezza e la fruttuosità dell'esistenza individuale e comunitaria e, dunque, fondamentali per “auto includersi” nei mondi sociali di riferimento.

¹³ cfr. Lorenz, K. (2017). *Il declino dell'uomo* (Il divario delle velocità: Spirito e Anima, p. 69 e ss). Prato: Piano B.

¹⁴ Platone. (2013). *La Repubblica* (pp. 140-147). Roma-Bari: Laterza.

1.1 Il coraggio

Coraggio: dal latino *coraticum* o anche *cor habeo*, aggettivo derivante dalla parola composta *cor, cordis* = cuore e dal verbo *habere* = avere: avere a cuore, tenere fortemente a qualcuno o a qualcosa.¹⁵

Ne *La Repubblica*, Socrate, protagonista del dialogo platonico, su sollecitazione dei suoi interlocutori, definisce il coraggio come «una sorta di salvaguardia (...) È un salvaguardare la propria opinione sulle cose temibili e sulla loro natura, opinione che in noi ha instaurata la legge mediante l'educazione. E per salvaguardia costante di essa ho inteso il fatto di saperla salvaguardare pur se ci si trova tra dolori, piaceri, voglie, paure, senza mai respingerla».¹⁶

Il brano evidenzia, tra l'altro, la rilevanza dell'educazione alla virtù del coraggio. Di rara bellezza ed efficacia, al riguardo, nel prosieguo della descrizione fornita da Socrate, la similitudine degli abiti da preparare accuratamente prima della tintura, affinché la stessa non svanisca nel tempo o a causa dell'aggressione di «terribili detersivi» (le debolezze umane).

Cicerone, a sua volta, così definisce, attraverso una delle sue proverbiali domande retoriche, il coraggio: «E il coraggio che altro è se non la disposizione ad affrontare il pericolo e a sopportare la fatica e il dolore con pazienza, e senza conoscere nessuna paura?».¹⁷

Il coraggio deriva, dunque, da una disposizione d'animo, indotta e favorita o meno dagli ambienti culturali e valoriali nei quali si vive e si evolve e da un'educazione diretta a rafforzare la determinazione in ciò in cui si crede e per cui si è disposti a battersi, superando le comprensibili, umane paure e fragilità.

Nel caso in cui, invece, non si abbiano valori in cui credere e beni immateriali da salvaguardare, il coraggio lascia immediatamente il posto alle convenienze, agli egoismi, alle meschinità, rendendo l'uomo vile e timoroso. Tutti o quasi sono pronti ad aggredire se aggrediti personalmente (anche a livello verbale, ovviamente) o a difendere ciò che di più caro possiedono al mondo (ad esempio, figli o proprietà materiali). Ma la prova del nove del coraggio come virtù, e non come istinto di sopravvivenza o meccanismo di difesa di ciò che è proprio,

¹⁵ Cfr. *Vocabolario Treccani*, sub voce Coraggio, <http://www.treccani.it/vocabolario/coraggio/>.

¹⁶ *Ivi*, p. 142.

¹⁷ Cicerone. (2010). *Le Tuscolane* (p. 407). Milano: Mondadori.

è nel *cor habere* richiamato dall'etimologia, nell'aver profondamente a cuore ciò che non riguarda strettamente se stessi ma anche gli altri o, addirittura, prevalentemente o esclusivamente gli altri.

Un magistrale esempio di questa nobile disposizione d'animo che sa tradursi prontamente in azione, è offerto da Manzoni ne *I promessi sposi*: Don Abbondio e Fra Cristoforo, entrambi religiosi, entrambi al servizio di una causa superiore, ma profondamente diversi nell'interpretazione del loro ruolo.

Il primo esercita il suo ministero egoisticamente e non esita ad arretrare laddove si presentino problemi per la sua incolumità o semplicemente fastidi che possano alterare la sua tranquilla routine quotidiana. L'altro, indomito e generoso, è pronto a correre ogni rischio pur di difendere i valori che incarna. Le pennellate dell'Artista dicono più di ogni commento.

Don Abbondio:

«Il nostro Abbondio non nobile, non ricco, coraggioso ancor meno, s'era dunque accorto, prima quasi di toccar gli anni della discrezione, d'essere, in quella società, come un vaso di terra cotta, costretto a viaggiare in compagnia di molti vasi di ferro. Aveva quindi, assai di buon grado, ubbidito ai parenti, che lo vollero prete. Per dir la verità, non aveva gran fatto pensato agli obblighi e ai nobili fini del ministero al quale si dedicava: procacciarsi di che vivere con qualche agio, e mettersi in una classe riverita e forte, gli eran sembrate due ragioni più che sufficienti per una tale scelta. Ma una classe qualunque non protegge un individuo, non lo assicura, che fino a un certo segno: nessuna lo dispensa dal farsi un suo sistema particolare. Don Abbondio, assorbito continuamente ne' pensieri della propria quiete, non si curava di que' vantaggi, per ottenere i quali facesse bisogno d'adoperarsi molto, o d'arrischiarsi un poco. Il suo sistema consisteva principalmente nello scansar tutti i contrasti, e nel cedere, in quelli che non poteva scansare».¹⁸

Fra Cristoforo:

«Non è nostro disegno di far la storia della sua vita claustrale: diremo soltanto che, adempiendo sempre con gran voglia e con gran cura gli ufizi che gli venivano ordinariamente assegnati, di predicare e d'assistere i moribondi, non lasciava mai sfuggire un'occasione

¹⁸ Manzoni, A. (1964). *I promessi sposi* (p. 30-31). Milano: Rizzoli.

d'esercitarne due altri, che s'era imposti da sé: accomodar differenze e proteggere oppressi. In questo genio entrava, per qualche parte, senza ch'egli se n'avvedesse, quella sua vecchia abitudine, e un resticciuolo di spiriti guerreschi, che l'umiliazioni e le macerazioni non avevano potuto spegner del tutto».19

1.2 La temperanza

Temperanza: dal latino *temperantia*, participio presente di temperare = porre nella giusta misura, moderare. Virtù che modera le passioni e i desideri.²⁰

«Secondo me la temperanza è una sorta di ordine e di continenza di piaceri e appetiti, come dicono quando usano, non so in che modo, l'espressione "più forte di se stesso" e altre simili che rivelano come le tracce della temperanza (...) Ma chi è "più forte di se stesso" sarà anche "più debole di se stesso" (...) A mio parere questa locuzione significa che nel medesimo individuo, entro l'anima sua, esistono due elementi in uno, l'uno migliore, l'altro peggiore; e quando l'elemento naturalmente migliore s'impone sul peggiore, allora si usa l'espressione "più forte di se stesso"».21

Così Socrate spiega il significato di temperanza ai suoi discepoli, evidenziando il conflitto interno che anima l'individuo, nel momento in cui si trova di fronte – come inevitabile per chiunque - al doversi determinare tra ciò che è giusto, e deve essere seguito, e ciò che non lo è, e deve essere evitato o abbandonato. La temperanza è, innanzitutto, una scelta impegnativa, richiesta dalle circostanze, originata e orientata dall'effetto attrattivo di un valore guida. Essere migliori significa scegliere non in base all'istinto opportunistico, insito nell'animo umano e perennemente in lotta con l'afflato altruistico, bensì affrancarsi dalla parte debole di se stessi e agire per l'interesse generale, per il bene comune.

Un esempio emblematico di temperanza è narrato da Plutarco riguardo a Fabio Massimo, il grande condottiero romano, detto

¹⁹ *Ivi* (p. 91).

²⁰ Cfr. *Vocabolario Treccani, sub voce* Temperanza, <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/temperanza/>

²¹ Platone. (2013). *La Repubblica* (p. 143), op. cit.

cunctator, il temporeggiatore. Fabio si distinse, infatti, in particolare, durante la seconda guerra punica contro i Cartaginesi capitanati da Annibale, per la sua capacità di non lasciarsi guidare dall'odio, dalla rabbia e dalla foga nella campagna bellica, ma, al contrario, optando per una strategia di attesa e di logoramento del nemico, onde evitare consistenti perdite di vite umane e rischi per l'incolumità di Roma. Questa scelta, chiaramente ispirata dalla virtù della temperanza, fu peraltro oggetto di aspre critiche da parte di molti e di vere e proprie canzonature per la sua codardia che, in realtà, altro non era che lungimiranza e rispetto per il bene comune.

«(...) I Romani crederono che Fabio si sarebbe sentito ostacolato e definitivamente umiliato, ma si sbagliarono nelle loro congetture su quell'uomo: infatti egli non ritenne una sciagura per sé la loro incoscienza, ma come Diogene il saggio, a uno che gli diceva: "Quelli ridono di te" ribatté "Ma io non mi sento deriso", perché riteneva derisi solo quelli che si lasciano turbare e cedono di fronte a un trattamento del genere, allo stesso modo Fabio sopportò serenamente e senza scomporsi ciò che gli accadeva, dando così la prova di quanto sostengono i filosofi, cioè che l'uomo probò e onesto non può essere ingiuriato né disonorato. Tuttavia, in vista del bene comune, lo preoccupava la sconsideratezza del popolo (...)».²²

1.3 Il rischio della nullificazione delle virtù

Da molto tempo ormai la nostra contemporaneità, inebriata dal sogno oscuro del controllo totale del mondo, ha imboccato la strada della standardizzazione e dell'omologazione della realtà: una strada potenzialmente senza fine e drammaticamente senza ritorno. L'uomo si è lasciato trasportare da uno scellerato istinto nominalista e comportamentista, senza considerare che la semplificazione, selvaggia ed estesa ad ogni campo dello scibile e del reale, genera mostri. La vita umana non è riconducibile a una serie organizzata di processi, così come le caratteristiche e le capacità umane non possono essere relegate in una scheda tecnica, valida per quantità indifferenziate d'individui, asetticamente valutabili con delle crocette su una scala di valori numerici. Le doti umane più elevate, le virtù, sono frutto del

²² Plutarco. (2016). *Vite parallele : Pericle e Fabio Massimo* (pp. 349-351). Milano: Rizzoli.

concorso tra pensiero e azione rispetto a un valore, cioè della capacità d'interpretazione del mondo e della competenza nell'agire verso la direzione giusta. L'unica via retta, fuori da schemi preconfezionati e da ideologie del momento, non potrà essere altra che quella indicata da interessi superiori e contrassegnata da valori condivisi. In caso contrario, la strada si dirige verso il *nulla*, cioè verso l'assenza di coscienza del valore di sé, degli altri, del mondo.

«Ogni coscienza è coscienza di qualche cosa. Ciò significa che non c'è coscienza che non sia *posizione* di un oggetto trascendente, o, se si vuole, che la coscienza non ha “contenuto”»: ²³

Jean Paul Sartre, richiamandosi alla filosofia fenomenologica di Hegel, sostiene che il “contenuto” non è mai “dato” alla coscienza. L'esistenza di ogni contenuto costituisce un “centro di capacità” per la coscienza ed “È necessario un procedimento infinito per inventariare il contenuto completo di una cosa”.²⁴ Il procedimento cui si riferisce Sartre consiste – nell'interpretazione che intendiamo qui attribuire a tali riflessioni – in un'operazione intellettuale complessa e articolata, avvalorata dall'esperienza maturata nel tempo, attraverso la quale all'uomo è conferita la responsabilità e la libertà (i due elementi non sono scindibili e s'integrano sempre a vicenda, confermandosi nell'identità individuale) di rappresentare a se stesso il mondo, prenderne coscienza, e attribuire ad esso i significati latenti nella propria spiritualità e portarli così ad emersione.

Nel momento in cui i contenuti sono già dati alla coscienza, all'interno di schemi preordinati, le cose-utensili diverranno inservibili ad azioni evolutive e ciò che ci circonda sarà soltanto strumentale. Ci troveremo di fronte ad una scialba rappresentazione di ciò che non catturiamo e non saremo più in grado di catturare con il nostro “procedimento infinito” di conoscenza, poiché già pre-interpretato da un sistema che non consente di attivare ambienti, che nel preservarci dall'onere salvifico dell'assunzione di responsabilità, ci rende indifferenti e incapaci di trasformare il mondo per renderlo umanamente migliore. Saremo uomini sempre più inquieti non a causa dei moti benefici dell'anima, ma per l'insignificanza di una realtà “data”, inscalfibile alle nostre decisioni, al nostro libero agire; deprivati di quell'agire libero, poiché non richiesto da alcuno, se non

²³ Sartre, J.P. (2002). *L'essere e il nulla* (p. 17). Milano: Net.

²⁴ *Ibidem*.

dalla propria coscienza, né strategicamente previsto all'interno di un pulviscolo di contingenze senza orizzonti di senso.

“Non c'è niente nel cielo e sulla terra che non contenga in sé l'essere ed il nulla”:²⁵ qui si manifesta il rischio della neutralizzazione delle virtù. Se le istanze espresse dal sistema socio-economico di riferimento riguardo, in particolare, ai requisiti professionali individuali, si attestano esclusivamente attorno a capacità di natura organizzativa, riferite a quantità indifferenziate d'individui, banalmente descritte, solamente idonee a gestire secondo procedure, se non formali quanto meno prasseologiche, situazioni tipiche, allo scopo di ottenere risultati misurabili, allora, se è questo e nient'altro che questo che si richiede all'uomo, cioè una serie di comportamenti funzionali al risultato, allora le virtù, deluse e indignate, abbandonano la scena.

Quale virtù potrà, infatti, mai essere suscitata e coltivata all'interno di un sistema tendente ad omologare le capacità umane? La virtù è il contrario dell'appiattimento e della convenzionalità dei comportamenti. La virtù è intelligenza che si fa azione, libertà che si traduce in consapevolezza, responsabilità che trasforma l'individuo standard in uomo autentico e maturo.

Un individuo libero, non per questo privo del senso dell'obbedienza e della rinuncia, ma per questo in grado di agire discrezionalmente, di auto includersi ed essere incluso nelle comunità umane presso cui opererà, nella sua qualità di uomo e non di mero individuo strumentale, pieno di energia sentimentale e di senso critico, capace di condividere una comune prospettiva di autentico progresso. È l'impegno già presente e che, ancora più intensamente, ci attende nel prossimo futuro.

²⁵ Hegel, G.W.F. (2002). *Scienza della logica*, cap. 1, citazione in J.P. Sartre, *L'essere e il nulla* (p. 48), op. cit.

Capitolo 2

Il Progetto “Social Self-I” nella cornice Erasmus+. Esperienze, processi e apprendimenti trasversali e trasferibili

Ekaterini Anagnostopoulos²⁶

Abstract

Elementi cardine dell’esperienza del Progetto “Social Self-I” sono le attività di scambio di buone pratiche e formazione reciproca, fondate sulla parità e mutualità tra i partecipanti delle organizzazioni partner, esperti di diverse discipline, impegnati in ambiti lavorativi, in ruoli e con caratteristiche organizzative e culturali eterogenee, accomunati dalla volontà di accrescere la propria efficacia nel perseguire l’inclusione sociale e lavorativa mediante il proprio operato. Lo scambio di pratiche, strumenti, tecniche ha dato risultati di apprendimento generatori di effetti tangibili di elevato potenziale di impatto. Sono stati rilevati benefici di valore quali l’acquisizione di strumenti utili e di conoscenze sui rispettivi sistemi, l’assunzione di prospettive diverse e decentrate, riguardo a tematiche di interesse comune, e l’affinamento della competenza interculturale. L’apprendimento esperienziale, la relazione, l’importanza del gruppo, del lavoro collettivo, del pensiero condiviso nella ricerca di soluzioni e possibili integrazioni. Una riflessione costante e ricorsiva sul come trasferire e integrare le pratiche nella propria attività rispecchia quei processi di ridefinizione e trasferimento delle conoscenze, di competenze e di esperienze trasversali ad ambiti lavorativi, esistenziali e geografici-culturali sia degli operatori sia degli utenti. Infine, si è resa ancora più evidente l’interdipendenza fra tutte le componenti del sistema e l’importanza di attivare tutti i nodi delle reti esistenti con interventi nelle diverse fasi dei processi di accoglienza e di attuazione di interventi di orientamento mirati a perseguire le pari opportunità e l’inclusione, per il cui pieno successo è necessario il contributo del mondo del lavoro e delle istituzioni educative e formative.

Parole chiave

orientamento; inclusione; transdisciplinarietà; *empowerment*.

²⁶ Psicologa-psicoterapeuta, consulente di carriera, formatrice, <cosmopolis@libero.it>.

2.0 Introduzione

Il Progetto “Social Self-I Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition”, della durata di due anni, si è articolato in un partenariato strategico che ha coinvolto quattro organismi: l’Associazione di Promozione Sociale ASPIC Lavoro come Ente proponente e coordinatore, EOPPEP, Ente nazionale greco per l’orientamento e il riconoscimento delle qualifiche, HdBA (*Hochschule der Bundesagentur für Arbeit*) Università di studi applicati al lavoro dell’Agenzia Federale tedesca per l’impiego e INSUP, ente di formazione francese con varie sedi nella Francia Sud-occidentale. L’individuazione e il coinvolgimento degli organismi partner hanno costituito la premessa della riuscita delle finalità prefissate.

Le attività progettuali sono state realizzate avendo a riferimento delle questioni centrali di rilevanza europea, prioritarie nelle *policy* dei diversi Paesi, e si sono sviluppate anche in relazione ad aspetti che il fenomeno migratorio ha assunto in questi anni, tuttora di grande attualità. Le premesse si sono basate sulle evidenze dei numeri - più di un milione di richiedenti protezione internazionale arrivati in Europa nel corso dell’anno di avvio del progetto -, e anche sulle nuove ed eterogenee esigenze di formazione e qualificazione e sulla necessità di equipaggiare figure professionali che influiscono sui processi di inclusione. Tre i temi centrali trattati: a) gli aspetti individuali, sociali e lavorativi di specifici gruppi di destinatari degli interventi (rifugiati, richiedenti asilo e segmenti della popolazione adulta che vivono transizioni lavorative in condizioni di vulnerabilità e rischio esclusione); b) le metodologie di identificazione delle competenze, dell’orientamento e dell’empowerment personale e professionale, nonché la valorizzazione di *skill* trasversali; c) la formazione, lo sviluppo delle competenze per l’empowerment di diverse figure professionali coinvolte in tali processi.

Un progetto nasce, prima ancora del suo avvio formale, nella fase di ideazione e sviluppo dell’idea che ne è alla base, nella “visione” che ne ha costituito la premessa e nel lavoro impegnativo di preparazione della proposta per la candidatura. Infatti, la ragion d’essere del Progetto “Social Self-I” è nata a partire dalla volontà, trasformatasi in azioni concrete, di mettere a disposizione le conoscenze, gli strumenti

e la metodologia dell'approccio pluralistico-integrato sviluppati all'interno delle professioni d'aiuto, dell'orientamento, della formazione, della psicoterapia e del counseling. Il progetto in questione ha reso possibile la realizzazione di attività utili all'impegno profuso da diversi soggetti rispetto al fenomeno emergenziale dell'accoglienza e inclusione di rifugiati, richiedenti asilo o protezione internazionale, dei migranti, come anche della popolazione generale, che vivono transizioni lavorative in condizioni di maggiore vulnerabilità, per esempio, per condizioni di salute sia psichica che fisica.

Nel corso del dipanarsi delle diverse fasi e azioni progettuali il target degli adulti della popolazione generale in transizione lavorativa è venuto focalizzandosi in modo più specifico a includere persone che vivono transizioni nel corso della vita lavorativa in condizioni maggiore difficoltà e rischio esclusione dal mondo del lavoro, per condizioni di salute fisica e psichica nonché per una mancata acquisizione di qualifiche e competenze.

In questa prospettiva, l'orientamento inclusivo e improntato alla competenza multiculturale si estende ben oltre le differenze etniche e culturali in senso stretto per abbracciare le culture in senso ampio; ovvero, la religione, i valori, lo stile di vita e l'orientamento sessuale, il genere, la diversa abilità, le condizioni socio-economiche (Anagnostopoulos, 2015).

Una ulteriore area che è stata approfondita ha riguardato le esperienze traumatiche che possono ostacolare i processi di integrazione e di inclusione lavorativa. Si è voluto cogliere la prospettiva sia dei bisogni di orientamento e adattamento degli interventi per aiutare a superare gli ostacoli e le difficoltà che possono rappresentare un ostacolo al poter trarre beneficio dei percorsi di orientamento e bilancio di competenze. Si è prestata attenzione alla prospettiva degli operatori, al potenziamento delle loro risorse personali e professionali, della capacità relazionali e di cura di sé, per accrescere l'efficacia nel lavoro con persone che portano esperienze traumatiche e per prevenire o mitigare l'esposizione allo stress e trauma vicario.

L'idea progettuale è stata sviluppata dall'autrice di questo contributo insieme a Gabriella Di Francesco e si è avvalsa, nella fase progettuale e di avvio delle attività, della collaborazione di Emilia Filosa. In una fase successiva si è unito al gruppo Nino Ginnetti, portando la sua

significativa esperienza nell'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale. Oltre alle referenti del progetto, alla mobilità all'estero per la formazione hanno partecipato Flavia Germano (2006; 2008) e Federica Leoni.

Dunque, il team del Progetto è stato composto da membri dell'Associazione (psicologi, psicoterapeuti ed esperti in materie sociologiche, nella formazione e nel counseling). Mentre, il contesto interno più esteso di trasferimento e di condivisione dell'esperienza è stato quello della rete professionale ASPIC più ampia, prevalentemente costituita da psicologi, psicoterapeuti, insegnanti e altri operatori della relazione d'aiuto. Il coinvolgimento di partecipanti indiretti agli eventi formativi e delle sedi territoriali ASPIC ha favorito la trasmissione di informazioni e risorse presso il proprio contesto locale (come, ad esempio, la condivisione attuata da Francesca Pronti, presidente di ASPIC Umbria, presso operatori impegnati nell'ambito dell'intercultura e dell'accoglienza)²⁷.

Ciascun organismo partner ha selezionato il proprio team di progetto e i partecipanti agli eventi formativi all'estero sulla base di criteri di selezione condivisi ai fini della valorizzazione delle azioni del progetto.

Il partenariato si è basato su importanti denominatori comuni: l'impegno in attività di orientamento, formazione rivolta agli operatori e ai destinatari finali, sviluppo di politiche, procedure e curricoli formativi, insegnamento. La gamma dei profili professionali dei partecipanti dei quattro enti-partner comprendeva: docenti universitari e ricercatori specializzati in integrazione lavorativa, psicologi, psicoterapeuti, professionisti dell'orientamento, responsabili della formazione, dello sviluppo di strumenti e di dispositivi di riconoscimento e validazione di qualifiche e competenze a livello nazionale, insegnanti, project manager, economisti, sociologi, decisori politici e funzionari di enti nazionali, operatori della formazione professionale, insegnanti.

²⁷ La cooperazione, la condivisione e la valorizzazione della rete sono delle caratteristiche distintive della formazione e della rete permanente tra i professionisti ASPIC. Il senso di comunità professionale e di beneficio collettivo delle azioni ha favorito la partecipazione e il supporto. In particolare, si desidera ringraziare Mark Pohl e Rosa Serrallegrì, per il loro prezioso contributo sul piano relazionale e, rispettivamente, interculturale e organizzativo.

In tal modo, all'interno del gruppo di lavoro nel suo insieme e dei rispettivi team di progetto si è venuto a costituire un crogiolo di conoscenze, competenze ed esperienza complementari e multidisciplinari su tematiche di interesse comune, con un elevato potenziale di scambio, apprendimento e trasferibilità.

2.1 Le esperienze di formazione e scambio di pratiche

Lo scopo primario delle attività formative e di scambio implementate è stato quello di promuovere e rafforzare processi di autopotenziamento dei partecipanti, i quali, seppur provenienti da background e ruoli diversi, impegnati in contesti organizzativi dalle caratteristiche variegata anche dal punto di vista culturale, erano accomunati da una sensibilità e interesse comune nel migliorare i processi di orientamento, inserimento socio-lavorativo e di formazione degli operatori.

Le esperienze di mobilità europea previste dal progetto si sono articolate in tre eventi formativi brevi e intensivi presso le sedi degli organismi partner, supportate da due incontri transnazionali di coordinamento. Durante l'intero periodo di implementazione, si sono svolti contatti e scambi continuativi sia all'interno del gruppo di progetto sia con gli interlocutori di riferimento e i rappresentanti di interessi nei rispettivi contesti di operatività.

Dopo la conclusione di ciascun evento formativo e nella fase finale del progetto, gli apprendimenti, le esperienze compiute nonché le pratiche oggetto dell'esperienza di scambio e formazione congiunta, sono stati trasferiti attraverso le attività di formazione (sia istituzionale sia *ad hoc* presso gli organismi del partenariato) e mediante strategie diversificate di disseminazione e condivisione presso contesti e pubblici più ampi, includendo oltre che il livello locale, anche i livelli nazionale ed europeo.

I tre eventi di formazione congiunta e di scambio di buone pratiche si sono svolti in Francia, Germania e Italia, incentrandosi rispettivamente sui seguenti temi-cardine:

1. l'orientamento vocazionale e professionale e gli interventi di consulenza di carriera, come strumenti e processi chiave che possono favorire l'inclusione (sociale e lavorativa) dei

richiedenti e titolari di protezione internazionale come anche di altri gruppi di adulti della popolazione generale in transizione lavorativa e/o formativa. Obiettivo di questa prima esperienza di mobilità europea breve è stato quello di facilitare la conoscenza reciproca dei sistemi di accoglienza e inclusione vigenti nei rispettivi Paesi, lo scambio e l'integrazione di esperienze, metodologie e strumenti utilizzati in contesti specifici e con destinatari diversificati, come anche di rielaborare e personalizzare interventi e strumenti per renderli maggiormente rispondenti ai bisogni peculiari dei destinatari (Bordeaux, aprile 2018);

2. l'identificazione, messa in trasparenza e riconoscimento delle competenze, di qualifiche e titoli, nonché la comparazione di percorsi educativi e formativi. La visita al Centro di Accoglienza dei rifugiati di Mannheim, in collaborazione con Caritasverband Mannheim ha portato i partecipanti a contatto con l'esperienza sul campo, con i processi di accoglienza e di raccordo con le azioni di orientamento, condividendo pratiche, esperienze e sfide con lo staff e i volontari degli organismi Caritasverband e Diakonia. Vi sono state delle sessioni dedicate alla vulnerabilità psicologica e al trauma connesso alla migrazione forzata e buone prassi nei processi di accoglienza e orientamento finalizzate alla valorizzazione delle risorse degli utenti e degli operatori (Mannheim, novembre 2018).
3. Roma (luglio 2019) - il trasferimento e l'adattabilità di metodi, competenze, strumenti, e degli apprendimenti stessi in modo trasversale nel proprio contesto di lavoro, per realizzare dispositivi di lavoro adattabili ai contesti, ai destinatari e alla finalità perseguite. Hanno partecipato a questo evento, conclusivo del progetto, esperti di enti pubblici e privati, inclusi i professionisti della rete territoriale dell'ASPIC. La sessione "Dalla vulnerabilità alla scoperta di sé" è stata dedicata all'integrazione e al trasferimento di buone pratiche e modalità di intervento, di valorizzazione delle risorse individuali e di gruppo, nonché degli approcci narrativi, in modo trasversale a diversi contesti e gruppi di utenti (con applicazioni innovative anche in ambito oncologico e della riabilitazione psichiatrica per la qualità della vita e la continuità formativa e lavorativa). Illuminante l'intervento sul ruolo

trasformativo e inclusivo delle biblioteche, le esperienze pratiche per lo sviluppo della competenza multiculturale e la prospettiva dell'orientamento lungo l'arco della vita.

L'esperienza condivisa è stata accompagnata da una meta-riflessione sui modi di accostarsi alle buone pratiche, con un'attenzione particolare all'esperienza soggettiva, al "come" ciascun singolo partecipante si accosta alla conoscenza, attraverso processi di assimilazione e adattamento, rivedendo e riconfigurando i propri schemi operativi. Tale presa di consapevolezza ha rafforzato il senso di empowerment e di padronanza nella gestione delle proprie risorse, come anche la percezione di essere in grado di attivare e valorizzare risorse presenti nel proprio contesto di lavoro e nelle reti entro cui si opera e con le persone cui le iniziative di orientamento sono rivolte.

Anche per chi non opera direttamente come figura professionale dell'orientamento, bensì ricopre il ruolo di formatore, di responsabile di curricoli formativi, di sviluppo di politiche e strumenti, oppure di responsabile di sviluppo progetti, vale l'importanza di favorire, attraverso un lavoro su di sé e tramite il proprio operato, lo sviluppo da parte degli operatori dell'orientamento della capacità di riconoscere, rendere visibili e valorizzare quelle risorse e capacità che sono trasversali e applicabili in contesti culturali e lavorativi differenti, nonché con persone provenienti da contesti culturali differenti.

Le caratteristiche di trasversalità e trasferibilità hanno riguardato sia gli strumenti e le pratiche condivise, oggetto di studio e di formazione congiunta, sia lo sviluppo di *skill* rispetto ad ambiti di attività e intervento nel contesto di lavoro attuale e nell'arco della propria vita lavorativa.

2.2 La metodologia

La metodologia applicata all'interno del partenariato è stata di tipo partecipativo con elevato coinvolgimento e condivisione di aspetti organizzativi e decisionali. La metodologia delle attività formative è stata di tipo pluralistico e integrato basato sull'apprendimento esperienziale. I contenuti e le modalità di attuazione degli eventi formativi sono stati individuati e sviluppati in modo cooperativo da parte dei gruppi di lavoro del partenariato, mentre, nella loro

attuazione hanno visto i partecipanti (membri del team di progetto e operatori selezionati provenienti dagli organismi partner), impegnati in un duplice ruolo: quello di docente/relatore e quello di pubblico-discente. Un grande arricchimento è derivato dal poter fare esperienza di diverse modalità di trasmissione della conoscenza, di cooperazione e di scambio nelle esperienze pratiche proposte.

L'integrazione fra modelli formativi e di orientamento, di stile di didattica, di gestione dell'aula e di training portati dalla varietà di organismi e professionisti partecipanti, ha consentito l'ampliamento della capacità di pensare e configurare interventi che meglio rispondano alle esigenze e specificità dei destinatari, dei contesti di realizzazione e delle risorse disponibili (Anagnostopoulos, 2017). La varietà dei metodi e delle tecniche formative sperimentate comprende:

- presentazioni e lezioni frontali;
- presentazione di strumenti, metodologie;
- condivisione di progetti completati e in corso;
- lo studio di casi e sperimentazioni su strumenti;
- esercitazioni pratiche individuali e in gruppo;
- pratiche di auto-riflessione e di condivisione in gruppo;
- attività espressive e narrative individuali e in gruppo;
- supervisione e consulenza interdisciplinare tra pari;
- visite e attività esterne.

Gli approcci, metodi e strumenti per l'identificazione e valorizzazione delle competenze e delle qualifiche dei destinatari delle azioni di orientamento e di accompagnamento al lavoro sono stati condivisi e sperimentati direttamente in prima persona dai partecipanti.

Un elemento innovativo che gli organismi beneficiari hanno portato nel Progetto è stata proprio la modalità partecipata di formazione tra pari e l'attenzione prestata al contempo alle attività, agli obiettivi e al processo, con un feedback ricorsivo che ha permesso di ridefinire e ottimizzare le azioni in base ai bisogni, ai risultati e alle indicazioni apportata dai partecipanti stessi. La modalità partecipata ha coinvolto anche gli esperti e i rappresentanti di organismi esterni invitati, i quali hanno portato la propria esperienza e risorse e partecipato alle attività formative in modo attivo e ricettivo.

I programmi, il materiale condiviso in occasione dei tre eventi formativi, come anche altre risorse scambiate in diversi momenti del

progetto, sono stati resi disponibili e accessibili al pubblico attraverso la pagina web dedicata al progetto in modalità ad accesso aperto (*open access*). Inoltre, ASPIC Lavoro come ente coordinatore svolge anche funzioni di ufficio informativo a richieste di ulteriori informazioni da parte degli operatori, degli enti e del pubblico interessato in un'ottica di disseminazione continua nel tempo.

2.3 Progettualità e costruzione di reti

Nel corso di questi due anni sono state individuate e colte tutte le possibili opportunità per presentare il progetto, parlarne in occasione di eventi formativi, condividere l'esperienza all'interno della rete professionale e formativa dell'ASPIC e all'esterno, dando nascita a uno scambio fecondo a possibilità di scoprire interessi comuni e di condividere esperienze professionali. Un impegno analogo è stato compiuto verso attori sociali impegnati nell'accoglienza, nella formazione, nel mondo del lavoro.

La varietà delle iniziative messe a punto per coinvolgere operatori e professionisti, ha reso possibile un'elevata partecipazione alle attività con modalità che fossero sostenibili. Ad esempio, gli esperti invitati e i partecipanti indiretti sono stati coinvolti negli eventi formativi, negli incontri di disseminazione e condivisione, in incontri di feedback e scambio tra pari. Il coinvolgimento e l'interesse per le tematiche del progetto, ha portato a Roma la collega Vera Cabras, presidente di ASPIC Padova e Verona, nonché promotrice di percorsi di formazione in consulenza interculturale, per condividere metodi e prassi di formazione degli operatori, in particolare nel lavoro con i mediatori linguistici e culturali, offrendo così una preziosa testimonianza dell'applicazione del modello fenomenologico esistenziale della psicologia umanistica nei processi di accoglienza e integrazione (Cabras, 2017). Inoltre, il confronto e lo scambio attivato hanno portato a due contributi di analisi e approfondimento, da una prospettiva psicologica e clinica, sull'importanza di interventi tempestivi di individuazione e supporto alle persone che hanno vissuto esperienze traumatiche a cura di Federica Leoni (2018) e sul ruolo dello psicologo all'interno degli interventi di equipe nel sistema di accoglienza a cura di Mariachiara Mazzei (2019).

Il tema degli effetti del trauma sulle persone coinvolte e sui processi di orientamento e inserimento lavorativo ha assunto una rilevanza significativa, riscontrando l'interesse dei partner del progetto anche rispetto agli strumenti relazionali e di autosostegno necessari agli operatori per rendere fruibili da parte dei destinatari delle azioni di orientamento delle opportunità lavorative o formative individuate nel corso dell'orientamento, sia per strumenti e modalità di cura di sé e di riduzione dell'esposizione allo stress vicario. Tale tematica è stata oggetto di approfondimento in occasione degli eventi formativi di Mannheim e di Roma, estendendo i riferimenti alle transizioni lavorative anche per eventi di vita e condizioni che esercitano un impatto traumatico sulla continuità identitaria, formativa e lavorativa delle persone.

Nella consapevolezza dell'importanza di sensibilizzare le generazioni più giovani, grazie all'impegno della collega psicologa Gaetanina Parrella, è stato possibile coinvolgere nell'evento formativo di Roma dei giovani del servizio civile operativi presso l'Associazione "Observe Onlus", ente al quale hanno potuto trasferire a loro volta l'esperienza compiuta.

2.4 Gli eventi di condivisione e disseminazione

I progetti di scambio di pratiche perseguono risultati di apprendimento che sono per loro natura "intangibili" e quindi trovano conferma della validità delle azioni realizzate nei processi che generano, processi che, attraverso i nodi delle reti create, si estendono e si articolano ulteriormente consentendo il trasferimento e la valorizzazione della conoscenza, delle competenze e delle prassi condivise. Questi processi generati in modo esteso sono effetto in buona parte delle strategie di disseminazione e di condivisione attivate, centrali nel potenziare l'impatto dell'intera azione progettuale.

La disseminazione o diffusione degli esiti e degli apprendimenti di un progetto implica rendere noti e accessibili presso un pubblico di interesse e coerenti con le finalità prefissate, le pratiche, gli strumenti e gli esiti di apprendimento conseguiti. A tal fine sono stati utilizzati numerosi canali. Rispetto a questo compito fondamentale, nel progetto "Social Self-I" sono state attuate strategie comunicative integrate e quanto più possibile dirette e personalizzate in base alle

caratteristiche e agli interessi dei destinatari, modalità che hanno consentito di stabilire una comunicazione diretta, possibile premessa di una continuità di contatti. Il potenziale di disseminazione del Progetto è stato notevole per le caratteristiche degli organismi partner. Le azioni messe in pratica a livello locale, nazionale e in contesti e reti europee hanno contribuito significativamente al raggiungimento delle priorità stabilite e si sono rivolte principalmente ai seguenti pubblici: operatori e professionisti, ricercatori, formatori, docenti universitari, tutor, personale di agenzie per il lavoro, organizzazioni del terzo settore impegnate con gruppi vulnerabilità, organismi che si occupano di servizi di accoglienza ai rifugiati e richiedenti asilo, strutture sanitarie e servizi per la salute mentale, aziende. Le azioni di disseminazione sono state attuate tramite contatti telefonici, newsletter, posta elettronica, mediante la pubblicazione delle risorse sul sito, partecipazione a Forum rilevanti a livello europeo (tra cui lo *European Migration Forum* e il Forum Consultivo dello *European Asylum Support Office*, EASO). Inoltre, si è data particolare attenzione agli eventi in presenza, rivolti a un ventaglio di destinatari eterogeneo, trasmettendo anche la qualità, l'atmosfera di questi due anni di cooperazione.

Nella preparazione delle iniziative, si sono volute declinare le tematiche in modo da approfondire quei contenuti e quelle sfaccettature del progetto in grado di rispondere a interessi specifici del pubblico cui ci si rivolgeva, incentrando di volta in volta l'attenzione su aspetti clinici, educativi, lavorativi, sulle interconnessioni e sinergie delle azioni mirate.

ASPIC Lavoro ha realizzato localmente delle iniziative, complementari al Seminario tenuto presso l'Università degli Studi Roma Tre, realizzate localmente:

- il Seminario di feedback e condivisione tra pari all'interno della rete professionale ASPIC con il contributo di Sara Palombi e di Vincenzina Porretta e l'intervento a distanza di Patrizia Di Bernardino, Presidente di ASPIC Teramo (Roma, settembre 2019);
- il Seminario "Costruire sulle risorse e sull'empowerment. Il Progetto Erasmus+ "Social Self-I". Percorsi, strumenti e buone pratiche per promuovere l'inclusione e la continuità socio-lavorativa", organizzato nell'ambito dell'iniziativa "Erasmus

Days” insieme alla collega Federica Leoni la quale ha portato la sua testimonianza dell’esperienza compiuta come relatrice, degli apprendimenti e delle competenze sviluppate, evidenziando l’integrazione fra competenze cliniche e di accompagnamento al lavoro con soggetti vulnerabili, focalizzando sugli aspetti relazionali e sulla rilevazione e potenziamento delle risorse personali (Roma, ottobre 2019).

- il Workshop di scambio di buone pratiche e di disseminazione “Le risorse del progetto Erasmus+ Social Self-I” (ASPIC Lavoro) e il modello SOFeL di CIES Onlus, incontro tra i membri del team del progetto, gli operatori dello Spazio di Orientamento alla Formazione e al Lavoro di MaTeMù, professionisti della rete ASPIC, con il contributo di M. Cristina Schillirò, psicoterapeuta, esperta nel lavoro clinico e nel supporto ai processi di integrazione di richiedenti e titolari di protezione internazionale (2014), la quale ha condiviso esperienze relative alle fasi di prima e seconda accoglienza in contesti istituzionali (Roma, ottobre 2019).

Accanto alle iniziative intraprese a livello locale, numerose sono state le azioni messe a punto e realizzate dalle organizzazioni partner, basate sulle specificità di ogni ente, sui network esistenti e sui canali attivi che hanno potuto valorizzare.

Oltre che occasioni preziose di incontro, di diffusione dell’esperienza del progetto e degli apprendimenti, un significativo valore aggiunto risiede nella costruzione e consolidamento di relazioni e di una rete di relazioni tra persone e tra organizzazioni, di sodalizi professionali forieri di ulteriori potenzialità.

I nostri partner di progetto hanno trasferito l’esperienza, gli strumenti e le competenze praticate all’interno della loro organizzazione e della rete di interlocutori istituzionali, territoriali, professionali, nonché di gruppi di interesse pertinenti alla propria mission e area di intervento. Le strategie vanno dal trasferimento in occasione delle attività formative istituzionali previste, nei gruppi di progetto e di lavoro tematici, presso istituzioni educative e formative a vari livelli, presso le istituzioni ed enti contattati per realizzare le attività formative e coinvolgere gli esperti esterni invitati che hanno portato il loro contributo.

Un'azione di rilievo sul piano dell'internazionalizzazione è stata la partecipazione dell'autrice alla Conferenza Internazionale del progetto CMinaR (coordinato da HdBA, partner del progetto "Social Self-I"), tenutasi a Berlino il 27 agosto 2019, nel corso della quale è stato presentato il percorso messo a punto per la formazione dei consulenti dell'orientamento professionale (Kohn, 2019), evidenziando l'importanza della qualità dell'orientamento e quindi della formazione degli operatori dell'orientamento per un'integrazione positiva dei titolari di protezione internazionale, compreso il contenimento degli effetti nascosti del trauma sui processi di integrazione lavorativa. Il progetto "Social Self-I" è stato esposto e presentato nella Galleria Poster facilitando così lo scambio e il confronto, la costruzione di rete, di rapporti di collaborazione e di sodalizi intellettuali.

Lo spirito delle iniziative di condivisione e disseminazione è stato coerente con la volontà di stimolare la curiosità, di incoraggiare contatti e collaborazioni, di promuovere una rete di apprendimento e di sviluppo fra professionisti, operatori e altri attori sociali interessati, come anche una riflessione sulle potenzialità da identificare, rendere visibili e attuabili a beneficio delle persone e della comunità.

Sebbene l'orizzonte temporale di un progetto sia circoscritto, il suo impatto e i processi che può innescare si estendono ben al di là della sua conclusione formale (INDIRE, 2019). Ciò è fortemente auspicato in quanto connesso alla sostenibilità e alla prosecuzione e all'efficacia dell'investimento da parte delle istituzioni europee e anche degli enti partner.

Progetti di scambio di pratiche che perseguono soprattutto risultati di apprendimento, che sono per loro natura "intangibili", trovano la conferma del valore delle azioni realizzate nei processi che generano e che come i nodi di una rete si estendono e si articolano ulteriormente per trasferire la conoscenza, le competenze, l'arricchimento conoscitivo e di poter fare che si è generato.

2.5 I processi e gli esiti di apprendimento

L'attenzione agli aspetti di processo è stata una caratteristica saliente di questa esperienza, fin dall'inizio. Alcuni dei risultati principali conseguiti sono riepilogati qui di seguito in sintesi:

- l'aver creato un partenariato transnazionale con *expertise* complementare e multidisciplinare che ha consentito di confrontarsi, di apprendere e di trasferire conoscenze e competenze su tematiche di interesse comune;
- l'aver promosso e rafforzato strumenti e processi di *self-empowerment* dei partecipanti, provenienti da background e ruoli diversi, con denominatori comuni relativi all'orientamento, formazione, inclusione lavorativa (docenti e ricercatori specializzati in integrazione lavorativa, psicologi, psicoterapeuti, professionisti dell'orientamento, responsabili della formazione, dello sviluppo di strumenti e della validazione delle qualifiche e delle competenze a livello nazionale, insegnanti, project manager, economisti, decisori politici e funzionari di enti nazionali, operatori della formazione professionale);
- la condivisione e sperimentazione di approcci metodi e strumenti per l'identificazione e valorizzazione delle competenze dei destinatari delle azioni di orientamento e di formazione;

La metodologia del progetto, improntata al modello pluralistico integrato e alla personalizzazione "su misura" degli interventi, ha consentito di portare insieme metodologie, approcci e tecniche differenti, basati sull'apprendimento esperienziale, sullo scambio interattivo, sul *peer-training* tra esperti di ambiti disciplinari variegati, garantendo la compresenza e un fecondo confronto/integrazione fra stili, metodi e setting di svolgimento della formazione.

Oltre che nei contenuti, l'apprendimento si è incentrato sulla conoscenza e sullo sviluppo di modi per conoscere sé stessi, osservarsi, riconoscere, attivare e rendere operative le proprie risorse, capacità, conoscenze, di modi per sviluppare la flessibilità e versatilità nell'acquisizione e utilizzo di strumenti, metodi e prassi, adattando e trasformando elementi degli stessi per poterli, successivamente, trasferire nel proprio lavoro, in modo responsivo a bisogni peculiari del proprio contesto organizzativo e dei propri utenti.

È stata, dunque, occasione di integrazione anche fra modelli di orientamento e formazione, stili di gestione d'aula e di training portatori anche della cultura organizzativa di appartenenza.

I risultati di un progetto di scambio di pratiche e di formazione prevedono sia risultati tangibili, l'aver realizzato concretamente sia risultati intangibili, che ne costituiscono un aspetto fondamentale.

Gli esiti di apprendimento rappresentano la concretizzazione dei risultati intangibili di un progetto e come tali vanno resi evidenti e valutati. Si possono intendere sia come *skill* acquisiti e/o affinati, sia come capacità di riconoscere, tradurre e trasferire metodologie, strumenti e risorse proprie e presenti nell'ambiente circostante.

La sfida risiede nell'individuazione delle modalità con cui rilevare e rendere visibili, ai fini valutativi e di verifica, l'utilità ed efficacia delle attività implementate come anche dell'impatto d'insieme generato dalle azioni progettuali.

Unitamente ai contenuti della formazione e delle prassi condivise, i processi di apprendimento riguardano l'esperienza, l'esposizione personale, la partecipazione come agenti attivi della formazione e come soggetti ricettivi al tempo stesso. L'alternarsi tra ruoli, contesti, tematiche ha favorito un'immersione sia in diversi contesti e modalità di lavoro, sia la possibilità di sviluppare una conoscenza di sé in azione e, in questo caso, lungo un arco temporale protratto.

Per questi motivi è stata data molta attenzione alla valutazione nelle diverse fasi di implementazione, mettendo a punto modalità e strumenti quali questionari di valutazione, schede di *self-report* di autovalutazione e autoconsapevolezza, così come di riflessione sull'esperienza compiuta, sugli apprendimenti acquisiti e sulla loro trasferibilità e applicazione nel proprio lavoro e nella comunità.

Una valutazione in grado di cogliere gli aspetti di processo può trasformare una serie di azioni circoscritte nel tempo – come la breve mobilità per scambio di pratiche e formazione - in esperienze di arricchimento delle modalità personali di pensiero su di sé, di riflessione sul proprio agire, sul contesto entro cui la propria azione lavorativa si esplica, oltre che sulle pratiche scambiate, sui contenuti, sugli strumenti.

A volte si sottovalutano le potenzialità di uno strumento o di una pratica, ritenendoli difficilmente applicabili nel proprio contesto, per diversi motivi che possono andare dal lavorare secondo protocolli e procedure molto strutturate e che quindi sarebbero poco passibili di modifiche da parte di un singolo o di un gruppo di lavoro, al percepire una situazione tanto complessa da ritenere il proprio potere di "incidere" limitato o nullo. Ha invece una valenza di *empowerment* il portare l'attenzione sul "come" oltre che sul "cosa", per includere gli

aspetti relazionali, il *setting*, il potenziale impatto, anche indiretto, degli atteggiamenti e delle azioni degli operatori all'interno dei processi educativi, di accoglienza, di definizione di curricoli formativi, di politiche e procedure.

Attraverso la cooperazione e grazie all'apporto di diverse culture organizzative e nazionali, è emersa la consapevolezza dell'importanza della competenza interculturale, della capacità di decentramento e di riconoscimento di prospettive plurime. La multidisciplinarietà che ha caratterizzato il gruppo di lavoro del partenariato ha evidenziato il valore del contributo di diverse figure professionali e di altri attori sociali importanti nel raggiungimento di finalità di inclusione sociale e lavorativa, indipendentemente dal fatto che la propria azione si svolga presso un centro per l'impiego con procedure fortemente strutturate, oppure in contesti più informali di rilevazione delle competenze e all'interno dei sistemi di accoglienza dei diversi Paesi europei.

Infine, le azioni di disseminazione, sensibilizzazione e trasferimento degli apprendimenti e dei risultati hanno consentito agli operatori di divenire essi stessi facilitatori di *empowerment* presso i gruppi di destinatari caratterizzati da vulnerabilità, come anche presso interlocutori di riferimento e aree di pubblico importanti rispetto a possibili interventi e prassi in grado di valorizzare le risorse di coloro i quali attraversano passaggi formativi e di carriera con maggiore difficoltà potendone favorire la continuità e inclusione.

2.6 La valutazione come processo ricorsivo

La valutazione, intesa come processo operativo continuo, si è articolata in una costante e attenta rilevazione e analisi del feedback ottenuto da diverse fonti. Ciò ha consentito di verificare quanto e in che modo le azioni implementate siano state funzionali agli obiettivi prefissati e ai risultati attesi, in particolare relativamente ai bisogni formativi espressi e manifestati dai partecipanti e dal team di progetto, dagli operatori impegnati sul campo, sia dalle necessità di intervento verso i gruppi interessati finali (richiedenti asilo, rifugiati, altre persone che vivono transizioni lavorative in transizione lavorativa in condizioni di criticità e vulnerabilità per motivi di salute fisica e mentale). Gli strumenti stessi e le modalità di valutazione sono stati revisionati e affinati durante l'intero corso del progetto.

La valutazione si è concretizzata in strumenti predisposti *ad hoc* nelle varie fasi del progetto, ad accompagnare i processi di apprendimento. Un'ulteriore funzione di tali strumenti è stata quella di favorire l'ampliamento della consapevolezza e di consentire l'appropriazione consapevole delle proprie modalità di apprendere, di selezionare, di valutare, di trasformare ciò che si è appreso e rendere dunque tale conoscenza o competenza attivabili in una varietà di situazioni altre.

Sono questi aspetti soggettivi che costituiscono il cuore della possibilità di trasferire gli esiti della formazione nelle organizzazioni. Sono le persone che trasferiscono la conoscenza e la competenza e le modalità con cui ciò avviene fa la differenza.

Ulteriori aspetti valutati sono stati la qualità della collaborazione tra gli organismi partecipanti e all'interno del team nell'insieme e nei gruppi di lavoro tematici, la motivazione e la consapevolezza di operare per obiettivi di beneficio comune pur nella diversità dei ruoli, la qualità dell'organizzazione delle attività formative, dei relatori e formatori e degli enti coinvolti, dei metodi didattici.

Un buon indicatore di esito è stato l'ampliamento della rete di scambio che ha reso possibili collaborazioni tra i partner su tematiche e progetti di interesse comune. Vi sono stati contatti trasversali tra gli organismi e tra i professionisti per l'adozione e il trasferimento di strumenti, per la consultazione e proposte di partenariati e di cooperazione avviate.

2.7 La dimensione etica

In tutte le professioni e mestieri è importante la dimensione etica. Lo è in modo particolare là dove è implicata una relazione d'aiuto con persone che sperimentano sofferenza, difficoltà e ostacoli nella realizzazione di un progetto esistenziale e della propria unicità.

Secondo il modello pluralistico integrato l'essere umano è considerato responsabile della propria crescita, del proprio benessere e del proprio adattamento al mondo circostante. Dunque, la persona è orientata verso la piena realizzazione delle sue potenzialità e in tal senso possiede tutte le risorse per poterla attuare (Giusti, Pizzo, 2003).

A volte è proprio quando le persone attraversano un periodo di crisi che scoprono potenzialità e risorse, recuperando una vocazione rimasta assopita o trascurata, oppure scorgendo possibili nuove direzioni da dare alla propria vita lavorativa, dandosi dei “permessi”, legittimandosi così a dar espressione e a coltivare aspetti di sé fino ad allora poco o per nulla valorizzati.

Tuttavia, forze sociali pervasive che limitano l’accesso e la piena fruizione dell’istruzione dell’educazione, della formazione possono ampliare, così come ridurre, in modo consistente le possibilità date alle persone di scegliere un lavoro e di costruire un progetto realizzativo di sé, una carriera che possa permettere il riconoscimento, il dispiegamento e la piena realizzazione delle proprie potenzialità, caratteristiche, inclinazioni.

Nei processi di orientamento vocazionale, scolastico, lavorativo, come in tutte le forme di intervento che prevedono una relazione collaborativa, ancor di più quando sono rivolte a persone che incontrano difficoltà e ostacoli nella realizzazione di una propria progettualità di vita e lavorativa, è fondamentale avere ben presenti gli aspetti etici per il potere che si ha nell’incidere sulle scelte delle persone e sulla possibilità di attuare tali scelte, come anche su elementi di sistema che possono facilitare oppure ostacolare tale attuazione.

Il rapporto con il cambiamento riguarda anche gli “operatori” in senso lato, cioè coloro che sono chiamati a dare risposta a necessità, a nuovi bisogni anche attraverso una revisione del proprio *modus operandi*.

Le implicazioni etiche dei processi, degli strumenti e del loro utilizzo e delle modalità con cui vengono utilizzati sono state costantemente oggetto di attenzione e di riflessione nelle diverse attività del progetto. In particolare, in occasione del Meeting transnazionale tenutosi ad Atene nel marzo 2019, è stato condiviso dall’ente ospitante EOPPEP un approfondimento su aspetti delicati di etica inerente all’orientamento, all’accompagnamento in processi decisionali e alle azioni miranti all’inclusione lavorativa.

2.8 Il post-progetto: quando la fine è già un nuovo inizio

Anche se la durata di un progetto è circoscritta nel tempo, la condivisione e il trasferimento degli apprendimenti e dell'esperienza ne consentono la continuità e ampliano l'orizzonte temporale dell'impatto potenziale.

Un'iniziativa di continuità post-progettuale è la creazione del *Network for inclusive vocational and career guidance* (rete per l'orientamento scolastico e professionale inclusivo) cui hanno aderito sia partecipanti del progetto sia professionisti e altri esperti in materia. È stata creata come rete non formalizzata tra professionisti ed esperti, avente tra i suoi scopi quelli di consolidare e sviluppare ulteriormente lo scambio e la condivisione di pratiche, di esperienze, un pensiero collettivo creativo e costruttivo, come anche la possibile realizzazione di azioni comuni.

Ulteriore continuità e stimolo a proseguire delle azioni in linea con i valori e le finalità del progetto nasce dalla volontà di poter trasferire e condividere con gli operatori, lavoratori e volontari, impegnati sul campo nelle fasi della prima accoglienza, buone pratiche che ne promuovano un rafforzamento delle competenze.

Fin dall'inizio di questa impresa è stata presente l'attenzione agli operatori lavoratori e volontari impegnati in prima linea nell'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale. In particolare, è stata molto viva la consapevolezza sia dell'impegno e della complessità delle condizioni cui sono esposti, sia del ruolo centrale che possono svolgere nel favorire una transizione e una continuità identitaria facilitante il lavoro di orientamento e integrazione nelle fasi successive.

Proprio al rafforzamento delle capacità degli operatori per il loro potenziale impatto nelle fasi cruciali dell'arrivo dei migranti, intende contribuire il progetto *Creating Bridges* ideato e avviato dall'autrice insieme alla collega Federica Leoni che prevede iniziative di informazione, sensibilizzazione e formazione in presenza e online rivolte agli operatori e alla vasta rete di volontari e di altre figure professionali impegnati (per esempio, medici, insegnanti, animatori, educatori ecc.) nell'accoglienza di rifugiati, richiedenti asilo e protezione internazionale. Le tematiche sono quelle della cura di sé,

della valorizzazione delle proprie risorse e competenze, l'attribuzione di significato alle esperienze compiute nel lavoro sul campo.

Il primo evento a distanza è stato realizzato nel maggio 2020 in forma di webinar con il titolo: *Self-care and effective thinking. Meaning-making in volunteering and working with refugees and asylum seekers* (Anagnostopoulos, Leoni). L'incontro si è incentrato sulla cura di sé degli operatori e di modalità di pensiero efficaci che ha raggiunto operatori dislocati in diversi Paesi europei ed extraeuropei ed è stato occasione per rilevare bisogni formativi e di supporto degli operatori dell'accoglienza sia durante che dopo l'esperienza di volontariato. Sono previste ulteriori iniziative e interventi rivolti agli operatori dell'accoglienza e alla comunità locale da realizzarsi sia con modalità a distanza che sul campo.

Dopo solo pochi mesi dalla conclusione del progetto "Social Self-I", gli eventi a livello globale hanno portato non solo la diffusione quasi istantanea di nuove modalità di lavoro possibili come il telelavoro, bensì una nuova complessità degli scenari lavorativi futuri cui rivolgere la propria attenzione per affrontarli e per ideare modalità di adattamento creativo.

Del resto, il cambiamento è sempre potenzialmente destabilizzante in quanto chiama ad andare incontro all'ignoto, ad accogliere la trasformazione, rinunciando a certezze, ruoli e aspetti di sé che, seppure a volte poco gratificanti, sono la sola realtà che conosciamo e a cui ci aggrappiamo nel timore di scambiare il senso di illusoria certezza che offrono con qualcosa di non ancora conosciuto (Krishnamurti, 1969/2010). Andare oltre le paure, le esitazioni, consente di assumersi la respons-abilità di contribuire a dar forma al non ancora noto, andando oltre una visione passiva di sé, riconoscendo il proprio potere affermativo, in grado di generare individualmente e collettivamente la propria realtà sociale.

L'auspicio è che ciò che è stato generato, appreso, condiviso con il progetto "Social Self-I", possa far germogliare i semi sparsi in tante direzioni, ed essere di aiuto e utilità per il grande numero di persone che oggi si trovano a doversi ridefinire dal punto di vista lavorativo e per gli operatori affinché siano consapevoli del fatto che, mediante il proprio operato, atteggiamento etico e modo di essere e di pensare, possono influenzare e trasformare processi estesi e incidere sui sistemi per favorire il cambiamento, l'inclusione, l'equità e le pari

opportunità. Ciò affinché ogni persona, in qualunque condizione si trovi, abbia l'opportunità di realizzare sé stessa, di crearsi una vita e un lavoro in modo libero, autodeterminato e dignitoso.

Bibliografia

- Anagnostopoulos, E., et al. (2017). *Psicologia per migranti. Accoglienza e sostegno per rifugiati, profughi e richiedenti asilo, dall'emergenza all'integrazione*. Roma: Sovera.
- Anagnostopoulos, E. (2017). Strategie e pratiche per l'integrazione sociale e l'inclusione lavorativa. In E. Anagnostopoulos, et al. *Psicologia per migranti...* (pp. 129-167), op. cit.
- Anagnostopoulos, K., Germano, F., & Tumiatì, M.C. (2008). *L'approccio multiculturale. Interventi in psicoterapia, counseling e coaching*. Roma: Sovera.
- Anagnostopoulos, E. (2015, gennaio). La competenza multiculturale nell'orientamento scolastico e professionale inclusivo. *Integrazione nelle psicoterapie*, 5, 75-79.
- Burwell, R., & Chen, C.P. (2006). Applying the principles and techniques of solution-focused therapy to career counseling. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(2), 189-203.
- Cabras, V. (2017). *Dispositivi di accoglienza e di cura: strumenti di lavoro*, in Anagnostopoulos, E., et al. *Psicologia per migranti...* (pp. 95-129), cit.
- Catarci, M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Chao, G., & Moon, H. (2005). The Cultural Mosaic: A metatheory for understanding the complexity of culture. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1128-1140.
- Conrads, R., Kohn, H.-H.P., & Weber, P.C. (2020). *Bildungskapital, Bildungsaspiration und Bildungspotenziale von Menschen mit Fluchterfahrungen Entwicklungen und Beratungsansätze* [Human capital, educational aspiration, and educational potential of refugees. Developments and counselling approaches]. In T. Freiling, et al. *Zukünftige*

Arbeitswelten. Facetten guter Arbeit, beruflicher Qualifizierung und sozialer Sicherung. Wiesbaden: Springer.

- Elad-Strenger J., Littman-Ovadia H. (2012). The contribution of the counselor-client working alliance to career exploration. *Journal of Career Assessment*, 20, 140–153.
- Giusti E., Benedetti M. (2011). *Il counseling di comunità. La rete psicologica del benessere sociale.* Roma: Sovera.
- Giusti E., Iannazzo A. (1998). *Fenomenologia e integrazione pluralistica. Libertà e autonomia di pensiero dello psicoterapeuta.* Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Giusti E., Montanari, C., & Iannazzo, A. (2004). *Psicoterapie integrate.* Milano: Masson.
- Giusti, E., & Pizzo, M. (2003). *La selezione del personale. Intervista e valutazione del personale con il modello pluralistico integrato.* Roma: Sovera.
- Kohn, K.-H.P. (2019). *Introduction.* In CMinaR. *Counselling Refugees means Modernising Counselling: Outputs of the Erasmus+ Project Counselling for Refugee and Migrant Integration into the Labour Market - Development of Courses for Higher Education and Public Employment Services (CMinaR)...*, (pp. 8-12), Mannheim: CMinaR. https://www.cminar.eu/upload/files/Book_CMinaR_project-outputs-and-evaluation%281%29.pdf
- Krishnamurti J. (2010). *Freedom from the known*, London: Rider Books, (ed. orig. 1969).
- Multon, K.D., *et al.* (2001). Client psychological distress: An important factor in career counseling. *Career Development Quarterly*, 49, 324–335.
- Norcross, J. C., & VandenBos, G.R. (2018). *Leaving it at the office. A guide to psychotherapist Self-Care.* New York: The Guilford Press.
- Papadopoulos R. (2006). *L'assistenza terapeutica ai rifugiati*, Roma: Edizioni Scientifiche Ma.Gi. [orig. ed. *Therapeutic care for refugees: No place like home*, Routledge, London, 2002].
- Savickas M.L. (2019). *Career Counseling* (2. ed.) Washington, DC: American Psychological Association.

- Scardigno F. Manuti A., Pastore S. (2019). *Migranti rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Schillirò M. C. (2014). *Traumi e resilienza nei minori e nelle famiglie migranti*. In R. Marrone, C. Mirisola (a cura di). *Accogliere e prendersi cura del bambino migrante*. Roma: INMP/Ministero della Salute.
- Skovholt T. M., Trotter-Mathison M. (2016). *The resilient practitioner. Burnout and compassion, fatigue prevention and self-care strategies for the helping professions*. New York: Routledge.
- Spalletta E. & Germano F. (2006). *Microcounseling e microcoaching*. Roma: Sovera.
- Stoltz K.B. (2013). Techniques in career construction counseling. In Di Fabio, A.M. - J. G. Maree, *Psychology of Career Counseling: New Challenges for a New Era* (pp. 181-192). New York: Nova Science Pub Inc.

Webliografia

- Aspic Lavoro (2018, gennaio 22). *Social Self-I. Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition. Project Erasmus+*. <http://www.aspiclavoro.it/progetti/social-self-i-project-erasmus+.html>
- INDIRE Studies and Analysis Unit (2019). *Strategic partnerships for innovation in Erasmus+. A study on the impact*. Florence; Rome: INDIRE. <http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2019/10/Erasmus-2-ENG-X-WEB.pdf>
- Leoni F. (2018, settembre). *L'esperienza traumatica nei richiedenti asilo e nei rifugiati. L'importanza di una diagnosi precoce e l'intervento multidisciplinare integrato*. <https://www.aspiclavoro.it/ricerche-e-studi/rifugiati-e-richiedenti-asilo-trauma-e-interventi-multidisciplinari-integrati-.html>
- Mazzei M. (2019, settembre). *Il ruolo e le competenze fondamentali degli operatori socio-sanitari nell'ambito dei progetti di Accoglienza e di Integrazione con i Rifugiati e con i Richiedenti asilo politico per realizzare interventi di inclusione efficaci*. <https://www.aspiclavoro.it/ricerche->

e-studi/il-ruolo-degli-operatori-socio-sanitari-nei-progetti-di-accoglienza-dei-migranti-.html

Naranjo Sandalio R. (2018, January 30). *Life after a Trauma: The Mental-Health Needs of Asylum Seekers in Europe*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
<https://www.migrationpolicy.org/article/life-after-trauma-mental-health-needs-asylum-seekers-europe>

Sitografia

Cminar. (n.d.). *Cminar : Teaching Career Counsellors for Refugees*.
<https://www.cminar.eu/>.

Sito del progetto europeo CMinaR - Counselling for Refugee and Migrant Integration into the Labour Market – Development of Courses for Higher Education and Public Employment Services.

ErasmusPlus. (2016). *Erasmus+ : Il programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport*. <http://www.erasmusplus.it/>.

Sito del Programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport.

SOFeL. (n.d.). *Spazio di Orientamento alla Formazione e al Lavoro*. Roma: CIES. <https://www.cies.it/sofel/>

Sottosito di [cies.it](http://www.cies.it) dedicato al progetto SOFeL - Spazio di orientamento alla formazione e al lavoro, attivo a Roma, presso il Centro Giovani e Scuola d'Arte "Matemù" del CIES.

Capitolo 3

Competenze trasversali e dispositivi di accompagnamento ed *empowerment* negli interventi rivolti a rifugiati e *low skilled*

Gabriella Di Francesco

Abstract

L'importanza degli studi relativi al tema delle competenze fondamentali per affrontare le sfide delle attuali società e l'utilità di approcci finalizzati all'*empowerment* e allo sviluppo delle risorse personali, è andata crescendo negli ultimi anni, mettendo al centro delle politiche dei diversi paesi la questione dell'inclusione, individuale, sociale e lavorativa di specifici target di popolazione: richiedenti asilo, rifugiati, adulti *low skilled* a rischio di esclusione. Con la *New Skills Agenda* e la Raccomandazione *Upskilling Pathways* (2016) la Commissione Europea ha inteso dare impulso a policy nazionali e iniziative progettuali per affrontare alcune di queste tematiche individuate come rilevanti ed urgenti. L'approfondimento che si presenta in questo articolo è frutto di un lavoro realizzato dal Progetto "Social Self-I", promosso da ASPIC Lavoro nel 2017, nell'ambito e con il supporto del programma "Erasmus+", in complementarità con i più recenti indirizzi europei. Un problema centrale, rispetto alle sfide emergenti, su cui il Progetto "Social Self-I" ha lavorato, attraverso la cooperazione di quattro paesi ed organizzazioni europee, diventa quello di "equipaggiare" le persone (professionisti, operatori, staff di diverse strutture), con nuovi o rinnovati *skill* e competenze e con adeguati modelli teorici e metodologie d'intervento. Risultano fondamentali i processi di "autovalutazione" e *self-empowerment* che dovrebbero essere attentamente considerati e progressivamente incorporati nei dispositivi di sostegno allo sviluppo personale e di accompagnamento alle transizioni: metodi e dispositivi di tipo ricostruttivo, riflessivo, "auto valutativo" che mettono in valore gli "apprendimenti" dell'individuo e i diversi percorsi di vita, di studio e di lavoro.

Parole chiave

relazione d'aiuto; dispositivi di accompagnamento; dispositivi di validazione; competenze trasversali.

3.0 Introduzione

La questione della messa in trasparenza, riconoscimento e validazione delle competenze comunque acquisite; la definizione di una consulenza per l'orientamento professionale (*career counselling*) finalizzato all'*empowerment* e allo sviluppo delle risorse personali; l'individuazione di competenze fondamentali per affrontare le attuali sfide sociali e professionali, sono tematiche centrali di rilevanza europea, sempre più prioritarie nelle *policy* dei diversi Paesi.

L'importanza di questi approcci e dispositivi è andata crescendo nel tempo, anche in connessione con i diversi aspetti che il fenomeno migratorio ha assunto negli ultimi anni, mettendo al centro delle politiche nazionali la questione dell'"inclusione, individuale, sociale e lavorativa di specifici target (richiedenti asilo, rifugiati, adulti *low skilled* a rischio di esclusione), accomunati da difficoltà nel vivere situazioni di "transizione" e dalla necessità di affrontare un inserimento soddisfacente nel mondo del lavoro.

I più recenti studi internazionali (PIAAC/OCSE 2014),²⁸ mostrano inoltre sempre più evidenti esigenze di nuovi ed eterogenei fabbisogni di formazione e qualificazione: 3 europei su 5 non dispongono di competenze fondamentali per vivere e lavorare e mancano di un supporto orientativo e socio-psicologico adeguato, necessario per prevenire la disoccupazione, la povertà e l'esclusione sociale.

L'attenzione degli studi che, su impulso degli indirizzi europei cercano di fornire soluzioni innovative a fronte di tali emergenze, viene posta su quegli approcci che utilizzano il costrutto di competenza e sulle metodologie di analisi e ricostruzione delle stesse, alla luce dei nuovi paradigmi culturali riguardanti la centralità del soggetto nella valorizzazione, valutazione ed autovalutazione delle proprie competenze. Parallelamente emerge la necessità di equipaggiare metodologicamente e tecnicamente quanti vivono professionalmente a contatto diretto con le realtà di maggiore difficoltà ed emarginazione, quali quelle della migrazione, della disoccupazione, della vulnerabilità nei suoi diversi aspetti psicosociali, lavorativi e professionali.

²⁸ OECD. (2013b). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. Paris: OECD Publishing.

3.1 L'impulso europeo e le indicazioni di policy

A livello europeo ed in particolare della Commissione europea, il focus su queste nuove emergenze è stato sempre più finalizzato a promuovere iniziative capaci di orientare la progettualità di strutture di ricerca, di partenariati, di agenzie formative ed associazioni operanti nel settore sociale e dell'istruzione e formazione; in questa direzione hanno svolto un ruolo di impulso i diversi documenti di *policy*²⁹ e le raccomandazioni del Consiglio e Parlamento europeo.

In particolare queste ultime si sono concentrate su aspetti ritenuti strategici, quali quelli relativi alle competenze chiave e di base (*Key Competencies*, 2006); hanno proposto approcci orientati alla definizione dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*), passando da una concezione della formazione basata sui contenuti (*input oriented*) a una centrata sulle competenze acquisite (*output oriented*); in diversi documenti viene richiamata l'importanza delle dimensioni trasversali delle competenze (*Rethinking Education*, 2012; et 2020), e non da ultima la raccomandazione relativa alla *Convalida dell'Apprendimento* (2008) evidenzia la crucialità della messa in visibilità di ogni esperienza acquisita anche in modo non formale e informale.

È con la *New Skills Agenda* e la Raccomandazione *Upskilling Pathways* (2016) che la Commissione Europea ha inteso affrontare le tre sfide individuate come più rilevanti ed urgenti, quali la mancanza di competenze di base e trasversali idonee a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, la mancanza di opportuna trasparenza e visibilità delle competenze e delle qualifiche, a livello locale, nazionale ed europeo e la difficoltà di anticipare il fabbisogno di competenze. Lo scenario preso a riferimento è quello dei profondi e rapidi cambiamenti delle economie e della società: i cambiamenti demografici, i fenomeni migratori, le trasformazioni sociali, la crescente complessità del lavoro e la conseguente incertezza circa la natura e il livello di conoscenze e abilità necessarie per affrontare le sfide attuali. Nella cornice economica e sociale europea viene enfatizzato il potenziale impatto della diffusione di modelli centrati sulla cultura delle competenze trasversali o psicosociali, metacognitive

²⁹ European Commission. (2010). *Europe 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels: European Commission.

European Commission (2010, Nov. 23). *An Agenda for New Skills and Jobs. A European Contribution towards Full Employment*. Brussels: European Commission.

o riflessive, e, a seconda degli approcci, su dispositivi di autovalutazione e *self-assessment*.

Affrontare queste sfide richiede sforzi politici significativi e riforme sistemiche che dovranno tenere conto della eterogeneità dei destinatari, unita alla frammentazione e alla complessità delle misure strategiche rivolte a questo target di popolazione.

3.2 Raccomandazioni e risorse dal Progetto “Social Self-I”

Sono queste le tematiche affrontate dal Progetto “Social Self-I”,³⁰ realizzato nell’ambito e con il supporto del programma “Erasmus+” e in complementarità con i più recenti indirizzi europei, con l’obiettivo di individuare suggerimenti metodologici e proposte operative per azioni rivolte ad operatori e professionisti, coinvolti a vario titolo e livello, nelle azioni di accoglienza dei rifugiati, in interventi di inserimento lavorativo di richiedenti asilo, nella formazione e orientamento di adulti scarsamente qualificati (*low skilled*) o nei complessi percorsi di supporto alle “transizioni”. Il lavoro di operatori, mediatori, assistenti sociali, psicologi, consulenti di carriera e dell’orientamento, richiede infatti sostegno e formazione adeguata, fondamentale da una parte per riflettere e dare significato culturale e sociale alle proprie esperienze, dall’altra per comprendere in modo più consapevole le dinamiche e le problematiche connesse alla relazione di aiuto e all’intervento psicologico, da dedicare a questi diversi target di popolazione.

Un problema centrale, rispetto alle sfide emergenti, su cui il Progetto “Social Self-I”³¹ ha lavorato attraverso la cooperazione di quattro paesi e organizzazioni europee, diventa quello di “equipaggiare” le persone (professionisti, operatori, staff di diverse strutture), con nuove o rinnovate risorse in termini di *skill* e competenze e con adeguati e modelli teorici e metodologie d’intervento. Se, come appare ormai chiaro, è in prospettiva il “sistema di conoscenze e

³⁰ Progetto di cooperazione strategica “Social Self-I: Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition”.

³¹ Gli stimoli e le raccomandazioni sviluppati dal Progetto, sono un contributo del partenariato composto da diverse organizzazioni di quattro Paesi europei: Aspic Lavoro (www.aspiclavoro.it), coordinatore del Progetto per l’Italia, HdBA (www.hdba.de), Germania; Insup Formation (www.insup.org), Francia; Eoppep (www.eoppep.gr), Grecia.

competenze” dell’individuo a costituire il differenziale competitivo delle persone (in termini di occupabilità), allora appaiono sempre più centrali proprio quei metodi e dispositivi di tipo ricostruttivo, riflessivo, “auto-valutativo” che mettono in valore gli “apprendimenti” dell’individuo acquisiti nel suo percorso e nella sua storia personale e professionale. Risultano fondamentali i processi di autovalutazione e *self-empowerment* che dovrebbero essere attentamente considerati e progressivamente incorporati nei dispositivi di sostegno allo sviluppo personale e di accompagnamento alle transizioni, siano esse verso una riqualificazione o verso nuove prospettive di formazione e lavoro.

Ciò che interessa è l’impatto che le differenze individuali hanno ed avranno sullo sviluppo delle conoscenze e delle competenze personali: le strategie usate, gli stili di apprendimento, gli atteggiamenti, le motivazioni, che sostengono l’apprendimento e che spesso rimangono dimensioni “nascoste” e non apprezzate in termini di valore, proprio dagli individui stessi.

Da questo punto di osservazione, dispositivi quali quelli relativi all’autovalutazione diventano anche strumenti “longitudinali”, utili in una prospettiva di “memoria”, di apprendimento, di ricostruzione dinamica ed in itinere (sempre necessariamente aggiornabile) dei propri sentieri personali, formativi e professionali, i cui assunti sono potenzialmente fruibili nella prospettiva più ampia dell’apprendimento lungo l’intero arco di vita (*lifelong learning*).

In questa direzione e a conclusione di un percorso di approfondimento, di scambio di esperienze e di know-how, il Progetto “Social Self-I” ha condiviso con le organizzazioni partner, alcune raccomandazioni e risorse da utilizzare nel lavoro con gli operatori, con riferimento a diverse aree tematiche.

A. Un primo ambito di raccomandazioni riguarda l’utilità/opportunità di disporre di specifici approcci, metodi, strumenti e processi per azioni di consulenza e orientamento professionale (*career guidance e counselling*), e richiama a tal fine:

- l’approccio umanistico (Rogers, 1961; Maslow, 1968, Norcross) quale base teorica che consente di mettere in valore i punti di forza degli utenti e il loro enorme potenziale umano;
- la narrativa autobiografica come processo che favorisce la comprensione e l’attribuzione del significato al proprio passato

insieme alla pianificazione del proprio futuro (approccio integrato pluralistico ASPIC);

- l'auto-riflessione in un modo che incoraggia e autorizza la costruzione di una visione di se stessi e del mondo;
- la relazione con l'altro, maestro, tutor, mentore, formatore, gruppo, quali stimoli e attivatori di "eventi significativi" per l'apprendimento dell'individuo;
- la conoscenza teorica e metodologica dei diversi approcci all'orientamento e al *counselling*, tenendo in mente le diverse finalità e gli aspetti di unicità, cultura e identità di ogni singolo individuo (*Life design*, Savickas 2009; Guichard 2013; Bernaud 2015);
- una concezione dell'orientamento come processo continuo (Savickas, 2014; Guichard 2014; Grimaldi, 2011), fondamentale per affrontare le numerose transizioni della vita, verso o dalla formazione e il lavoro.

B. Parallelamente, a supporto delle attività di orientamento e consulenza, viene suggerita l'importanza dell'"apprendere e praticare le competenze trasversali": la consapevolezza e il rafforzamento delle competenze trasversali costituiscono una parte significativa dell'attrezzatura degli operatori al fine di poter affrontare con motivazione e *self-empowerment*, le difficoltà e le sfide personali e professionali, sottolineando che ciò non può basarsi solo su "un'attitudine generica" nei confronti gli altri, ma richiede capacità e competenze adeguate.

Vi è la condivisione che la competenza è costituita da un mix di elementi, alcuni dei quali hanno a che fare con la natura del lavoro e si possono quindi individuare analizzando compiti e attività svolte; altri invece hanno a che fare con caratteristiche "personali" del soggetto (es. motivazione, capacità di comunicazione, relazionali, *problem solving*) che si mettono in gioco quando un soggetto si attiva nei diversi contesti di vita, sociali e di lavoro. Le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le modalità di attivazione di quelle abilità e di quelle conoscenze nei diversi contesti, attraverso la messa in gioco di componenti "non cognitive", diversamente definite da diversi autori: competenze trasversali (Di Francesco, 1996, 2006), strategiche (Pellerey, 2004), di mobilitazione

(Le Boterf, 2000), competenza/competenze (Bresciani, 2012) e nei diversi paesi (*soft skills, employability skills, core skills* ecc.) che attengono più direttamente a dimensioni personali, riflessive, relazionali, sociali. Tra queste:

- apertura mentale (*open-mindedness*): essere curiosi e interessati al nuovo; rispettare le diverse opinioni, tenere in considerazione le diversità;
- adattamento al cambiamento (*adaptation to change*): offrire a se stessi le risorse necessarie per l'adattamento, impegnarsi a cambiare;
- capacità relazionali (*interpersonal relations*): ascolto attivo dell'altro, lavorare in gruppo, rafforzare le proprie predisposizioni al *networking*;
- senso di responsabilità (*sense of responsibility*): comprendere il contesto prima di agire/tenere in considerazione i vincoli e le risorse dei contesti; *problem solving*;
- fiducia in se stessi (*self-confidence*): riconoscere i propri punti di forza e i limiti; utilizzare la propria assertività, sviluppare la propria capacità di agire.

C. Le azioni di formazione e orientamento rivolte ai professionisti e agli operatori di *career counselling* dovrebbero includere una migliore conoscenza dei dispositivi e strumenti europei esistenti e in particolare “implementare approcci e strumenti personalizzati per l'identificazione e la validazione delle competenze, delle qualificazioni e dell'esperienza di lavoro”:

- lo scambio di pratiche e di *know-how* tra i partner del Progetto mette in evidenza i benefici di utilizzo delle procedure per l'identificazione, la convalida e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche, se queste garantiscono una loro personalizzazione e adattamento mantenendo al contempo mantengono la qualità delle procedure rispetto agli obiettivi specifici;
- l'identificazione e validazione delle competenze consente alle persone la possibilità di effettuare una “transizione” conservando la memoria delle proprie capacità, esperienze e identità, e di trasferire, “tradurre” e dispiegare le proprie risorse nel nuovo ambiente economico e sociale;

- i processi di riconoscimento dell'esperienza pregressa, rivolti ai rifugiati e ai richiedenti asilo possono essere migliorati e diventare più multilingue e sensibili dal punto di vista culturale (procedure non formali, basate sulle evidenze pratiche in contesti operativi);
- i dispositivi di identificazione e validazione delle competenze esistenti, utilizzati per questi target, che forniscono risultati affidabili e validi, includono strumenti di apprendimento e simulazione visivi, e valutano le competenze professionali in contesti di lavoro.

D. Lavorare con un target di popolazione vulnerabile (con esperienza di migrazione forzata, problemi psicologici e di salute, e/o con esperienze di trauma) rappresenta una sfida e richiede molteplici risorse nel lavoro:

- è fortemente consigliabile che i professionisti dell'orientamento professionale intraprendano una formazione per comprendere le implicazioni per l'attività di orientamento, gli obiettivi e i risultati e per affrontare casi molto difficili che potrebbero non aver mai sperimentato prima;
- sebbene ci siano esperienze di trauma, associare il rifugiato o al richiedente asilo necessariamente al trauma è limitante (Papadopoulos, 2006; Cabras, 2017) e impedisce di riconoscere l'ampia gamma di esperienze, condizioni e strategie per farvi fronte;
- i professionisti possono migliorare le proprie competenze attraverso l'istruzione, la formazione, la supervisione e la pratica. Allo stesso tempo devono essere consapevoli dei limiti dell'intervento di consulenza di orientamento e fare riferimento a esperti per un supporto specializzato, anche per ottenere supervisione o formazione nella gestione dello stress e nelle pratiche di auto-cura;
- creare fiducia e rispetto nella relazione tra professionista e individuo, pur mantenendo limiti adeguati, facilita un buon processo di orientamento e consulenza volto a potenziare le risorse e i punti di forza di coloro che ne fruiscono;
- la consapevolezza e il riconoscimento dell'interdipendenza delle azioni nelle diverse fasi e luoghi dell'accoglienza e dell'integrazione rende possibile offrire alle persone la

possibilità di effettuare una “transizione” di identità senza problemi, conservare la memoria della propria identità ed esperienza di lavoro mentre si "traduce" in competenze e potenzialità verso un nuovo ambiente.

E. Non ultima la raccomandazione del Progetto riguarda l'utilità di assumere un'ampia prospettiva che coinvolga un ventaglio diversificato di interlocutori e di rappresentanti di interessi (*multi-stakeholder*), e di adottare approcci multilivello nel disegnare percorsi inclusivi e per facilitare le transizioni verso il sistema educativo ed il lavoro:

- per raggiungere il successo e la sostenibilità dei risultati e degli obiettivi raggiunti nell'intervento di orientamento professionale e di consulenza di carriera (*career counselling*) è necessario coinvolgere una varietà di soggetti interessati per creare le condizioni che rendono possibile la realizzazione delle intenzioni e delle potenzialità;
- il processo di costruzione di comunità accoglienti e di un ambiente di lavoro inclusivo richiede il coinvolgimento e l'impegno delle istituzioni a tutti i livelli, di tutti i settori dell'economia, delle istituzioni educative e dell'Istruzione professionale;
- benefici deriveranno inoltre dalla cooperazione tra una varietà di istituzioni a tutti i livelli, come le comunità locali, la società civile, i datori di lavoro, le istituzioni educative e di IFP. Riconoscere, supportare e sviluppare le risorse esistenti nella comunità nel promuovere il potenziamento delle competenze di base, l'inclusione e l'integrazione;
- riflettendo sull'impatto delle buone pratiche è possibile adottare una prospettiva più ampia ed estendere queste considerazioni oltre i gruppi target vulnerabili degli adulti e considerare l'attuale questione rilevante dell'integrazione dei minori (sia con la famiglia che non accompagnati) e la loro accoglienza e integrazione.

Bibliografia

Bernaudo, J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.

- Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Firenze: Giunti.
- Cabras, V. (2017). Dispositivi di accoglienza e di cura: strumenti di lavoro. In E. Anagnostopoulos, et al., *Psicologia per migranti. Accoglienza e sostegno per rifugiati, profughi e richiedenti asilo, dall'emergenza all'integrazione* (pp. 95-129). Roma: Sovera.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, (Iter). Firenze: Giunti.
- Di Francesco, G. (Ed.). (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo : Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Francesco, G. (Ed.) (2009). *Il capitale esperienza : Ricostruirlo, valorizzarlo*. Roma: ISFOL.
- Di Francesco, G. (2014, gennaio-aprile). PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies: le competenze di base per vivere e lavorare nel terzo millennio. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 5(1), 189-202. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/76525>
- Giusti, E. (2011). Psicoterapia pluralistica integrata: alcuni aspetti essenziali per la pratica. *Integrazione nelle psicoterapie*, 1, 201-207. <https://www.aspicpsicologia.org/ricerca-scientifica/psicoterapia-pluralistica-integrata.html>
- Guichard, J. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guichard, J. (2015). How can career and life designing interventions contribute to a fair and sustainable development and to the implementation of decent work over the world?, June 4 - 6, 2015. *Paper read at the UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling Conference in Florence* (Florence: University of Florence).
- ISFOL, & Di Francesco, G. (2004). *Ricostruire l'Esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Papadopoulou, R. (2006). *L'assistenza terapeutica ai rifugiati*. Roma: Edizioni Scientifiche Ma.Gi. (orig. ed. *Therapeutic care for refugees: No place like home*. London: Routledge 2002).
- Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre*

2006 relativa a *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), GUUE L 394.

Parlamento europeo, & Consiglio dell'Unione europea. (2012). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 Dicembre 2012 sulla Convalida dell'apprendimento non formale ed informale (2012/C/398/01)*, C GUUE, n. 398 del 22/12.

Savickas, M.L. (2014). *Career Counseling Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.

Webliografia relativa al Progetto “Social Self-I”

[Aspic Lavoro] (2018, gennaio). *Social Self-I Project Erasmus+*. Aspiclavoro.it. <http://www.aspiclavoro.it/progetti/social-self-i-project-erasmus+.html>

[HDBA]. *Social Self-I: Selbstbefähigung von Beratern und VET-Trainern – Erasmus+*. <http://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/social-self-i/>

[HDBA]. *Social Self-I: a Short Description of the Project* (English version), <http://www.hdba.de/en/research/drittmittelprojekte/social-self-i/english-description-social-self-i/>

[INSUP]. *Social SELF-I: Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition*, <http://www.insup.org/europe/social-self-i/>

Capitolo 4

Il ruolo degli operatori sociali tra sostegno e riflessività

Marco Accorinti³²

Abstract

Il testo parte dalla descrizione delle recenti modifiche al sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati e pone alcuni quesiti in termini di dilemmi etici per chi si trova a operare professionalmente all'interno delle strutture alloggiative, in particolare educatori e assistenti sociali. Si compie una disamina degli elementi caratterizzanti il ruolo dei professionisti all'interno di un contesto di cambiamento normativo con trasformazioni nel sistema di welfare.

Le riflessioni sono finalizzate a una maggiore presa di coscienza dell'importante ruolo pubblico di solidarietà svolto dagli operatori sociali nonché sugli strumenti disponibili per accompagnare e sostenere il lavoro sociale. In conclusione vengono richiamati alcuni ambiti di resistenza, solidarietà e *advocacy*, le quali possono essere messe in atto a livello locale per accompagnare e sostenere singole persone straniere rispetto alle problematiche relative all'interpretazione della normativa spesso irrigidita e poco accogliente. La costruzione di reti consapevoli antirazziste, il lavoro di equipe, la riflessività personale e soprattutto la formazione e l'aggiornamento si mostrano pratiche soluzioni dal punto di vista deontologico.

Del resto la professionalità degli operatori dell'accoglienza si rafforza anche grazie al processo di consolidamento delle pratiche, ossia attraverso modalità di raccolta di informazioni e notizie non solo riguardo all'intervento svolto nella situazione di vita della persona presa in carico, ma anche circa la propria attività e quella del proprio Servizio di intervento.

Parole chiave

sistema di accoglienza; operatori sociali; riflessività; dilemmi etici; formazione.

³² Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, <marco.accorinti@uniroma3.it>.

4.0 Introduzione

Come possono i professionisti sociali³³ sostenere i percorsi di inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati? Quali sono i rischi di pratiche assistenzialistiche se non discriminatorie nell'intervento sociale? Come lavorare per una società inclusiva?

Questi alcuni dilemmi che si trovano ad affrontare gli operatori dei servizi di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati e in particolare gli Educatori e gli Assistenti sociali, come professionisti dell'aiuto, "espressione concreta" della solidarietà della Società.

Le riflessioni sono finalizzate a una maggiore presa di coscienza dell'importante ruolo pubblico di solidarietà svolto dagli operatori sociali nonché sugli strumenti disponibili per accompagnare e sostenere l'importante attività da loro svolta.

Questo contributo mira pertanto a esplicitare gli elementi caratterizzanti il ruolo dei professionisti che operano nei servizi all'interno di un contesto di cambiamento sia delle norme che regolano il soggiorno delle persone migranti e l'accoglienza dei protetti internazionali sia all'interno delle più generali trasformazioni del sistema di welfare.

In conclusione vengono richiamate alcuni ambiti di resistenza e di solidarietà, di *advocacy*, che possono essere messe in atto a livello locale per accompagnare e sostenere singole persone straniere rispetto alle problematiche relative alla interpretazione della normativa spesso irrigidita e poco accogliente.

La costruzione di reti consapevoli antirazziste sembra inoltre permettere alleanze tra servizi, realtà territoriali, cittadini e organizzazioni facendo sì che vengano attuati progetti integrati con obiettivi di inserimento sociale degli immigrati e dei rifugiati nella comunità, finalità principe del welfare collettivo.

L'attenzione però al ruolo, individuale, dell'operatore³⁴ sarà il filo conduttore della presente riflessione.

³³ Pur ben sapendo che le professioni di aiuto ancora oggi sono ampiamente "femminili", si sceglie nel testo di utilizzare il plurale maschile generico intendendolo però in maniera non marcata di genere.

³⁴ Una versione specifica rispetto al ruolo degli Assistenti sociali, è stata pubblicata dall'A. di questo contributo, insieme a Elena Spinelli, in *RPS: la Rivista delle Politiche Sociali* (cfr. Accorinti & Spinelli, 2019).

4.1 Le norme e i problemi di interpretazione degli operatori sociali

A livello europeo e in particolare della Commissione europea, il focus delle emergenze migratorie è stato sempre più finalizzato a promuovere iniziative capaci di orientare la progettualità di strutture di ricerca, di partenariati, di agenzie formative ed associazioni operanti nel settore sociale e dell'istruzione e formazione; in questa direzione hanno svolto un ruolo di impulso i diversi documenti di *policy* e le raccomandazioni del Consiglio e Parlamento europeo.

Non è questo contributo la sede per una disamina relativa alle condizioni di lavoro degli operatori sociali impegnati nel sistema dei servizi per l'accoglienza dei protetti internazionali né delle (troppo) spesso indecorose condizioni di vita in cui i migranti vivono nelle strutture alloggiative finanziate dall'Ente pubblico. Non si intende sottovalutare queste due complesse questioni, che di frequente interrogano nei confronti di una "Società decente" (Margalit, 1996). Tuttavia, di fronte ad argomenti complessi come quelli relativi alle migrazioni, la conclusione a cui si vuole arrivare è che nel presente contesto storico-istituzionale sembra importante sviluppare ipotesi di cambiamento delle logiche di implementazione delle norme partendo proprio dal modo in cui i professionisti mettano in atto le misure e gli interventi sociali. Con altre parole il sistema di accoglienza, definito in Italia dal d.lgs. 142/2015, rappresenta un ambito concreto di analisi delle pratiche di aiuto e sostegno in cui il ruolo dell'operatore diventa dirimente per esprimere la solidarietà collettiva.

Nel disegno del 2015 infatti l'accoglienza si caratterizzava per una serie di elementi tendenti a realizzare una "filiera": centri governativi di prima ospitalità e *hotspot* (ex articoli 8 e 9 del d.lgs. 142/2015), centri di prima accoglienza su base regionale a carattere straordinario e per superare situazioni di emergenza e centri (ordinari) di seconda accoglienza definiti all'interno del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR, gestito con gli Enti locali, ex articolo 14). A fianco di ciò, il legislatore aveva in un certo senso "previsto" (ma in realtà sistematizzato) una serie di strutture gestite dalle Prefetture territoriali volte all'*accoglienza straordinaria* (ex articolo 11 dello stesso d.lgs. denominate "Centri di Accoglienza Straordinaria", ovvero CAS) e un sistema pluri-livello per i minori stranieri non accompagnati (MSNA, ex articoli 18 e 19 del d.lgs. 142/2015, con caratteristiche specifiche di cui non si parlerà nel

presente testo ma che coinvolgono anche il piano concreto della “tutela legale e sociale”). L’architettura dell’accoglienza, costruita secondo un percorso spesso sconnesso e irregolare (Giovannetti, 2019), ha portato a un processo di condivisione dei livelli di governo che vedeva nello SPRAR il perno centrale (*ibidem*). Attraverso disposizioni per lo più ministeriali nel Paese si sono andate definendo procedure locali di inserimento dei richiedenti asilo nei centri di accoglienza che, se da una parte hanno rispettato la suddivisione pro-quota disposta dal Ministero per coloro che fossero arrivati via mare (secondo l’Accordo del 10 luglio 2014 in Conferenza Unificata Stato-Regioni), dall’altra parte hanno via via cristallizzato l’assenza di percorsi omogenei e chiari a livello nazionale, riproducendo di fatto una *governance* poco condivisa del fenomeno a livello territoriale. Sempre nella logica procedurale del d.lgs. 142/2015 il Ministero dell’Interno ha finanziato e gestito direttamente le strutture governative di primissima accoglienza e gli *hotspot* previsti sulla base degli accordi europei (oltre ad alcuni centri per MSNA), ha coperto i costi per l’accoglienza (*pro-die, pro-capite*) gestita dalle Prefetture attraverso i CAS e ha finanziato il Servizio Centrale di gestione dello SPRAR. Tuttavia a livello regionale (e in alcuni casi a livello municipale-locale) anche sulla base di modalità di accoglienza consolidate dalle passate esperienze, l’iter d’intervento comune è andato applicandosi in maniera fortemente eterogenea. La soluzione alloggiativa in centri collettivi rappresenta ormai la principale misura collaudata di accoglienza prima e “straordinaria” a cui segue contestualmente e con modalità differenti l’attivazione di misure volte a favorire l’integrazione, in particolare attraverso la formazione (linguistica anzitutto) e l’inserimento occupazionale.

Ebbene la Legge 132/2018 (in vigore dal 4 dicembre 2018) ha, secondo alcuni osservatori,³⁵ operato un cambiamento molto profondo del sistema nazionale facendo passare lo SPRAR (che era il sistema unico sia per i richiedenti e sia per i titolari di protezione internazionale o umanitaria) e i CAS (solo in caso di temporanea indisponibilità di posti e solo per il tempo strettamente necessario al trasferimento) a un generale *programma di protezione bicefalo* imperniato in maniera limitata su progetti SPRAR (articolati grazie al

³⁵ Cfr. quanto dichiarato dal vicepresidente ASGI Schiavone G. (2018, 11 dicembre). Migranti: le conseguenze del decreto Salvini e il nuovo “sistema parcheggio” [intervista di Duccio Facchini]. *Altraeconomia*, 210. <https://altreconomia.it/conseguenze-decreto-salvini/>

coinvolgimento degli Enti locali) ma anche su strutture statali che gestiscono l'arrivo dei richiedenti, la loro accoglienza e integrazione dentro, però, la rete di servizi del territorio che - come è noto - sono organizzati a livello locale (per i cittadini residenti). Il legislatore ha infatti previsto che non potranno più accedere allo SPRAR i richiedenti asilo, i titolari di permesso di soggiorno per motivi umanitari e i titolari di permesso di soggiorno per casi speciali (regime transitorio) rilasciato in seguito alla decisione sulla protezione umanitaria adottata dalla Commissione territoriale prima del 5 ottobre 2018, data di entrata in vigore del Decreto, e infine esclude anche i titolari di permesso di soggiorno per protezione speciale (nuovo status giuridico che in modo limitatissimo ha sostituito la protezione umanitaria³⁶). I centri a diretta gestione del Ministero (per tramite delle Prefetture) diventano quindi l'unica soluzione per le persone che richiedono asilo senza che venga garantito un intervento strutturato volto a favorire radicamento e/o collegamento con il territorio, al quale sono quindi attribuite “nuove” funzioni operative nell'erogazione dei servizi di accoglienza e di inserimento socio-occupazionale anche per coloro che non sono stabilmente residenti. Il nuovo schema di capitolato di gara di appalto per la fornitura di beni e servizi per la gestione e il funzionamento dei centri di prima accoglienza, approvato con D.M. 20 novembre 2018,³⁷ prevede livelli minimi di sostegno con servizi essenziali (alloggio prima di tutto e vitto), e minimi livelli di orientamento, mentre l'affiancamento dal punto di vista della mediazione culturale e linguistica, l'informativa legale, la sanità, il sostegno socio-psicologico, l'orientamento al territorio e al mercato del lavoro e l'insegnamento linguistico vengono lasciati ai servizi locali (lì dove presenti e operativi con una utenza multiculturale). Si tratta di tutta una serie di attività gestite da operatori specializzati, anche e soprattutto per una utenza

³⁶ Si tratta delle seguenti sei fattispecie: vittime di grave sfruttamento lavorativo, vittime di tratta, vittime di violenza domestica, vittime di gravi calamità naturali, necessità di cure mediche, protagonisti di atti di particolare valore civile.

³⁷ La dizione completa è “Schema di capitolato di gara di appalto, approvato con DM 20 novembre 2018, riguardante la fornitura di beni e servizi per la gestione e il funzionamento dei centri di prima accoglienza, di cui al decreto legge 30 ottobre 1995, n.451, convertito dalla legge 29 dicembre 1995 n. 563, dei centri di accoglienza di cui agli articoli 9 e 11 del d.lgs. 18 agosto 2015, n. 142 e dei centri di cui all'articolo 10-ter e 14 del d.lgs. 25 luglio 1998, n. 286 e successive modificazioni, con relativi allegati.”

multiculturale. Il centro di accoglienza viene quindi concepito *ex-novo* come luogo in cui la presenza dei richiedenti asilo debba essere considerata un evento di ordine pubblico, comunque straordinario, temporaneo, che prima o poi finirà, rivelando una visione delle migrazioni un poco antistorica, che non considera quale sia l'importanza dell'interazione con il territorio e che non tiene conto delle consolidate lungaggini temporali delle procedure di richiesta asilo.

In tale contesto modificato gli operatori si trovano in prima linea non solo nello svolgere il proprio lavoro in strutture in cui i servizi di integrazione non vengono più garantiti, ma anche con logiche differenti definite in forza di leggi che strutturalmente non includono.

A tale riguardo, un'ampia parte di letteratura sviluppatasi in particolare nel Servizio sociale professionale ha spesso dibattuto sul rapporto tra "aiuto" e "controllo" e sulla capacità di voce degli operatori sociali e cioè se il professionista sia chiamato prioritariamente ad aiutare l'utente del servizio o piuttosto a controllare che vengano messi in atto le disposizioni previste per legge. Non si vuole entrare nello spazio di intervento tecnico del professionista. Piuttosto il rapporto tra politica nazionale e pratica locale è, per chi si occupa di politiche pubbliche, l'ambito di analisi valutative volte a quantificare gli effetti delle misure messe in atto dai decisori politici in termini di implementazione, intesa come processo di attuazione delle politiche.

Come è noto, le scienze sociali si sono da tempo occupate di "burocrazia", affrontando il tema dal punto di vista amministrativo (o *top-down*) oppure dal punto di vista degli operatori (*bottom-up*) o infine in ottica sistemica (secondo quanto definito da Mény & Toenig, 2003). La prospettiva di analisi delle leggi a partire dalla loro concreta attuazione si concentra direttamente sui contenuti e sul modo in cui esse vengono messe in opera. Possono quindi emergere elementi contraddittori (cfr. Brodtkin, 1997) o può evidenziarsi quanto la normativa influenzi l'intervento tecnico/professionale (cfr. Lipsky, 1980). È proprio Michael Lipsky che indica i servizi sociali come una delle agenzie pubbliche (insieme a polizia, scuola e giustizia) in cui il personale, interagendo direttamente con i cittadini, dispone di un certo potere discrezionale che l'Autore vede come ineliminabile perché connesso al ruolo, al compito, di affrontare casi specifici a partire da una normativa generalista, interpretandola e adattandola:

l'operatore di base si trova continuamente ad assumere decisioni che, spesso, lo inducono a elaborare strategie e procedure che nel tempo diventano prassi del servizio e finiscono per avere un esito sulla politica che le ha originate. Si tratta di un filone di studi che ha approfondito il ruolo degli *street-level bureaucrats*, impiegati pubblici che interagiscono direttamente con i cittadini e hanno potere discrezionale nello svolgimento del lavoro (Lipsky, 1980), come agenti di cambiamento nei contesti nei quali sono presenti molteplici pressioni (politiche, organizzative, normative, culturali, e così via), in cui si combinano gli effetti "macro" delle trasformazioni sociali e organizzative e di cambiamenti "micro", nelle relazioni e interazioni tra gruppi, professioni e individui, contribuendo a complicare i processi decisionali e influenzando le pratiche dei servizi e gli esiti delle politiche. Per un altro verso, si supera l'idea di implementazione come momento esecutivo, rappresentando invece il contesto e il processo all'interno del quale le diverse figure che vi sono coinvolte svolgono un ruolo attivo, contribuiscono a costruire significati, definire politiche e agiscono anche politicamente nel dare forma a ciò che il welfare è nella sua dimensione più concreta.

Assumere l'ottica di chi opera nel settore può essere centrale in un momento di trasformazione del sistema: i tipi di centri, gli utenti, i servizi, le risorse, le organizzazioni si modificano e parallelamente si modifica l'influenza del mutamento sociale ed economico, la domanda di intervento, il discorso pubblico ...

Ma le competenze, i mandati professionali, i principi di intervento, pur subendo la pressione di cambiamenti calati dall'alto, non si modificano a loro volta e anzi, molto spesso, stanno sostenendo un passaggio epocale con tutte le incoerenze che esso produce (e spesso senza la necessaria attenzione).

In conclusione la prospettiva dal basso può concentrarsi sulle strategie rispetto alle relazioni di potere all'interno del sistema: l'operatore può confermarsi alle disposizioni oppure non far condizionare il proprio intervento dagli attori (e dalla Legge). Dall'altra parte, la decisione discrezionale dell'operatore potrebbe essere una scelta di inazione,³⁸ ma anche di azione, secondo Davis (1969). Nel lavoro all'interno del

³⁸ Faso e Bontempelli (2017) sostengono che nell'assestare le richieste di non intervento, l'operatore può "trasformarsi in un guardiano e in un sorvegliante" (p. 63).

centro di accoglienza l'operatore potrebbe usare schemi ricorrenti di intervento e categorie sperimentate per intervenire nella situazione che si trova a dover gestire: le decisioni rischiano di essere routinarie, prese in velocità, spesso "in emergenza", secondo un processo di cristallizzazione delle pratiche legate anche alla propria organizzazione.

Nel processo decisionale veloce possono nascondersi pregiudizi nell'analisi dei casi o idee di senso comune (che può «diventare ben presto un mantello per discriminazioni consapevoli o inconsapevoli basate sull'opinione pubblica, le apparenze personali, l'atteggiamento, lo status sociale o la razza» secondo Lustgarten (1986), citato da Fabini (2016), o anche la definizione di regole comportamentali può diventare un ambito di controllo selettivo e per mantenere l'ordine: il professionista ridimensiona la rilevanza del noto concetto della "scrematura razionale" degli utenti per cui entrano nel Centro di accoglienza solo coloro che sono indicati nel decreto ministeriale o - al contrario - non esclude dal proprio intervento tecnico le persone più fragili.

È chiaro che questa seconda possibilità dipende molto dal contesto organizzativo in cui il professionista opera perché gli "effetti perversi" delle nuove disposizioni possono essere appoggiate (o meno) dai responsabili dei centri e da chi ha pressioni per svolgere il proprio lavoro in determinate condizioni.

In sintesi nelle modifiche apportate al sistema di accoglienza si possono insediare una serie di complessità all'interno delle quali si determinano le scelte degli operatori: "l'assetto organizzativo non solo esercita proprie pressioni, ma offre anche scappatoie alle responsabilità del servizio" (Saruis, 2013: 548). Su questa parte verrà dedicata una riflessione nel paragrafo successivo.

4.2 Le pratiche di lavoro sociale: la riflessività

Nel paragrafo precedente si è cercato di analizzare il cambiamento in atto nel sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati e si è evidenziato come le norme disegnano scelte politiche che hanno effetti sociali non neutri soprattutto nell'attività degli operatori, i quali, da altra parte, non possono non considerare la propria deontologia professionale o le personali modalità di concepire il lavoro sociale.

Da quanto è stato possibile riscontrare da pratiche di ricerca nei centri di accoglienza, i professionisti si trovano spesso in un rapporto piuttosto complesso con le norme che sono chiamati ad applicare e nelle azioni giornaliere seguono logiche proprie (professionali appunto) che sono solo in parte rispondenti alle disposizioni che sottendono le leggi, potenzialmente finendo, come sostiene Fabini (2016, p. 74, per il caso della polizia locale) «a inserirsi nel meccanismo che trasforma il diritto da *law in the books* a *law in action*».

Nella logica del recente Decreto Sicurezza del 2018 il centro di accoglienza viene concepito come luogo in cui la presenza dei richiedenti asilo deve essere considerata un evento di ordine pubblico, comunque straordinario, temporaneo, che prima o poi finirà, rivelando una visione che non considera quale sia l'importanza dell'interazione con il territorio e che non tiene conto delle lungaggini temporali procedurali che obbligano le persone a rimanere per molti mesi nelle strutture gestite dallo Stato. Non solo ma l'aver tolto ai richiedenti asilo il diritto alla residenza nel centro di accoglienza, prerequisito per poter fruire di diritti tra cui l'accesso ai servizi sociali e sanitari avrà conseguenze non secondarie sul piano dell'inclusione sociale. Nel centro di accoglienza operano tecnici la cui azione dovrebbe essere volta all'inserimento e alla cura dei processi di inclusione sociale sia degli ospiti sia per la comunità territoriale. Ma spesso sembrano prevalere cortocircuiti legati alla strutturazione del sistema di accoglienza in Italia, che, a differenza di altri paesi, per molti anni ha vissuto l'arrivo di migranti in cerca di lavoro e ha gestito la loro presenza attraverso sanatorie periodiche, slegate da un chiaro e definito modello di integrazione per loro. Sono stati proprio gli stranieri presenti nel mondo del lavoro, della scuola, del "sociale" a definire i propri (personali) percorsi di integrazione a livello locale che sottendono (però) un vero "patto sociale", diritti e doveri, che hanno trovato luce in esperienze "dal basso" di integrazione promosse da imprese, istituti scolastici, organizzazioni, amministrazioni locali ecc. La filiera dell'accoglienza disegnata dal 142/2015 aveva al suo interno una spiccata caratterizzazione volta all'autonomia e all'integrazione dei protetti su base territoriale garantita anche dalla componente professionale presente nei centri. Come è stato mostrato nel paragrafo precedente le nuove disposizioni sembrano invece rappresentare uno scenario all'interno del quale, come indica Fassin (2006), gli attori sociali oscillano tra sentimenti di "ethos compassionevole", di simpatia e di preoccupazione, che si sostanziano in modalità personali

e scelte discrezionali, che possono in un certo senso interferire nel meccanismo di implementazione delle norme, puntando a modificarne gli esiti attesi (Fabini, 2016) non certamente senza difficoltà. Come sostengono correttamente Faso e Bontempelli,

«l'operatore deve saper vedere, nei comportamenti delle persone accolte, le conseguenze di un disagio che ha a che fare con le aporie e le contraddizioni del sistema di accoglienza».

E gli Autori continuano:

«come si affrontano dunque queste aporie e queste contraddizioni? È bene chiarire che non ci sono ricette né formule miracolose: lo scarto tra obiettivi dichiarati e pratiche effettive è un nodo strutturale delle politiche di accoglienza, e di gran parte delle politiche sociali; il singolo operatore, o il singolo staff di un centro, non sono in grado di superarli del tutto» (Faso & Bontempelli, 2017: 64).

Partendo quindi dalla consapevolezza che non esistano soluzioni magiche a norme ostili alla solidarietà e accoglienza, sembra opportuno mostrare a chi opera con le persone migranti la necessità di porre attenzione a quattro strumenti e pratiche di “resistenza”: la formazione continua e l'aggiornamento professionale, il lavoro di equipe e il supporto della rete tra servizi sociali, sanitari, educativi, professionali, del lavoro ecc., la capitalizzazione dell'esperienza in termini di consolidamento di pratiche e la riflessività, elemento più importante perché anima dei precedenti tre strumenti.

Come accademici non serve molto argomentare l'importanza non solo di qualificare professionalmente chi opera nel sociale, ma anche concepire la formazione come uno spazio di crescita della professionalità a partire dallo scambio tra pratica e teoria e tra teoria e pratica. Molti pedagogisti (tra gli altri, Ciraci, 2014) sostengono che siamo in un processo di trasformazione che sposta il centro del processo di apprendimento dal docente allo studente che viene investito di maggiore autonomia, responsabilità, imprenditorialità ma che gli richiede anche maggiore partecipazione e ruolo decisionale all'interno del processo stesso, proprio come le competenze dell'apprendimento permanente richiedono. L'operatore sociale è quindi attore della personale capacità di formarsi non solo durante gli anni dedicati al corso di laurea di base, ma anche qualora voglia intraprendere percorsi magistrali, master ecc., e anche qualora si trovi a partecipare a iniziative formative di aggiornamento: la cura della

formazione passa attraverso il personale modo di apprendere, le proprie relazioni, i personali contenuti, le attività, la comunicazione definita con gli ospiti, su quelle componenti che caratterizzano il processo di apprendimento cioè, indipendentemente da dove esso avvenga.

Secondariamente la rete sociale, ambito molto spesso definito nella manualistica di intervento sociale. Qui si può far presente che un ambiente di intervento non può non essere realizzato attraverso un contesto di azione che sia configurato realmente come ambiente esteso, richiamandosi quindi a tutti principi e le pratiche della sussidiarietà tra enti e istituzioni presenti in un territorio. L'operatore non ne è al centro, posizione che deve avere l'utente e il suo progetto di intervento. Piuttosto chi professionalmente agisce nella rete non può far altro che concepire il proprio intervento come un nodo, una fine e un inizio, di un percorso molto ampio di aiuto legato alle persone che abbraccia più dimensioni esistenziali.

Ma la professionalità degli operatori dell'accoglienza si rafforza anche grazie al processo di consolidamento delle pratiche, ossia attraverso modalità di raccolta di informazioni e notizie non solo riguardo all'intervento svolto nella situazione di vita del rifugiato e/o richiedente asilo, ma anche circa la propria attività e quella del proprio Servizio di intervento. Se l'esperienza sul singolo utente viene capitalizzata diventa patrimonio per l'equipe, per l'organizzazione più vasta, per il territorio, per l'ordine professionale, ... per la società. Soltanto chi ha un rapporto diretto con la problematica potrà informare gli altri e agire per la diffusione di informazioni aderenti al vero e "umane".

Infine si è già anticipato come sia importante garantirsi ambiti di riflessività attraverso ad esempio percorsi di ricerca sociale applicata, tempi di supervisione, confronto con i colleghi. Si tratta in altre parole di garantirsi modi, spazi e tempi per confrontarsi e analizzare i propri interventi: la conoscenza della complessità dell'aiuto nel rispetto delle differenze passa attraverso una decostruzione del razzismo e una consapevole pratica antirazzista.

Come si è avuto recentemente modo di far presente,³⁹ l'approccio transculturale nelle richieste di aiuto, *in primis* la lingua diversa, evidenzia la difficoltà a rapportarsi con la diversità, con il rischio di

³⁹ Si veda anche Accorinti & Spinelli (2019, aprile-giugno).

relazioni di potere del professionista piuttosto che di interazione tra operatore e utente nell'attivazione delle risorse siano sbilanciate. A volte il desiderio di aiutare fa sì che si bombardino i nuovi arrivati con consigli e progetti vari ma le buone intenzioni sono frustrate quando si incontra una resistenza da parte dell'immigrato.

In tale situazione gli operatori rischiano di trovarsi in un ruolo molto delicato e pregno di contraddizioni in quanto collettori di tensioni che provengono dall'alto (dall'organizzazione per cui lavorano che deve rispettare le indicazioni dell'amministrazione locale) che definisce precise aspettative su di loro e sia dal basso, cioè dagli utenti (che si aspettano risposte personalizzate che soddisfino esigenze single e immediate). La riflessività può rappresentare il metodo per il quale, come sostiene Brodtkin (1997) essendo a contatto con gli utenti possano essere definiti come *policymakers de facto*, in quanto essi, con il loro lavoro quotidiano, costruiscono e ricostruiscono informalmente le politiche.

Per tale ragione porre attenzione ai meccanismi implementativi, all'intreccio tra strutture amministrative e le "agenzie indipendenti dello stato regolatore" (La Spina & Majone, 2000), alla trasformazione della rappresentazione dei migranti ospiti nei centri, alle decisioni e alle motivazioni dei professionisti, potrebbe aiutare da una parte a dare senso al lavoro sociale e dall'altra a continuare a monitorare la logica del sistema per l'accoglienza in Italia.

Bibliografia

- Accorinti, M., & Spinelli, E. (2019, aprile-giugno). L'attività degli operatori sociali tra aiuto e controllo nel quadro del nuovo sistema di accoglienza. *RPS: la Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 103-120. <<https://www.ediesseonline.it/prodotto/rps-n-2-2019/>>.
- Brodtkin, E.Z. (1997, marzo). Inside the welfare contract: discretion and accountability in State welfare administration. *Social Service Review*, 71(1), 1-33. <DOI: 10.1086/604228>.
- Ciraci, A.M. (2014, giugno). La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università di Roma Tre. *MeTis: Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 4(1). <<https://tinyurl.com/y6vwz9ef>>. <DOI: 10.12897/01.00037>.

- Fabini, G. (2016, gennaio-aprile). “Buongiorno, documenti”. Meccanismi di controllo ed effetto di disciplinamento: storie di migranti e polizia locale. *Studi sulla questione criminale*, 1, 73-92. <DOI: 10.7383/85939>.
- Faso, G., & Bontempelli, S. (2017), *Manuale dell'operatore critico*, (Briciole). Firenze: CESVOT.
- Fassin, D. (2006, agosto). Compassion and repression: the moral economy of immigration policies in France. *Cultural Anthropology*, 20(3), 362-387.
- Giovannetti, M. (2019, marzo). La frontiera mobile dell'accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia: vent'anni di politiche, pratiche e dinamiche di bilanciamento del diritto di protezione. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 1. <<https://tinyurl.com/ycne7xen>>.
- La Spina, A., & Majone, G. (2000). *Lo Stato regolatore*. Bologna: Il Mulino.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lustgarten L. (1986). *The governance of Police*, London: Sweet and Maxwell.
- Margalit A. (1996). *La società decente*, Milano: Guerini Associati.
- Mény Y. & Thoenig L.C. (2003). *Le politiche pubbliche*, Bologna: Il Mulino.
- Saruis T. (2013, dicembre). La teoria della street level bureaucracy: lo stato del dibattito. *Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 36(3): 541-552. <DOI: 10.1447/76209>.
- Schiavone G. (2018, 11 dicembre). Migranti: le conseguenze del decreto Salvini e il nuovo “sistema parcheggio” [intervista di Duccio Facchini]. *Altraeconomia*, 210. <<https://altreconomia.it/conseguenze-decreto-salvini/>>.

Seconda parte:

Percorsi, strumenti, luoghi per l'orientamento

Capitolo 5

Competenze “invisibili” e lavoro. Metodi e strumenti per l’orientamento e lo sviluppo delle Risorse Umane

Paolo Serreri⁴⁰

Abstract

Questo contributo prende le mosse da una definizione delle competenze invisibili intese in senso ampio, come l’insieme degli elementi intangibili e dei tratti impliciti della persona che concorrono a orientarne la condotta sul lavoro e nella vita. Ovvero, come l’insieme degli elementi che nutrono le competenze in quanto tali ma che non sono né “misurabili” né “pesabili” con la medesima strumentazione impiegata per la formazione, lo sviluppo e la valutazione delle conoscenze dichiarative e/o delle competenze tecniche. L’emersione sociale delle competenze invisibili viene qui letta in controtuce sui processi di avanzamento della terza rivoluzione industriale che prese avvio attorno ai primi degli anni settanta del secolo scorso con l’avvento delle nuove tecnologie informatiche e di internet che sfoceranno nella quarta rivoluzione industriale oggi in corso sotto il segno della robotica. L’onda d’urto di questi cambiamenti si è abbattuta sul lavoro e sulla sua organizzazione ridisegnandone le modalità e riscrivendone le regole. Un processo di tale portata non poteva lasciare indenne le politiche, le metodologie e la strumentazione per la formazione e lo sviluppo delle competenze, ancor meno quelle per l’orientamento al lavoro e sul lavoro. È dal grembo di questi processi che provengono metodi e strumenti come il Bilancio di competenze, inteso come strumento di accompagnamento degli adulti nelle transizioni lavorative, e il *PerformanSe*, come strumento di analisi e valutazione delle competenze invisibili, entrambi oggetto di approfondimento della seconda parte di questo contributo.

Parole chiave

competenze invisibili; lavoro; orientamento; valutazione; Bilancio di competenze; *PerformanSe*.

⁴⁰ Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione; <paolino.serreri@uniroma3.it>.

*Non tutto ciò che può essere contato conta
e non tutto ciò che conta può essere contato.*
(A. Einstein)

5.0 Premessa

Le *competenze invisibili*⁴¹ hanno alle spalle una storia relativamente breve. Tuttavia, oggi esse vivono su un *territorio* sconfinato. Il *territorio* del lavoro e delle molteplici transizioni lavorative e di vita che lo caratterizzano: dalla formazione al lavoro, dal non lavoro al lavoro; nonché quelle, non meno cruciali, sul lavoro stesso (v. i nuovi modelli di carriera e i molteplici cambi di lavoro nel corso della vita delle persone), in cui confluiscono - se ci è consentita l'espressione immaginifica - le *acque internazionali* in cui lavoro e vita si mescolano incessantemente. E dove si ripropone in continuazione la sfida della valorizzazione di entrambi, a fronte dei pericoli - per altro, sempre incombenti - di un avvistamento regressivo reciproco.

Le competenze invisibili iniziano a essere oggetto di analisi e di riflessione teorica, nonché di interesse da parte delle *policy* delle risorse umane, della formazione e dell'orientamento, negli ultimi decenni del secolo scorso; e diventano sempre più centrali durante questo primo

⁴¹ Il costrutto di competenza invisibile è coesistente al costrutto di competenza in quanto tale. A rigore i due costrutti andrebbero definiti insieme. Questo compito, di natura eminentemente epistemologica esula, però, dalle finalità di questo scritto che ha invece l'obiettivo molto più circoscritto di mostrare in che modo e attraverso quali strumenti è possibile rendere visibili le competenze invisibili di persone operanti in contesti lavorativi diversi. In queste note, con il costrutto di competenza invisibile intendiamo l'insieme degli elementi intangibili e dei tratti impliciti e nascosti della personalità e della vita emotiva, incorporati nella persona; tratti che concorrono a orientarne la condotta sul lavoro e nella vita. Un insieme di elementi e di tratti non misurabili né "pesabili" mediante la strumentazione impiegata per le competenze tecniche e per le conoscenze dichiarative. Per chi volesse approfondire questi temi rimandiamo, tra molti altri, agli studi ormai classici di Mc Clelland (1973), di Spencer & Spencer (2002), Goleman (2000), Rey (2003), Ryken & Salganik (2007); Frega (2012); Sarchielli (2012); nonché a quelli più recenti specifici sulle competenze invisibili di Bentivogli, *et al.* (2013) e De Carlo (2011), fino al recentissimo Cecchin, M. (2019). Lo strumento PerformanSe per la rilevazione delle competenze trasversali. In K. Orlandi, M. Cecchin & I. Barsanti (Eds.). *Competenze al centro. Sperimentazione di un modello per la valutazione delle competenze trasversali* (pp. 49-69). Firenze: CESVOT, 2019.

scorcio di millennio. Scriveva Daniel Goleman sul finire degli anni '90:

«le regole del lavoro stanno cambiando. Oggi siamo giudicati secondo un nuovo criterio: non solo in base a quanto siamo intelligenti, preparati ed esperti, ma anche prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri. Questo nuovo metro viene applicato sempre più spesso quando si deve scegliere chi assumere e chi no, chi licenziare e chi riconfermare, chi scavalcare e chi promuovere.» (Goleman, 2000: 13)

Vent'anni dopo, circa, constatiamo che questo processo di cambiamento delle regole del lavoro non solo non è andato esaurendosi ma, al contrario, è andato crescendo in profondità e in ampiezza: esso ha preso la forma di una sorta di fronte d'onda che ha investito tutto il mondo del lavoro e le diverse *policy* ad esso collegate e/o ad esso riconducibili: dalla gestione e sviluppo delle risorse umane in senso stretto alle relazioni sindacali e industriali; dal lavoro manifatturiero a quello dei servizi o del Terzo settore; dalla prima formazione alla formazione continua ed all'orientamento durante tutto il corso della vita ecc. E ciò, solo per ricordare gli ambiti maggiormente interessati da questo cambiamento e dai suoi effetti.

Alla luce di questi fatti non ci sembra azzardato dire che le “nuove regole” di cui parlava Goleman sono diventate i tratti distintivi del lavoro nella stagione della post-modernità e che le competenze invisibili, che queste nuove regole hanno ispirato e alimentato, sono figlie della temperie storico-sociale prodotta dall'avanzare della post-modernità che, a sua volta, ha cominciato a muovere i primi passi quando il fordismo⁴² ha cominciato a manifestare i segni della sua crisi tendenzialmente irreversibile.

⁴² Intendiamo qui per fordismo non solo un modello di organizzazione del lavoro e della produzione ma, più in generale, un processo omogeneo di governo della società industriale. Cfr. a questo proposito Settis, B. (2016). *Fordismi : Storia politica della produzione di massa*. Bologna: il Mulino.

5.1 L'emersione sociale delle competenze invisibili e lavoro postfordista

A partire dai primi degli anni '70, a seguito della terza rivoluzione industriale provocata dall'avvento delle tecnologie informatiche e digitali, cominciano a sfaldarsi, uno dietro l'altro, tutti i capisaldi del lavoro fordista, capisaldi che qui giova richiamare, sia pure solo a mo' di indice, per meglio mettere a fuoco le linee del processo di emersione sociale delle competenze invisibili o comportamentali che dir si voglia:

- riduzione/scomparsa del lavoro sulla catena di montaggio (un lavoro povero, privo di competenze, di socialità e di parola (la fabbrica fordista era afasica, priva di "ogni correlazione interattiva tra simultanei,⁴³ sul luogo di lavoro, e in particolare sulla catena di montaggio);
- riduzione, fino a diventare residuale, della mansione. Ovvero, dell'organizzazione del lavoro intesa come in un insieme determinato di compiti assegnati a specifiche persone su base più o meno permanente. Oggi, la mansione è sempre più sostituita da metodologie organizzative basate su gruppi di funzioni generiche non caratterizzate da compiti specifici definiti o prefissati;⁴⁴
- superamento della *carriera lineare* come unico modello di carriera basato su una serie progressiva di movimenti verso l'alto nella gerarchia. Oggi parliamo ormai di almeno altri tre modelli di carriera, oltre quella lineare: la *carriera professionale*, dove l'individuo, una volta fatta la scelta di carriera o di uno specifico ramo di attività, si concentra sull'ulteriore e continuo sviluppo e affinamento delle sue conoscenze, competenze e capacità; la *carriera a spirale* nella quale la persona si trova periodicamente a fare movimenti attraverso diverse aree di attività, specialità o discipline ecc.; la *carriera transitoria*, la meno tradizionale, tipica di chi si sposta ogni tre/cinque anni da un campo di attività a uno totalmente nuovo);⁴⁵

⁴³ Cfr. Virno, P. (2001). *Lavoro e linguaggio*. In: A. Zanini & U. Fadini (Eds.). *Il lessico postfordista* (p. 181), Milano: Feltrinelli.

⁴⁴ Cfr. Brousseau, K.R., et al. (1999). *Il management delle carriere : Come allineare il management delle carriere alle nuove forme di organizzazione*. In: D. Boldizzoni (Ed.), *Il management delle risorse umane*. Milano: Edizioni Scientifiche Tecniche Europee.

⁴⁵ Ivi.

- “uscita da cardini del tempo”,⁴⁶ nel duplice senso a) che oggi in un numero crescente di attività è sempre più difficile distinguere il lavoro dal resto delle attività umane, il tempo di lavoro in senso stretto dal tempo di non lavoro; b) il tempo non è più l’unica unità di misura del valore del lavoro.

In virtù di questi cambiamenti, oggi il lavoratore postfordista (lo chiamiamo così per brevità e ce ne scusiamo perché siamo consapevoli della genericità della definizione) è chiamato a misurarsi sempre più con la complessità a tutti i livelli o, quantomeno, con frazioni di complessità.

Tutto ciò richiede al lavoratore stesso: capacità di giudizio; abilità distintive; potere decisionale su campi di attività autonomamente gestiti; capacità di costruire reti di relazioni utili al suo lavoro anche scavalcando organigrammi e piramidi organizzative, non essendo più esso inchiodato a un frammento dato e non trattabile (v. la mansione); capacità di lavorare in gruppi *multiskilled*, producendo e incrementando sapere come valore aggiunto e sviluppando intelligenze collettive; capacità di lavorare per il risultato piuttosto che rispettare una procedura ecc.⁴⁷

Per soddisfare la richiesta di questa ampia gamma di capacità occorre che le persone posseggano e mobilitino un ricco patrimonio di risorse pressoché inedite fino a soli tre decenni fa.

Si tratta di un patrimonio fatto di competenze invisibili/comportamentali per il lavoro e sul lavoro - non richieste dal lavoro fordista,⁴⁸ anzi ostative rispetto ad esso -, competenze complesse e polimorfe - ma tutt’altro che vaporose e indefinibili come le dipingono i nostalgici del fordismo -, in grado di assecondare e anticipare il cambiamento e l’innovazione, salvaguardando e

⁴⁶ Cfr. Virno, P. (2014). *Grammatica della moltitudine : Per un’analisi delle forme di vita contemporanea*. Roma: DeriveApprodi.

⁴⁷ Per chi fosse interessato ad approfondire i tratti e il profilo del lavoratore postfordista, qui riassunti in forma forzatamente assiomatica, rimandiamo in particolare a: Rullani, E. & Romano, L. (2003). *Il postfordismo : Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: EtasLibri; Polo, G. (2001). Toyotismo. In Zanini & Fadini (Eds.). *Lessico postfordista*, op. cit.; Coccozza, A. (2010). *Persone, organizzazioni, lavori*. Milano: FrancoAngeli; Coccozza A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: FrancoAngeli.

⁴⁸ non necessarie per il lavoro fordista, anzi ostative rispetto ad esso. Si dice che Ford usasse ripetere: “Io cerco braccia e mi trovo sempre tra i piedi persone!”.

valorizzando al tempo stesso la centralità della persona in quanto soggetto agente. Tra le più richieste ricordiamo, a solo titolo esemplificativo:

- l'autoefficacia personale;
- l'attivazione motivazionale;
- le competenze comunicative;
- le competenze sociali (saper lavorare in gruppo, saper costruire un *team*, saper dirigere un gruppo ecc.);
- saper gestire e valorizzare le diversità (v. il *Diversity management*⁴⁹);
- la catalisi del cambiamento: capacità di iniziare e/o dirigere il cambiamento;
- l'empatia. In altre parole, e più in generale, il saper assumere e dispiegare *l'umano come risorsa*⁵⁰ ecc.

A ben vedere si tratta di un patrimonio sommerso - e perciò *invisibile* attraverso le lenti tradizionali - molto più ricco dell'intero patrimonio delle conoscenze professionali, delle competenze tecniche e delle *skill* necessarie anche per il lavoro post-moderno.

Non stupisce, quindi, che l'arcinota e pluri-citata metafora dell'*iceberg* delle competenze coniata da Spencer & Spencer⁵¹ resista ancora all'usura e alla banalizzazione figlia dell'abuso, mantenendo tuttora intatta la sua forte valenza esplicativa (v. nostra immagine, qui di seguito).

Se immaginiamo come un *iceberg* l'insieme delle risorse oggi necessarie per vivere e lavorare nella società contemporanea, vediamo che nella parte emersa, notevolmente più piccola, sono comprese le abilità e le conoscenze, mentre nella parte sommersa, notevolmente più grande, troviamo un gran numero di risorse altrettanto pregiate: le competenze invisibili, appunto (le strategie metacognitive, l'immagine di sé, la consapevolezza, la sensibilità al contesto, l'impegno, la motivazione e il ruolo sociale).

⁴⁹ Cfr. Cocozza, A. (2011). *Il Diversity Management : La gestione delle differenze nelle relazioni di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

⁵⁰ Cfr. Morace, F. (2018). *Futuro+Umano : Quello che l'intelligenza artificiale non potrà mai darci*. Milano: Egea.

⁵¹ Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (2002). *Competenza nel lavoro : Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.



Rimanendo nella metafora, potremmo dire che tra le due parti - abilità e conoscenze da un lato e le competenze invisibili dall'altro - c'è la stessa proporzione dell'*iceberg* la cui parte emersa, è stato calcolato, rappresenta una porzione variabile tra 1/8 e 1/10 del suo volume totale.⁵²

5.2 Lavoro postfordista, competenze invisibili e nuovi modelli di orientamento e di formazione

La transizione post-fordista ha messo fuori uso - o, quantomeno, ha fortemente ridimensionato o riletto secondo una curvatura nuova - sia le vecchie regole del lavoro, sia buona parte della strumentazione tradizionale impiegata per la gestione, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, compresi gli stessi strumenti tradizionali della

⁵² Marmo, C. (2013). Premessa. In C. Bentivogli, *et al.*, *Le competenze invisibili*. Milano: FrancoAngeli.

formazione continua e della formazione più in generale, dell'orientamento degli adulti e della valutazione del personale.

A questo proposito, mettendo insieme cose diverse solo per comodità di ragionamento e al solo scopo di rendere più evidente il salto di qualità intervenuto - e soprattutto senza sottacere che tuttora vecchio e nuovo convivono, come in tutti i processi sociali a base culturale - ricordiamo qui alcuni esempi della strumentazione tradizionale in ambito formativo di cui da alcuni decenni è in corso un processo di rivisitazione profonda, se non proprio di superamento: la *formazione d'aula* incentrata prevalentemente sui saperi dichiarativi, come unica o prevalente modalità di formazione; l'*insegnamento frontale e discendente*, come corollario metodologico della formazione d'aula; la *formazione in modalità addestrativa*; il ROI (*Return On Investment*) usato per valutare la redditività della formazione più che la sua qualità intrinseca; la *selezione del personale* incentrata solo sull'accertamento del possesso delle *skills* e dei saperi dichiarativi; l'*orientamento informativo* come unica o prevalente modalità di intendere e di impostare l'orientamento ecc.

Ciò che accomuna tutti questi strumenti e approcci operativi alla formazione, all'orientamento e alla selezione del personale, che abbiamo appena richiamato, è il fatto che essi mettono tra parentesi o, quanto meno, lasciano in ombra le dimensioni della soggettività, dell'autoattivazione, dell'autonomia e dell'autopoiesi della persona, proprio la linfa che alimenta le competenze invisibili.

Una linfa, che non a caso comincia invece a circolare nei tessuti dei nuovi metodi e dei nuovi approcci alla formazione, alla gestione delle risorse umane e all'orientamento, proprio a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso. Da quando, appunto, ha iniziato a formarsi quel "fronte d'onda" di cui abbiamo detto all'inizio.

Non a caso, a partire da quegli anni nel campo della formazione, dell'orientamento, della selezione del personale e della gestione e sviluppo delle risorse umane cominciano ad affermarsi nuovi strumenti, tutti pensati nell'ottica delle competenze, sia tecniche che trasversali o invisibili, e della attivazione della soggettività del lavoratore.

Anche in questo caso, una disamina analitica e puntuale di questi nuovi approcci e strumenti sarebbe troppo lunga, né rientra tra le finalità di queste note. Perciò, pur consapevoli del rischio di mettere insieme cose diverse, ci limitiamo a ricordare sotto forma di

promemoria solo qualche titolo: la *formazione esperienziale*, le *comunità di pratiche*, le varie modalità di *formazione one to one*, per quel che riguarda la formazione; il *counseling* nelle sue diverse forme e modalità per quel che riguarda il sostegno alla persona e alle organizzazioni; il *PerformanSe* per l'emersione e la valutazione delle competenze comportamentali sul lavoro, alias competenze invisibili; il metodo *Retravailler* (orientamento al femminile), l'orientamento narrativo, il *Career Transition Inventory*, il *Job Club* e il *Bilancio di competenze*, per quel che riguarda il campo dell'orientamento ecc.

Nell'economia di queste note qui di seguito ci soffermeremo soltanto sul Bilancio delle competenze e sul *PerformanSe*, due strumenti che si “nutrono” di competenze invisibili. Il primo si muove sul terreno dell'orientamento degli adulti per il lavoro e sul lavoro attraverso un'attività volta a favorire l'emersione delle competenze (di tutte le competenze, quelle tecnico-professionali e quelle “invisibili”), a promuovere l'*empowerment* personale; nonché le capacità autoeieutiche e progettuali dell'individuo. Il secondo si muove su due piani: sul piano dell'orientamento (per via indiretta, come vedremo più avanti) e sul piano della “misurazione” e della mappatura delle competenze “invisibili”, tanto in funzione della selezione del personale quanto in funzione dello sviluppo delle Risorse Umane in azienda.

5.3 Il Bilancio di competenze

Il *Bilancio di competenze*⁵³ (d'ora in avanti anche solo *Bilancio*) reca nel proprio DNA il tratto costitutivo di essere uno strumento “pensato” e finalizzato ad accompagnare, sostenere e orientare lavoratori adulti in mobilità professionale o comunque impegnati/coinvolti in processi di transizioni lavorative (primo inserimento nel mondo del lavoro, mobilità sul lavoro, sviluppo di carriera ecc).

Esso si basa sul triplice presupposto secondo cui: a) un lavoratore adulto, ma anche un giovane-adulto, nel corso della sua vita accumula

⁵³ Qui non tratteremo né l'ingegneria del Bilancio, né le sue dimensioni procedurali sulle quali ormai c'è una ricca letteratura sia in lingua italiana che in lingua francese. Né rientra tra le finalità di queste note ricostruire la metodologia interna al Bilancio, giacché il nostro obiettivo è quello di rintracciarne solo le premesse teoriche e la “filosofia” che lo ispira. Sul Bilancio in generale e sulla sua strumentazione ci limitiamo a segnalare: Lévy Leboyer (1993); Selvatici & D'Angelo (1999); Ruffini & Sarchielli (2001), Alberici & Serreri (2009), Isfol (2008), Grimaldi (2010a; 2010b).

un bagaglio di esperienze e di risorse (di conoscenze e di competenze, appunto) che va ben oltre le sole competenze e conoscenze dichiarative; b) questo bagaglio normalmente supera di gran lunga quello che il lavoratore stesso è convinto di possedere; c) la presa di coscienza attraverso il *Bilancio* dell'intero patrimonio di risorse posseduto genera un effetto di *empowerment* e stimola nell'individuo la sua capacità di autoattivazione, quale condizione di riuscita nelle transizioni lavorative.

Il *Bilancio*, sulla base di questi presupposti, si prefigge quindi l'obiettivo di favorire il processo di emersione, ovvero di messa in trasparenza, dell'intero patrimonio di risorse posseduto dalla persona (*skill*, conoscenze, competenze tecnico-professionali e *competenze invisibili* ecc.) e, così facendo, di “metterlo al servizio” di una progettualità esplicita, dichiarata e intenzionalmente perseguita. In altri termini il *Bilancio* rivela, così, la sua vera natura di strumento di emersione, di attualizzazione, di mobilitazione e di sviluppo del patrimonio di risorse “inscritte”, per così dire, all'interno dell'esperienza⁵⁴ maturata dalla persona nel corso della sua vita.

Le principali “leve” che il *Bilancio* muove in modo integrato e sinergico - nel senso che esse operano insieme per un effetto comune - sono la leva *biografico-narrativa*, la leva della *riflessività* e dell'*attribuzione di senso*.

La *leva biografico-narrativa*. Il *Bilancio* supporta e accompagna il *sogetto beneficiario*⁵⁵ (di qui in avanti, anche solo il *sogetto*) ad “immergersi” nella propria storia di vita (formativa, lavorativa e personale) ed a

⁵⁴ A questo proposito, si rende necessario intendersi sul costrutto di esperienza nel quale noi ci riconosciamo e che poniamo alla base del nostro modello di bilancio. Diciamo subito che per noi il concetto di esperienza non ha una connotazione “sostanzialista”, né indica il semplice fare, né l'essere o essere stati coinvolti in qualche forma di attività, né ancor meno la catena di eventi che si snodano o si sono snodati in condizione preriflessiva. “L'esperienza - lo diciamo con le parole di Luigina Mortari – prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso (...). Perché ci sia esperienza è, quindi, necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando ad esso esistenza simbolica. Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in un atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo”. Cfr. Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione* (p. 15.) Roma: Carocci.

⁵⁵ Con l'espressione *sogetto beneficiario* intendiamo quello che con linguaggio aziendalistico si chiama impropriamente *cliente*.

esplorarla in profondità. In questa esplorazione il *soggetto* non sarà abbandonato al proprio destino. Sarà supportato e facilitato dal consulente di *Bilancio* nella rilettura delle esperienze fatte, mirando a rintracciare tutti i fili che le collegano, quelli visibili a occhio nudo e quelli dispersi e nascosti: perché dimenticati o perché archiviati, a suo tempo, dalla memoria selettiva, come poco o per niente significativi. Il *soggetto*, altresì, sarà sostenuto nella costruzione del proprio “cordone di risalita” - fatto intrecciando accadimenti e senso, vissuto e riflessione sul vissuto, spazio e tempo ecc. - necessario per portare in superficie, attualizzare e reinvestire nel progetto finale il patrimonio di competenze ricostruito e repertoriato sia nella fase di scavo condotta in profondità,⁵⁶ sia durante la fase di “risalita”, ovvero durante il lavoro stesso di messa in trasparenza attraverso cui i fili del passato si annodano al presente e al futuro.

Con la *leva biografico-narrativa*,

«non si tratta semplicemente di ‘registrare’, di ‘mettere nero su bianco’ ciò che non era ancora stato formalizzato (detto, scritto), ma che in un certo senso ‘era già lì’, presente alla persona e al mondo: si tratta (piuttosto) di ricostruire la propria storia e di (ri)scoprirne i risultati, di ‘mettere in trasparenza’, ma anche ‘di dare forma’ a ‘spezzoni’ di esperienza spesso non ancora connessi, di ‘fare emergere un senso’ da tale ricostruzione e messa in forma».⁵⁷

Concludendo su questo punto, con la leva biografico-narrativa - per dirla in estrema sintesi e parafrasando liberamente Franco Cambi (2006) - il soggetto si legge come *processo*, si incardina sulla costruzione, si orienta sul *progetto* e distilla una *direzione di senso*.

La *leva della riflessività e dell’attribuzione di senso*. La distinzione dalla precedente *biografico-narrativa* è solo logica, ma non fattuale. Entrambi muovono dalle stesse premesse ed entrambe concorrono al raggiungimento degli stessi risultati: l’*empowerment*, l’autoattivazione e l’orientamento del soggetto.⁵⁸

⁵⁶ La profondità di cui si parla qui non è da intendersi come sinonimo di inconscio. Un ambito questo, dal quale il Bilancio si tiene rigorosamente a debita distanza, pur occupandosi anche di competenze invisibili.

⁵⁷ Cfr. Bresciani, P. G. (2004). *Approccio autobiografico-narrativo, competenza e meta cognizione*. In ISFOL, & Di Francesco, G. (Eds.). *Ricostruire l’esperienza. Competenze, bilancio, formazione* (p. 130). Milano: FrancoAngeli.

⁵⁸ Su queste specifiche tematiche abbiamo ragionato in modo più ampio nel nostro: *Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti*

Il *Bilancio* attivando la leva della riflessività e dell'attribuzione di senso aiuta il soggetto ad individuare i confini dei propri pensieri e delle proprie azioni passate e presenti; a vedere e ri-vedere i propri modi di pensare; ad analizzare i reticoli di relazioni, di flussi e di circuiti entro cui l'agire competente si dispiega e su cui poggiano le strategie progettuali; a misurare la quantità di risorse e di energie che il soggetto è disposto ad investire (o a disinvestire). Nel senso che per "generare futuro" occorre anche imparare a liberarsi dai pre-giudizi consolidati e cristallizzati, imparare a disimparare per conseguire determinati e nuovi obiettivi alla luce di schemi di significato nuovi; schemi che veicolano apprendimento trasformativo, vale a dire l'elemento base dell'agire progettuale, che del bilancio è al tempo stesso mezzo e fine. Infatti, come sappiamo da Mezirow,

«l'apprendimento riflessivo comporta l'esame critico, o il riesame critico, degli assunti. In questo modo l'apprendimento riflessivo diviene trasformativo tutte le volte che i presupposti o le premesse si rivelano distorti, privi di autenticità o non validi per altre ragioni».⁵⁹

In conclusione il *Bilancio*, visto con l'occhio di chi è interessato a rintracciare le competenze invisibili e il ruolo da esse giocato nei processi di orientamento, ci fornisce uno spaccato a tutto tondo da cui emerge che:

- a) le competenze invisibili sono la leva e il "lievito" anche delle competenze tecniche e professionali. Il *Bilancio*, infatti, tiene insieme il saper fare con il sapere agire ed il sapere agire con il volere agire coerentemente con gli scopi prefissati; e, soprattutto, tiene insieme competenze e progetto;
- b) il *Bilancio* è azionato da leve forgiate nell'officina delle competenze invisibili (pensiero riflessivo, pensiero trasformativo, autopoiesi ecc.);
- c) rende visibili competenze chiave quali l'autonomia, la capacità di autodirigersi nell'apprendimento e nell'orientamento, la progettualità ecc.

iscritti all'università. In A. Alberici, *et al.* (2007). *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.

⁵⁹ Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (p. 13). Milano: Raffaello Cortina.

5.4 Il PerformanSe. Identificare e valutare competenze comportamentali sul lavoro

Con *PerformanSe*,⁶⁰ come in parte abbiamo già anticipato, ci collochiamo su un piano diverso da quello del Bilancio di competenze.

Il Bilancio “funziona” mobilitando competenze invisibili (pensiero riflessivo, pensiero trasformativo, meta cognizione, immagine di sé, motivazione, autopoiesi ecc.) allo scopo di generare/stimolare nel soggetto auto attivazione, proattività e orientamento. Il *PerformanSe* “funziona” identificando le competenze invisibili e, soprattutto, misurandole e valutandole. Inoltre i due strumenti si distinguono anche sulla base delle finalità dichiarate e perseguite. Il Bilancio nasce con una finalità prettamente orientativa; mentre il *PerformanSe* nasce come strumento per la selezione del personale e/o per la gestione delle risorse umane in azienda. A primo acchito, appaiono come appartenenti a due famiglie diverse. In realtà, e visti da vicino, presentano profili di forte complementarietà e una filosofia di base con significativi punti di contatto. Ma soprattutto hanno in comune l’approccio per competenze, come metodo e le competenze “invisibili” come contenuto.

La filosofia sottesa a *PerformanSe* muove dall’assunto secondo cui gli strumenti psicometrici per la gestione e lo sviluppo delle Risorse Umane esprimono il massimo del loro valore aggiunto soltanto se collocati all’interno di una dinamica relazionale di tipo circolare tra valutato, valutatore e contesto. In tale modo, le persone valutate

⁶⁰ Con il nome *PerformanSe* intendiamo un insieme di strumenti (questionari di identificazione, misurazione - sebbene in senso lato - e valutazione delle competenze comportamentali sul/per il lavoro, alias competenze invisibili. *PerformanSe* nasce in Francia circa quaranta anni fa ed ormai è diffuso in diversi Paesi europei (Italia, Spagna Regno Unito). Il *background* scientifico di riferimento rimanda agli studi sulla personalità di Cattell (1966), Borgatta (1964), nonché a quelli successivi di Digman & Takemoto-Chock (1981). *PerformanSe* si basa in particolare sul modello del test di personalità “Big Five”, rendendolo pratico e operativo, in particolare per il mondo aziendale, attraverso l’approccio sistemico mutuato dalla scuola di Palo Alto (v. Bateson, 1989; Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971), fino al recentissimo Cecchin, M. (2019). *Lo strumento PerformanSe per la rilevazione delle competenze trasversali*. In K. Orlandi, M. Cecchin & I. Barsanti (Eds.). *Competenze al centro: sperimentazione di un modello per la valutazione delle competenze trasversali* (pp. 49-68, I Quaderni: 82). Firenze: CESVOT (il fascicolo, come tutti i volumi della collana, è disponibile gratuitamente in formato pdf, secondo le indicazioni pubblicate all’URL: <<https://www.cesvot.it/comunicare-il-volontariato/collane-cesvot/quaderni>>).

partecipano attivamente alla situazione nella quale sono implicate e al percorso valutativo stesso, con la possibilità di appropriarsi degli elementi conoscitivi di tipo qualitativo che emergono dall'indagine, implementando, così, la propria conoscenza di sé e favorendo, al tempo stesso, un processo di apprendimento maturativo e di auto-orientamento.

Tutto ciò è reso possibile dal postulato di base di *PerformanSe* che concepisce l'individuo come un *sistema in interazione in un contesto*. Tutto ciò ha un risvolto anche dal lato del valutatore il quale, dal canto suo, trae, dalla partecipazione del valutato, informazioni utili e coordinate importanti per la lettura dei risultati delle prove e per elaborare le proposte e le linee orientative più appropriate. In questo modo, si offre un ancoraggio ottimale allo sviluppo delle attitudini, delle capacità individuali e, in ultima analisi, delle competenze.

Per queste sue caratteristiche (attivazione del soggetto, riflessività, progetto) e per il fatto di essere centrato sulle competenze (anche questo strumento, come si è detto, rientra nella grande famiglia degli approcci per competenze), è utilizzabile efficacemente sia all'interno di percorsi di Bilancio, sia autonomamente, soprattutto nel quadro di attività di *Job Placement*, o di gestione e sviluppo delle carriere.

5.4.1 Sviluppo e applicazioni del *PerformanSe*

Il punto di partenza è rappresentato da un questionario di 70 domande a scelta forzata tra due espressioni linguistiche.⁶¹ A partire dalle risposte al questionario *PerformanSe* valuta dieci dimensioni comportamentali presenti in tutti gli individui, ancorché in misura diversa, a seconda della fase della vita che le persone stesse stanno attraversando. Ciò significa che un questionario compilato da una persona cinque anni fa potrebbe aver rilevato valori diversi da quelli che la stessa persona potrebbe far registrare oggi. Così pure i valori registrati oggi potrebbero essere diversi ancora fra cinque anni. Le 10 dimensioni – tutte riconducibili alle competenze invisibili - sono:

1. *affermazione*: sul lavoro, nella vita, nelle relazioni;

⁶¹ Le risposte denotano una valutazione ed impongono una scelta tra opzioni. Le quali non sempre, o non necessariamente, rappresentano due alternative nette (nero/bianco). A volte le risposte si dispongono in modo "ortogonale", su piani diversi. Tanto che il soggetto potrebbe riconoscersi in entrambe le asserzioni o non riconoscersi in nessuna. Tuttavia deve esprimere una scelta.

2. *appartenenza*: saper stare in un'organizzazione, sentirsi parte di...;
3. *combattività*: energia dispiegata nel portare avanti gli impegni;
4. *dinamismo intellettuale*:⁶² creatività, *problem solving* e *problem setting*;
5. *estroversione*: propensione/facilità di relazionarsi con pubblici differenti;
6. *potere* (nella triplice accezione): a) di capacità di esercitare il potere, b) di sapersi rapportare al potere in modo equilibrato, c) come coscienza delle proprie possibilità, ovvero del proprio *empowerment*;
7. *realizzazione*: modalità di motivazione; a breve termine, a lungo termine, sia a breve che a lungo termine;
8. *ricettività*: disponibilità/capacità di rendersi porosi al contesto;
9. *rigore*: nel lavoro e nella vita, rigore metodologico, precisione, cura del dettaglio;
10. *vigilanza*: tendenza a tenere sotto controllo tutte le variabili di un contesto.

5.4.2 *PerformanSe* e l'orientamento

Sulla base dei risultati della valutazione delle dieci dimensioni ora richiamate si può procedere verso diverse direzioni e modalità di impiego, tra cui appunto l'orientamento che si presta ad un uso integrato nel Bilancio di competenze.

In questo caso, appunto, *PerformanSe* elabora un articolato e approfondito rapporto orientativo suddiviso in due parti: nella prima sono riassunte le caratteristiche generali della persona, ossia le competenze comportamentali per/sul lavoro, declinate in punti di forza e in punti di vigilanza. Dove, i punti di forza rappresentano le competenze, lo stile comportamentale, il quadro motivazionale, cioè le risorse che possono consentire al soggetto la riuscita in un certo numero delle aree di attività, di cui diremo meglio più avanti.

I punti di vigilanza, viceversa rappresentano l'insieme delle caratteristiche anzidette che registrano valori più bassi tanto da consigliare iniziative di miglioramento, potenziamento e sviluppo,

⁶² Da non intendere in nessun modo come l'equivalente di un *test* di intelligenza da cui il *dinamismo intellettuale* si differenzia per impianto scientifico, per metodologia interna e per finalità.

prima di intraprendere attività dove queste caratteristiche di norma giocano un ruolo importante.

Le aree di attività⁶³ considerate in chiave orientativa sono le seguenti otto:

1. *amministrare*: attività caratterizzata dal rispetto di procedure, di metodi e da un'organizzazione rigorosa; caratterizzata, a sua volta, da pianificazioni o scadenze;
2. *argomentare*: attività dove è necessario sviluppare una argomentazione, rispondere a delle obiezioni, con l'idea di convincere uno o più interlocutori e di portarli a prendere una posizione conforme ai propri punti di vista e/o ai propri valori;
3. *creare*: attività dove la volontà di innovare è supportata da capacità creative e da ispirazione, per innovare in materia di prodotti o di comunicazione, per modificare il proprio ambiente;
4. *dirigere*: attività dove è necessario dirigere, mobilitare, e formare dei collaboratori esercitando un ruolo gerarchico;
5. *gestire*: attività caratterizzate dal trattamento di dati numerici nel quadro di una organizzazione rigorosa che tiene in considerazione le realtà economiche o sociali, per progettare o simulare dei risultati;
6. *progettare*: attività che valorizzano la dimensione concettuale con l'obiettivo di elaborare strategie e mettere a punto progetti, sia che si tratti di prodotti o di servizi;
7. *produrre*: attività centrata sui processi di produzione, industriale o amministrativa, caratterizzati da una forte interdipendenza degli operatori; dove è necessario mettere in atto una capacità di programmazione, di pianificazione e di adattamento a realtà concrete;
8. *scambiare*: attività dove la capacità di comunicazione, di ascolto, di scambio e l'interesse legato al comportamento umano sono essenziali per la riuscita professionale.

⁶³ Qui per aree di attività non si intende un lavoro o una specifica professione, bensì una serie di azioni organizzate e finalizzate, miranti a ottenere una performance efficace all'interno di una determinata area di lavoro comprendente più professioni.

5.4.3 PerformSe e la gestione delle Risorse Umane in azienda

Con riferimento specifico alle figure di *management* delle aziende postfordiste a tecnologia avanzata *PerformSe*, sempre a partire dai risultati del questionario base, raggruppa 8 aree di competenze (definite *transculturali*) di rilevanza cruciale per la gestione e lo sviluppo delle Risorse Umane in azienda:

1. *Essere efficaci*: impegnarsi, saper agire, concentrarsi, prendere l'iniziativa, valutare;
2. *Organizzare*: elaborare report, fissare obiettivi, dirigere, pianificare, agire in sinergia, gestire la dinamica collettiva;
3. *Innovare*: aggiornarsi, apprendere, ricercare, sintetizzare, concettualizzare, individuare nuove possibilità;
4. *Adattarsi*: resistere alle tensioni e allo stress, adeguarsi, adattarsi al contesto, integrarsi nei processi dell'impresa, accettare il cambiamento, aderire alla cultura dell'impresa, comprendere le diverse situazioni;
5. *Agire una leadership*: motivare, gestire le tensioni, saper manifestare il proprio dissenso, responsabilizzare gli altri, monitorare, decidere;
6. *Interagire*: argomentare, sollecitare, spirito di gruppo, supportare, collaborare;
7. *Ascoltare*: essere empatici, comprendere, manifestare attenzione, comunicare;
8. *Risorse personali*: creatività, ottimismo, tolleranza dell'incertezza, precisione e metodo, sensibilità verso gli altri, fiducia in sé.

PerformSe misura il grado di copertura individuale, da 1 a 100, di ciascun indicatore delle 8 aree di competenze transculturali. Ma si presta anche a fornire mappe aggregate del grado di copertura degli indicatori di gruppi preindividuati. Ad esempio la mappa aggregata di un gruppo di Project Manager selezionati (o da selezionare) per assumere la responsabilità di una nuova area di attività o di lavoro (per l'azienda di appartenenza), ad esempio la progettazione internazionale.

Le 8 aree di *competenze transculturali* di *PerformSe* sono riscontrabili in azienda su diversi livelli di qualificazione. Per quanto, esse siano specifiche dei *Project Manager*.

In questo modo, *PerformSe* - non importa se utilizzato in funzione dell'orientamento o della gestione delle Risorse Umane in azienda - dà un nome, una misura e un peso ad un insieme di competenze le cui

caratteristiche comuni – diremmo noi - sono quelle di “abitare” nella “pancia” dell'*iceberg* di Spencer & Spencer e di parlare la lingua del lavoro *post-fordista*, più volte richiamato nel corso di queste note.

In altre parole, anche *PerformanSe* si offre come uno strumento privilegiato per rendere *visibile l'invisibile*. Ovvero, per rendere visibili le competenze strategiche delle forme di lavoro postfordiste, prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di trattare con gli altri, come ci ricordava, appunto, Goleman sul finire degli anni '90.

Bibliografia

- Alberici, A., et al. (2007). *Adulti e università : Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta : Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Bateson, G. (1989). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bentivogli, C., et al. (2013). *Le competenze invisibili : Formare le competenze che tutti cercano*. Milano: FrancoAngeli.
- Boldizzoni, D. (Ed.). (1999). *Il management delle risorse umane*. Milano: Edizioni Scientifiche Tecniche Europee.
- Borgatta, E.F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral Science: Journal of the Society Systems Research*, 9, 8-17. DOI: 10.1002/bs.3830090103.
- Bresciani, P.G. (Ed.). (2012). *Capire la competenza : Teorie, metodi, esperienze. Dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto : Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.
- Cattell, R.B. (1966). The personality factors, objectively measured, which distinguish psychotics from normals. *Behaviour Research and Therapy*, 4(1), 39-51. <DOI: 10.1016/0005-7967(66)90041-6>.
- Cocozza, A. (2010). *Persone, organizzazioni, lavori*. Milano: FrancoAngeli.
- Cocozza, A. (2011). *Il Diversity Management. La gestione delle differenze nelle relazioni di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Cocozza, A. (2014). *Organizzazioni : Culture, modelli, governance*. Milano: FrancoAngeli.
- De Carlo, M.E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili*. Milano: FrancoAngeli.
- Digman, J. M. & Takemoto-Chock, N.K. (1981). Factors in the natural language of personality : Reanalysis, comparison, and interpretations of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16(2), 149-170. <DOI: 10.1207/s15327906mbr1602_2>.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva: come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. (I. Blum, trad.). Milano: BUR.
- Grimaldi, A. (2010a). Il documento Isfol sul bilancio di competenze/1. Da “Bi.dicomp.” al documento: una premessa esplicativa dell’esperienza Isfol. *Professionalità*, 108, 17-26.
- Grimaldi, A. (2010b). Il documento Isfol sul bilancio di competenze/2. *Professionalità*, 109, 44-55.
- ISFOL. Area Politiche per l’Orientamento. (2008). *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze*. Roma: ISFOL. <<https://tinyurl.com/y7m9bcww>>.
- ISFOL, & Di Francesco, G. (Eds.) (2004). *Ricostruire l’esperienza : Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lévy Leboyer, C. (1993). *Le Bilan de compétences*. Paris: Les Éditions d’organisation.
- Marmo, C. (2013). *Premessa*. In: Bentivogli, C. [et al.]. *Le competenze invisibili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mc Clelland, D. (1973, gennaio). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1. <<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione : Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morace, F. (2018). *Futuro+Umano : Quello che l’intelligenza artificiale non potrà mai darci*. Milano: Egea.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall’esperienza : Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Orlandi, K., Cecchin, M., & Barsanti, I. (Eds.) (2019). *Competenze al centro : Sperimentazione di un modello per la valutazione delle competenze trasversali*, (Quaderni: 82). Firenze: CESVOT.

- <<https://www.cesvot.it/comunicare-il-volontariato/collane-cesvot/quaderni>>.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (Eds.) (2001). *Il Bilancio di competenze : Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rullani, E., & Romano, L. (2010). *Il postfordismo : Idee per il capitalismo prossimo venturo*. Milano: EtasLibri.
- Ryken, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2007). *Agire le competenze chiave : Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- Selvatici, A., & D'Angelo, M.G. (Eds.) (1999). *Il Bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Serreri, P. (2014). *Metamorfosi. Una mappa delle competenze comportamentali sul lavoro*. In M.G. Balducci & M. Marchi (Eds). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente : Una pluralità di discorsi*, (Biblioteca di testi e studi: 940, pp. 135-146). Roma: Carocci.
- Serreri, P. (2017). *Carriere, career guidance, Bilancio di competenze : La figura del consulente di Bilancio*. In R. Piazza (Ed). *L'esperto in career guidance*. Milano: FrancoAngeli.
- Settis, B. (2016). *Fordismi : Storia politica della produzione di massa*. Bologna: Il Mulino.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (2002). *Competenza nel lavoro : Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Virno, P. (2014). *Grammatica della moltitudine : Per un'analisi delle forme di vita contemporanea*. Roma: DeriveApprodi.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Zanini, A. & Fadini, U. (Eds.). *Il lessico postfordista*. Milano: Feltrinelli.

Capitolo 6

Biblioteche, “dizionario del mondo”, carte e bussole per la vita

Luisa Marquardt⁶⁴

Abstract

Le biblioteche offrono una gamma di risorse informative, bibliografiche e documentarie che svolgono di per sé una implicita azione orientativa. Nell'odierna realtà complessa, le biblioteche possono svolgere una specifica funzione educativa nel campo dell'acquisizione dei nuovi alfabetismi (*global competence, media and information literacy* ecc.), l'insieme delle conoscenze, abilità e competenze necessarie nel 21° secolo. Le biblioteche pubbliche possono attivare servizi che facilitano e sostengono i percorsi di transizione lavorativa. Le biblioteche scolastiche e quelle universitarie, in quanto appartenenti a istituzioni scolastiche e accademiche e quindi naturalmente dedicate a sostenere i percorsi di apprendimento e le attività di insegnamento, dovrebbero istituire e sviluppare una sezione dedicata all'orientamento (scolastico, universitario, professionale, ma anche “tempoliberistico”). Anche le biblioteche carcerarie possono sostenere validamente i percorsi di riabilitazione che consentono lo sviluppo di una nuova soggettività e costituiscono la premessa per un positivo reinserimento. L'intervento offre una sintetica panoramica di alcuni servizi e attività offerti da biblioteche di varie tipologie che evidenziano come la biblioteca possa fungere da ambiente di apprendimento, inclusione, espressione e valorizzazione delle potenzialità dei propri utenti.

Parole chiave

biblioteca pubblica; biblioteca scolastica; biblioteca universitaria; biblioteca carceraria; orientamento; soft skills.

⁶⁴ Università degli Studi Roma Tre, <luisa.marquardt@uniroma3.it>.

6.0 Introduzione: biblioteche e orientamento

Nelle società contemporanee ha assunto una particolare rilevanza disporre della capacità di continuare ad apprendere lungo il corso della vita, aggiornando il proprio sapere e acquisendone di nuovo, assumere decisioni informate, autonome e responsabili, crescere culturalmente e orientarsi nella complessità informativa.

Le biblioteche, preziose infrastrutture della conoscenza, costituiscono non soltanto “depositi” informativi e culturali, ma anche ambienti dinamici e inclusivi in cui è possibile accedere a una serie di opportunità che aiutano ciascuna persona e le comunità, nel loro complesso, a migliorarsi.

In particolare, come recita il *Manifesto Ifla/Unesco sulle biblioteche pubbliche* (1994), la biblioteca pubblica, “porta locale della conoscenza, offre una condizione fondamentale per l'apprendimento permanente, l'autonomia decisionale e lo sviluppo culturale dell'individuo e dei gruppi sociali.” La biblioteca pubblica è riconosciuta dall'Unesco (che ne incoraggia il sostegno e lo sviluppo da parte dei governi)

«come forza vitale per l'istruzione, la cultura e l'informazione e come agente indispensabile per promuovere la pace e il benessere spirituale delle menti di uomini e donne».

In un mondo in cui le disuguaglianze aumentano e si insinuano forme subdole di esclusione (anche digitale), la biblioteca pubblica rappresenta un punto di riferimento fondamentale e di accesso libero alla lettura e all'informazione, perché, sempre secondo il citato *Manifesto*, “è il centro informativo locale che rende prontamente disponibile per i suoi utenti ogni genere di conoscenza e informazione”, per tutti, nessuno escluso: infatti

«I servizi della biblioteca pubblica sono forniti sulla base dell'uguaglianza di accesso per tutti, senza distinzione di età, razza, sesso, religione, nazionalità, lingua o condizione sociale. Servizi e materiali specifici devono essere forniti a quegli utenti che, per qualsiasi ragione, non abbiano la possibilità di utilizzare servizi e materiali ordinari, per esempio le minoranze linguistiche, le persone disabili, ricoverate in ospedale, detenute nelle carceri».

Già soltanto da tali estratti dal *Manifesto*, documento al quale fanno riferimento i vari altri “manifesti” dell'Ifla (per esempio, quello sulla biblioteca scolastica), è possibile intuire quanto la biblioteca possa essere un attore importante nel promuovere l'emancipazione, l'inclusione, la coesione, la cittadinanza attiva. Per esempio, laddove

sono più presenti biblioteche e bibliotecari pubblici, si registrano maggiori tassi di partecipazione attiva alla società (per esempio, attraverso forme di volontariato e solidarietà) e di benessere (Ifla, 2020⁶⁵). Le biblioteche spingono da tempo, quali “moltiplicatrici di welfare”, verso una trasformazione della disciplina di cui sono oggetto di studio al punto che si va delineando una “biblioteconomia sociale” (Faggiolani & Solimine, 2013). D’altra parte, oggi, la biblioteca pubblica non può limitarsi a svolgere funzioni soltanto ricreative e informative, per esempio, fornendo libri per lo svago o per lo studio o l’approfondimento di argomenti. Essa dovrebbe svolgere funzioni educative, inclusive e trasformatrici, per esempio, offrendo servizi e attività a sostegno dei vari alfabetismi (come quello digitale o quello finanziario), comprese le competenze informative e mediatiche, o quelle “soft” o “meta”. Il ruolo delle biblioteche nel fornire l’accesso libero ed equo all’informazione e all’educazione è, infatti, più importante che mai, considerati i repentini cambiamenti nel mondo delle politiche dell’informazione e dei nuovi ecosistemi digitali (ALA 2015: 2). Sebbene non vi si faccia un riferimento esplicito (se non per il traguardo 16.10), l’aspetto della conoscenza e dell’informazione attraversa in modo trasversale i diciassette obiettivi di sviluppo sostenibile, quello capace di soddisfare i bisogni attuali senza compromettere il soddisfacimento di quelli delle future generazioni. L’Agenda 2030, la strategia globale fissata dall’ONU nel 2015 affinché i paesi membri conseguano gli obiettivi di sviluppo sostenibile entro il 2030, poggia su tre elementi fondamentali: lo sviluppo economico, l’inclusione sociale e la protezione ambientale. Per affrontare i problemi globali, oltre a una strategia globale pienamente condivisa perché possa essere efficace e portare a risultati concreti (per esempio, il contenimento dell’aumento della temperatura), a livello individuale serve acquisire competenze globali, tali che si possano esaminare questioni interculturali, globali e locali, comprendere e rispettare il punto di vista degli altri, impegnarsi in interazioni aperte, rispettose ed efficaci con persone di una pluralità di culture, e agire per il bene collettivo e lo sviluppo sostenibile (OECD 2019). Si tratta di competenze fondamentali per vivere armoniosamente in comunità multiculturali, affermarsi in un mercato mutevole del lavoro, usare le varie piattaforme multimediali in modo efficace e responsabile, sostenere il perseguimento degli obiettivi dell’Agenda

⁶⁵ <<https://tinyurl.com/2p88fxd2>>.

2030,⁶⁶ tra i quali la salute e il benessere (Obiettivo 3) e l'istruzione di qualità (Obiettivo 4). Anche nella corrente pandemia, molte biblioteche sono impegnate a fornire l'accesso a informazioni puntuali e rigorose, a contenere il rischio di infodemia o sovraccarico di informazioni e contribuire in tal modo al benessere psicofisico delle singole persone, ma anche delle comunità.

Nei punti che seguono si fornisce una sommaria panoramica su progetti ed esperienze di biblioteche pubbliche, scolastiche, universitarie e carcerarie che testimoniano i diversi modi con i quali la biblioteca capace di guardare al futuro, può sostenere validamente i propri utenti nel difficile compito di trovare la propria strada nella complessità.

6.1 Biblioteche pubbliche

Le biblioteche pubbliche possono svolgere un ruolo importante, maggiormente nelle situazioni di gravi crisi economiche,⁶⁷ per esempio, come avvenuto in quella generatasi nel 2008.⁶⁸ Nella situazione drammatica che si creò negli Stati Uniti quando la crisi dei mutui *subprime* si trasferì all'economia reale, causando una diminuzione repentina del reddito e un aumento della disoccupazione conseguenti alla recessione, molte biblioteche pubbliche istituirono (o svilupparono, laddove già esistenti) sezioni di orientamento professionale, servizi di consulenza in tale ambito, programmi formativi, molti dei quali con incontri di taglio laboratoriale ("job skills workshops") per favorire le transizioni lavorative.⁶⁹ A scopo puramente esemplificativo, si riporta l'esperienza della Queens Library, ubicata in uno dei quartieri più multietnici e multiculturali di New York. I "Job Information Services" della Queens Public Library offrono a disoccupati o sottoccupati una gamma di servizi, che va dai workshop alla possibilità di fruire di corsi di qualificazione, con

⁶⁶ <<https://avis.it/>>.

⁶⁷ ma ciò vale anche per quella corrente, determinatasi nel frattempo a seguito della diffusione del virus Covid-19.

⁶⁸ I cui prodromi, però, erano individuabili già nel 2003 con la diffusione di mutui ad alto rischio e nel 2006 (mutui *subprime*). Cfr. Consob. (n.d.). La crisi finanziaria del 2007-2009. In Consob, *Educazione finanziaria*. Roma: Consob. <<https://www.consob.it/web/investor-education/crisi-finanziaria-del-2007-2009>>.

⁶⁹ Newsweek Staff. (2009, Apr. 5). Economy: How Libraries Are Becoming Career Centers. *Newsweek.com*. <<https://www.newsweek.com/economy-how-libraries-are-becoming-career-centers-77325>>.

certificazioni (per esempio, nel settore informatico) che, diversamente, sarebbero molto costose da ottenere, dall'assistenza all'infanzia a prezzi accessibili (affinché i genitori possano seguire lezioni o altro) alla fornitura di un abbigliamento adatto a un colloquio di lavoro.⁷⁰ Negli anni più duri della crisi, molte biblioteche statunitensi sono diventate una sorta di centro per l'impiego, fornendo servizi di informazione e orientamento, ma anche un luogo di socialità e speranza:

«The library as an institution has many roles, but as our country struggles through an economic crisis, I have watched the library where I work evolve into a career and business center, a community gathering place and a bastion for hope» (Gronowska, 2009).

Anche in altre parti del mondo vi sono biblioteche pubbliche fortemente impegnate nello sviluppo di servizi di orientamento professionale, come la Biblioteca pubblica “Braka Miladonovci” di Skopje, in Macedonia. A fronte delle difficoltà che la maggior parte dei giovani incontrava nella scelta degli studi e del lavoro e della constatazione che internet sembrava essere la fonte principale delle informazioni, rilevate nell'indagine 2013/2014, il Comune di Skopje varò il progetto “Choose a job you love!” con lo scopo di costituire un centro di consulenza e orientamento professionale presso la locale biblioteca pubblica centrale. I servizi e le attività realizzati nel 2014 hanno consentito di raggiungere 6000 studenti e docenti della scuola secondaria di primo grado; erogare laboratori a quattrocento studenti (che hanno avuto la possibilità di conoscere più in dettaglio dieci professioni differenti); formare e inserire nel lavoro 25 giovani affetti da disabilità visive/uditive; formare dieci bibliotecari quali facilitatori dell'orientamento professionale; inoltre, è stata implementata un'apposita area nel sito web della biblioteca. Quanto messo in campo ha anche raggiunto nuovi utenti e promosso una nuova immagine della biblioteca, dinamica e più vicina alle necessità del suo pubblico. (Kociska, 2015).

⁷⁰ Cfr. Queens Public Library. (n.d.). *Free Job Readiness Training : Be Prepared for Today's Workforce*. <<http://connect.queenslibrary.org/1187>>; Queens Public Library. (n.d.). *Job & Business Help*. <<https://www.queenslibrary.org/programs-activities/job-business>>; Urban Libraries Council. (2013). Certified “Ready for Work” Job Skills Training at Queens Library. <<https://www.urbanlibraries.org/innovations/certified-ready-for-work-job-skills-training-at-queens-library>>.

La visibilità che la biblioteca può ottenere dimostrando la rispondenza dei suoi servizi e attività ai bisogni degli utenti può facilitare il sostegno da parte di politici e amministratori locali (Bernardi, 2005).

In un mondo sempre più connesso, dematerializzato e disintermediato, pensare a una biblioteca più che fisica, anzi “delle cose”, degli “oggetti”, sembra anacronistico. Invece, maggiormente in questi ultimi anni in cui sono emerse, anche drammaticamente, tante nuove necessità, ma si è pure diffusa una maggiore consapevolezza della necessità di limitare gli sprechi, contenere i consumi, favorire il riciclo e il riuso, una “Library of things”, come quelle istituite a Londra nel 2014,⁷¹ New York (Lee, 2018) o in altre parti, rappresenta una risorsa preziosa per la comunità: per cifre ragionevoli, si possono prendere a prestito macchinari (per esempio, una macchina per cucire) e attrezzi (un trapano elettrico, arnesi per la potatura e il giardinaggio ecc.).

La biblioteca offre pari opportunità di accesso: per esempio, in molte parti dell’India, biblioteche di varia tipologia rivolgono i propri servizi a tutti, superando, aspetto non secondario, le differenze di casta, credo e religione, grazie a progetti sostenuti da varie fondazioni (la “Liberty Foundation” di Nagpur, la “Payback to Society” di New Delhi, la “Aakar Foundation” di Nagpur ecc.).

6.2 Biblioteche scolastiche e biblioteche universitarie

Le biblioteche scolastiche e universitarie in quanto appartenenti a istituzioni scolastiche e accademiche e, quindi, naturalmente dedicate a sostenere i percorsi di apprendimento e le attività didattiche, dovrebbero istituire e sviluppare una sezione dedicata all’orientamento (anche “tempoliberistico”).

In tutti i CDI, i centri di documentazione e informazione presenti nelle scuole secondarie francesi, è sempre presente il “kiosque”, una sezione fisica e digitale⁷² con materiali aggiornati sui vari mestieri e professioni fornita dall’Onisep,⁷³ l’agenzia nazionale dipendente dal

⁷¹ <<https://www.libraryofthings.co.uk/>>.

⁷² Si veda il video che illustra il passaggio dal “chiosco” fisico per l’orientamento a quello digitale: Onisep Poitiers. (2019). *Nouveau kiosque*. Poitiers : Onisep. <<https://fb.watch/9zL6aeQJI9/>>.

⁷³ Office national d’information sur les enseignements et les professions, <<https://www.onisep.fr/>>.

Ministero dell'Istruzione e responsabile per l'orientamento. Nel caso francese, il servizio dell'Onisep è garantito capillarmente e raggiunge tutti gli studenti.

Anche la rete delle scuole indiane Kendriya Vidyalaya Sangathan (KVS),⁷⁴ prevede che ogni scuola sia dotata di biblioteca e assicuri il servizio di “career guidance”, come da regolamento della biblioteca (KVS, 2008: 6): il sito web di ogni biblioteca scolastica fornisce un'area informativa sulle professioni⁷⁵ e anche l'accesso a una pubblicazione rivolta agli studenti per guidarli all'acquisizione delle competenze necessarie per il ventunesimo secolo (CBSE, 2020).⁷⁶

In altri paesi è lasciato alla libera iniziativa del bibliotecario scolastico allestire o meno un servizio del genere o almeno un repertorio online per l'orientamento, eventualmente integrato da indicazioni e strumenti anche riguardo alla competenza informativa e mediatica. Nelle scuole italiane, le attività di orientamento sono svolte dal docente (referente o con specifica funzione strumentale) e, nel caso che le competenze nel delicato settore siano limitate, vi è il rischio di rinforzare le disuguaglianze sociali;⁷⁷ in ogni caso, tali attività difficilmente vedono coinvolta la biblioteca scolastica. L'autrice di questo contributo già quasi trent'anni fa sosteneva l'importanza di mettere a disposizione nella biblioteca scolastica risorse qualificate e aggiornate per una corretta informazione e la possibilità di scelte consapevoli riguardo al futuro.⁷⁸ La biblioteca scolastica inoltre può svolgere un'efficace azione educativa nel campo delle *soft* o *life skills*, delle competenze

⁷⁴ Presente in 25 stati con 1248 sedi e circa un milione e mezzo di studenti. Cfr. <<https://kvsangathan.nic.in/>>.

⁷⁵ Per esempio, <<https://kvgoalparalibrary.wordpress.com/career-guidance/>>.

⁷⁶ Central Board of Secondary Education. (2020). *21st Century Skills : A Handbook*. Delhi: Central Board of Secondary Education. <https://kvgoalparalibrary.files.wordpress.com/2020/05/21st_century_skill_handbook.pdf>

⁷⁷ V. Settembrini, F. (2019). Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza. *Rivista trimestrale della pubblica amministrazione : Studi di teoria e ricerca sociale*, (1), 1-19. <http://rtsa.eu/RTSA_1_2019_Settembrini.pdf>; <DOI: 10.32049/RTSA.2019.1.03>.

⁷⁸ Cfr. Marquardt, L. (1993). Le funzioni del bibliotecario scolastico per un migliore utilizzo delle risorse documentarie e informative, in M.S. Dal Pos (a cura di), *Il coordinatore dei servizi biblioteca. Materiali di lavoro* (Strumenti di lavoro, 16, pp. 11-20). [Mestre/Venezia: IRRSAE del Veneto].

informative, mediatiche e digitali, attuando, per esempio, programmi di *information literacy*.

Nelle biblioteche universitarie di alcuni paesi è possibile usufruire di servizi di informazione, consulenza e orientamento professionale. Per esempio, il B.Y.K. (Sinnar) College of Commerce, a Nashik (India), istituito nel 1957 dalla prestigiosa Gokhale Education Society⁷⁹ e affiliato all'Università di Pune, nella convinzione che non basti studiare le varie discipline, ma servano anche il contatto diretto con il mondo del lavoro e l'esperienza su campo, ha organizzato una sezione "Career Guidance and Counseling Cell" nella biblioteca universitaria. Qui, oltre all'esposizione e alla fornitura di informazioni del settore, agli studenti è offerta la possibilità di partecipare a laboratori con esperti, ricevere assistenza per la preparazione di esami di ammissione o professionali, sostenere colloqui incontri e colloqui di lavoro con organizzazioni e industrie di buona reputazione, svolgere tirocinii che aiutano a comprendere meglio le proprie attitudini. Inoltre, ogni anno viene organizzato il "Soft skill Development Programme", in collaborazione con l'Università di Pune, al fine di far acquisire spirito di iniziativa e capacità comunicative, sviluppare le qualità personali, la leadership, la motivazione intrinseca ecc.

6.3 Biblioteche carcerarie

Le biblioteche carcerarie sono orientate a provvedere alle esigenze di lettura e ai bisogni informativi di persone in regime di detenzione e del personale di amministrazione e sorveglianza del carcere stesso. Sono di solito concepite come una branca della biblioteca pubblica, funzione peraltro prevista dalle *Linee guida per i servizi bibliotecari alle persone recluse*, redatte da Vibeke Lehmann e Joanne Locke per l'IFLA.⁸⁰ Tali indicazioni però prevedono che la biblioteca svolga anche funzioni di biblioteca scolastica e biblioteca universitaria, per sostenere adeguatamente i percorsi di studio attivati presso l'istituto penitenziario di appartenenza; inoltre, anche quella di biblioteca giuridico-legale, nonché per l'orientamento e la formazione. Quindi, una realtà molto più complessa e sfaccettata, che richiederebbe l'impiego di bibliotecari professionali formati per erogare servizi adeguati al particolare contesto.

⁷⁹ Fondata nel 1918 e presente con sedi a Palghar, Mumbai e Nashik.

⁸⁰ <<https://www.aib.it/aib/cen/ifla/lsn.htm>>.

Nel caso dell'Italia, la Legge n. 354 del 26 luglio 1975 prevede l'obbligatorietà della biblioteca in ognuno dei vari tipi di istituto penitenziario, ma la norma non si pronuncia sulle figure professionali e sulle fonti di finanziamento per garantire uno sviluppo armonioso delle collezioni, per esempio. A parte realtà virtuose in cui, grazie agli accordi tra l'amministrazione penitenziaria e il comune (come, per esempio, a Roma e Torino da più di vent'anni), è stato possibile attivare il servizio di biblioteca in carcere secondo standard biblioteconomici. In altre realtà tutto ciò è lasciato alla buona volontà dei membri di associazioni di volontariato o a quella di qualche detenuto volontario. L'Ifla, a questo riguardo, è molto chiara: il personale, ausiliario o volontario che sia, dovrebbe affiancare il bibliotecario professionale, ma non sostituirsi a questo, e, in ogni caso, dovrebbe essergli garantita un'adeguata preparazione.⁸¹

Proprio nell'ottica di fornire una formazione biblioteconomica di base, da diversi anni è in atto nella Casa Circondariale di Rebibbia Nuovo Complesso, a Roma, un progetto formativo, ideato dall'autrice di questo contributo e attuato grazie alla collaborazione di Anna Grazia Stammati (Presidente del Cesp – Centro Studi Scuola Pubblica, nonché docente lettere nella scuola in carcere) con il Cepell e Biblioteche di Roma, Servizio Biblioteca in carcere, Biblioteca Papillon (Marquardt, 2018, settembre). Il corso mira a far acquisire, ai reclusi interessati, conoscenze e competenze quale “operatore di biblioteca”, spendibili nell'immediato in carcere, nella biblioteca centrale o in quelle di reparto, e, in prospettiva, in quelle pubbliche o statali. Le varie edizioni del corso (che dura un anno, con cadenza bisettimanale) confermano la biblioteca carceraria, quale ambiente dinamico di apprendimento e dispositivo trattamentale e riabilitativo, terreno fertile in cui sperimentare e attuare pratiche educative innovative e inclusive. Per motivare, sostenere e ancorare parte dei contenuti veicolati nel corso, si è ritenuto utile dare maggiore spazio, dall'edizione dell'anno formativo 2018/2019, alle attività laboratoriali che hanno riguardato anche il “racconto bibliografico”: si tratta di un dispositivo didattico, elaborato e messo in pratica in ambito scolastico, accademico e carcerario, dalla Cattedra di Bibliografia e Biblioteconomia del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con lo scopo di stimolare da una parte la

⁸¹ Come avviene in molte realtà, tra le quali, come ha potuto constatare chi scrive questo contributo, il carcere di Wroclaw, in Polonia (Marquardt, 2018, novembre).

scrittura creativa, e al contempo, l'interesse e l'utilizzo di una pluralità di voci, esperienze, punti di vista, di questa o altre epoche e culture, che libri e documenti possono fornire. Il percorso di ricerca bibliografica apre la mente, sollecita interrogativi, interessi e questioni. La bibliografia, in un sapiente gioco di intertestualità, diventa parte integrante del racconto stesso, andando a costruire una sorta di bibliografia annotata, e allo stesso tempo, valorizzando il racconto e gli aspetti narrativi ed emotivi di chi scrive.

Si tratta di sperimentare l'introspezione, l'immaginazione e la creatività, e al contempo la modalità di ricerca, il recupero e trattamento delle informazioni, rielaborate creativamente ai fini della narrazione, riuscendo ad allargare la visione che i detenuti possiedono sulla realtà, stimolando il recupero di una soggettività spesso mortificata o annullata. La biblioteca carceraria può funzionare come un vivace ambiente di apprendimento, nel quale le diversità diventano pluralità e ricchezza di idee, punti di vista, ispirazione, creatività, espressioni (a livello individuale e di gruppo). Il corso ha contribuito a costruire una comunità di apprendimento motivata e collaborativa che, attraverso molte attività teoriche e pratiche (per esempio, progettazione di volantini di biblioteca, creazione di segnalibri, narrazione, lettura espressiva ecc.), ha acquisito conoscenze e competenze specifiche in biblioteconomia, da un lato, e sviluppato competenze interpersonali e trasversali, dall'altro.

Conclusioni

La sintetica panoramica fornita evidenzia come le biblioteche di diversa tipologia, oltre a offrire risorse informative, bibliografiche e documentali che aiutano il lettore, spesso non consapevole dei propri bisogni di informazione e conoscenza, a orientarsi nella complessità, svolgendo in tal modo una implicita azione orientativa. La loro azione può essere resa ancora più efficace dallo sviluppo e dall'attuazione di servizi e attività che aiutino, soprattutto chi è a rischio di esclusione, ad acquisire e sviluppare le conoscenze e le competenze adeguate per sapersi orientare, trovare la propria strada a livello personale, lavorativo e sociale, e non perdersi in questa era frammentata, complessa, incerta, ma anche foriera di opportunità.

Webliografia

- American Library Association (ALA). (2015). *National Policy Agenda for Libraries*. «Ala.org».
<<https://www.ala.org/advocacy/sites/ala.org.advocacy/files/content/pdfs/NPAforLibrariesBrief2.pdf>>.
- Benedictus, L. (2019, Apr. 24). The library of things: could borrowing everything from drills to disco balls cut waste and save money?, *The Guardian*.
<<https://www.theguardian.com/society/2019/apr/24/library-of-things-borrowing-scheme-conquer-world>>.
- Bernardi, J. (2005). The Poor and the Public Library. *Public Libraries*, 44(6), 321-3.
- Central Board of Secondary Education (CBSE). (2020). *21st Century Skills : A Handbook*. Delhi: CBSE.
<https://kvgoalparalibrary.files.wordpress.com/2020/05/21st_century_skill_handbook.pdf>.
- Faggiolani, C., & Solimine, G. (2013). Biblioteche moltiplicatrici di welfare : Verso la biblioteconomia sociale. *Biblioteche Oggi*, 31(3), <<http://dx.doi.org/10.3302/0392-8586-201303-015-1>>.
- Gronowska, E. (2009). I have watched the library where I work evolve into a career and business center. *Library Journal* (1976), 134(8), 14.
- IFLA. Linee guida per i servizi bibliotecari ai detenuti.
<<https://www.aib.it/aib/cen/ifla/lsn.htm>>.
- Kendriya Vidyalaya Sangathan. (2008). *Library Policy for Kendriya Vidyalayas*. New Delhi: Kendriya Vidyalaya Sangathan.<<https://librarykvpatom.files.wordpress.com/2008/07/library20policy.pdf>>.
- Kociska, B. (2015). Choose a job you love : Career Development and Counselling Program as a new library service. In *IFLA WLIC Cape Town*. <<http://library.ifla.org/id/eprint/1295/1/076-kociska-en.pdf>>.
- Lee, M. (2018, Aug. 6). Time to Dress Up: Introducing the NYPL Grow Up Work Fashion Library. New York Public Library, <<https://www.nypl.org/blog/2018/08/06/dress-up-nypl-lending-fashion-library>>.

- Marquardt, L. (2018, settembre). Apprendere la biblioteca in carcere, *Biblioteche Oggi*, 36. <<http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/837>>.
- Marquardt, L. (2018, novembre). La biblioteca come parte integrante del penitenziario e del processo di rieducazione, *Biblioteche Oggi*, 36, 2018. <<http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/864>>.
- OECD. (2019). *Pisa 2018 Global Competence*. «Oecd.org». <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>>.

Sitografia

- B.Y.K. (Sinnar) College of Commerce (n.d.). *B.Y.K. (Sinnar) College of Commerce*. <<https://bykcollege.com/student-services/>>.
- EBSCO. (2020). *LearningExpress Library (LEL)*. <<https://www.learningexpresshub.com/ProductEngine/LELIndex.html#/learningexpresslibrary/libraryhome>>.
- The Gokhale Education Society. (n.d.). <<https://gesociety.in/>>.
- Great Schools Partnership. (2014). *The Glossary of Education Reform*. Portland, ME: GSP. <<https://www.edglossary.org/>>.
- Kendriya Vidyalaya Sangathan. (n.d.). *Kendriya Vidyalaya Sangathan*. <<https://kvsangathan.nic.in/>>.
- The Library of Things. (n.d.). *The Library of Things*. <<https://www.libraryofthings.co.uk/>>.
- Onisep. (2020). <<https://www.onisep.fr/>>.

Capitolo 7

La relazione come strumento di integrazione socio-lavorativa dei rifugiati e dei richiedenti asilo

Giovino (Nino) Ginnetti⁸²

Abstract

La costituzione di una solida relazione d'aiuto professionale con i rifugiati e richiedenti asilo, basata sulla strutturazione dell'alleanza di lavoro, trova il suo fondamento teorico nella psicologia umanistica, nelle sue espressioni dell'approccio rogersiano, e di quello gestaltico. Il primo è caratterizzato dall'accettazione della persona da parte del professionista della relazione d'aiuto, dalla sua congruenza e autenticità, il secondo è contraddistinto dal favorire l'integrazione di tutto ciò che può arricchire l'esperienza della persona (integrazione di aspetti cognitivi, emotivi-affettivi, comportamentali; imparare una nuova lingua, assimilare una nuova cultura, integrare nuove esperienze trasmettendo l'idea che in tal modo non si perde qualcosa, ma si arricchisce la propria identità). Gli strumenti della psicologia umanistica favoriscono nel professionista della relazione d'aiuto la capacità di "stare nella relazione", e dal momento che essa non è un processo standard, in quanto ogni relazione è diversa, è necessario che il professionista abbia conoscenze di comunicazione interculturale, che possono rappresentare un "ponte comunicativo" per favorire una maggiore integrazione e aiutare le persone a "leggere" i diversi codici culturali. Lo sviluppo della relazione d'aiuto permette inoltre di valorizzare le competenze dei migranti e nello stesso tempo favorisce la trasferibilità delle competenze agli operatori che lavorano nei servizi per l'orientamento e l'inclusione lavorativa (l'analisi dei bisogni, l'ascolto attivo, la riformulazione permettono, partendo dai bisogni delle persone, di arrivare ad una costante ridefinizione e ristrutturazione del significato dell'esperienza in corso).

Parole chiave

integrazione socio-lavorativa; bilancio di competenze; ascolto attivo; analisi dei bisogni; competenze multiculturali; relazione d'aiuto.

⁸² Psicologo-psicoterapeuta, <ninoginnetti@gmail.com>.

7.1 Fondamenti epistemologici

L'integrazione socio-lavorativa di rifugiati e richiedenti asilo è un lavoro basato sulla costituzione di una solida relazione d'aiuto, e come tutte le relazioni di questo tipo è necessario creare una stabile alleanza operativa. Tale termine si riferisce alla forza e qualità della relazione, espresse attraverso:

- un accordo sugli obiettivi che si possono conseguire insieme e un lavoro in vista del loro conseguimento,
- un contratto chiaro e definito che puntualizza ed esplicita in modo manifesto gli obiettivi di lavoro, le rispettive prerogative e responsabilità delle persone coinvolte senza dare nulla per scontato,
- il rispetto del *setting* dove si svolge la relazione professionale, inteso sia come spazio fisico, sia come spazio relazionale,
- la conoscenza e l'accettazione dei reciproci ruoli e responsabilità.

Un aspetto molto rilevante di questa relazione professionale riguarda il contesto dove essa si svolge. Se essa si sviluppa all'interno di un centro di accoglienza è più facile creare e corroborare la relazione in quanto il professionista della relazione d'aiuto ha a disposizione un tempo ragionevolmente lungo (tali centri sono delle strutture residenziali e costituiscono il sistema di accoglienza dei migranti in Italia, hanno diverse denominazioni e sono strutturati al loro interno secondo diversi servizi che offrono ai migranti residenti).

Se invece la relazione professionale si svolge in un servizio territoriale rivolto all'utenza le possibilità di incontrarsi e interagire sono quantitativamente inferiori rispetto al primo caso, e di questo deve tenere in considerazione il professionista della relazione d'aiuto nell'utilizzare gli strumenti e le tecniche di intervento, che sono le stesse che utilizza anche chi lavora in un centro di accoglienza.

Il fondamento teorico di questa relazione professionale e delle tecniche impiegate è rappresentato dalla Psicologia Umanistica Integrata, che trova la sua massima espressione nell'approccio rogersiano, caratterizzato dall'accettazione della persona, dalla congruenza e autenticità del professionista della relazione d'aiuto, e nell'approccio gestaltico, che cerca di ricondurre la persona all'integrazione di tutto ciò che può arricchire la sua esperienza e personalità.

Questo processo integrativo comprende gli aspetti biologici, fisiologici, psicologici e sociali della persona, e trova la sua particolare espressione nel ciclo del contatto gestaltico, come dinamica fondamentale del Sé. Esso è una dimensione processuale che contiene sia l'aspetto individuale, sia quello collettivo; una delle sue funzioni fondamentali è quella di mantenere le condizioni adatte alla vita, e per delle persone provenienti da contesti culturali differenti questo è di primaria importanza per adattarsi a un contesto socio-culturale non familiare.

7.2 Le competenze utili per la relazione d'aiuto

Il concetto di competenza è alquanto complesso e implica un confronto con nozioni quali capacità, abilità, conoscenza, attitudine. Nell'ambito delle scienze sociali sono state elaborate diverse definizioni di competenza, tutte esse rimandano a un insieme di capacità, di conoscenze, di saperi, saper fare, saper essere, di atteggiamenti, motivazioni, caratteristiche di personalità che permettono alla persona di interagire con l'ambiente e di comprendere le richieste che il contesto ambientale pone e, conseguentemente, di mettere in atto dei comportamenti professionali, utili anche da un punto di vista personale, adeguati per rispondere a tali richieste. Questo discorso implica che tali capacità siano una caratteristica contestuale e non fissa, in quanto si esprimono in relazione a un contesto dove la persona svolge le proprie azioni (Di Francesco, 2004).

La nozione di competenza è stata espressa dall'ISFOL in tre macrocategorie:

1. *competenze di base*: che riguardano un insieme di conoscenze, abilità, risorse personali che non sono specifiche di un particolare contesto, ma abbracciano diversi ambiti nei quali la persona vive e rappresentano il suo "sapere minimo";
2. *competenze tecnico professionali*: sono conoscenze, abilità, risorse specifiche di un determinato contesto o mansione lavorativa. In questa categoria sono comprese anche le tecniche specifiche di una determinata professione;
3. *competenze trasversali*: conoscenze che non sono specificamente connesse a una determinata attività lavorativa, ma sono utili in diverse situazioni e contesti. Tra

tali competenze quindi c'è anche la capacità di trasferire le conoscenze, abilità, risorse in situazioni che riguardano altri ambiti professionali e situazioni di vita personale.

Le competenze trasversali a loro volta sono suddivise in:

- 3.a) *diagnosticare*: saper valutare la situazione con tutte le complessità che essa presenta, saper valutare se stessi e le proprie risorse all'interno della situazione;
- 3.b) *relazionarsi* con altre persone per rispondere a quello che viene richiesto dal contesto e mettere in atto capacità di negoziazione per trovare soluzioni e accordi;
- 3.c) *affrontare* la situazione, il compito, eseguire delle strategie di azione, dei piani per il raggiungimento degli obiettivi (Di Francesco, 2004).

Oltre a questo insieme di competenze è molto importante prestare attenzione agli elementi culturali, in special modo con un'utenza costituita da migranti provenienti da paesi di cultura diversa da quella del contesto ospitante. Il professionista della relazione d'aiuto deve sviluppare quindi anche competenze multiculturali, che come suggerisce l'APA (*American Psychological Association*) implicano:

- l'autoconsapevolezza del proprio background culturale;
- la comprensione che anche i migranti hanno la loro visione del mondo, le loro credenze e valori;
- la capacità di utilizzare diverse strategie di intervento sensibili alla cultura dei migranti e rispettose dei loro valori culturali (Anagnostopoulos, Germano, Tumiaty, 2008).

Tra le competenze tecnico professionali il professionista della relazione d'aiuto dovrebbe sviluppare innanzitutto la capacità di costruire e stare successivamente nella relazione. Questo implica gestire tutte le richieste dell'utente, anche quelle eccessive, traboccanti dai confini del setting.

Avere la sensibilità alla relazione si fonda su competenze fondamentali quali l'ascolto attivo e consapevole, l'analisi dei bisogni, la riformulazione.

Ascoltare in maniera attiva vuol dire dare un feedback di quello che si è ascoltato, visto, osservato, rendendo esplicito il contenuto espresso dalla persona; l'ascolto è indirizzato al contenuto verbale e non verbale della comunicazione. L'esplicitazione di ciò che viene espresso dalla persona, in modo non giudicante e interpretativo, può aiutare a

rendere meglio consapevoli sia il professionista sia l'utente di eventuali altri livelli espressi nella comunicazione. In altri termini con tale feedback fenomenologico il professionista rimanda all'Altro quello che egli percepisce con i suoi organi di senso.

La riformulazione è una ripetizione con altre parole del contenuto delle affermazioni della persona. Essa contiene parole diverse e al tempo stesso simili, e il più possibile uguali nel significato a quelle espresse dall'Altro. Attraverso la riformulazione il professionista è sicuro che ha ascoltato e compreso ciò che gli è stato comunicato, può verificare di non introdurre nulla di "estraneo e personale", di interpretative, e inoltre la persona è sicura, se si riconosce nella riformulazione di essere stata compresa.

L'analisi dei bisogni implica la contestualizzazione, nella situazione attuale, della richiesta della persona. Spesso nella domanda c'è un contenuto esplicito e uno implicito, ed è importante rendersi realisticamente conto di questi due livelli, della congruenza tra ciò che la persona dice di volere e il suo comportamento e possibilità effettive.

In questa fase è fondamentale aiutare la persona a meglio definire una richiesta troppo generica rendendola più specifica e concreta con domande focalizzate. La focalizzazione è necessaria per fornire una direzione al percorso da intraprendere, ed essa può essere realizzata attraverso le domande aperte, che lasciano più ampia possibilità di risposta alla persona, stimolano l'esposizione di opinioni e pensieri e tendono anche ad ampliare e approfondire la relazione (Spalletta & Germano, 2006).

Uno degli aspetti più interessanti della relazione d'aiuto che si svolge all'interno di un centro di accoglienza è rappresentata dal fatto che il professionista può rivestire più ruoli. Egli può essere un orientatore, un educatore, un formatore, e se è un clinico (psicologo/psicoterapeuta) ci può essere anche spazio per affrontare e approfondire contenuti emotivi ed esperienze di disagio.

Nella mia esperienza professionale nel ruolo di formatore seguo gli ospiti del centro che svolgono corsi di formazione professionale aiutandoli a sviluppare le competenze e le risorse utili per relazionarsi con gli altri corsisti e con i docenti e aiutandoli a comprendere i contenuti formativi.

Nel ruolo di educatore/orientatore, attraverso il bilancio di competenze aiuto ad individuare il percorso migliore che le persone

possono seguire per consapevolizzare le proprie risorse e raggiungere gli obiettivi professionali e personali. Altre tappe di questo percorso sono costituite dalla redazione del Curriculum Vitae mirato per il posto di lavoro per cui ci si candida, e da simulazioni di colloqui di lavoro e telefonate per prendere appuntamento per il colloquio.

Un altro aspetto dell'educatore/orientatore è costituito dall'organizzare incontri di gruppo e/o singoli, in cui aiuto le persone, che non hanno idea di quale lavoro potrebbero svolgere in Italia, ad acquisire maggiore consapevolezza attraverso delle schede figurate che illustrano in cosa consistono i vari tipi di lavoro, quali sono gli utensili che utilizzano, valorizzando in questo modo anche il miglioramento della terminologia, del lessico in modo che le persone possono ampliare il loro vocabolario.

Le tecniche e strategie descritte in precedenza possono aiutare i migranti a potenziare le competenze utili per l'integrazione socio-lavorativa, specialmente quelle di base e quelle trasversali, a differenza delle competenze tecnico-professionali che sono principalmente acquisite in percorsi formativi specifici. Tecniche quali l'ascolto attivo, la riformulazione, il feedback fenomenologico, l'analisi dei bisogni, il bilancio di competenze possono essere apprese ed usate, a mio avviso, anche da professionisti non clinici che lavorano nell'integrazione socio-lavorativa dei migranti. Il loro uso può rappresentare un valore aggiunto al lavoro in quanto la capacità di "stare" all'interno di una relazione d'aiuto non è un processo che si può ricondurre a modalità standard perché ogni persona è diversa dalle altre, ha una propria storia, capacità e competenze differenti da altre persone, è portatrice di valori culturali e opinioni differenti e di modi di affrontare la vita eterogenei.

Bibliografia

- Alby, F., & Mora, F. (2004). *Il bilancio di competenze*. Roma: Carocci.
- Anagnostopoulos, E. *et al.* (2017). *Psicologia per migranti*. Roma: Sovera.
- Anagnostopoulos, K., Germano, F., & Tumiatì, M.C. (2008). *L'approccio multiculturale. Interventi in psicoterapia, counseling e coaching*. Roma: Sovera.

- Arkowitz, H. *et al.* (2010). *Il colloquio motivazionale*. Roma: Sovera Multimedia.
- Di Francesco, G. (Ed.). (2004). *Ricostruire l'esperienza : Competenze, bilancio, formazione* (Isfol Strumenti e ricerche). Roma: FrancoAngeli.
- Giusti, E. & Rosa, V. (2002). *Psicoterapie della Gestalt*. Roma: ASPIC Edizioni Scientifiche.
- Passerini, W. (Ed.). (2007) *Job 24, l'arte di promuovere se stessi*. Milano: Le guide di Il Sole 24 Ore.
- Safran, J. D., & Muran, J.C. (2001). *L'alleanza in psicoterapia a breve termine*. Roma: ASPIC Edizioni Scientifiche.
- Selvatici, A., & D'Angelo, M.G. (Eds.). (2002) *Il bilancio di competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Spalletta, E., & Germano, F. (2006). *Microcounseling e microcoaching : Manuale operativo di strategie brevi per la motivazione al cambiamento*. Roma: Sovera.

Capitolo 8

Mobilità, crisi e neo-autoctonia: uno sguardo critico-antropologico

Francesco Pompeo⁸³

Abstract

Questo lavoro assume il punto di vista dell'antropologia socioculturale come critica del discorso contemporaneo sulle mobilità umane: tale obiettivo si confronta con una serie di stereotipi che investono tanto il fenomeno migratorio quanto il ruolo dell'antropologo, spesso confinato nella riproposizione di temi identitari a-storici che investono il Noi, ma soprattutto l'alterità. Di contro, alcuni sguardi etnografici ridefiniscono il campo delle migrazioni: il grado zero è nella condizione di rifugiati e richiedenti asilo, quali soggettività che si confrontano con pratiche di assoggettamento e dispositivi di selezione, sullo sfondo dell'ossessione ideologica delle frontiere. Quindi allargando l'obiettivo alle mobilità, occorre riepilogare un percorso teorico, partendo dal paradigma della doppia assenza, passando alla nozione di transnazionalismo fino alla definizione di regimi di mobilità. Questi riferimenti trovano poi esemplificazione in una ricerca-azione condotta nel V Municipio del Comune di Roma come modello di territorializzazione della migrazione transnazionale: una nuova produzione di località in cui si manifesta una neo-autoctonia, ovvero una dimensione inedita di legame plurale con il territorio. Questa situazione multiculturale matura viene indagata anche in relazione a poteri e attori locali, laddove illumina contraddizioni e disorientamento della *governance* locale. Tali approcci superando classificazioni consuete lavorano a una visione più ampia, a nuove dimensioni della soggettività, in cui rifugiati, migranti, *newcomers*, indigeni storici e altre identità di scelta, possano sperimentare condivisione di temporalità e coscienza dei cambiamenti.

Parole chiave

antropologia socioculturale; discorso pubblico - critica; etnografia; condizione rifugiati; transnazionalismo e regimi di mobilità; Roma V Municipio; situazione multiculturale; neo-autoctonia.

⁸³ Docente di Antropologia Culturale e Sociale, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione; <francesco.pompeo@uniroma3.it>.

8.1 La critica antropologica della semiosfera del vuoto

Una *semiosfera del vuoto*: il dibattito pubblico negli ultimi anni vive della polarizzazione, una logica di schieramento in cui l'evocazione simbolica di un *Noi* contrasta drammaticamente con la debolezza dei contenuti che dovrebbero conferirgli corpo, amplificando il senso comune col *sentiment*, l'emozione. Per demistificare questo *regime di verità* che sovrappone notizia e messaggio è indispensabile restituire autonomia e significato ai *fatti di società*, riaffermando ruolo e responsabilità della ricerca, a partire dalla consapevolezza che - tra Foucault e Bourdieu - le scienze umane co-istituiscono il sociale. L'antropologia socioculturale precisa il suo orizzonte critico (Pompeo, 2018) nell'interrogazione della pluralità dell'umano, con la relativizzazione dei saperi e l'autoriflessività: uno sguardo e una pratica del decentramento - dal basso e da un altrove, oggi globalmente ridistribuito -, che comporta posizionamenti scomodi e dissonanti. Questa visione è legata alla dimensione empirica, a quello *scandalo etnografico* che parafrasando De Martino, vive di destrutturazioni e ricostruzioni; smentisce bibliografie e ispirazioni iniziali assumendo la sfida di un'indagine non ridotta al riscontro di letteratura o di ipotesi preesistenti. Evitando l'impostazione deduttiva l'etnografia antropologica contemporanea sperimenta processi dinamico-relazionali valorizzando l'esperienza e l'interpretazione: re-interrogando poteri e saperi, insieme ai soggetti, non mira a riprodurre conformità, quanto a restituire voce e autonomia.

Il terreno delle mobilità umane poi implica un processo d'interrogazione continuo, in cui critica e pratica sono reciprocamente indispensabili per impedire la *mineralizzazione* del pensiero o l'appiattimento sul fare, soprattutto nel confronto con dispositivi di potere.

In relazione a questi impegni, di particolare pregnanza in rapporto a diritti e bisogni fondamentali, occorre tuttavia fare i conti con semplificazioni e stereotipi, a partire dalla strana coppia *giustificazione* e *ipercriticismo*. La prima quando ci addebitano il ruolo di *difensori d'ufficio* di oppressi, arretrati, diversi, marginali e di tutto ciò che viene ricompreso in aggettivazioni normative come "deviante" e "condannabile": perché capire ciò che è urgente denunciare o salvare? Così la lista delle nostre presunte complicità si allunga: dalle pratiche barbare sui corpi delle altre (Fusaschi, 2011), ai terrorismi, all'accattonaggio, ai presunti crimini dell'immigrazione. La seconda imputazione è di praticare un ipercriticismo pregiudiziale contro il

potere, l'autorità e lo Stato: è l'accusa di nichilismo ideologico, associato ad autoreferenzialità ed elitarismo; con l'idea che nel sociale ogni approfondimento analitico testimonia aristocratico distacco rispetto al mettere le *mani in pasta*.

Ma è un terzo ruolo pre-assegnato, falsamente positivo, il più insidioso: quello che convoca gli antropologi come *certificatori* di *identità/alterità*; o nella versione solo più patinata e salottiera come narratori di *mondi sconosciuti* legati a quelle distanze temporali o geografiche già della modernità novecentesca, ruolo che nell'ecumene globale è solo funzionale al loro anacronistico mantenimento. Al di là delle differenze apparenti, il gioco sullo sfondo è lo stesso: il primo, rivolto al *Noi*, coincide con la promozione di riferimenti a tradizioni locali tanto ancestrali quanto esclusive, comunque fuori dalla storia.

Analoga ispirazione per il secondo che investendo il *Loro*, racconta scenari lontani e diversi *-fascinans et tremendum -*, tra i disagi e le seduzioni dei diffusi esotismi, sempre come primitivi a-temporali. Nell'*allocronia*⁸⁴ si ripropongono le dualità di antichi immaginari tra buon selvaggio e cannibale, ossia primigenia bontà *versus* etologica violenza: gli altri sono insieme custodi della natura, per le retoriche ambientaliste, e prigionieri della sua barbarie nel baratro istintuale dei loro conflitti, infine poveri migranti *versus* pericolosi clandestini. Sfuggendo a polarizzazioni in cui primariamente ciascuno deve restare *al suo posto*, la riflessione antropologica, abbandonate presunzioni di oggettività, col progetto di atlanti delle diversità come mosaico di universi culturali chiusi,⁸⁵ ha restituito il carattere originario delle dinamiche socioculturali, tra scambi, sincretismi e creolizzazioni,⁸⁶ reintegrando ciò che la storia delle colonizzazioni ha ideologicamente diviso: il nesso tra identità e alterità come due facce della stessa medaglia.⁸⁷

⁸⁴ Con questa espressione Fabian intende la *coevalness* ossia la negazione della contemporaneità degli altri. Cfr. Fabian, J. (1999). *Il tempo e gli altri. La politica del tempo in antropologia*. Napoli: Ancora del Mediterraneo.

⁸⁵ Cfr. Clifford, J. (1993). *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri.

⁸⁶ Cfr. Amselle, J.L. (1999). *Logiche meticce: antropologia dell'identità in Africa e altrove*. Torino: Bollati Boringhieri.

⁸⁷ per cui l'alterità è preconditione di ogni rappresentazione di sé. Cfr. Pompeo (2018).

8.2 Negoziare il grado zero dell'esistenza

Gli indesiderabili non sono più espulsi dal confine, sono costretti a essere il confine (Khosravi, 2019: 170). Attraverso questa lapidaria affermazione Shahram Khosravi, rifugiato iraniano divenuto antropologo e cittadino svedese, racconta la sua esperienza di richiedente asilo, in cui la *nuda vita* è stata esposta tanto per le traversie e le diverse *clandestinità* in giro per l'Asia minore, quanto - e non di meno - per la violenza razzista al suo arrivo in Europa. Al di là delle circostanze difficili, il senso profondo del suo percorso è nella riappropriazione della soggettività: dal rifiuto dell'arruolamento in guerra (Iran-Iraq), passando per i nascondimenti e gli incontri con i *passseur*, il viaggio mette a dura prova molte aspirazioni iniziali. All'arrivo, il confronto con le logiche *dell'aiuto* delle organizzazioni internazionali non è da meno, per la distinzione in categorie (quindici) di accoglienza dei rifugiati: nel rifiuto di questa classificazione la sua scelta è autodeterminarsi come *Illegal traveller*.

Il *patto auto-etno-biografico* di Khosravi è una buona sintesi narrativa della riflessione antropologica sulle mobilità umane, focalizzando l'attenzione sul processo di eteronominazione di richiedenti asilo e rifugiati: quel trattamento micropolitico che, evocando alte *ragioni di Stato*, si concretizza nell'insopportabile distinguo tra chi è ritenuto integrabile e chi no. Un'*etichettatura* legittimata in base all'accertamento delle vere/buone intenzioni (!?) dei soggetti in movimento, ovvero con la messa in campo di ruoli e immaginari legati all'interpretazione della conformità e della norma, nel quadro della dominazione simbolica di precise *economie morali* (Fassin, 2018).

L'osservazione etnografica dei punti caldi (*hot spot*), delle audizioni e dei percorsi restituisce la condizione di richiedenti asilo e rifugiati nella negoziazione tra le traiettorie di vita ed il riconoscimento di status. Nell'assegnazione identitaria delle istituzioni e degli operatori si manifesta la contraddizione tra l'esigenza di contestualizzare i percorsi, col riconoscimento delle soggettività, in contrasto con pratiche di accertamento orientate alla ricerca dell'oggettività di indizi e della credibilità di testimonianze: col ricorso a modelli accreditati di verità. Questi elementi decontestualizzano il processo riducendo i soggetti alla condizione di vittima, privata di voce autonoma ma

finalmente ricondotta al suo ruolo, al massimo di coproduzione di verità, disponibile per l'esercizio dell'*ethos compassionevole*.⁸⁸

La genesi di questo dispositivo è individuabile nel periodo tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del terzo millennio, con l'emergere del *disordine mondiale delle nuove guerre*⁸⁹ quindi della pratica e della logica dell'intervento umanitario: quell'inedita gestione degli *stati di emergenza* (Fassin & Pandolfi, 2013) che a partire dai militari coinvolgeva gli Stati e le organizzazioni non governative. Sperimentando *sovranità mobili*,⁹⁰ quel *governo umanitario* per Fassin (2018) ha prodotto un lessico di sentimenti morali ed una nuova politica conseguente.

Nei miei itinerari di ricerca ho avuto modo di osservare il *post-genocidio* ruandese, scenario emblematico della *ragione umanitaria*: prima con la disastrosa gestione internazionale dei campi nell'ex-Zaire,⁹¹ poi col difficile rientro e la ricomposizione di una società di *rilocalizzati*. In Ruanda esiliati e rifugiati storici *tutsi* sono tornati da vincitori con l'FPR di Paul Kagame, per vivere accanto a rifugiati perlopiù *hutu* rientrati, di cui molti ex-genocidari sconfitti. Nella posizione più critica i sopravvissuti, i protagonisti reali, ossia i *rescapé*,⁹² ostaggio di quel passato che i più sono spinti a lasciarsi alle spalle nella corsa iperglobalista che caratterizza il *New Rwanda*.⁹³ Questa complessità innanzitutto obbliga ad abbandonare l'*autoevidenza etica* e la neutralità del rifugiato che se decontestualizzato, privato della sua storia, diviene

⁸⁸ Cfr. Pinelli, B. (2013a). Fantasy, Subjectivity and Vulnerability through the Story of a Woman Asylum Seeker in Italy. In A.S. Grønseth (Ed.). *Being Human, Being Migrant: Senses of Self and Well-Being*, (p. 27-45). Oxford-New York: Berghahn Books; Id. (2013b). Silenzio dello Stato, voce delle donne: abbandono e sofferenza nell'asilo politico e nella sua assenza, *Antropologia*, (15), 85-108; Id. (2017). Borders, politics and subjects. Introductory notes on refugee research in Europe, *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, (1), 5-24.

⁸⁹ Esiste una ampia letteratura, a partire dal classico Kaldor, M. (1999). *Le nuove guerre: la violenza organizzata nell'età globale*. Roma: Carocci.

⁹⁰ Cfr. Pandolfi, M. (2002). Moral entrepreneurs, souverainetés mouvantes et barbelés : Le bio-politique dans les Balkans post-communistes. In M. Pandolfi & Abélès. (Eds.). Politique: jeux d'espaces, Special issue, *Anthropologie et Sociétés*, 26(1).

⁹¹ Cfr. Pompeo, F. (2005). La nazione immaginata: il caso Rwanda, con M. Fusaschi. *Communitas*, (2), 83-94.

⁹² o *abacize kwicumu*. Per l'interpretazione generale della complessità ruandese si vedano i fondamentali Fusaschi, M. (2000). *Hutu-Tutsi: alle radici del genocidio ruandese*. Torino: Bollati Boringhieri; Fusaschi, M (Ed.). (2009). *Rwanda : Etnografie del post-genocidio*, (pp. 175-194). Roma: Meltemi.

⁹³ Cfr. Pompeo, F. (2009). *De-centrare la collina, ritualizzare la memoria, costruire lo spazio del dopo*, in M. Fusaschi (2009).

figura astratta e ambivalente; quindi illumina il contrasto tra soggettività e forme del potere; così chi è sopravvissuto alla deflagrazione dei mondi locali, viene assegnato a nuove gerarchizzazioni, tanto sul piano nazionale quanto su quello globale, come nel caso dell'ossessione contemporanea della frontiera in cui il rifugiato è divenuto il *target* della pericolosità sociale.

Ong (2003), ricostruendo il percorso nella cittadinanza statunitense dei rifugiati del Sud-est asiatico nella negoziazione di modelli sociali, benessere e costruzione di sé, ha individuato un punto di svolta nella fine dell'immaginario novecentesco del dissidente - rifugiato politico e vittima incondizionata -, cui è stata contrapposta l'idea del *falso rifugiato economico* come destinatario di sussidi e aggravio di bilanci pubblici. Con la crisi del 2009, questa rappresentazione ha intestato a migranti e rifugiati la perdita di posizioni dei ceti medi impauriti dallo smantellamento di diritti e protezioni sociali. Il ridimensionamento di orizzonti dell'individuo neoliberale che, secondo Friedman (2005), è costretto ad auto-produrre la propria cosmologia nell'isolamento e col consumo, ha fatto emergere logiche di distinzione arcaiciste: la condizione vittimaria del *noi poveri italiani* giustificata col più trito *etnocentrismo* della civiltà e dei popoli. In questa scia appare il fantasma dei rifugiati come *scaltri* profittatori della *coperta corta del welfare* negato agli autoctoni, con l'agire strategico di *clandestini*.

In questa regressione si è passati dalla mobilitazione novecentesca per i drammi dei *displaced people*, i *boat people* vietnamiti e cambogiani, al mito razzista *millennial* dell'invasione e della sostituzione etnica, agitato per giustificare il respingimento armato dei gommoni.

Questo scenario ha trovato conferma nella *crisi dei rifugiati* che a partire dal 2013, per i profondi sconvolgimenti politici della riva meridionale del Mediterraneo, ha investito l'Europa. La drammatica immagine del piccolo Aylan Kurdi sulla spiaggia turca nell'estate 2015⁹⁴ rappresentò uno dei punti più bassi nella coscienza del vecchio continente: al di là dell'unanime manifestazione di sdegno, in quella tragica circostanza emerse la sostanziale indifferenza verso gli *effetti collaterali* di quelle guerre, tanto vicine quanto cariche di complicità. I fallimenti continuarono con le distruzioni dei mondi locali, ma anche per l'accanimento verso le vittime che già in fuga, venivano fermate o

⁹⁴ F.Q. (2015, settembre 3). Migranti, storia di Aylan: bimbo della foto-simbolo. Il papà: "Ho provato a salvarlo". La fotografa: "Ero pietrificata", *Il Fatto Quotidiano*. <<https://www.ilfattoquotidiano.it/2015/09/03/migranti-la-storia-di-aylan-il-bimbo-in-fuga-dalla-guerra-morto-su-una-spiaggia-insieme-al-fratellino/2004833/>>.

dirottate in nuovi campi: quelli sovraffollati delle organizzazioni internazionali, nelle isole greche, insieme agli altri, finanziati pure dall'Unione Europea come dal nostro Paese, ma esternalizzati in Turchia o in Libia in condizioni disumane.

In risposta alla più ampia crisi sociale e demografica dal secondo dopoguerra *l'escalation europea del cinismo* ha consolidato un *modello negativo d'intervento*: ne ha rimandato la gestione a un *problema di frontiere* e di sovranità in mare, rendendo politicamente *negoziabile la nuda vita*. La frammentazione in una serie di emergenze su scala nazionale, ha ristretto il campo a *stati di eccezione locali* nelle varianti della pericolosità sociale o del soccorso umanitario, con forti contraccolpi e una ridefinizione di schieramenti e poteri, anche in senso geopolitico, in tutta l'UE (Ciabbari, 2016 e 2020).

Il mito dell'invasione, la figura retorica dello sbarco, i clandestini, l'orizzonte di miseria entro cui si situano gli arrivi, sono diventati parti costitutive di un discorso pubblico volto a produrre una disconnessione - una forma di depoliticizzazione - tra i determinanti delle migrazioni forzate (un panorama politico) e le migrazioni stesse (ridotte a questioni umanitarie), tra la politica internazionale e i suoi effetti (Ciabbari, 2016: XII).

8.3 Dalla “doppia assenza” ai “regimi di mobilità”

Il dramma dei salvamenti in mare e degli sbarchi, raccontati come potenzialmente eversivi dell'ordine e del territorio nazionale, eternizzano il *rifugiato-confine*: l'effetto è quello di tenerli/ci in ostaggio, prima per settimane sulle navi umanitarie, poi, più in generale, nella mediasfera, mantenendo alti la tensione sulla sicurezza e il rumore polemico della decadenza penale. Questa strumentalizzazione ha anche l'effetto non trascurabile di fermare il tempo *rimettendo metaforicamente sul barcone* un quarantennio di storia dell'immigrazione in Italia: *negando cittadinanza* ai processi di trasformazione e azzerando ogni mobilità sociale, per continuare a imporre l'immagine del migrante quale *eterno primo arrivante*, insieme bisognoso e potenzialmente criminale, dunque eternamente estraneo.

La stessa *estraneità al tempo storico* caratterizza anche il dibattito sugli scenari di prospettiva, ossia sul *multiculturalismo*: un concetto sbandierato come minaccia od opportunità, promessa o profezia di inevitabili conflitti di principio, sempre rigorosamente *in astratto*

(Pompeo, 2007). La prospettiva etnografica, già con Vertovec (2011), di contro ha restituito centralità ai contesti storico-politici, localizzando processi e realtà multiculturali, per analizzare il *campo* delle migrazioni come *sistema di forze*, con Bourdieu, in cui i diversi attori - istituzioni e soggetti - si muovono nel confronto/conflicto di pratiche, simboli e “ideo-logiche” (secondo l’accezione di Marc Augè). La conseguenza è nel superamento del trattamento della *presenza migratoria* come dato, indicatore - o, peggio, portatore - di problemi e disagio, sul piano sociale, culturale e, persino, individuale. La riflessione antropologica recente ha integrato la visione della realtà migratoria in termini di *doppia assenza*, che secondo Sayad, viveva del confronto traumatico tra un “non essere più” rispetto al contesto di provenienza e il “non essere ancora” rispetto a quello di arrivo, con la presa in considerazione insieme delle conseguenze delle tecnologie della comunicazione in termini di *doppia presenza*, quindi dell’*agency* individuale: arrivando infine a definire il *transnazionalismo*⁹⁵ come la capacità di tenere insieme più contesti - di partenza e di arrivo -, nella costruzione di un campo sociale comune.

Negli ultimi anni la crescita di carriere sociali articolate (partenze, arresti temporanei e ritorni) ha ridefinito il concetto di stanzialità e con esso il tema migratorio, per integrarlo in un più ampio *paradigma della mobilità* (Sheller & Urry, 2016). Questo ridimensionamento tuttavia non è riducibile a un generico nuovo *nomadismo* - estensione del vecchio *cosmopolitismo elitario* -, quanto piuttosto è da intendere come superamento della *naturalizzazione esistenziale* del migrante, restituendone condizione e temporalità politica; quest’ottica, non dimenticando la concretezza di dominanze, condizionamenti e violenze, si precisa come analisi dei *regimi di mobilità* (Glick-Schiller & Salazar, 2013).

8.4 Territorializzare le mobilità: superdiversità e neo-autoctonia

Questo percorso teorico trova conferma e confutazione sul terreno nello studio della situazione multiculturale, in particolare dei processi

⁹⁵ Cfr. Glick-Schiller (1999). *The transnational migration paradigm: global perspectives on migration research*. In D. Halm & Z. Sezgin (Eds.). *Migration and Organized Civil Society: Rethinking National Policy*, (pp. 25-43). London-New York: Routledge.

migratori osservati dalle crisi urbane.⁹⁶ Il nostro lavoro etnografico si è così orientato alla ricerca-azione, interagendo con le istituzioni, l'associazionismo e i soggetti - migranti e no - integrandoli nell'analisi delle dinamiche e della *governance* territoriale.⁹⁷ Il contesto individuato è stato il V Municipio del Comune di Roma.⁹⁸ L'area Casilino – Prenestina, con circa 248.000 abitanti su circa 27 kmq, è uno dei territori già periferici della *città consolidata* in cui l'indice di disagio sociale (>1,5) e la densità abitativa restano tra i più alti del panorama capitolino.

Storicamente è caratterizzato da un'elevata presenza di popolazione anziana con risorse economiche limitate, la cui concentrazione aumenta a mano a mano che ci si allontana dal centro. A questa dinamica si contrappone una trentennale presenza migrante (16% popolazione, circa 40mila persone, più della metà dal Bangladesh), che invece si muove verso le zone più centrali, con caratteri relativamente inediti per il nostro Paese per la concentrazione insieme commerciale e residenziale di collettività di connazionali, in particolare dal Bangladesh e più in generale dall'Asia. Questo *modello orientale*⁹⁹ si è insediato realizzando molteplici processi di appropriazione simbolica dello spazio, in cui ai tradizionali toponimi di Torpignattara e Marranella, Centocelle e Quarticciolo, si sono aggiunti la prima *Banglatown* d'Italia (Pompeo, 2011; Priori, 2012), oggi anche *Esquilino 2*. Si tratta di una configurazione stabilmente multiculturale che, per le forti differenziazioni di genere, generazione e stratificazione degli arrivi (tipologie di permessi, cittadinanza), è definibile come *superdiversità* (Vertovec, 2007). Un panorama sociale articolato in cui un nuovo ceto medio di provenienza migrante ha reinterpretato la vocazione emporiale dei quartieri popolari con le forme di commercio e socialità del *transnazionalismo*.

⁹⁶ Questi interessi sono legati alle attività dell'Osservatorio sul razzismo e le diversità "M. G. Favara", laboratorio dipartimentale di cui l'Autore del contributo è coordinatore.

⁹⁷ La ricerca origina da un PRIN B (2011-2014) *Territori della trasformazione: migrazioni, genere ed esclusione nelle aree periferiche* e ha portato a un Protocollo di intesa tra Municipio V e il Dipartimento di Scienze della Formazione, attivo dal 2016.

⁹⁸ A seguito della riforma del Decentramento comunale del 2013, il Municipio Roma V comprende i Municipi già VI e VII. Per maggiori informazioni, v. <<https://www.comune.roma.it/web/it/municipio-v.page>>.

⁹⁹ Cfr. Pompeo, F. (2014). *Il 'modello orientale': scenari e conflitti della superdiversità romana nell'era dell'identitarismo alemanniano*. In F. Lo Piccolo (Ed.). *Nuovi abitanti e diritto alla città: un viaggio in Italia* (pp. 207-224). Firenze: Altraleina.

Rispetto a questa connotazione *neolocale* si è prodotta anche una riappropriazione simbolica a livello cittadino, con numerose iniziative antirazziste, interculturali e più in generale creative, che ne hanno fatto un *brand*.

Nel paradosso, l'*emblematicità* del territorio ha avuto triste riconferma anche in diverse manifestazioni di xenofobia, con numerose aggressioni a sfondo razzista (Pompeo, 2011).¹⁰⁰ Quindi nel clima legato agli attacchi terroristici in Europa del 2016-17 con tensioni che si sono manifestate come islamofobia, col concorso di quotidiani che hanno parlato di *molembeeck italiana*, trasformando la trentennale presenza islamica in un *nuovo* terreno di conflitto locale. In questo modo si è arrivati alla chiusura delle piccole moschee di quartiere già ospitate in garage,¹⁰¹ ufficialmente *prive di autorizzazioni*. Quindi la serrata (maggio 2019) della storica moschea di *Al-Huda*, nota dagli anni '90 come la *moschea di Centocelle* dove si è intervenuti richiamando l'*inadeguatezza dei locali* per lo svolgimento della scuola coranica.¹⁰² La circostanza riproponeva il tema del pluralismo educativo, storicamente affrontato, non senza tensioni, nelle scuole pubbliche del territorio che da anni hanno ridefinito pratiche e programmi in senso interculturale: a partire dal conflitto di simboli del *caso Pisacane*, passando al contributo della "Iqbal Masih", dal 2019 intitolata a Simonetta Salacone, fino all'istituto comprensivo *San Benedetto/via dei Sesami* che docenti volontari tengono aperto nei fine settimana per una scuola di lingua e cultura araba. Oltre alle importanti iniziative scolastiche, un vasto mosaico di esperienze educative autogestite dalle associazioni migranti è venuto a definire lo spazio di una *neo-autoctonia*,

¹⁰³ossia un nuovo legame con il territorio a partire dalla realtà delle *cosiddette* seconde generazioni, ovvero i figli dei migranti che vivono un'esperienza irriducibilmente diversa da quella dei propri genitori. Questi elementi di scenario, rifuggendo dalla valorizzazione dell'*ethos of mixing* di molti contributi (Caglar & Glick-Schiller, 2018: 11), quindi

¹⁰⁰ Soprattutto negli anni 2009-2015, con i famigerati *Bangla Tour*, raid provenienti da zone più centrali nel fine settimana, fino alla tragica uccisione di Muhammad Shahzad Khan.

¹⁰¹ Ne abbiamo censite quattro: via della Marranella, via Serbelloni, via Posidonia e via Ascoli Piceno; le chiusure sono intervenute con ordine della prefettura, segnalazione del commissariato e silenzio dell'amministrazione.

¹⁰² Per elementi generali sulla presenza islamica, cfr. Caragiuli, A. (2017). *Islam metropolitano*. Roma: Edup.

¹⁰³ Con questo neologismo si intende il superamento dell'estraneazione e della ripetitività implicite nella definizione di "seconde generazioni".

evitando di configurare o promuovere un illusorio microcosmo multiculturale virtuoso, convergono in una lettura *territorialista-situazionale* e nell'obiettivo di definire un *framework analitico, globale e multiscale* (ivi : 12), quindi superando il conflitto tra autoctoni e mobilità¹⁰⁴ per analizzare più in profondità gli scambi.

La presenza migratoria s'inserisce infatti nelle trasformazioni locali, a partire dalla macroscopica gentrificazione¹⁰⁵ col progressivo insediamento di nuovi profili sociali e l'arrivo di altri *newcomer*,¹⁰⁶ professionisti o lavoratori del terziario. Tale processo ventennale è iniziato col risanamento e il successivo emergere del cosiddetto "Pigneto Village": questo nuovo modello residenziale, non privo di criticità, si è quindi esteso al quartiere di Centocelle col faticoso sviluppo della linea C della metropolitana.

La presenza straniera ha dato un contributo decisivo: prima reinsediando le parti più deteriorate, quindi fornendo importanti rendite con i fitti - liquidità non tassata (?!) - infine come forza lavoro sottopagata (?!) nell'edilizia.

I migranti¹⁰⁷ hanno concorso alla trasformazione dei quartieri con le risorse e con le ristrutturazioni dei vecchi immobili già loro subaffittati, consentendo di metterli sul mercato per il nuovo ceto affluente, quando non conviene più vendergli i *posti-cuscino*. Quest'interazione ha dunque svolto un ruolo strutturale nel processo di trasformazione di questa periferia storica in una nuova localizzazione semi-centrale e residenziale: nella metropoli romana i fenomeni di espansione e diffusione urbana - lo *sprawl*¹⁰⁸ - lungo le

¹⁰⁴ Geschiere, P. (2009). *Autoctonia: Globale o Locale*. In A. Bellagamba (ed.). *Inclusione/esclusione. Prospettive africane sulla cittadinanza* (pp. 3-13). Torino: Utet.

¹⁰⁵ "Termine coniato nel 1964 da R. Glass e con il quale si intende quel fenomeno di rigenerazione e rinnovamento delle aree urbane che manifesta, dal punto di vista sociale e spaziale, la transizione dall'economia industriale a quella postindustriale.", in *Lessico del XXI Secolo* (2012). Roma: Treccani, *sub voce* Gentrificazione, <[¹⁰⁶ Questo termine - letteralmente: nuovi venuti, nuovi arrivati - nella letteratura di studio delle mobilità indica coloro, per lo più autoctoni, che provengono da altri territori o livelli sociali.](http://www.treccani.it/enciclopedia/gentrificazione_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/>>.</p></div><div data-bbox=)

¹⁰⁷ Con ruoli diversi: le provenienze asiatiche nell'insediamento e nel commercio, l'Est europeo, Romania e Ucraina; cfr. Pompeo (2014).

¹⁰⁸ "Termine inglese che significa «espansione» (e come forma verbale «espandersi»). Riferito alla città (s. *urbano*, *urban* s. o *suburban* s.) è sinonimo di locuzioni come *città diffusa* e designa le espansioni a bassa densità e ad alto consumo di territorio proprie di molte aree urbanizzate contemporanee.", in *Lessico del XXI Secolo* (2013), Roma:

consolari, hanno accentuato fragilità e disuguaglianze nell'accesso a servizi e opportunità, frammentando la periferia tradizionale e proiettandola in un'area vasta interprovinciale (Pompeo, 2012). I migranti insieme agli altri *newcomers*, concorrono a questa nuova *produzione di località* (Appadurai, 1996) con domande e bisogni inediti.

8.5 I dispersi siamo noi: cronaca di una frustrazione annunciata

La dimensione dei bisogni chiama in causa l'istituzione locale e l'ambito dei servizi, dunque il Municipio. L'analisi della *governance* ha focalizzato alcuni elementi strutturali: il primo è la frammentazione dei livelli della decisione, rispondente anche a una *poliarchia* tendenziale¹⁰⁹ per la sovrapposizione di ambiti di azione e poteri. Tale complessità a sua volta impatta sul dato storico capitolino della fusione a freddo di municipi preesistenti, con l'effetto di mettere insieme strutture e persone con storie amministrative e pratiche di gestione diverse.

Da questa condizione deriva la difficoltà a fare sistema, cumulando e documentando processi, quindi producendo dati omogenei. Oltre alla mancata integrazione degli archivi, nella reportistica e nell'elaborazione dei piani, ci si limita spesso alla registrazione passiva - ex-post - degli utenti distinti per numero e tipologia; resta inespresso quanto e chi non arrivi fisicamente ai servizi, probabilmente quindi anche aree di disagio.¹¹⁰ Collegata a questo scenario e al clima sociopolitico, è emersa la complessità dei processi di deliberazione, laddove, al di là di una sommatoria di atti ispirati a soluzioni immediate, si fatica ad articolare una prospettiva unitaria. Si sono manifestate anche cautele e timori nell'azione, suggerite dal meccanismo dello *spoil* amministrativo e dalle incertezze legate alle strategie dei partiti, con politici locali stretti tra conformismo e protagonismo.

Treccani, *sub voce* sprawl, <http://www.treccani.it/enciclopedia/sprawl_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/>.

¹⁰⁹ Per definire la sovrapposizione di livelli di decisione e competenze (municipale, provinciale, regionale, nazionale) che negli ultimi decenni caratterizza la *governance* territoriale italiana, in Pompeo (2007).

¹¹⁰ Elementi ricavati dall'osservazione dei lavori del piano sociale municipale 2019.

Questo quadro della *governance* territoriale si riverbera a sua volta nei rapporti, con la *società civile* ovvero il terzo settore e le associazioni, qui davvero non semplici a dispetto del radicamento.¹¹¹

Lo sguardo etnografico ha evidenziato alcuni limiti del lavoro di rete: le culture organizzative di associazioni e istituzioni (Servizi, Scuole, ASL) sono diverse e a loro volta modellano ruoli e attività; così, ad esempio, nel caso di operatori e assistenti sociali che, a parità di ruoli, rispondono al loro specifico mandato istituzionale, negoziando localmente le condizioni della loro autonomia come spazio di riflessione, soprattutto nell'organizzazione dei tempi, a partire dalla sovraesposizione del lavoro quotidiano per il sotto-dimensionamento. La presa in carico dei bisogni si frammenta in una casistica dispersa: la responsabilità non risale con l'organizzazione o si coordina con la rete, quindi resta da gestire *in prima persona*.¹¹²

Questa condizione di crisi del ruolo e della motivazione si traduce nella falsa alternativa tra frustrazione e sovraccarico, ed è apparsa come dato generale nei servizi, come nella scuola, per uno stato delle cose in cui *i dispersi siamo noi*.¹¹³

8.6 Riflessioni conclusive tra speranze e possibilità

Al termine di questo percorso, di necessità esemplificativo, nelle mobilità e nelle loro interpretazioni, è possibile provare a definire un orizzonte: partendo da un grado zero, nella condizione di rifugiati e richiedenti asilo, di soggettività che si confrontano con pratiche di assoggettamento e dispositivi di selezione sullo sfondo dell'ossessione ideologica delle frontiere, siamo passati, a considerare la territorializzazione della migrazione transnazionale, nella nuova produzione di località che illumina contraddizioni e disorientamento della *governance* locale.

Contestualmente emerge la *neo-autoctonia*: uno spazio nel quale rifugiati, migranti, *newcomers*, indigeni storici e altre identità di scelta, possano sperimentare nuove dimensioni della soggettività, basate su condivisione di temporalità e coscienza dei cambiamenti; uno spazio

¹¹¹ In questi territori storicamente di sinistra, si registrava una caratteristica presenza associativa, con più di trecento realtà, negli ultimi anni spesso in conflitto col municipio "pentastellato".

¹¹² così nei *focus group* dedicati ai servizi sociali (ottobre e novembre 2019).

¹¹³ Secondo le parole di M.L., insegnante presso la scuola Laparelli, che hanno felicemente sintetizzato gli esiti dei *focus group* sulla scuola (gennaio-febbraio 2020).

nel quale la preoccupazione e la *cura del sé*, al di là della privatizzazione consumeristica, vengano restituite a un orizzonte di relazione; laddove esperienze personali, memorie familiari, sentimenti di appartenenza e progetti di trasformazione possano liberamente articolarsi in forme plurali.

Bibliografia

- Appadurai, A., & Vereni, P. (1996). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.
- Çaglar, A., & Glick-Schiller, N. (2018). *Migrants and City-making : Dispossession, Displacement & Urban Regeneration*. Durham: Duke University Press.
- Ciabbarri, L. (2016). *I rifugiati e l'Europa: Tra crisi internazionali e corridoi d'accesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ciabbarri, L. (2020). *L'imbroglione mediterraneo: Le migrazioni via mare e le politiche della frontiera*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fabian, J. (1999). *Il tempo e gli altri: La politica del tempo in antropologia*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Fassin, D. (2018). *Ragione umanitaria : Una storia morale del tempo presente*. Roma: DeriveApprodi.
- Fassin, D., & Pandolfi, M. (2013). *Contemporary States of Emergency : The Politics of Military and Humanitarian interventions*. New York: Zone books.
- Friedman, J. (2005). *La quotidianità del sistema globale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fusaschi, M. (2000). *Hutu-Tutsi : Alle radici del genocidio ruandese*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fusaschi, M. (Ed.). (2009). *Rwanda : Etnografie del post-genocidio*. Roma: Meltemi.
- Fusaschi, M. (2011). *Quando il corpo è delle altre : Retoriche della pietà e umanitarismo-spettacolo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fusaschi, M., & Pompeo F. (2014). Dévoiler les mondes du post-génocide rwandais : Langues, acteurs et conflits. In D. Londei, & L. Santone (Eds.), *Entre linguistique et anthropologie. Observations*

- de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture* (pp. 325-338).
Bern: Lang.
- Geschiere, P. (2009). *Autoctonia : Globale o Locale*. In A. Bellagamba (Ed.), *Inclusione/esclusione : Prospettive africane sulla cittadinanza* (pp. 3-13). Torino: Utet.
- Glick-Schiller, N. (1999). *The transnational migration paradigm: Global perspectives on migration research*. In D. Halm & Z. Sezgin (Eds.). *Migration and Organized Civil Society: Rethinking National Policy*, (pp. 25-43). London-New York: Routledge.
- Glick-Schiller, N., & Salazar, N.B. (2013). Regimes of mobility, Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200.
- Khosravi, S. (2019). *Io sono confine*. Milano: Eleuthera.
- Ong, A. (2003). *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pandolfi, M. (2002). "Moral entrepreneurs", souverainetés mouvantes et barbelés : Le bio-politique dans les Balkans post-communistes. In M. Pandolfi & Abélès (Eds.), *Politique : Jeux d'espaces*, Special issue. *Anthropologie et Sociétés*, 26(1).
- Pinelli, B. (2013a). *Fantasy, Subjectivity and Vulnerability through the Story of a Woman Asylum Seeker in Italy*. In A.S. Grønseth (Ed.). *Being Human, Being Migrant : Senses of Self and Well-Being* (pp. 27-45). Oxford-New York: Berghahn Books.
- Pinelli, B. (2013b). Silenzio dello Stato, voce delle donne : Abbandono e sofferenza nell'asilo politico e nella sua assenza. *Antropologia*, (15), 85-108.
- Pinelli, B. (2017). Borders, politics and subjects : Introductory notes on refugee research in Europe. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, (1), 5-24.
- Pompeo, F. (2005). La nazione immaginata: il caso Rwanda, con Fusaschi M., *Communitas*, (2), 83-94.
- Pompeo, F. (2009). *De-centrare la collina, ritualizzare la memoria, costruire lo spazio del dopo*, in Fusaschi M. (a cura), *Rwanda: etnografie del post-genocidio* (pp. 175-194). Roma: Meltemi.
- Pompeo, F. (2011). *Pigneto-Banglatown. Migrazioni e conflitti di cittadinanza in una periferia storica romana*. Torino: Meti.

- Pompeo, F. (2012). *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Torino: Utet.
- Pompeo, F. (2014). Il 'modello orientale': scenari e conflitti della superdiversità romana nell'era dell'identitarismo alemanniano. In Lo Piccolo, F. (a cura di). *Nuovi abitanti e diritto alla città: un viaggio in Italia* (pp. 207-224). Firenze: Altralinea.
- Pompeo, F. (2018). *Elementi di Antropologia critica*. Torino: Meti.
- Priori, A. (2012). *Romer probashira : Reti sociali e itinerari transnazionali bangladesi a Roma*. Torino: Meti.
- Sayad, A. (2002.) *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sheller, M., & Urry, J. (2016). Mobilizing the new mobilities paradigm. *Applied Mobilities*, 1(1), 10-25.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, S. (2011). The Cultural politics of Nation and Migration. *Annual Review of Anthropology*, 40, 241-256.

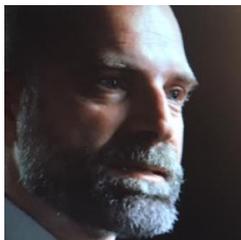
Indice delle parole chiave

analisi dei bisogni.....	109
antropologia socioculturale.....	117
ascolto attivo.....	109
biblioteca carceraria.....	97
biblioteca pubblica.....	97
biblioteca scolastica.....	97
biblioteca universitaria.....	97
bilancio di competenze.....	77; 109
competenze invisibili.....	77
competenze multiculturali.....	109
competenze trasversali.....	49
condizione rifugiati.....	117
coraggio.....	15
dilemmi etici.....	61
formazione.....	61
discorso pubblico - critica.....	117
dispositivi di accompagnamento.....	49
dispositivi di validazione.....	49
empowerment.....	25
etnografia.....	117
inclusione.....	25
integrazione socio-lavorativa.....	109
lavoro.....	77
neo-autoctonia.....	117
operatori sociali.....	61
orientamento.....	25; 77
orientamento professionale.....	97
PerformanSe.....	77
relazione d'aiuto.....	49; 109
riflessività.....	61
Roma V Municipio.....	117
sistema di accoglienza.....	61
situazione multiculturale.....	117
soft skills.....	15; 97
temperanza.....	15
transdisciplinarietà.....	25
transnazionalismo e regimi di mobilità.....	117
valutazione.....	77
virtù.....	15

Note biografiche

(in ordine alfabetico)

Marco Accorinti



Docente dell'Università degli Studi Roma Tre, già Primo Ricercatore CNR, si occupa da anni di politiche sociali e progettazione sociale, sistemi di welfare, valutazione dei servizi sociali, studi sul terzo settore nelle sue forme organizzative, immigrazione e altre problematiche sociali. E-mail: marco.accorinti@uniroma3.it

Ekaterini (Katerina) Anagnostopoulos



Psicologa e psicoterapeuta specializzata presso ASPIC, svolge attività clinica, di formazione, orientamento scolastico e professionale, consulenza organizzativa e per lo sviluppo di carriera. Svolge attività privata e collabora con organismi pubblici e privati, istituzioni scolastiche e universitarie. Ha un'esperienza lavorativa pluriennale in ambito aziendale ed è stata consulente di outplacement per Quadri e Dirigenti. È docente presso la Scuola di specializzazione in psicoterapia dell'ASPIC e presso diversi enti della rete ASPIC. Membro del Direttivo di ASPIC Lavoro, ha co-progettato e coordinato il Progetto "Social Self-I". Ha realizzato iniziative di empowerment, sviluppo delle competenze e supporto nelle transizioni lavorative. Ha ideato e promuove il *Network for inclusive vocational and career guidance*. Si è perfezionata in Transculturalità presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma e ha conseguito il Master Universitario di I livello presso la Pontificia Facoltà Teologica "S. Bonaventura" di Roma su tematiche ambientali.

Si interessa di sviluppo del potenziale e del talento, inclusione lavorativa e pari opportunità, etica, transdisciplinarietà, filosofia ed epistemologia, meditazione, tecniche espressive e psico-corporee, teatro e drammaturgia. Autrice di articoli e co-autrice di volumi su temi inerenti alla psicologia, la psicoterapia e l'orientamento. Ha tradotto dall'inglese testi di psicoterapia e curato la revisione editoriale di opere divulgative su tematiche psicologiche. -mail: cosmopolis@libero.it - Sito web: www.incontridipsicoterapia.it. Per il progetto "Social Self-I": info@aspiclavoro.it

Fabrizio Dafano



Docente di Organizzazione aziendale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Consulente strategico, formatore e conferenziere presso Enti e Imprese a livello nazionale e multinazionale. Presidente di Accademia dei Professionisti, Associazione di rappresentanza dei formatori e consulenti (L. 4/2013). Autore di opere di narrativa e di saggistica, tra cui *Individuo e organizzazione: suggestioni e chiavi d'interpretazione* (Aracne 2014) e di numerosi articoli e studi. Ospite fisso del programma "Il posto giusto" su RAI3 (<http://www.ilpostogiusto.rai.it>), in qualità di esperto di selezione e gestione risorse umane.

Gabriella Di Francesco



Sociologa ed ArtCounselor. Esperta di politiche e sistemi dell'orientamento, dell'educazione e della formazione a livello nazionale ed internazionale. Responsabile del Centro nazionale Europass e del Punto nazionale di coordinamento EQF dal 2000 al 2010. Rappresentante nazionale nei Gruppi consultivi della Commissione Europea relativamente all'EQF Advisory Group, al sistema ECVET, alla Validazione dell'Apprendimento Non formale ed informale. National Project Manager per l'Italia del Programma PIAAC-OCSE e membro del Board OCSE dal 2008 al 2017. Direttore di ricerca dell'ISFOL dal 1996 al 2017; responsabile di diverse Aree di Ricerca sui temi relativi ad Apprendimento e Competenze, alla Validazione, Certificazione e Riconoscimento delle competenze e dei titoli a livello nazionale ed europeo. Ha coordinato Progetti internazionali realizzati in collaborazione con l'OCSE, il Cedefop e con Organismi di ricerca di diversi Paesi Europei; ha fornito consulenza istituzionale a Comitati Nazionali (MIUR e MLPS) e regionali. Docente a Contratto presso l'Università La Sapienza di Roma Facoltà di Sociologia dal 2005 al 2010. Attualmente membro dell'Associazione ASPIC Lavoro e consulente scientifico per lo sviluppo di Progetti di ricerca europei. Collabora con riviste specializzate sui temi della Formazione e delle Politiche comunitarie; è relatrice in numerosi convegni nazionali ed internazionali, ha pubblicato diversi volumi e contributi di ricerca. E-mail: gabridif@gmail.com.

Giovino (Nino) Ginnetti



Psicologo, Psicoterapeuta, specializzato presso la Scuola di Psicologia Clinica e di Comunità e Psicoterapia Umanistica Integrata ASPIC. Ha un'esperienza pluriennale nel sociale con diversamente abili fisici e psichici, con ragazzi a rischio di emarginazione sociale, in attività volte alla socializzazione, all'integrazione sociale e al raggiungimento di autonomie nel contesto scolastico e socio-lavorativo.

Da 12 anni lavora con richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale, occupandosi di integrazione nel contesto socio-culturale-lavorativo italiano. Svolge inoltre l'assistenza psicologica alle persone che devono affrontare la Commissione Territoriale, colloqui motivazionali e bilancio di competenze per facilitare l'inserimento socio-lavorativo; svolge anche attività di psicoterapia con persone vittime di tortura con Disturbo Post Traumatico da Stress. In tale contesto inoltre svolge attività di formazione rivolta a operatori che intendono lavorare nell'accoglienza ai richiedenti asilo e beneficiari di protezione internazionale. Svolge inoltre attività di formazione presso l'ASPIC e attività libero professionale. È coautore dei testi *Intuizioni in Psicoterapia* e *Psicologia per migranti*, pubblicati con Sovera, e dell'articolo *Psicologia per migranti forzati: la relazione d'aiuto come base per un percorso di integrazione*, pubblicato nella rivista *Integrazione nelle psicoterapie* (2019, 2). È membro dell'Associazione ASPIC Lavoro e ha partecipato al Progetto Erasmus+ "Social Self-I", Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition". E-mail: <ninoginnetti@gmail.com>.

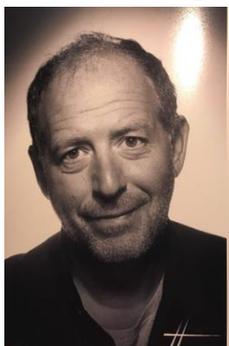
Luisa Marquardt



insegna Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università "Roma Tre" (nel Dipartimento di Scienze della Formazione dall'A.A. 2002-03, e, dall'A.A. 2016-17, anche nel Dipartimento di Studi Umanistici). Ha lavorato per più di venti anni come bibliotecaria alle dipendenze della Provincia di Roma e si occupa professionalmente delle biblioteche - in particolare, dalla fine degli anni '70, di quelle scolastiche -, nonché di formazione e aggiornamento in tale ambito. È attivamente coinvolta in associazioni bibliotecarie (AIB, CNBA, IASL, IFLA ecc.), che promuovono e sostengono la professione bibliotecaria nei diversi contesti, e in associazioni culturali (Forum del Libro, OPAM ecc.) che promuovono la lettura e l'alfabetizzazione. Partecipa a gruppi di lavoro e di ricerca. Ha tradotto il Manifesto Ifla-Unesco per le biblioteche scolastiche e curato e promosso l'edizione italiana delle varie linee guida Ifla per le biblioteche scolastiche (AIB 1995, 1998, 2004); coordinato, con Dianne Oberg, il progetto

Ifla/IASL *Global perspectives on School Libraries*; contribuito all'elaborazione delle nuove Linee guida Ifla per le biblioteche scolastiche (2015) e curato l'ed. ital. (2016). Dirige la "Biblioteca Statuario" (<http://bibliostatuario.wordpress.com>), biblioteca di interesse locale, facente parte di SBN. Riconoscimenti e incarichi: IASL Award for School Librarianship (2008); Director Europe for the IASL (2009-2016); Elected Member of the IFLA School Library Section (2017-2021); Member of the IASL-IFLA Joint Steering Committee; Member of IFLA ENSULIB. Tra i lavori più recenti, con G. Moretti e A.L. Morini, *La biblioteca scolastica e le sue figure professionali: concetti in trasformazione* (Ledizioni, 2021). E-mail: luisa.marquardt@uniroma3.it

Francesco Pompeo



Insegna Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove coordina anche l'Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M. G. Favara". Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, L'E.N.S. di Lione e l'Universidad de La Habana, a Cuba. Da anni è impegnato sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, svolgendo ricerca in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, in particolare lavorando con gli enti locali e con le realtà associative. Tra le sue pubblicazioni (in ordine cronologico decrescente): (2018). *Elementi di antropologia critica*. Torino: Meti; (2013). «We don't do politics»: Rhetorics of Identity and Immigrant Representation in Rome City Council. *Archivio Antropologico Mediterraneo online*, 16(15, 2), 87-98; (2012). *Paesaggi dell'esclusione: Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Torino: Utet; Id. (Ed.). (2011). *Pigneto-Banglatown. Migrazioni e conflitti di cittadinanza in una periferia storica romana*. Torino: Meti.

Paolo Serreri



Dall'Anno Accademico 2001-2002 è docente di *Bilancio di competenze* all'Università Roma Tre, dove negli ultimi dieci anni ha insegnato anche *Metodologie e tecniche per l'orientamento degli adulti*. È stato presidente della Federazione Europea dei Centri per il Bilancio di Competenze e per l'Orientamento Professionale (FECBOP) nel triennio 2013-2016. Nel 2005 a Parigi ha contribuito alla fondazione della FECBOP

medesima. Sui temi delle competenze, del Bilancio di competenze e dell'orientamento degli adulti ha pubblicato svariati saggi e articoli apparsi su riviste e in volumi collettanei, di alcuni dei quali è stato anche il curatore. Tra le pubblicazioni più recenti si segnalano *Le competenze strategiche dei quadri e dei dirigenti del Terzo Settore* in P. Bertoni & P. Di Rienzo (Eds.). (2019). *Analisi e innovazione dei processi formativi del terzo settore: competenze strategiche dei quadri e dirigenti*, (FQTS : Formazione Quadri Terzo Settore). Bologna: Lupetti; il manuale in due volumi, in collaborazione con A. Delli Poggi & E. Cristofori. (2017). *Il Laboratorio professionale nella formazione*. Milano: Casa Editrice Ambrosiana. E-mail: <paolino.serreri@uniroma3.it>.

Programma del Seminario



Dipartimento di Scienze della Formazione

Seminario

Competenze, orientamento, empowerment per l'inclusione
Trasversalità e trasferibilità di skills, strumenti e pratiche

Sabato 19 ottobre 2019 (ore 8.30 -13.30)
presso il Polo Didattico dell'Università Roma Tre
Via Principe Amedeo, 182/b - Roma

PROGRAMMA

8.30 – 9.00

Registrazione partecipanti

9.00 – 9.20

Saluti introduttivi

Università Roma Tre e Aspic Lavoro

Prima sessione

“Pratiche e skills per l'empowerment e l'inclusione”

9.20 – 9.50

Le soft skills: virtù professionali per l'auto inclusione" nelle collettività organizzate

Fabrizio Dafano, Docente Università degli Studi Roma Tre, formatore e consulente strategico, presidente di Accademia dei Professionisti

9.50 – 10.40

Il Progetto "SOCIAL SELF-I" nella cornice Erasmus+. Scambio di buone pratiche e formazione reciproca per un empowerment condiviso.

Esperienze, processi e apprendimenti trasversali e trasferibili

Ekaterini Anagnostopoulos, psicologa-psicoterapeuta, consulente di carriera, formatrice, ASPIC Lavoro

Raccomandazioni dal Progetto Social Self-I

Gabriella Di Francesco, Esperto, referente scientifico, ASPIC Lavoro

10.40 – 11.00

Il ruolo degli operatori tra sostegno e riflessività

Marco Accorinti, Docente Università degli Studi Roma Tre

Progetto "SOCIAL SELF-I. Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition".

Rif. Progetto 2017-1-IT01-KA202-006139-Erasmus+ Azione Chiave 2-Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche – Partenariati strategici VET-Ente Coordinatore: ASPIC LAVORO – (11/11/2017-31/10/2019)



Questo progetto è stato co-finanziato con il supporto della Commissione Europea. Questo materiale informativo rispecchia il solo punto di vista degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile di qualsiasi uso possa essere fatto delle informazioni qui contenute.

11.00 – 11.30

Pausa

Seconda sessione
“Percorsi, strumenti, luoghi per l’orientamento”

11.30 – 12.00

Dall’invisibile al visibile: percorsi e strumenti per l’orientamento e la valorizzazione delle competenze comportamentali sul/per il lavoro

Paolino Serreri, Docente Università degli Studi Roma Tre

12.00 – 12.30

Biblioteche: tra carte e bussole per la vita

Luisa Marquardt, Docente Università degli Studi Roma Tre

12.30 – 13.00

La relazione come strumento di integrazione socio-lavorativa dei rifugiati e dei richiedenti asilo

Nino Ginnetti, psicologo-psicoterapeuta, ASPIC Lavoro

13.00 – 13.30

Considerazioni e idee per ulteriori sviluppi e potenzialità applicative. Costruire ponti e reti

Luisa Marquardt, Gabriella Di Francesco, Ekaterini Anagnostopoulos

La partecipazione è libera. Per ragioni organizzative è gradita l’iscrizione all’indirizzo info@aspiclavoro.it (contatto tel. 347.9289119)

Al termine del seminario verrà rilasciato l’attestato di partecipazione da parte dell’Università di Roma Tre valido come crediti formativi per gli studenti universitari (SDE, SDEonline, FSRU) e come aggiornamento professionale per gli insegnanti.

Per saperne di più sul progetto e per materiale disponibile visitare la [Pagina del Progetto Social Self-I.html](#)

I partner di ASPIC Lavoro (www.aspiclavoro.it) nel progetto “Social Self-I”:

Progetto “SOCIAL SELF-I. Self-empowerment of guidance advisors and VET trainers for the promotion of social inclusion of refugees, asylum seekers and adults in career transition”.

Rif. Progetto 2017-1-IT01-KA202-006139–Erasmus+ Azione Chiave 2-Cooperazione per l’innovazione e lo scambio di buone pratiche – Partenariati strategici VET–Ente Coordinatore: ASPIC LAVORO – (1/11/2017-31/10/2019)

Nell'epoca corrente, caratterizzata da complessità e cambiamento, emerge sempre più l'importanza della trasversalità e della trasferibilità delle competenze. Operatori di vari ambiti (educativi, della formazione e dell'orientamento, delle professioni di aiuto e di quelle dell'informazione e della documentazione) possono favorire l'inclusione sociale e lavorativa di soggetti differenti a rischio di esclusione, mediante pratiche che ne valorizzano le risorse e potenzialità personali e professionali. Le istituzioni educative e formative, i luoghi della cultura e le biblioteche, per il loro ruolo centrale nelle comunità, sono chiamati a divenire protagoniste nei processi di inclusione, come ambienti di apprendimento e come luoghi fisici e mentali di incontro, scambio e generatività sociale.

Questi e altri temi sono stati affrontati nel Seminario su "Competenze, orientamento, *empowerment* per l'inclusione: trasversalità e trasferibilità di *skills*, strumenti e pratiche", organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università Roma Tre e da ASPIC Lavoro, svoltosi il 19 ottobre 2019, con lo scopo di favorire la riflessione e lo scambio fra docenti, studenti universitari ed esperti del gruppo di lavoro del progetto "Social Self-I" (Programma Erasmus+).

Il volume raccoglie i contributi forniti in tale occasione da vari esperti – Marco Accorinti, Fabrizio Dafano, Gabriella Di Francesco, Nino Ginnetti, Francesco Pompeo, Paolino Serreri e dalle due curatrici –, che hanno affrontato da diverse angolazioni il tema cruciale delle competenze trasversali e il loro trasferimento da un contesto all'altro.

Con questo lavoro si intende stimolare alla riflessione e alla condivisione un pubblico ampio, promuovere l'*empowerment* delle reti sociali, coinvolgere rappresentanti del mondo del lavoro per trasferire buone prassi e interventi nei contesti lavorativi, affinché l'inclusione vi possa trovare piena realizzazione.

In definitiva, un invito a cogliere i cambiamenti come occasioni di trasformazione, scoperta e attuazione di potenzialità e realizzazione personale, fonte, al tempo stesso, di arricchimento e crescita per la società intera.

Luisa Marquardt insegna Bibliografia e Biblioteconomia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) e il Dipartimento di Studi Umanistici (DSU) dell'Università Roma Tre ed è impegnata nell'associazionismo professionale (AIB, IFLA, IASL) e culturale.

Ekaterini Anagnostopoulos, psicologa e psicoterapeuta, svolge attività clinica, di consulenza, orientamento e formazione. È docente presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia ASPIC e membro del Direttivo di ASPIC Lavoro.

Immagine di copertina: pikisuperstar/Freepik.com.

www.ledizioni.it



€ 24,00