

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**Corso di laurea in Management dei servizi educativi
e formazione continua**

**Classe di laurea in Scienze dell'educazione degli adulti
e della formazione continua (LM-57)**

Tesi

Il racconto di una vita.

**Come la narrazione di sé può incentivare l'occupazione
e creare legame sociale in una comunità lavorativa**

Relatore:

Prof. Davide Lago

Laureanda:

Maria Tonin

Matricola 2092559

Anno accademico 2023/2024

Sommario

Introduzione	5
1 Il ruolo della narrazione e i principali autori	7
1.1 Apprendimento e narrazione.....	10
1.2 Demetrio e l'apprendimento autobiografico	13
1.3 Henri Desroche e la valorizzazione delle storie di vita.....	16
2 L'autobiografia ragionata.....	21
2.1 La bioscopia	23
2.2 Il colloquio.....	26
2.3 Stesura della nota di percorso	26
2.4 La proposta e il progetto in Riesco.....	27
2.4.1 Emozione e ricordi	33
2.4.2 Commento alle note di percorso	35
2.4.3 Fili comuni	38
2.4.4 Considerazioni finali	42
2.4.5 Analisi SWOT e replicabilità dello strumento	43
3 Occupabilità e Politiche Attive.....	51
3.1 Strategia europea per l'occupazione e contesto italiano.....	55
3.2 Politiche attive	59
3.3 L'accompagnamento	63
4 Accompagnamento nelle biografie	69
4.1 La condizione di disoccupazione.....	69
4.2 Il lavoro di accompagnamento degli OML	71
4.3 Il racconto di una vita.....	74
Conclusioni	79
Bibliografia	81

Introduzione

Il concetto di narrazione è diventato centrale in molte discipline, dalla psicologia all'educazione, fino al mondo del lavoro. Il riferimento più ricorrente è al potere del racconto come strumento di comunicazione, di apprendimento e di costruzione del significato. Questa tesi si concentrerà su un ramo della narrazione, la narrazione di sé, ovvero il racconto autobiografico che una persona fa della propria vita e delle proprie esperienze. L'autonarrazione, lungi dall'essere un semplice esercizio di memoria, verrà presentata e approfondita per rilevarne il valore profondo: la capacità di favorire la consapevolezza delle proprie esperienze valorizzandole.

La tesi presenterà un'analisi teorica e un'applicazione pratica, in particolare concentrandosi su come la narrazione di sé possa essere utilizzata come mezzo per creare legame in una comunità lavorativa e anche come modalità per costruire percorsi di reinserimento lavorativo che favoriscano l'occupabilità della persona.

Il primo capitolo presenterà un'analisi della letteratura riguardo il tema della narrazione, introdurrà il ruolo della narrazione nella formazione dell'identità, esaminando le teorie di autori chiave come Bruner e Ricoeur, e il loro contributo alla comprensione del pensiero narrativo. Successivamente verrà approfondito il concetto di apprendimento autobiografico, riferendosi alla teoria di Clark e Rossiter e al pensiero di Demetrio. Un particolare riferimento verrà fatto relativamente alla storia di Henri Desroche, sociologo e teologo francese, ideatore dell'autobiografia ragionata. Quest'ultima sarà lo strumento con cui verrà sviluppato il progetto presentato nel secondo capitolo. Il progetto ha coinvolto otto lavoratori e lavoratrici della Cooperativa Sociale Riesco, con l'obiettivo di sperimentare con loro come la condivisione fra colleghi del proprio percorso formale, non formale, sociale e professionale possa aiutare a creare legame in un gruppo lavorativo.

Il capitolo due, oltre a presentare nel dettaglio il progetto e come si costituisce lo strumento dell'autobiografia ragionata, presenterà anche degli estratti delle *note di percorso* di ogni partecipante, ovvero il documento che

ognuno ha redatto al termine delle interviste autobiografiche svolte, con l'obiettivo di condividere con gli altri il proprio percorso individuando i fili conduttori della propria vita.

Il secondo aspetto della narrazione di sé su cui si soffermerà la tesi è su come essa possa essere esplorata per un fine individuale: la costruzione di consapevolezza sulle proprie competenze ai fini dell'occupabilità di una persona. Nel capitolo tre verrà presentato il concetto di occupabilità, cosa esso comprenda e quali competenze siano ad esso strettamente collegate. Un focus verrà svolto sull'occupabilità in Italia e sui percorsi che attualmente sono previsti per le persone senza occupazione, percorsi che si ritrovano nei progetti di *Politiche attive per il lavoro*. Questi percorsi sono accompagnati dall'Operatore/Operatrice del mercato del lavoro (OML), figura di riferimento per molte persone disoccupate che vengono accompagnate nel percorso di reinserimento lavorativo. Per osservare il tipo di professione e come essa viene svolta e portata avanti si presenterà la teoria dell'accompagnamento, riferendosi in particolare a Biasin (2010).

Il quarto capitolo analizzerà un'intervista svolta ad un operatore del mercato del lavoro che approfondirà le sue attività con particolare riferimento al ruolo che la narrazione del sé ha nei percorsi che lui segue. L'intervista viene svolta con l'obiettivo di esplorare l'attività degli OML e in che modo essi/e operino per consentire alle persone beneficiarie dei percorsi di Politiche attive uno spazio sicuro in cui narrarsi per costruire consapevolezza.

1 Il ruolo della narrazione e i principali autori

Il racconto è presente in tutti i luoghi, in tutte le società, il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità. Non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti. Siamo una specie che racconta, che si racconta, lo abbiamo sempre fatto in varie forme e con vari linguaggi. (Barthes, 1969)

Narrare, dal latino *narrāre* (raccontare, far sapere) deriva dalla radice *gnārus*, “che conosce, che è esperto”. Il concetto si rifà, quindi, all'idea di rendere noti eventi o fatti, condividendo conoscenza e consapevolezza attraverso il racconto. Chi narra qualcosa si sottintende sia colui o colei che sa, conosce e sceglie di trasmettere un contenuto.

La narrazione è stata, fin dalle prime testimonianze di vita terrena, lo strumento che ha consentito di dare senso e conoscere quanto accadeva nel mondo. Basti pensare ai miti della creazione, anche chiamati miti *cosmogonici*, teorie elaborate dai popoli primitivi per descrivere la nascita e la creazione dell'universo, la vita e la morte, i fenomeni naturali (Ries, 2008). È tramite la narrazione, dunque, che l'uomo inizia il suo percorso verso la conoscenza e il sapere. Con l'evoluzione ha iniziato a farsi strada anche un pensiero diverso, un pensiero di tipo razionale e legato alle evidenze. Già nell'antica Grecia si parlava di ragionamento razionale, contrapponendolo al racconto mitico e narrativo, definendoli rispettivamente *logòs* e *mythos*. La rivoluzione scientifica iniziata da Galileo Galilei ha poi soppiantato progressivamente le modalità di ragionamento legate ai miti e ai racconti, introducendo la scienza come sapere sperimentale, fondato sull'osservazione dei fatti, giustificati su base empirica.

Dato questo rimando all'avvento della rivoluzione scientifica di Galileo, si potrebbe credere che narrazione e pensiero narrativo non abbiano trovato spazio in un mondo che è andato sviluppandosi seguendo la logica di razionalità e schemi, eppure, dalla seconda metà del '900, le due grandezze sono tornate ad essere prese in considerazione insieme, in quanto entrambe significative per la formazione e lo sviluppo della conoscenza dell'uomo

(Zannini et. al., 2016). Rabatel (2009) ha provato ad integrare queste due sfaccettature del sapere specificando come l'idea di *homo narrans*, che considera l'uomo come narratore innato, si sia affiancato all'ideale tradizionale dell'*homo sapiens*, ampliandone la comprensione. Se l'*homo sapiens* è l'uomo che pensa e conosce, caratterizzato dalla capacità di ragionamento e dall'uso della logica, l'*homo narrans* è l'uomo che racconta, definito dalla sua abilità di creare e condividere storie. Questo arricchisce la visione dell'essere umano, riconoscendo che la narrazione è altrettanto fondamentale quanto la razionalità per dare senso al mondo, costruire identità e trasmettere conoscenze. Insieme, queste due visioni delineano un quadro più completo della condizione umana, in cui il pensiero e la narrazione coesistono e si integrano, rendendo l'essere umano un narratore di significato e un costruttore di realtà.

Legato a questo tema, importante è stato il contributo di Jerome Bruner (1915-2016), psicologo statunitense che ha approfondito la psicologia cognitiva e, in un secondo momento, la psicologia culturale nel campo dell'educazione. Fra i principali approfondimenti di Bruner troviamo lo sviluppo del linguaggio verbale, la rappresentazione come processo mentale, ma soprattutto temi legati alla narrazione. Nel testo "La ricerca di significato" (1992) l'autore affronta il contrapporsi di pensiero narrativo e logico-scientifico, sostenendo come essi siano complementari nella costruzione della realtà: il primo permette alla persona di dare senso all'esperienza vissuta attraverso la costruzione di una storia, il secondo consente di organizzare e spiegare i fenomeni del mondo naturale in modo sistematico e coerente. Biasin e Chianese (2022) approfondiscono il pensiero di Bruner su tali funzionamenti cognitivi spiegando come la modalità d'azione pragmatica o logico-scientifica si basi su categorizzazioni e concettualizzazioni, il linguaggio usato in tale modalità riferisce al principio di non contraddizione e della coerenza. È una modalità sviluppata principalmente nel dominio della logica e delle scienze matematiche. La modalità narrativa, invece, riguarda l'azione dell'uomo e le sue intenzioni. I racconti che l'uomo fa in merito alle sue esperienze vissute rappresentano la sua personale visione della realtà, dipendente perciò dai mezzi che ogni narratore ha, dalla sua cornice di riferimento. "Il racconto riflette in maniera

simbolica, metaforica, implicita, antropologica, ontologica ciò che il soggetto è, fa, pensa, sente, in quanto è una specifica versione del Sé, contemporaneamente soggetto e oggetto della narrazione” (Biasin, Chianese, 2022, p. 8).

Un altro autore che ha esplorato il tema della narrazione è Paul Ricoeur (1913-2005), filosofo francese conosciuto principalmente per il suo contributo all’ermeneutica e alla filosofia della narrazione. Il suo studio si è concentrato sull’importanza della narrazione come strumento per la comprensione dell’esperienza umana, del tempo e dell’identità. Il pensiero narrativo consente agli individui di articolare e comprendere il flusso del tempo, collegando eventi e azioni in una sequenza coerente che dà senso alla loro esistenza. In particolare, come citato sopra, Ricoeur (1993) approfondisce il processo di costruzione identitaria del soggetto come agente. Partendo dall’etimologia, la parola identità deriva dal latino *identitāte(m)*, in questo termine latino si sovrappongono due significati distinti, che il latino esprime con *idem*, con significato di “identico”, “estremamente simile”, dove il suo contrario è qualcosa di differente e mutevole, e *ipse*, che riprende il concetto di *ipseità*, ovvero *se stesso*, in cui il contrario sarebbe “altro”, “estraneo”. Questa premessa etimologica è necessaria per comprendere la duplice faccia dell’identità narrativa riconosciuta da Ricoeur (1993): un’identità come *medesimezza*, che mantiene l’unità del sé, caratterizzata da tratti identificativi e permanenti e che si mantengono nel tempo, e dall’altra parte l’identità come *ipseità*, che si trasforma progressivamente nel tempo, includendo cambiamento e autodeterminazione. Le storie che raccontiamo su noi stessi vanno ad integrare entrambe queste facce della medaglia, ovvero la nostra identità narrativa. Le narrazioni personali generano legame fra ciò che resta stabile e ciò che nella nostra vita cambia, permettendoci di costruire un senso di continuità e coerenza. Rosenwald e Ochberg (1992) scrivevano, in merito a questo discorso sull’identità, di come le storie personali non siano semplicemente un modo per raccontare a qualcuno (o a se stessi) la propria vita ma sono il mezzo con cui le identità possono essere modellate.

Narrare permette di comprendere e dare significato alla realtà che ci circonda. Nel momento in cui l'azione narrativa ha come protagonista il narratore stesso, la conoscenza e l'attribuzione di senso saranno dirette proprio verso se stessi e il proprio agire (Zannini et. al., 2016). L'essere protagonisti del proprio racconto sottintende la capacità di pensare se stessi, una componente importante nel percorso educativo di una persona. La comprensione di sé consente di comprendere il mondo e agire in esso (Demetrio, 1996). Quest'attitudine alla comprensione, spiega Demetrio (2012, p.60), dovrebbe essere formata attraverso un'educazione interiore che volga ad "accrescere i processi introspettivi e rievocativi intrinseci alle predisposizioni della mente e del sentimento, affinché non si facciano sommergere, snaturare, prevaricare da quelli improntati ad esteriorità ed esibizionismo, da superficialità ed egotismo".

1.1 Apprendimento e narrazione

Il principale punto d'incontro fra i vari autori che si sono espressi sul tema della narrazione di sé è l'individuazione di uno stretto collegamento fra le storie narrate e l'identità di chi racconta. Le storie rivelano il modo in cui comprendiamo gli eventi e gestiamo le relazioni. Biasin e Chianese (2022) definiscono le storie raccontate come una modalità *dinamica* per comprendere la realtà, per attingere a processi conoscitivi paralleli a quello logico, per mostrare la complessità con cui le persone cercano di rendere significativa la loro vita aprendosi alla possibilità di apprendimento da essa.

Dopo aver stabilito il legame tra narrazione e identità, è fondamentale esplorare come la narrazione stessa avvii un vero e proprio processo di apprendimento, definito apprendimento *narrativo*. Quando gli adulti raccontano le loro storie, non si limitano a rievocare eventi passati, ma intraprendono un viaggio di riflessione e comprensione che arricchisce la loro esistenza (Clark, Rossiter, 2008).

La narrazione diventa così un potente strumento pedagogico, che facilita l'apprendimento attraverso l'elaborazione e la rielaborazione delle esperienze vissute. L'atto di narrare permette agli adulti di rivedere e reinterpretare le

proprie esperienze, identificando schemi, cause ed effetti che magari non erano evidenti inizialmente. Questo processo riflessivo stimola una comprensione più profonda di sé e del proprio percorso di vita, promuovendo una crescita personale e professionale. Inoltre, la condivisione delle proprie storie con altri può generare nuove prospettive e insegnamenti, arricchendo ulteriormente il bagaglio conoscitivo di chi narra.

Clark e Rossiter (2008) distinguono due modalità dell'apprendimento narrativo: l'apprendimento che si produce attraverso le storie (*learning through stories*) e quello prodotto invece dalla concettualizzazione del processo narrativo stesso (*conceptualizing learning as a narrative process*). La prima modalità prevede che l'apprendimento nasca dall'interpretazione e dall'elaborazione che l'adulto fa dei significati che la storia sollecita. Le autrici definiscono questo processo *multiforme*: le storie che producono apprendimento possono essere storie ascoltate, raccontate e/o riconosciute. Nel primo caso si parla di *ascolto* di storie, ciò implica una ricezione: dall'esterno arriva un racconto e la persona lo riceve e interpreta. Il coinvolgimento umano previsto in questo passaggio è estremamente importante; la storia coinvolge non solo il livello cognitivo, bensì lo spirito e il cuore della persona, ovvero il livello emotivo e affettivo. Il secondo caso riferisce alle storie raccontate, in questo frangente la persona è attore, non più destinatario. La persona esegue una selezione fra i fatti presenti nella sua mente scegliendo ciò che vuole condividere, creando un legame anche fra più storie. L'apprendimento si genera nel momento in cui si passa dalla comprensione cognitiva di un concetto al collegamento di questo con la propria esperienza e il relativo trasferimento all'altro che ascolta. Il terzo caso è considerato il più astratto, in quanto riguarda il *riconoscere* le storie. Riconoscere la capacità della storia di offrire una comprensione "multilivello" (Biasin, Chianese, 2022) di sé, della realtà e degli altri, che si realizza attraverso il suo posizionamento narrativo rispetto alla realtà.

La seconda modalità concettualizza l'apprendimento che sorge dal processo narrativo. Imparare qualcosa significa dare ad essa un senso, discuterne la logica interna e come essa si possa collegare a ciò che si sa già. Il modo in cui

lo si fa è creando una narrazione di ciò che si sta imparando. Le autrici forniscono un esempio: “lavoriamo per raccontare una storia, per far sì che gli elementi di ciò che non comprendiamo ancora completamente stiano insieme. Lavoriamo per raggiungere la coerenza.” (Clark, Rossiter, 2008, cit. in Biasin, Chianese, 2010, p. 13)

La costruzione della narrazione rappresenta, quindi, il modo per vedere il livello di comprensione attorno a qualcosa. Strutturare una narrazione coerente rappresenta, di fatto, ciò che la persona ha imparato.

Le dimensioni che vengono valorizzate dall'approccio narrativo sono principalmente quella informale e non formale dell'apprendimento (Biesta et. al., 2011). Questo approccio propone una visione pedagogica in cui gli adulti sono in grado di parlare di sé e di apprendere dalla loro vita, comprendendo se stessi e la propria posizione nel mondo. Secondo questa considerazione finale, l'educazione degli adulti riguarda l'apprendimento che avviene per mezzo della narrazione, che agisce in qualità di facilitazione e supporto delle capacità con cui le persone scelgono la direzione della loro vita, attraverso le storie (Biesta et. al., 2008).

1.2 Demetrio e l'apprendimento autobiografico

Dopo aver approfondito il pensiero degli autori Bruner e Ricoeur, i quali evidenziano rispettivamente l'importanza del pensiero narrativo e della narrazione nella costruzione dell'identità, e aver visto come l'apprendimento narrativo, attraverso le storie e la concettualizzazione del processo narrativo, giochi un ruolo cruciale nella costruzione di significato e nella formazione dell'identità dell'adulto, verrà introdotto il pensiero di Duccio Demetrio (1945-2021).

Duccio Demetrio si è molto dedicato al tema della narrazione. Nell'opera "Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura" (2012) Demetrio definisce l'attitudine alla narrazione come un *istinto* per l'uomo e per la sua sete di conoscenza. L'autore spiega come i racconti strutturino e organizzino i comportamenti quotidiani della persona e come il pensiero umano sia organizzato per pensare *per storie*. Con questa espressione si riferisce al bisogno della mente di costruire schemi o strutture cognitive che diano luogo ad un'attività di pensiero in evoluzione, grazie a connessioni neuronali sempre più complesse. La capacità di narrare le storie, insieme all'apprendimento attraverso i sensi e all'azione motoria diretta rappresentano le tre forme conoscitive principali per la persona, fin dalla sua infanzia (Biasin, Chianese, 2022). In merito alle storie narrate e ascoltate durante l'infanzia Demetrio (2012) spiega che grazie alle fiabe, alle storie ascoltate in famiglia, ai ricordi dei grandi che colpiscono i bambini, questi ultimi vengono educati ad elaborare mappe cognitive.

Fra i principali ambiti di approfondimento di Demetrio nel campo della narrazione, è importante sottolineare uno degli aspetti più significativi del suo pensiero: l'autobiografia e la narrazione autobiografica. Demetrio vede nell'autobiografia non solo un modo per raccontare la propria vita, ma anche un potente strumento pedagogico e di crescita personale. Attraverso la narrazione autobiografica, gli individui possono riflettere sulle proprie esperienze, costruire significati e sviluppare una comprensione più profonda di sé.

Nel suo libro "Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé" (1996), Demetrio descrive l'autobiografia come un'opportunità per intraprendere un viaggio di auto-esplorazione e auto-comprensione. Egli sostiene che scrivere e raccontare la propria storia consenta agli individui di riconoscere i fili conduttori della loro vita, identificare momenti chiave e riflettere su come questi abbiano influenzato la loro identità e il loro sviluppo personale. Evidenzia come la narrazione autobiografica non sia un semplice resoconto cronologico degli eventi, ma una rielaborazione che permette di dare senso alle proprie esperienze. Attraverso questo processo gli individui possono non solo comprendere meglio il proprio passato, ma anche acquisire nuove prospettive per il futuro, favorendo un apprendimento continuo e una crescita personale. L'autobiografia è un esercizio di libertà, creatività e riflessività che trasforma la vita in una narrazione significativa. (Demetrio, 1996).

Questa pratica è particolarmente rilevante nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, dove le esperienze vissute giocano un ruolo cruciale. La narrazione autobiografica offre un mezzo per valorizzare e capitalizzare queste esperienze, facilitando un apprendimento più profondo e consapevole.

Riferendosi al processo del *pensiero autobiografico*, Demetrio (1996) cita quella ricerca di connessione e coerenza di cui parleranno, anni dopo, anche le autrici Clark e Rossiter citate sopra. Demetrio scrive: "ristabilire connessioni (le coerenze) tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: al di là del piacere, [...] il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato". (p.60) Le operazioni cognitive richieste per il pensiero autobiografico sono innumerevoli, non sempre distinguibili l'una dall'altra. I ricordi che emergono danno luogo a significati attribuiti al mondo, così ogni ricordo è da considerare come un segno a cui si legheranno una rete di storie e scene future.

L'errore comune che si può compiere è pensare che il pensiero autobiografico sia il semplice ricordo di un volto, un'esperienza vissuta, ciò che proviamo sfogliando un album di fotografie. Questi sono sì elementi che entrano in gioco, ma l'articolazione di tale pensiero è ben più complessa. Demetrio

(1996) spiega così il processo che avviene: “l’intelligenza retrospettiva costruisce, collega e quindi colloca nello spazio e nel tempo, riesce a dar senso a quell’evento soltanto se lo ‘socializza’: trapassando così dal momento evocativo al momento interpretativo. L’istante cognitivo cerca nessi, cause, collegamenti per spiegare quell’evento apparentemente singolare”. (p. 60) Questo processo di socializzazione che viene nominato è da intendere come l’incontro fra eventi, la loro integrazione che porta al nascere di una storia. Una modalità che verrà poi consigliata da Demetrio (2008) per narrare e riflettere sull’esperienza e sul sé è la scrittura. Quest’ultima viene considerata dall’autore come un gesto clinico; il distacco creato con l’atto dello scrivere permette alla persona di portare a galla pensiero e riflessione. La fase di silenzio che precede la scrittura è cruciale, perché introduce una pianificazione logica, espressiva ed emotiva che apparirà dopo nelle pagine.

Nella sezione seguente verrà presentata la figura di Henri Desroche, sociologo francese vissuto nel ‘900 che ha dato un importante contributo sviluppando il potenziale della narrazione, intesa come azione di crescita personale e riflessione.

1.3 Henri Desroche e la valorizzazione delle storie di vita

Lago (2014) nell'articolo "Ricercatori o consumatori di corsi? Gli adulti nel modello di apprendimento permanente di Desroche" presenta la figura di Henri Desroche (1914-1994), un sociologo e teologo francese noto per i suoi studi legati alla cooperazione e l'educazione degli adulti. Prima di spiegarne l'importante contributo è necessario ripercorrere alcuni tratti della sua biografia.

Henri Benoît Desroche nasce in Francia il 12 aprile 1914 e morirà poi il 1° giugno 1994. La maggior parte della sua carriera è stata dedicata all'esplorazione delle dinamiche sociali e educative, con particolare attenzione al ruolo della narrazione autobiografica nell'apprendimento degli adulti. Dopo il termine degli studi Desroche entra in seminario a Lione, per seguire il percorso di formazione religiosa, intraprendendo due anni dopo l'anno di noviziato nell'ordine dei frati domenicani. Nel 1939 emette la professione solenne e, di lì a pochi mesi, viene ordinato prima diacono e poi prete. Avviene tutto con molta velocità, con una vera e propria procedura d'urgenza, a causa della Seconda guerra mondiale, durante la quale Desroche è chiamato a combattere fra il 1939 e il 1940. Al rientro dalla guerra riesce a terminare i suoi studi, nel 1941, con una tesi teologica sviluppata sul tema delle epistole di San Paolo, dal titolo "L'agapè ou l'amour généreux dans les épîtres de Saint Paul". Negli anni successivi approfondisce le sue materie d'interesse procedendo anche con la pubblicazione di alcuni libri. Entra, in quegli anni, a far parte di "Économie et Humanisme", un centro di studio sui complessi sociali fondato dal frate domenicano Louis-Joseph Lebret. Tra il 1943 e il 1950 assumerà varie cariche all'interno del centro di studio sopracitato e pubblicherà anche alcuni libri. Tra la fine del 1950 e l'inizio del 1951 decide di lasciare definitivamente l'ordine domenicano. Nell'anno seguente, scrive un progetto di ricerca da sottoporre al CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*), il tema di questo progetto è la ricerca sulla storia delle comunità, degli associazionismi, dei socialismi e delle utopie del XIX secolo. Da questo progetto nascerà poi il BECC (*Bureau d'études coopératives et communautaires*). Da qui Desroche inizia a fondare alcuni gruppi importanti, tra cui il Gruppo di Sociologia delle Religioni e a

seguire alcune riviste, senza tralasciare pubblicazioni e riconoscimenti ottenuti grazie all'impegno nella ricerca. Nel 1958 fonda il "Collège Coopératif" di Parigi, uno spazio pensato per seguire meglio i corsisti *dell'École pratique des hautes études*, una scuola di cui dirigeva le ricerche. In questa scuola ha l'occasione di incontrare giovani adulti di varia provenienza, approfondendo con loro i diversi percorsi di vita. Nel 1971 scriverà poi il primo testo dedicato espressamente all'educazione permanente *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente* che sarà seguito, qualche anno dopo, da un altro lavoro dedicato interamente alla formazione degli adulti *Education permanente et créativités solidaires*.

Proprio durante l'esperienza svolta al Collège Cooperatif, Desroche incontra molte persone adulte che si stanno reinserendo in percorsi di apprendimento e, in quel contesto specifico, si avvicinano a nuovi progetti di ricerca. In particolare, il sociologo osserva la difficoltà con cui alcune di queste affrontano l'inizio di un percorso formativo senza avere piena coscienza delle competenze apprese in passato e senza saper valorizzare le esperienze svolte. Desroche decide, così, di iniziare a svolgere, informalmente, dei colloqui assieme a queste persone. L'obiettivo di questi colloqui è ripercorrere le esperienze pregresse per valorizzarle e partire da esse per costruire degli obiettivi per la futura formazione. Desroche stesso dirà: "Da questo tipo di colloqui si impara molto. Alcune vie si chiudono e altre si aprono. Spesso l'interlocutore non aveva pensato che per seguire un determinato progetto, che pure gli sta molto a cuore, la sua testa non dispone degli strumenti necessari: documentazione assente, allergia o carenza in relazione ai metodi richiesti, incapacità di lavorare nella lingua richiesta, ignoranza delle ricerche già effettuate, impossibilità a recarsi sul terreno di ricerca che sarebbe opportuno conoscere dal vivo... Al contrario, spesso il candidato ignora le ricchezze di cui è portatore. Anzi, nemmeno sa che sono ricchezze. Parla dialetti che a chiunque altro richiederebbero un apprendimento di anni a Lingue orientali, può entrare senza problemi in villaggi o in ambienti in cui altri verrebbero accolti solo dopo prolungati e aleatori tentativi..." (Desroche, 1971, p.30)

Ecco un esempio delle domande poste da Desroche durante i colloqui: “Da quale paese o da quale regione provieni? Da quale ambiente familiare? Che ciclo di studi hai seguito? Di quali gruppi associativi hai fatto parte? Quali attività hai svolto in questi gruppi: militanti, economiche, sociali, educative? Quali viaggi hai effettuato, di che durata e in che condizioni? Qual è la tua attività professionale al momento? Hai già svolto qualche lavoro di riflessione attorno a questa attività? Hai già scritto o pubblicato qualcosa? Quali lingue parli e/o scrivi? 4 Possiedi familiarità con qualche campo scientifico? Verso quale campo o quale problematica si dirige spontaneamente la tua curiosità? Quali sono i tuoi progetti (culturali e/o professionali) per il futuro? Quali fallimenti hai conosciuto nella tua vita? Quali frustrazioni culturali e quali impasse professionali?” (Desroche, 1971, p. 30)

A seguito di questi colloqui per Desroche risulta più intuitivo costruire con la persona adulta un progetto di ricerca realistico e che davvero nasca da ciò che la persona conosce e da ciò che le interessa. Nasce così un legame fra la storia di vita della persona e il progetto che svilupperà. Il fatto di far intrecciare il progetto con le aspirazioni profonde che emergono nella fase autobiografica, viene definito da Lago (2014) come un'*adesione feconda*: “perché permette di attivare il reale interesse del corsista, un interesse capace di resistere al tempo e alle modalità richieste dall'attività di ricerca, che sono notoriamente lunghe e per nulla esenti da frustrazioni.”

Il percorso al Collège Cooperatif, insieme a tutte le esperienze formative seguite da Desroche, lo aiutano a sviluppare la volontà di comprendere come le narrazioni personali possano influenzare e arricchire il processo di apprendimento. In linea generale, l'azione educativa messa in pratica da Desroche pone al centro l'adulto in formazione: quest'ultimo porta con sé un bagaglio di esperienze significative dalle quali possono nascere riflessioni importanti di cui, però, spesso l'adulto stesso non è consapevole. Il processo che spesso avviene è una sottostima delle competenze acquisite durante la vita professionale, formativa, relazionale e sociale (Lago, 2014). Questo processo di sottostima non è tuttavia da ritenersi completamente imputabile all'adulto. Molto spesso è conseguenza di un vissuto negativo legato all'esperienza

dell'apprendimento e della formazione e dall'idea che l'età adulta non sia necessariamente deputata a prevedere nuovi percorsi educativi. L'approccio che Desroche propone è di tipo maieutico. La maieutica consiste nell'arte di porre domande per aiutare le persone a trovare autonomamente le risposte utili al percorso di crescita. Desroche punta, dunque, a porre l'adulto nelle condizioni di far emergere l'esperienza vissuta per risalire al filo conduttore delle proprie "passioni agenti" (Lago, 2014). Da questa particolare visione nasce la pratica di orientamento e autoformazione strutturata dal sociologo e definita "autobiografia ragionata" (Desroche, 1984, 1990; Draperi, 2012).

L'autobiografia ragionata viene concepita da Desroche come un processo attraverso il quale le persone possono costruire un senso coerente del proprio percorso esistenziale, collegando eventi ed esperienze in una narrazione significativa. Questo approccio non solo facilita la comprensione e l'interpretazione delle proprie esperienze, ma favorisce anche l'apprendimento continuo, permettendo di riconoscere *pattern*, cause e connessioni che altrimenti resterebbero nascosti. Desroche ha mostrato come la narrazione autobiografica possa diventare uno strumento potente di emancipazione e crescita personale, offrendo agli adulti l'opportunità di rivalutare e risignificare il proprio passato per affrontare meglio il presente e il futuro. Il suo lavoro ha sottolineato l'importanza di socializzare queste narrazioni, permettendo che le esperienze individuali diventino fonte di apprendimento collettivo.

In conclusione, quei colloqui informali organizzati da Desroche per aiutare le persone iscritte al Collège Cooperatif nell'orientamento ai corsi, si sono trasformati, nel tempo, in una pratica vera e propria di auto-apprendimento, approfondita in seguito da vari autori. Attualmente la pratica dell'autobiografia ragionata è utilizzata in vari centri di formazione francese ed è stata inserita in alcune sperimentazioni svolte presso l'Università degli studi di Padova, con Cristina Zaggia, Alessio Surian e Davide Lago. (Zaggia, 2011; Surian, 2011)

Nel capitolo seguente verrà illustrata nel dettaglio la pratica dell'autobiografia ragionata e verrà presentato un percorso svolto con un gruppo di lavoratori, basato sull'utilizzo di questa pratica di auto-formazione e orientamento.

2 L'autobiografia ragionata

Nel libro *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata* di Jean-François Draperi (2012), tradotto in italiano da Davide Lago, viene presentato il colloquio autobiografico con tutte le parti che lo compongono e come esso avviene dal punto di vista pratico.

“L'autobiografia ragionata è uno strumento che permette di conoscersi meglio, di fare chiarezza e orientarsi [...] consiste nel riflettere sulla propria storia di vita, ben sapendo che per sapere dove si sta andando occorre sapere da dove si viene.”

Questo concetto viene ripreso da Mortari (2003) la quale spiega il fine della pratica riflessiva: “il suo fine è quello di mettere i pratici nelle condizioni di elaborare teoria da dentro la pratica; perché il saper costruire teoria è condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la direzione da dare all'esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento”.

Comprendere i passi fatti per guardare a quelli futuri da compiere, rappresenta il principale scopo dell'autobiografia ragionata. Collateralmente si sviluppano altri obiettivi, altrettanto importanti, relativi a competenze trasversali come l'ascolto attivo, la capacità di sintesi, il pensiero ragionato. Importante è il ruolo affidato, in questa metodologia, alla verbalizzazione, un'operazione che rende comunicabile un'esperienza ed è anche il luogo in cui la persona produce un sapere in merito all'azione svolta, un pensiero su di essa.

L'autobiografia ragionata è un colloquio semi-direttivo e presume l'esistenza, nello stesso luogo, di due soggetti che prendono il nome di persona-progetto e persona-risorsa. La persona-progetto è colui o colei che si racconta, che ripercorre i fatti pubblici della sua vita e li esplicita in ordine cronologico. È la persona che “ricostruisce la sua traiettoria personale” (Lago, 2012, p.1).

I fatti che narra sono definiti *pubblici* per il loro carattere noto, in quanto, potenzialmente, verificabili e già conosciuti. Questa persona è invitata a non scendere nel dettaglio emotivo del racconto, questo perché il colloquio non rappresenta un colloquio di terapia. La persona al quale si raccontano i fatti non avrà gli strumenti per poter raccogliere il vissuto emotivo della persona-progetto. Inoltre, lo scopo dell'autobiografia ragionata non è quello di riflettere sulle scelte prese, rielaborando il pensiero che si ha su di esse, bensì fotografare gli eventi passati individuando i fili conduttori che emergono dalle scelte fatte. La persona-risorsa, invece, ascolta il racconto della persona-progetto annotando i fatti esposti. La parola "risorsa" accentua il ruolo e l'importanza di questa figura: facilitare e accompagnare l'altro nell'esplorazione del suo percorso. Inoltre, non giudica quanto sta raccontando l'altra persona e limita gli sguardi di intesa e/o di consenso e dissenso. Quest'ultima raccomandazione risulta importante per entrambe le sfaccettature: se, nel raccontarsi, si percepisse che alla persona-risorsa piace quel tema in quanto oggettivato dal il suo sguardo senziente, si proseguirebbe rinforzando il racconto. Al contrario, se si percepisse che la persona non è pronta a condividere, si tenderebbe a tagliare sulla spiegazione.

2.1 La bioscopia

La persona-risorsa annota i fatti all'interno di una griglia che prende il nome di *bioscopia*, dal greco *béog* (vita) e *çyiq* (vista). Questo termine, solitamente usato in ambito medico per indicare l'osservazione che viene fatta di organi e tessuti del corpo umano, aiuta a comprendere ciò che si leggerà nella tabella che porta questo nome: tutti i fatti visibili, pubblici, visti, relativi alla vita della persona-progetto.

Tabella 1.1

Bioscopia

Nome Cognome		Stato civile		Indirizzo
Data e luogo di nascita		Professione		
Professione dei genitori		Figli		
Posto nella sequenza dei fratelli				
Data	Formazione Formale	Formazione non formale	Attività Sociali	Attività professionali

Riportata sopra vediamo la matrice della tabella chiamata *bioscopia* (Draperi, 2012) L'intestazione prevede che vengano scritti alcuni elementi anagrafici, come il nome, la data e il luogo di nascita, ed elementi relativi alla provenienza sociale. Questi ultimi erano stati inseriti da Desroche (1971) per poter contestualizzare meglio il racconto che ne sarebbe seguito. Gli elementi anagrafici e di provenienza sono poi seguiti dal corpo centrale della bioscopia: le colonne della formazione, delle attività sociali e professionali.

- *Formazione formale*
Riguarda tutta la sfera dell'apprendimento scolastico. Si riferisce, quindi, all'apprendimento erogato in contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto di istruzione o di formazione), appositamente progettato come tale.
- *Formazione non formale*
Riguarda l'apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate, che non sono sempre esplicitamente definite come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi o risorse), pur comportando importanti elementi di apprendimento. Ne sono un esempio i corsi per imparare l'utilizzo di uno strumento musicale, i gruppi formativi parrocchiali, corsi di cucina e altri corsi di questo tipo.
- *Attività sociali*
Sono le attività in cui si è stati coinvolti, senza un preciso intento educativo/formativo. L'apprendimento generato non è strutturato in termini di obiettivi, tempi o risorse. Alcuni esempi possono essere associazionismo, partiti politici, pro loco, e altri gruppi simili.
- *Attività professionali*
Attività lavorative retribuite.

Lago (2012) evidenzia come, leggendo le bioscopie, si evinca che, solitamente, nella colonna 1 (formazione formale) e la colonna 4 (attività professionali) siano presenti i dati che si trovano anche all'interno di un classico *Curriculum Vitae*. Scuola e lavoro non bastano, però, per definire e comprendere una storia di vita e, quindi, invita a porre grande attenzione alla colonna 2 (formazione formale) e alla colonna 3 (attività sociali). Ciò che emerge da queste due colonne centrali, infatti, evidenzia le passioni della persona che non necessariamente trovano riscontro nella carriera scolastica e professionale. Si potrebbe sinteticamente ipotizzare che nelle colonne centrali

emerga ciò che la persona ha *voluto* fare, lontano da condizionamenti altrui e valutazioni di tipo socio-economico. Lo sguardo finale dato alla bioscopia dà spesso una visione più ricca di sé alla persona-progetto che, talvolta, crea collegamenti fra le colonne, quelli che, in seguito, verranno definiti fili conduttori.

Altri dettagli dello strumento riguardano l'utilizzo che si fa dei fogli contenenti le bioscopiae, il luogo del colloquio, l'eventuale costo dello stesso.

Il foglio su cui la persona-risorsa scrive viene poi riconsegnato, a fine colloquio, alla persona-progetto. La riconsegna del foglio simboleggia un'altra parte importante del colloquio, ovvero la riservatezza. Pur trattando di fatti pubblici, il colloquio viene arricchito da dettagli e pareri dati dalla persona-progetto, dettagli che, con un accordo iniziale fra le due persone, si sceglie di non condividere ad alcun altro soggetto esterno.

Per quanto riguarda il luogo del colloquio, Draperi (2012) propone che esso avvenga in una *no man's land*, letteralmente una *terra di a nessuno*. Si escludono, ad esempio, il luogo di lavoro, il luogo di formazione, un luogo di vita comune frequentato. Si è portati alla scelta di un luogo neutro che consenta un colloquio senza distrazioni.

L'eventuale costo del colloquio sarebbe meglio non venisse sostenuto direttamente dalla persona-progetto. Potrebbe però essere sostenuto da un ente promotore, un soggetto terzo come un'azienda che voglia proporre questo percorso ai suoi dipendenti o, ancora, da un servizio pubblico. Ciò per fare in modo che la persona-progetto veda nel progetto proposto solo il valore per sé e non si trovi a doverne sostenere i costi che potrebbero, invece, disincentivare la partecipazione attiva o porlo in una postura "paziente-cliente".

2.2 Il colloquio

Alla data stabilita inizierà il colloquio tra persona-risorsa e persona-progetto con quest'ultima che racconterà, come sopra spiegato, il proprio percorso. Come indicato, infatti, nella descrizione dei ruoli, alla persona-progetto è chiesto di raccontare i fatti pubblici relativi al suo percorso di vita e di non scendere nel dettaglio emotivo del vissuto. È inevitabile che il racconto faccia emergere le emozioni legate alla propria storia, talvolta piacevoli, altre volte più delicate e complesse. Non è richiesto che la persona-progetto elimini completamente la dimensione emotiva, bensì che regoli il racconto concentrandolo nella narrazione di fatti verificabili e relativi al suo percorso formale, non formale, sociale e lavorativo.

La persona-risorsa appunta i fatti narrati nel foglio della bioscopia. La trascrizione fatta usando carta e penna richiede maggior concentrazione nell'annotazione e dona un tono più lento al colloquio, rispetto alla trascrizione al computer che, in alcuni casi, potrebbe porsi come una barriera fra i due soggetti.

Assenza di giudizio e volontà nel condividere accompagnano tutto il percorso e richiedono di essere messi in campo soprattutto durante il colloquio.

2.3 Stesura della nota di percorso

“Benché il colloquio costituisca un'esperienza a sé stante, dotata di finalità propria, resta però un atto di rimembranza, di intima anamnesi se non è seguito dalla scrittura della nota di percorso. La nota dà un senso nuovo all'autobiografia, grazie al riconoscimento sociale che permette” (Draperi, 2012).

Al termine dell'intervista autobiografica viene chiesto alla persona-progetto di redigere un testo identificato con il nome di “nota di percorso”. Questo scritto ha una lunghezza variabile, dalle 3 alle 10 facciate ed è finalizzato a far emergere il percorso significativo di ogni persona. Si invita, quindi, a redigere questo testo in cui la persona-progetto, rileggendo quanto

scritto nella bioscopia dalla persona-risorsa, elabora un pensiero scritto sul suo percorso di vita, cercando di individuare quali siano i fili conduttori di quest'ultimo. I fili conduttori si riferiscono alle motivazioni, alla spinta, a ciò che muove la persona a scegliere determinate strade, piuttosto che altre. La scrittura di questa nota si presenta alla persona-progetto come un momento di verifica e riconoscimento della strada fatta fino a quel momento. È possibile omettere eventi emersi durante il colloquio come pure aggiungere dettagli che, durante il colloquio, non sono emersi. Attraverso la scrittura, tutti i saperi acquisiti con l'esperienza iniziano a diventare conoscenza trasmissibile. La scrittura si colloca alla fine del processo per concluderlo in maniera aperta, socialmente riconoscibile.

2.4 La proposta e il progetto in Riesco

Ho scelto di svolgere il percorso di tirocinio curricolare presso Riesco, una Cooperativa Sociale di tipo B che si trova a Saccolongo, in provincia di Padova. Questa realtà si occupa, in quanto cooperativa di tipo B, di inserimento lavorativo di persone svantaggiate. Ciò che consente di creare opportunità lavorative è l'attività caratteristica di Riesco: la ristorazione collettiva, ovvero la produzione di pasti che poi vengono serviti nelle mense aziendali. Dal 2016, inoltre, Riesco si occupa anche di panificazione biologica. Queste attività consentono di creare opportunità lavorative per persone con disabilità grazie alle mansioni a loro collegate come il confezionamento alimentare, il lavaggio della verdura, il lavaggio degli ambienti di lavoro, oltre ad un insieme di mansioni tutte inerenti la catena di montaggio in ambiente operativo. Nel mese di tirocinio curricolare ho potuto osservare il lavoro, le relazioni e le dinamiche lavorative dell'ufficio Risorse Umane. Il ritmo di lavoro è sostenuto, gli impegni sono numerosi così come i progetti previsti. Riesco sta crescendo in fretta senza però smettere di ricordare il suo focus: la relazione, il dialogo e l'incontro restano punti fondamentali della mission generale. Il contesto che ho incontrato lo definirei autentico in quanto ci si concentra sul lavoro curando anche l'intreccio di relazioni che nascono da esso.

La proposta del progetto di autobiografia ragionata è stata costruita pensando all'esigenza formativa che questo contesto lavorativo poteva avere. L'evidenza è stata, infatti, che non mancava formazione di tipo tecnico e/o trasversale, bensì occasioni di auto-formazione, riflessione personale e condivisione di tempo di qualità con i colleghi e le colleghe. La proposta si è sviluppata con la volontà di creare un momento di ascolto e racconto, due grandezze che, nella frenesia lavorativa quotidiana, difficilmente trovano spazio per essere espresse. Ai partecipanti è stata proposta l'occasione di raccontarsi, valorizzarsi e *fare il punto*. Per l'ideatore di questa forma di colloquio, Henri Desroche, *fare il punto*, puntualizzare, mettere a fuoco il proprio percorso, sono stati elementi chiave che hanno fatto da bussola per lo sviluppo di questa pratica. Come abbiamo visto, egli proponeva l'intervista autobiografica (all'epoca non ben strutturata come la conosciamo oggi) ai giovani adulti che, per la prima volta, si riavvicinavano al mondo della formazione, per orientarli verso il corso più adatto a loro nella scuola di formazione. Da qui il riferimento a *fare il punto* sia sul piano personale che su quello professionale, focalizzando il modo in cui si apprende, quali fili conduttori si individuano nel percorso svolto fino a quel momento, come si opera all'interno dei contesti organizzativi, quali sono state le competenze apprese.

Come spiegato a inizio capitolo, fin dal principio la persona-risorsa si identificava in una figura *neutra*, quasi sconosciuta alla persona-progetto, che metteva a disposizione le sue capacità di ascolto. Spesso questa figura era un docente di riferimento o un formatore. L'evoluzione della formazione ha fatto emergere, però, la volontà di pensare a come calare questo tipo di percorso anche all'interno di un contesto aziendale in cui si desidera rafforzare la conoscenza condivisa, il legame sociale, la consapevolezza di sé stessi e degli altri. Per poter raggiungere questo obiettivo è stato necessario prevedere lo scambio delle esperienze, non solo il ricordo da parte di un singolo del proprio percorso. Si è quindi arrivati alla proposta di un percorso di autobiografia ragionata che preveda due interviste in cui due persone assumono

rispettivamente i ruoli di persona-risorsa e persona-progetto e, dopo il primo colloquio, si scambiano i ruoli. Ognuno ha, in questo modo, l'occasione di raccontare la propria esperienza al primo colloquio ed esercitare l'ascolto e l'accoglienza dell'altro, ascoltando il suo percorso, al secondo colloquio e viceversa. La doppia esperienza che si vive con questa modalità porta un valore aggiunto anche al contesto lavorativo in cui si sta operando, agendo sulla sensibilità delle persone che ne fanno parte.

I/le partecipanti al percorso proposto in Riesco sono stati/e scelti/e in accordo con i responsabili dell'ufficio risorse umane che mi hanno aiutata nell'individuare otto persone a cui potesse interessare il progetto e che, contestualmente avessero competenze adatte per raggiungere degli obiettivi di condivisione stimolandosi a vicenda. La durata complessiva è stata di due mesi, in questo arco di tempo si sono svolti tre passaggi: formazione all'autobiografia, interviste autobiografiche, scrittura e condivisione della nota di percorso. A questi due mesi si è aggiunta una breve fase di *follow up* svolta a tre mesi dalla condivisione delle note di percorso; tutte le persone hanno svolto un'analisi SWOT¹ del progetto, utile per comprendere l'utilità di questo strumento proposto in un contesto lavorativo.

La formazione all'autobiografia è avvenuta in un incontro iniziale di circa un'ora durante il quale ho presentato il progetto a tutti i partecipanti, spiegato gli obiettivi principali e raccontato il ragionamento da me svolto nel proporre questo percorso. Gli obiettivi legati a questo incontro erano principalmente due: voler spiegare con precisione la metodologia dell'intervista autobiografica, con la storia legata anche al suo ideatore Henri Desroche, e far comprendere il valore di questo percorso in un contesto lavorativo-sociale. Il secondo obiettivo è risultato più complesso in quanto risulta più difficile sradicare l'idea che il progetto sia solo un aiuto fornito a colui/colei che lo propone per i suoi scopi di ricerca, riuscendo, invece, a far emergere il valore e l'impatto che il percorso può avere nelle vite di chi lo vive. In particolare, quindi, durante la

¹ Tecnica attribuita ad A. Humphrey. Strumento della gestione strategica che consiste nell'analisi congiunta dei punti di forza (Strengths), di debolezza (Weaknesses), delle opportunità (Opportunities) e delle minacce (Threats) di un determinato progetto.

presentazione ho soffermato molto l'attenzione sui benefici che questo progetto può portare, come accrescere la consapevolezza sulle proprie esperienze consentendo di dare ad esse valore e riconoscerle quindi comprendere l'esperienza altrui rafforzando il legame sociale su cui si fonda il lavoro, soprattutto il lavoro cooperativo.

Durante l'incontro sono state formate le quattro coppie che avrebbero poi svolto le interviste. Per la formazione delle coppie si è tenuto conto del legame fra i partecipanti, cercando di rapportare colleghi che poco hanno a che fare l'un con l'altro in una normale giornata lavorativa. A seguito della formazione delle coppie, ognuno ha organizzato due appuntamenti in cui svolgere le interviste autobiografiche, prenotando per quelle date la sala riunioni del luogo di lavoro, non avendo a disposizione altri luoghi.

Prima di ogni intervista ho consegnato alle coppie un foglio sul quale ho scritto i punti chiave dell'intervista autobiografica, in particolare le specifiche dei ruoli di persona-progetto e persona-risorsa, una descrizione di cosa s'intende per formazione formale, non formale e attività sociali e, infine, tre consigli che ho voluto consegnare alle coppie per ricordare loro il valore del percorso: *prendete del tempo per voi, allenate il vostro ascolto attivo, allenate la vostra accoglienza verso l'altro*. Il foglio contenente il riassunto si è rivelato importante soprattutto per la distinzione fra formazione formale, non formale e attività sociali. Questo foglio riepilogativo ha dato sicurezza soprattutto alla persona che, in quell'intervista, avrebbe avuto il ruolo di persona-risorsa, aiutandola a distinguere le esperienze vissute dalla persona-progetto nei tre macro-gruppi. Al termine dei due colloqui ho chiesto ai partecipanti di inviarmi qualche riga di feedback in merito a cosa abbia significato per loro essere persona-progetto e persona-risorsa. Le risposte ottenute sono state interessanti e ricche.

Ecco alcuni feedback ricevuti:

Come persona-risorsa:

“Come persona-risorsa è stato molto interessante avere finalmente modo di ascoltare attivamente un'altra persona, un collega. Spesso, infatti, si parla di lavoro durante la giornata ed avere modo di conoscere altre sfaccettature di chi ci sta vicino è arricchente, generativo e ‘umanizzante’, perché amplia la prospettiva di chi abbiamo vicino facendoci entrare un po’ di più nella sua vita e nel suo modo di pensare e agire.”.

“Essere persona-risorsa mi ha donato il piacere di ascoltare con tranquillità il racconto di chi ho davanti, la lentezza donata dall' appuntare le tappe della sua vita.”.

“Credo che la persona-risorsa abbia meno "valore", ma può aiutare in maniera molto interessante durante il percorso. Con competenze non ovvie. Dopo aver provato entrambi i ruoli ritengo ci sia più equilibrio nell'importanza delle mansioni di entrambi all'interno del racconto, cosa che inizialmente avevo percepite come sbilanciate.”.

Come persona-progetto:

“Raccontarsi in due ore trasmette la sensazione di un “tutta qui è la vita, ma non dovevo fare la rivoluzione?” e - allo stesso tempo - regala un senso di ordine e di coerenza per quanto il percorso appaia spesso disordinato e incoerente. Una sorta di rotondità, mattoncini lego che si legano.”.

“La cosa più preziosa che mi ha regalato quel momento è stato prendermi del tempo per rimettere in ordine cronologico una serie di eventi della mia vita. Già solo questo sforzo/esercizio mi ha aiutato a non lasciare tutto nel caos e nelle dissolvenze tipiche dei ricordi.”.

“Essere persona-progetto mi ha dato la possibilità di parlare senza interruzioni. Descrizione dei fatti nella loro essenza ponendo l'accento sui perché e non sul come. Difficoltà nel tenere lontana l'emotività.”.

Un feedback più generale sul progetto in sé fa emergere una difficoltà comune che si può incontrare, durante il racconto, come persona-progetto:

“Mi capita ciclicamente, già di mio, di dubitare delle mie scelte (di studio e lavorative) e di vivere di conseguenza dei periodi più o meno prolungati di irrequietezza e insoddisfazione. E mettersi a pensare del passato in maniera strutturata e dedicata porta a rimuginarci sopra ulteriormente. E poi in tutto ciò emerge la mia avversione ai cambiamenti. Entro in un loop. Ma probabilmente è anche questo il senso dell'autobiografia ragionata, darsi un'occasione per fare il punto, anche fastidioso, e magari riconfigurarsi e vedere delle nuove prospettive future.”.

I feedback ricevuti, insieme al confronto verbale avuto durante le giornate lavorative, sono stati importanti per la riuscita del progetto e per la riflessione che ora elaboro a progetto concluso. Ad alcuni colleghi è interessato anche avere un confronto con me, in merito all'andamento del loro percorso. In un primo momento era forte l'ottica alla performance, ricorreva spesso la richiesta *“sto facendo nella maniera corretta?”* oppure *“non sono sicuro/a vada bene”*; insicurezze dettate da un limitato tempo dedicato alla formazione iniziale allo strumento dell'autobiografia ragionata e, in parte, anche dalla mancata esperienza in attività di questo tipo. Superate le iniziali insicurezze, tutte le persone hanno partecipato in maniera proattiva e cercando spesso un confronto sul tema della narrazione e/o per chiedere maggiori informazioni sul mio percorso accademico. La curiosità di alcuni/e partecipanti ha fatto emergere una loro ricerca di senso, un interesse verso la novità e una predisposizione alla riflessione su di sé. Grandezze, queste, che hanno spinto ad approfondire il progetto e gli scopi, e, talvolta, anche i confini che da me

erano stati posti, con domande ad esempio relative alla mia richiesta di non soffermarsi sul racconto emotivo legato al percorso di vita.

“Raccontarsi in due ore trasmette la sensazione di un “tutta qui è la vita? Non dovevo fare la rivoluzione?”.

Con questa frase un partecipante ha evidenziato come il raccontarsi in poco tempo e seguendo alcune specifiche categorie gli abbia, inizialmente, fatto percepire di avere una storia non ricca di valore. Prosegue poi: *“Allo stesso tempo regala un senso di ordine e di coerenza per quanto il percorso appaia spesso disordinato e incoerente. Una sorta di rotondità, mattoncini lego che si legano.”* Una conclusione che restituisce valore e senso al percorso svolto, una riscoperta di sé stessi.

2.4.1 Emozione e ricordi

L'emozione derivata dal raccontare la propria storia è stato, come già citato, tema particolarmente importante per alcuni partecipanti al progetto. La richiesta di non scendere, con il proprio racconto, nel dettaglio emotivo del vissuto va distinta con l'emotività che nasce nel momento in cui si ricorda un avvenimento passato. Nel primo caso si tratta di limitare il racconto di una parte del sé che richiede tempi e luoghi differenti per poter essere elaborata e condivisa, tempi che l'autobiografia ragionata, per com'è concepita, non lascia. Nel secondo caso, invece, si parla di un'emotività legata al fatto stesso di ricordare, di riscoprirsi, come diceva Demetrio (1996), “capaci di ricordare ancora” (p.75). Demetrio ha analizzato nel dettaglio l'emozione legata al ricordo, spiegando, in primis, il fatto che l'emozione primordiale che nasce nel momento del ricordo è la sorpresa di scoprirsi capaci di ricordare. Ciò che si genera è lo stupore di saper raccontare un episodio vissuto che si credeva cancellato.

Varie sono le emozioni che nascono dal ricordo, da quelle “crepuscolari e romantiche”, intese come quelle più di stampo nostalgico e passionale, a

“inquietudini dell’animo non ancora sopite”, intendendo con quest’accezione emozioni come invidia, odio, disappunto. Nel dare questa definizione, però, Demetrio (1996, p. 76) individua una dimensione in comune fra i due tipi di emozioni: la dimensione del *desiderio*. Il ricordare *risveglia*, genera desiderio, indipendentemente dal tipo di desiderio che può essere, scrive l’autore, “nobile o ignobile, pacificante o torturante, una liberazione o un’ossessione”. Un esempio del meccanismo *desiderante* del ricordo viene fornito da Metter (1992) quando scrive ciò che prova osservando la fotografia del suo bisnonno, approfondendo la sete di autoconoscenza risvegliata, da quel gesto, in lui. Questa scintilla di desiderio, talvolta, può permettersi di diventare progettuale.

La metafora della scintilla lascia intendere ciò che ogni persona può provare riscoprendosi capace di ricordare, rivedendo i passi fatti nel proprio percorso e scoprendo in essi una coerenza che può supportare scelte future. Demetrio (1996) si interroga sulla possibilità di definire “felicità autobiografica” quell’emozione che deriva dal riemergere della propria storia che vede un mescolarsi di “bello” e “brutto”. Nel primo caso, la sensazione di gioia arriva nel momento in cui siamo soddisfatti di quanto accaduto. Nasce in quel momento un processo di autogratificazione dovuto all’idea che quell’episodio sia accaduto a noi. Nel secondo caso, riferendosi al “brutto”, s’intende il momento in cui il ricordo porta alla luce eventi e circostanze che mostrano quanto la persona sia cambiata nel corso del tempo, quanto sia cambiata la visione delle cose, quante relazioni si sono mantenute e quante, invece, si è scelto di abbandonare.

L’emozione legata al ricordo è un tema che, più volte, è stato ripreso dagli autori. Alcuni hanno trattato il tema approfondendone le dinamiche e i processi implicati. Seneca in *La brevità della vita* (p.42), scriveva in merito al tema del ricordo affermando che “i ricordi sono l’unica parte della nostra vita sacra e inviolabile, al di sopra di tutte le vicende umane, che sfugge al dominio del fato [...] che non può essere modificata, né può venirci sottratta; il suo possesso è perenne e inalterabile”. Altri autori hanno parlato di questo tema, in altre forme. Marcel Proust (1993), ad esempio, nei suoi romanzi, descrive molto dettagliatamente l’emozione che nasce da alcune pratiche, come il tornare in

luoghi abitati durante l'infanzia, o il famoso assaggio della *madeleine*. L'autore racconta di questo momento in cui l'assaggio del biscotto madeleine, biscotto tipico francese che gli veniva portato al risveglio dalla zia, ha risvegliato in lui molti ricordi legati alla tenera età, portando emozione nel cuore dell'autore. Sapori e odori vivono a lungo nella mente delle persone, anche quando esse credono di non averne più memoria, e riaffiorano come ricordo quando meno ce lo si aspetta. Questi sono solo due esempi di come il tema del ricordo e dell'emozione legata ad esso siano stati nel tempo trattati.

La distinzione fra l'emozione che nasce dal ricordo e il dettaglio emotivo del racconto, presentata ad inizio paragrafo, è stata presentata anche alle persone partecipanti al progetto in Riesco. Il mandato di soffermare il proprio racconto sui fatti pubblici è stato accolto con qualche domanda interrogativa alla quale è stato risposto spiegandone le motivazioni. Ciò che invece non è mancata è stata l'emozione legata al ricordo. Per alcune persone la nota autobiografica è stata ricca testimonianza di quest'emozione provata durante il colloquio. Altri sono stati più riservati in questo dettaglio ma hanno comunque riportato, anche a voce, di aver provato delle belle emozioni nel ricordare il loro percorso di vita. La probabilità è che, anche inconsciamente, tutti e tutte abbiano sperimentato quella che Demetrio (1996) aveva provato a definire "felicità autobiografica".

2.4.2 Commento alle note di percorso

Il percorso dell'autobiografia ragionata prevede, come presentato in precedenza, la stesura finale di un testo scritto, la nota di percorso, in cui si ripercorre la propria storia facendo emergere i fili conduttori che hanno trainato le scelte fatte. Il giorno individuato per la condivisione delle note di percorso è stato scelto di comune accordo, in modo che tutti e tutte fossero presenti. Ho richiesto che, prima dell'incontro, mi venisse inviata la nota per poterne verificare la lunghezza e scegliere di conseguenza il tempo adeguato da dedicare all'incontro.

Le note biografiche ricevute sono state sette, su un totale di otto partecipanti al progetto.

Un partecipante ha comunicato di non voler proseguire con la stesura del testo, per via di alcune difficoltà personali e, di conseguenza, non ha partecipato all'incontro di condivisione finale. La rinuncia di questa persona, saputa con un giorno di anticipo sull'incontro finale di condivisione, ha preannunciato qualcosa che avremo poi sentito durante l'incontro: un grande coinvolgimento personale ed emotivo a cui, non sempre, si riesce a far fronte. Demetrio (1996) scrive in merito alla difficoltà che può emergere nell'atto del ricordare, indicando come essenziale che questo processo avvenga senza obblighi e che si presenti alla persona come un *gioco*: "Non è concepibile un gioco che ci toglie la libertà. Non giochiamo mai, se giochiamo veramente, per dovere o costrizione." (1996, p. 79). Va comunque dato rispetto al lavoro di questo partecipante che, nonostante l'assenza finale, ha ringraziato per il lavoro svolto fino a quel momento e per l'opportunità datagli.

Durante il periodo di stesura si è percepito come qualche partecipante abbia, in un primo momento, vissuto la stesura della nota come un compito. Per altri, invece, il coinvolgimento e la dedizione al mandato è risultato fin da subito evidente. Nonostante ciò, le note finali ricevute sono tutte scese nei particolari di vita vissuta che, se si avesse approcciato la stesura solo in maniera superficiale e distaccata, non si sarebbero neanche sfiorati.

Il clima di rispetto e ascolto che si è instaurato fin da subito ha creato un buon terreno per la condivisione di ogni singola storia. Dopo alcune indicazioni iniziali sulle modalità di condivisione e sulla richiesta di restare ad ascoltare fino all'ultima nota di percorso dell'ultima persona, per poter donare l'ascolto ricevuto, sono partite le letture personali delle note. Ad ognuno era stato detto di poter scrivere la propria nota in uno stile libero, senza schemi. Un unico mandato: presentare al gruppo il proprio percorso facendo emergere i fili conduttori della propria vita. Principalmente le persone hanno scelto come stile di scrittura uno stile descrittivo, di carattere cronologico, partendo dai primi anni di vita. Ognuno ha però messo delle peculiarità per accompagnare il racconto.

Un partecipante, ad esempio, spesso ha usato l'ironia.

“Da boccia (come si dice in Veneto) ho iniziato a sviluppare le prime relazioni sociali nelle classiche istituzioni educative [...] e gli spazi informali della piazzetta di cemento davanti casa. Quante ginocchia mi sono distrutto giocando a pallone!”.

Un partecipante ha scelto di non partire dall’inizio della sua vita, reiterando i ricordi d’infanzia, bensì dai giorni odierni, ripercorrendo a ritroso i passi fatti. Questa persona ha accompagnato il fatto in sé con la messa per iscritto di cosa prova lui nel ripercorrere a ritroso gli eventi della sua vita. Un racconto che incanta per la particolarità di dettagli scritti:

“Volteggio sopra me stesso, salendo piano, seguendo traiettorie che ignoro, ma che sono certo sottostanno ad una logica: come un falco che volteggia sopra la sua preda, mi allontano e mi avvicino, scendo in picchiata a cogliere e poi ritorno in quota.”.

Lo stesso partecipante ha poi scelto di presentare lo scritto sotto forma di registrazione vocale, con il sottofondo di una canzone significativa.

Un’altra nota di percorso è stata presentata sotto forma di sceneggiatura cinematografica. Questa persona ha preparato una stampa del copione per ogni partecipante e ha poi chiesto a cinque di loro di leggere in corrispondenza di un determinato personaggio. Con questa modalità il “regista” ha messo in scena tre conversazioni, ogni volta fra due persone differenti, situate in un luogo particolare. Le due persone commentano l’atteggiamento, l’operato e la personalità di una terza persona. Questa terza persona rappresenta colui/colei che ha scritto questa nota di percorso.

Int. Scuola T. Szasz – Giorno

Nell'aula insegnanti il maestro Claudio, in consiglio con le colleghe, sta esponendo il suo punto di vista sul percorso di un alunno della classe. Il maestro è seduto ed espone muovendo spesso le mani, con gesti visibili. [...]

Claudio: “Si pone bene agli insegnanti, in maniera rispettosa. Sicuramente la forte curiosità lo porta ad estraniarsi di tanto in tanto. Ma si dovrebbe incentivare quella curiosità, non limitarla.”.

Durante le varie letture si è notato l'orgoglio sano con cui ognuno presentava la sua storia. Orgoglio dettato dal fatto di parlare del proprio percorso e di poterlo fare in un ambiente protetto, dove tutte le persone presenti erano in quel luogo per lo stesso motivo. L'aggettivo “sano”, in merito all'orgoglio, riferisce al fatto che la nota non sia stata scritta per affascinare gli altri e/o attrarli, bensì per condividere con loro un pezzo dell'io che, forse, non avevano ancora avuto occasione di incontrare. Un'importante parte emotiva è emersa durante le varie letture, uscendo allo scoperto con commozione e sguardi d'intesa. La commozione nasceva negli occhi di chi leggeva la propria nota e, talvolta, anche di chi ascoltava e riconosceva alcuni passaggi di vita altrui. Gli sguardi d'intesa si sono presentati per alcuni eventi citati in più note di percorso che, in alcuni casi, avevano coinvolto, insieme, i partecipanti di questo progetto.

2.4.3 Fili comuni

Ogni persona ha cercato di capire i passaggi fondamentali delle sue scelte e ciò che ha mosso, nel tempo, queste ultime. Fra le varie condivisioni ho potuto individuare però anche due fili conduttori che, come gruppo, accomunano tutti i/le partecipanti: l'attivismo politico e l'aiuto agli altri. Per quanto riguarda l'attivismo politico mi riferisco in particolare ad iniziative personali che negli anni varie persone hanno seguito, come partecipazioni a manifestazioni, iscrizione a partiti politici, propaganda per cause umanitarie, etc.

“Sono stati anni pieni, pieni di ogni cosa. Pieni di impegno politico: le occupazioni o quegli infiniti dibattiti tra chi era per le autogestioni in accordo con i professori e i duri e puri per le occupazioni, le manifestazioni per le piazze del centro...”.

“Ecco gli anni di numerose assemblee politiche, l’adesione a movimenti, le manifestazioni in giro, ecco una massa enorme di persone, che sotto un caldo torrido di questa estate si snoda sopra un grande cavalcavia della città che sarà da bere, con la volontà di raggiungere questo centro blindato dalle forze dell’ordine.”.

“La politica è il filo conduttore della mia vita. [...]

La politica continua a vivere di slanci e di lotte puntuali, più che di impegno costante. Lotte che cercano di rompere una certa egemonia della rassegnazione e provano a declinare nel qui e ora ciò che diciamo.”.

*“Ho partecipato al periodo dell’****, occupando l’aeroporto, l’autostrada e la ferrovia. [...] Sono stati momenti emozionanti e simbolici. Almeno per me. All’epoca eravamo in molti a credere che certe azioni politiche potessero portare ad un cambiamento.”.*

In più note di percorso è stato fatto riferimento al G8 di Genova, svoltosi nell’anno 2001. C’è chi ha definito quell’anno come un “battesimo politico”. Chi ha partecipato ha descritto alcuni attimi delle manifestazioni e l’incontro con la morte di un manifestante durante gli scontri.

L’incontro con la morte viene citato in altre note; chi ha raccontato quella dei genitori, chi quella di conoscenti. Comune per tutti è il sentire che la morte metta in luce una nuova realtà, che ci faccia scoprire un pezzo di noi che ancora ci era sconosciuto, come citato in questa nota:

“Alle superiori abbiamo conosciuto la morte. Quando in una classe così uno dei componenti muore in un incidente stradale tornando dalla vacanza delle

superiori (e gli altri sono sopravvissuti per miracolo), significa che quando ci è arrivato il messaggio della notizia, a ognuno di noi è morto qualche pezzo di organo, sicuramente perderemo in poche ore tutta quella totale innocenza.”.

Il fatto che la maggior parte dei/le partecipanti al progetto abbia citato questo background politico/sociale che ha fatto da sfondo alla loro crescita fa intendere l'impatto indelebile che esso ha avuto e come sia importante trovare il giusto spazio per citare questi avvenimenti storici all'interno del racconto nei percorsi di autobiografia ragionata. Draperi (2010), tenendo conto di quest'esigenza appena citata, ha previsto l'aggiunta di una colonna, nella bioscopia, che rimandi al contesto politico-economico in cui si sviluppa il percorso di vita, proprio per dare occasione alla persona di inquadrare la cornice a cui si riferisce.

L'aiuto è stata la seconda dimensione che ho ritrovato spesso nel racconto di molti/e partecipanti. L'aiuto in senso di servizio e lavoro, e aiuto in senso di altruismo verso il/la prossimo/a. La maggior parte delle esperienze si riconducono al mondo del volontariato, con la partecipazione a varie associazioni. È emersa principalmente la gratuità del gesto verso l'altro, il dare senza ricevere, una ricerca di se stessi che passa attraverso la relazione con l'altro.

“Nel tempo abbiamo sviluppato progetti di animazione di strada e un'aula studio in collaborazione col comune, festival estivi, incontri sui temi delle politiche giovanili, partecipazione a forum nazionali, focus group, etc.”.

Fra alcune attività di servizio citate ci sono lo scoutismo, la produzione di opere d'arte, la vendita di materiale per donare il ricavato, la propaganda per giuste cause e altre proposte.

“Mi sono ritrovato a sentirmi vicino e solidale con gli emarginati, gli invisibili e gli “ultimi” della società. La mia coscienza etica e politica si stava lentamente

formando e alle superiori ha continuato a maturare, anche grazie ad una classe con persone 'impegnate' su questi temi. Come simpatico aneddoto, vi posso raccontare che durante gli anni della Guerra in Afghanistan, in classe alle superiori istituimmo il Nutella Party e la Festa dello Stracchino per ricavare fondi da dare ad Emergency.”.

*“Eccomi a progettare e coordinare per il comune dove risiedo, la mostra ***, un'esposizione d'arte diffusa nella città. Invito a curare i testi un docente dell'Accademia di Belle Arti. Mi osservo felice, con un figlio che porto ovunque con me.”.*

“Dal corso nasce in maniera volontaria un gruppo informale di studentesse, di cui facevo parte, all'interno del quale ci chiediamo come e perché continuare a divulgare quanto appreso e scoperto durante quel corso poiché davvero essenziale per la vita di tutti e tutte. Buttiamo giù un canovaccio di interventi più o meno interattivi e ci proponiamo prima al prof, che ci sostiene, e poi alle direzioni scolastiche degli istituti superiori trentini.”.

Ciò che emerge leggendo le esperienze di aiuto e anche le esperienze politiche è una ricerca comune verso una sorta di “utilità”: ognuno cerca di impegnarsi in un'esperienza che possa creare valore non solo per sé ma anche per gli altri. Questa ricerca sfocia poi, in tutte le note di percorso, nella constatazione che trovarsi oggi nello stesso contesto cooperativo non sia un caso, bensì una scelta conseguente ad una vita passata alla ricerca di uno scopo più alto.

“Era il 2016 e da allora, tra magazzino, confezionamento, laboratori protetti, assemblee, vacanze a Cesuna e progetti di vita indipendente, continuo a crescere umanamente grazie agli altri e alle loro storie (comprese le vostre).”.

“Così dall'autunno 2023 rientro in Riesco con nuovi incarichi e nuove prospettive. Seguire gli inserimenti lavorativi, la possibilità di insegnare, mettere

a disposizione le mie competenze e il mio sapere può essere la summa di una vita passata alla ricerca del luogo perfetto dove vivere il lavoro e non il contrario.”.

“Non so, forse la causa è una serie di fortunati eventi, forse le mie infinite insicurezze, o magari il merito è di un progetto realizzato fra qualche anno per un laboratorio di design per persone con disabilità, fatto sta che ora lavoro nel magazzino della nostra cooperativa, a dei laboratori con diversi ragazzi: siamo oramai una squadra rodada e io sono per tutti loro il comandante.”.

2.4.4 Considerazioni finali

Lo stupore legato all'osservazione di un gruppo che svolge un percorso di questo tipo è importante e ne conservo il valore. È emersa la personalità di tutti/e, accompagnata dalla propria capacità di raccontarsi. La modalità di lavoro prevista dall'autobiografia ragionata ha consentito alla persona più timida di esprimersi, alla più scettica di ricredersi.

Questo percorso ha donato la possibilità, a queste persone, di (ri)incontrarsi e ribadire ad alta voce cosa muove il loro mondo interiore e li spinge a lavorare in un contesto cooperativo. In merito a ciò riporto le parole scritte alla fine del progetto, di un partecipante:

“Il valore dell'esperienza è molteplice: libera sinapsi e creatività inaspettate, dà un senso alla storia e alle storie, mi ha fatto capire come non mai perché sono in una cooperativa sociale e perché ho queste colleghe e questi colleghi. Non ci siamo trovate a caso.”.

La conclusione di questo progetto non è da intendersi come una fine, bensì un inizio, una nuova apertura ad alcuni temi che talvolta vengono dimenticati: la valorizzazione delle proprie esperienze e la condivisione di esse con le persone attorno a noi.

Conoscere l'esperienza di vita di un/a collega non farà cambiare nell'immediato l'attività lavorativa quotidiana, composta da mansioni e compiti standard; va bensì ad incidere sulla consapevolezza che si ha degli altri e, quindi, a lavorare sul piano delle relazioni, invece che su quello produttivo. Nonostante l'impegno che, quotidianamente, si possa investire nel conoscere i propri colleghi, questo percorso di autobiografia ragionata ha creato un tempo unico, non paragonabile ad altri momenti. È stato un tempo di condivisione sincera e di emozione.

2.4.5 Analisi SWOT e replicabilità dello strumento

Con l'intento di verificare la percezione che i partecipanti al progetto hanno avuto di questo percorso, è stata proposta un'analisi SWOT. Quest'ultima è stata proposta dopo due mesi dall'incontro di condivisione delle note di percorso, lasciando così il tempo alle persone per poter riflettere sulle evidenze emerse della propria vita e sull'ascolto di quelle degli altri.

L'analisi SWOT è solitamente utilizzata per il lancio commerciale di alcuni prodotti. È un'analisi che valuta punti di forza, debolezza, minacce e opportunità di un prodotto/progetto e, quindi, risulta funzionale, in quell'ambito, se proposta prima che il lancio venga fatto sul mercato. Nel caso del progetto dell'autobiografia ragionata, invece, quest'analisi ha svolto un ruolo di verifica, di post analisi. Indipendentemente dal momento in cui quest'analisi viene proposta, l'intento finale è quello di indagare la replicabilità del progetto o, nel caso di un prodotto, l'idea che c'è riguardo il suo futuro utilizzo. L'analisi è stata proposta in Riesco inviando ai partecipanti un file PDF con una breve spiegazione dello strumento e con la richiesta di compilazione delle varie sezioni che completano l'analisi SWOT.

Verranno presentati i risultati ottenuti dall'analisi, riportando una rielaborazione generale delle risposte ottenute con la citazione del testo originale ove necessario.

Una delle parole che più ricorre nelle analisi è *tempo*. È interessante osservare come attorno ad esso si siano sviluppate la maggior parte delle considerazioni, soprattutto per quanto riguarda i punti di forza:

“Il «tempo» per capire, annodare, sedimentare, recuperare pezzi sparsi, costruire racconto condiviso: è un «tempo» necessario che deve essere «comandato». Altrimenti non accade, la spontaneità non esiste, la speranza va sempre organizzata.”

“Dare la possibilità di un luogo e di un tempo non giudicante.”

“Trovo utile avere del tempo concordato.”

“Trovo affascinante e importante l'utilizzo del tempo per prepararsi [...] è un tempo oramai andato in disuso e riscoprirlo è magico.”

Si concorda sull'idea che il progetto in sé preveda un tempo buono, regalato, donato. Si evince come in un momento storico in cui la rapidità e l'efficienza sono spesso considerate le massime virtù, dedicare tempo a se stessi e alla riflessione appare quasi come un atto controcorrente, ma di particolare rilevanza e importanza. Il "tempo di preparazione", inteso come il tempo che precede i colloqui fra persona-risorsa e persona-progetto, non è solo una fase preliminare del progetto, ma diventa esso stesso parte integrante del valore dell'esperienza: è un tempo che consente di riorganizzare i ricordi, di osservare la propria storia da nuove prospettive e di prepararsi per il confronto con l'altro, con maggiore apertura e consapevolezza.

Importante è anche il riferimento che emerge relativamente ad un “tempo protetto”, uno spazio non giudicante dove ogni partecipante può esplorare le proprie esperienze senza la pressione di dover fornire risposte immediate o superficiali. Questa dimensione temporale crea un ambiente di fiducia, essenziale per un processo di condivisione autentica, poiché invita a sospendere il giudizio e ad ascoltare profondamente sia sé stessi che l'altro.

Anche il tempo "concordato" aggiunge un elemento di struttura: stabilisce confini chiari e sicuri, all'interno dei quali ciascuno può sentirsi a proprio agio nel raccontarsi, senza la fretta o la dispersione che potrebbero sminuire il valore dell'esperienza.

Infine, il recupero del tempo dedicato alla riflessione personale offre l'opportunità di rallentare, di dare significato e profondità ai propri pensieri e di riscoprire parti di sé che, spesso, nella routine quotidiana rimangono trascurate. Questo tempo, nel progetto di autobiografia ragionata, diventa quindi un elemento trasformativo, capace di amplificare la consapevolezza e di favorire connessioni emotive autentiche, sia con la propria storia che con l'altro.

Oltre al tema del tempo, emergono altri punti di forza rilevanti nell'autobiografia ragionata, tra cui la creazione di una connessione emotiva tra le persone coinvolte, un aspetto fondamentale per costruire un rapporto di fiducia. Il processo permette, inoltre, di rilevare competenze e qualità non esplicitamente evidenti in un curriculum, grazie alla condivisione autentica della propria storia. La guida chiara fornita durante il percorso, così come la presenza di regole e strumenti di supporto, contribuisce a rendere il processo meno dispersivo, garantendo un equilibrio tra la libertà di espressione e la necessità di mantenere una visione d'insieme. L'autobiografia ragionata, quindi, rappresenta un potente strumento sia per il contatto emotivo sia per l'esplorazione delle proprie capacità.

Ciò che è stato individuato relativamente ai punti di debolezza interni al progetto riguarda principalmente alcune difficoltà pratiche che sono sorte, come ad esempio la richiesta di scrivere a mano invece che al computer nello schema della bioscopia: *“E’ difficile “stare dietro” alla velocità di un’esposizione, scrivendo a mano il colloquio. Soprattutto in un colloquio di due ore, dopo diverse ore di lavoro.”*

Un altro elemento comune che emerge riguarda la difficoltà legata all'integrazione dell'autobiografia ragionata nel contesto lavorativo, sia in termini di tempo che di gestione delle dinamiche relazionali e operative. Inserire questa attività nell'orario di lavoro implica una sfida organizzativa, poiché richiede tempo per la preparazione, l'esecuzione e la rielaborazione del racconto, con il rischio di sovraccaricare i partecipanti già impegnati nelle loro attività quotidiane.

Un'altra criticità condivisa riguarda la conoscenza dello strumento: sia la scarsa diffusione dell'autobiografia ragionata, sia la mancanza di una guida chiara e condivisa sugli obiettivi e le finalità possono portare ad una possibile mancanza di consapevolezza o a una percezione forzata del processo. Se si tratta di uno strumento non conosciuto, in assenza di una presentazione ben strutturata, è difficile per i partecipanti comprendere appieno il valore dell'attività e, di conseguenza, investire emotivamente in essa.

Analizzando le opportunità descritte, emerge come elemento comune la capacità dell'autobiografia ragionata di favorire una connessione più profonda tra gli individui, andando oltre il semplice contesto lavorativo. Il progetto non si limita a migliorare le dinamiche tra colleghi, ma apre la strada a una comprensione più completa di sé stessi e degli altri. Emerge il valore riscontrato nel rileggere il proprio passato con nuove emozioni, offrendo una prospettiva rinnovata e una maggiore consapevolezza delle proprie esperienze, che si traduce in una visione più chiara dei propri processi e potenzialità future. Le opportunità si manifestano anche nella creazione di una connessione diretta tra dimensione lavorativa ed extra-lavorativa, incoraggiando una visione integrata dell'individuo, sia come collega sia come persona. Questo processo può portare a una maggiore chiarezza sui percorsi di crescita a medio-lungo termine, supportando lo sviluppo di piani più aderenti alle reali qualità di ciascuno. La scoperta di punti di contatto e background comuni permette di rafforzare il senso di appartenenza al gruppo, un elemento fondamentale per la creazione di intese relazionali più solide.

In merito al dialogo che nasce fra partecipanti, viene specificato che non è detto che ciò conduca automaticamente ad una maggiore spontaneità nelle conversazioni future. Tuttavia, questa attività stimola nuovi flussi comunicativi, portando a una relazione più empatica e generativa tra i partecipanti.

“Credo che l’opportunità non stia nel fatto che in futuro – spontaneamente – ci si racconterà. Non accadrà. Ma sicuramente qualche elemento si apre, qualche flusso di dialogo si attiva. Vale la pena invece ragionare su quanti snodi dell’impresa potrebbero essere affrontati con maggiore efficacia se il flusso dell’autobiografia ragionata riguardasse un po’ tutte e tutti.”

Fra le dimensioni citate viene evidenziata l’opportunità di ascolto che lo strumento porta con sé e il relativo sviluppo della capacità di esplorazione del mondo dell’altro. Ciò che si espande è la propria consapevolezza e la presenza reciproca nei ragionamenti e nelle dinamiche quotidiane.

“La scoperta di avere condiviso del tempo con chi sino a poco prima era un collega e ora, anche con le dovute e benvenute differenze, è uno dei complici di una situazione indiscutibilmente empatica.”

“Tutto ciò espande in maniera generativa la nostra consapevolezza dei colleghi e questo elemento ha un valore fondamentale.” Interessante è stato l’uso del termine *generativa*: richiama l’idea di un processo che non solo produce qualcosa di nuovo, ma che è anche capace di far crescere e ampliare le prospettive. Definire questo tipo di consapevolezza come "generativa" significa sottolineare come la riflessione personale e il confronto con i colleghi non si esauriscano in un semplice scambio di esperienze o di informazioni, ma attivino dinamiche capaci di generare connessioni, idee, e consapevolezze. Questo termine pone l’accento sulla creatività e sul potenziale trasformativo dell’esperienza. L’incontro con l’altro, mediato dall’autobiografia ragionata, permette di scoprire similitudini o differenze, e anche di far emergere nuovi modi di pensare, percepire e interagire con l’ambiente lavorativo e con le persone che lo abitano. In altre parole, la consapevolezza che ne deriva non è statica, ma si espande e si evolve nel tempo, portando a una crescita individuale e collettiva.

Le minacce che l’analisi individua riguardano quei fattori esterni al progetto che possono compromettere la buona riuscita dello stesso. Uno dei temi ricorrenti è la disponibilità di tempo: la mancanza di uno spazio adeguato e

di un momento dedicato, magari esterno al contesto lavorativo, potrebbe ostacolare la serenità e la concentrazione necessarie per un lavoro profondo e ben organizzato. Allo stesso modo, la compressione del racconto in un tempo limitato (come le due ore) rischia di sacrificare la qualità e la completezza del processo di narrazione.

Un altro punto comune riguarda la soggettività: l'autobiografia ragionata è intrinsecamente legata alle emozioni e ai ricordi personali, che modulano la percezione e l'oggettività del racconto. Questo fattore, collegato alla necessaria intelligenza emotiva degli individui, rappresenta un elemento di rischio. Non tutti i partecipanti potrebbero essere in grado di gestire adeguatamente queste dinamiche emotive, rischiando di banalizzare il processo o di farlo sembrare una semplice chiacchierata.

Infine, emerge il rischio di mancanza di autenticità e dialogo sincero tra partecipanti, specialmente se già si conoscono o se la disponibilità a condividere aspetti personali non è pienamente presente. Questo può compromettere la profondità e l'efficacia del progetto, facendo sì che il racconto sia minimizzato o trattato superficialmente.

L'analisi ha rilevato come l'esperienza dell'autobiografia ragionata sia stata importante soprattutto per lo spazio di riflessione che ha creato, per ogni partecipante, all'interno della giornata lavorativa. Alcuni hanno anche espresso la difficoltà nel dedicare il tempo alla pratica, trattandosi dell'orario di lavoro, ma questo non ha impedito loro di immergersi appieno nell'esperienza.

Dalle analisi emerge come più di una persona si sia concentrata maggiormente nel rilevare l'utilità del progetto per un fine individuale, una riscoperta personale, anziché per un fine di coesione di gruppo. Presumibilmente questo pensiero è stato fatto in maniera non intenzionale; per alcuni il percorso ha sollevato e risvegliato dinamiche di vita forti e intense, il focus quindi non è potuto che ricadere sul proprio percorso, concentrandosi ad osservarlo meglio e con consapevolezza. Partendo da questa personale conoscenza di sé è poi possibile ampliare lo sguardo su ciò che di altro il progetto ha offerto, ovvero la possibilità di condivisione e ascolto della storia

dell'altro con cui quotidianamente si collabora, visione che alcuni, invece, hanno evidenziato nell'analisi, confermando l'ipotesi che il progetto possa essere attivatore di relazioni in un gruppo di lavoro, creando legame fra i partecipanti.

3 Occupabilità e Politiche Attive

Il progetto svolto in Riesco ha mostrato uno dei benefici che la narrazione di sé può portare nella vita di chi la sperimenta. Nei seguenti due capitoli si parlerà delle Politiche attive per il lavoro, di come queste misure puntino a garantire l'occupabilità facendo entrare in gioco il ruolo della narrazione di sé. Fra i partecipanti al progetto dell'autobiografia ragionata in Riesco, vi sono due persone che, fra le varie attività, si occupano di queste Politiche attive del lavoro. Svolgono quest'attività in qualità di operatori del mercato del lavoro per il Consorzio Cooperative Sociali CCS. Verrà riportata l'esperienza di uno di loro.

La narrazione di sé è uno strumento che, come presentato nei precedenti capitoli, rafforza l'identità di una persona e crea consapevolezza delle proprie esperienze: questa considerazione ha rappresentato il ponte per provare ad indagare se un tipo di percorso come quello dell'autobiografia ragionata possa essere utile in termini di occupabilità, secondo il punto di vista di un operatore del mercato del lavoro, approfondendo la relazione di accompagnamento che si instaura fra operatore e persona beneficiaria delle politiche attive.

Nella letteratura esistono numerose definizioni di occupabilità. Secondo Hillage e Pollard (1998), alcuni elementi comuni alle varie definizioni che nel tempo sono state date sono:

- la capacità di ottenere un primo impiego;
- la capacità di mantenere il lavoro e di effettuare transizioni tra diversi ruoli all'interno della stessa organizzazione per rispondere alle esigenze professionali;
- la capacità di trovare un nuovo lavoro, se necessario;
- la qualità del lavoro o dell'occupazione.

Quest'analisi li porta a definire l'occupabilità come "la capacità delle persone di trovare un lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un'occupazione stabile". Da qui un approfondimento (Hillage e Pollard, 1998 cit.

in Grimaldi et. al. 2014) sulle principali componenti dell'occupabilità che, secondo gli autori sono:

1. *Risorse per l'occupabilità*: conoscenze, competenze e atteggiamenti;
2. *Capacità di dispiegamento*: competenze nella gestione della carriera, nella ricerca del lavoro e un approccio strategico;
3. *Capacità di presentazione*: la capacità di comunicare efficacemente le proprie risorse attraverso curriculum, colloqui, referenze, qualifiche, ecc;
4. *Circostanze del contesto*: responsabilità familiari, disabilità, opportunità lavorative, e i criteri di selezione dei datori di lavoro.

Altri aspetti rilevanti per il costrutto dell'occupabilità sono stati individuati da Dacre Pool e Sewell (2007 cit. in Zaggia, 2021). Il modello da loro proposto individua l'apprendimento per lo sviluppo della carriera, l'esperienza, le conoscenze, la comprensione e le competenze acquisite nel corso di laurea, le competenze generiche e l'intelligenza emotiva come aspetti fondamentali dell'occupabilità, che devono poi essere riflessi e valutati per massimizzare l'apprendimento e l'espressione degli aspetti stessi. Infine, l'autoefficacia, l'autostima e la fiducia in se stessi sono considerati fattori ulteriori che influenzano l'occupabilità di una persona.

Da queste definizioni si può dedurre come l'occupabilità sia un concetto complesso e articolato, difficile da definire con precisione e caratterizzato da "una vasta gamma di interpretazioni e misure in diverse discipline" (Vanhercke et al., 2013). Tuttavia, come detto, vi è un accordo generale sul fatto che l'occupabilità comprenda la capacità di trovare lavoro, di svolgerlo efficacemente, di passare da un ruolo all'altro e di possedere le competenze, le conoscenze e le qualità necessarie per farlo.

La considerazione del concetto di occupabilità è, inoltre, cambiata nel tempo. Zaggia (2021) spiega come negli anni Cinquanta e Sessanta

l'occupabilità avesse uno scopo prettamente economico. Ogni riforma risalente a quel periodo era pensata per garantire la piena occupazione delle persone in età lavorativa. Gli sviluppi economici degli anni Settanta mettono in luce la realtà del lavoratore come persona, non più solo il mercato del lavoro e la produttività in senso stretto. Si inizia a capire, quindi, che lavoratore e lavoratrice hanno bisogno di competenze tecniche (quelle che verranno in futuro definite *hard*) per essere appetibili nel mercato del lavoro e conoscere la mansione che devono svolgere. Negli anni Ottanta il mondo aziendale inizia a fondare la gestione delle risorse umane proprio sul concetto di *employability*, ovvero ponendosi l'obiettivo di ottimizzare lo sviluppo del personale e garantire flessibilità all'interno dell'azienda. Gli anni Novanta portano con loro l'insicurezza di un mondo del lavoro che abbandona l'idea del posto fisso per lasciare spazio a carriere che si costruiscono in diverse realtà aziendali. L'occupabilità diventa "espressione di possibilità di assicurarsi una carriera sia all'interno che oltre i confini di un'azienda e il centro dell'attenzione si sposta sulle capacità e competenze *soft* dell'individuo che gli permettono di mantenere un lavoro all'interno del mercato" (Forrier, Sels, 2003 cit. in Zaggia, 2021, p.117). Con gli anni Novanta si introducono i concetti di flessibilità e motivazione; le variabili legate al mondo del lavoro e al mercato aumentano e, di conseguenza, l'occupabilità diventa un costrutto multidimensionale nel quale confluiscono sia variabili interne all'individuo, sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro. Si inizia a sentir parlare sempre di più dello sviluppo di competenze. "Competenza" deriva dal latino *competere*, la definizione data dal dizionario Le Monnier della lingua latina non si riferisce al corrispondente italiano "competere" inteso come azione che mette l'uno contro l'altro, ma si rifà piuttosto all'"incontrarsi". Competere, infatti, è composto da *cum* "con" e *petere* "andare, dirigersi verso". Focalizzandosi dunque sulla radice *cum* è evidente il rinvio ad un'idea di direzione comune, di percorso intrapreso insieme verso una meta. Questo rimando all'etimologia illumina sul carattere universale del tema delle competenze, sottolineando l'importanza di dirigersi insieme verso un percorso comune. Grimaldi (2017) sottolinea come, col passare del tempo e nell'evoluzione del paradigma scientifico, la dimensione

dell'occupabilità sposti l'accento dalle competenze tecnico-specialistiche (*hard skills*), alle competenze trasversali (*soft skills*). Le prime consentono di svolgere con professionalità le attività specifiche legate ad una determinata professione e solitamente si acquisiscono in ambiti d'apprendimento formale. Le seconde, invece, rappresentano quell'insieme di conoscenze, abilità e qualità che le persone interiorizzano grazie alle esperienze di vita, quindi con particolare riferimento ai contesti non formali e informali.

Pellerey (2017) descrive le *soft skills* suddividendole in cinque gruppi:

1. *Skills* di efficacia personale: come autocontrollo, creatività, fiducia in se stessi. Rispecchiano la maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri, e al lavoro che svolge. Sono *skills* legate alla capacità di saper performare anche in momenti di difficoltà;
2. *Skills* relazionali e di servizio: capacità di cooperare con gli altri, saper comunicare. Queste skill permettono di comprendere i bisogni degli altri e costruire relazioni;
3. *Skills* relative a impatto e influenza: capacità di esercitare un'influenza sugli altri, di creare impatto. Si basano su consapevolezza organizzativa e leadership;
4. *Skills* orientate alla realizzazione: orientamento agli obiettivi, efficienza, attenzione alla qualità, approccio proattivo. Si fondano sulla propensione all'azione;
5. *Skills* cognitive: capacità di sviluppo di pensiero concettuale e analitico. Consistono nella capacità di analisi, ragionamento, pianificazione.

In merito alle *hard skills* Pellerey (2017), inoltre, precisa una distinzione fra *hard skills* generiche e specifiche. Le *hard skills* generiche sono le competenze di natura prevalentemente tecnica, applicabili a contesti lavorativi specifici, ma che risultano utili in quasi tutti i settori analizzati. Queste abilità

sono considerate altamente trasferibili e si suddividono in sei categorie: legislative e normative; economiche; scientifiche e tecnologiche di base; ambientali (legate alle problematiche ecologiche); digitali e informatiche; e linguistiche, legate alla comunicazione in lingue straniere. Le *hard skills* specifiche, invece, si riscontrano in un numero limitato di contesti e sono caratteristiche di settori lavorativi particolari, essendo strettamente legate a determinate modalità operative. Basti pensare alle specificità di alcuni settori produttivi dalle quali derivano competenze tecniche altamente specifiche.

L'occupabilità per come la intendiamo al giorno d'oggi, dunque, si costruisce grazie alla presenza di entrambi questi tipi di competenze, *hard* e *soft*. Zaggia (2021, p.119) sottolinea: "possiamo affermare che l'occupabilità ha come punto di partenza sicuramente le competenze *hard* e i titoli di studio posseduti, ma che questi possono essere effettivamente capitalizzati solo se si possiedono delle competenze *soft* che consentono alla persona di saperli presentare, valorizzare e utilizzare al meglio nei diversi contesti". Ciò che si intreccia, per la costruzione dell'occupabilità, è dunque un insieme tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona che consentono ad essa di porsi nei confronti del mercato del lavoro con un progetto del tutto personale. (Grimaldi et al. 2014)

3.1 Strategia europea per l'occupazione e contesto italiano

A livello europeo esiste una vera e propria *employment strategy*, formulata nel 1997 in occasione del Consiglio europeo di Lussemburgo. Questa Strategia europea per l'occupazione² (SEO) è il principale strumento dell'Unione Europea per coordinare le varie riforme, attuate negli stati membri dell'Unione, in materia di mercato del lavoro e politiche sociali. L'obiettivo principale posto è quello di creare più posti di lavoro e impieghi più qualificati in tutta l'Unione Europea.

Dal 1997, la SEO ha subito diversi cambiamenti sia nella governance che nell'orientamento politico. Nel 2000, è stata rilanciata come parte della strategia

² Dal sito Eur-lex. Ultima consultazione: 29/10/2024

di Lisbona, adottata dal Consiglio Europeo per rafforzare l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza (European Parliament). Ciò ha portato ad una fusione degli orientamenti europei per l'occupazione con gli Indirizzi di massima per le politiche economiche (BEPG) in un unico insieme di orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione. La strategia di Lisbona è stata rivista nel 2010 con il lancio della strategia Europa 2020³. I paesi dell'UE hanno concordato nuove priorità, che sono state espresse in nuovi obiettivi e orientamenti integrati. Dal 2011, la SEO è totalmente integrata nel semestre europeo, il ciclo annuale di coordinamento delle politiche economiche.

La SEO si basa su:

- la relazione comune sull'occupazione, che analizza le principali sfide occupazionali che affrontano i paesi dell'UE e le loro risposte politiche agli orientamenti per l'occupazione nel corso dell'ultimo anno;
- l'analisi annuale della crescita, che definisce le priorità macroeconomiche dell'Unione europea per promuovere la crescita economica e la creazione di posti di lavoro e apre il semestre europeo;
- gli orientamenti integrati, che stabiliscono le principali priorità politiche in materia di occupazione e di questioni sociali;
- le raccomandazioni specifiche per paese, che offrono una guida su misura per i paesi dell'UE su come affrontare le sfide economiche, occupazionali e sociali che devono affrontare.

Il sostegno finanziario per queste politiche occupazionali deriva dal Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+), l'obiettivo è quello di sostenere approcci innovativi e tutte le azioni che mirano alla piena occupazione, a migliorare la

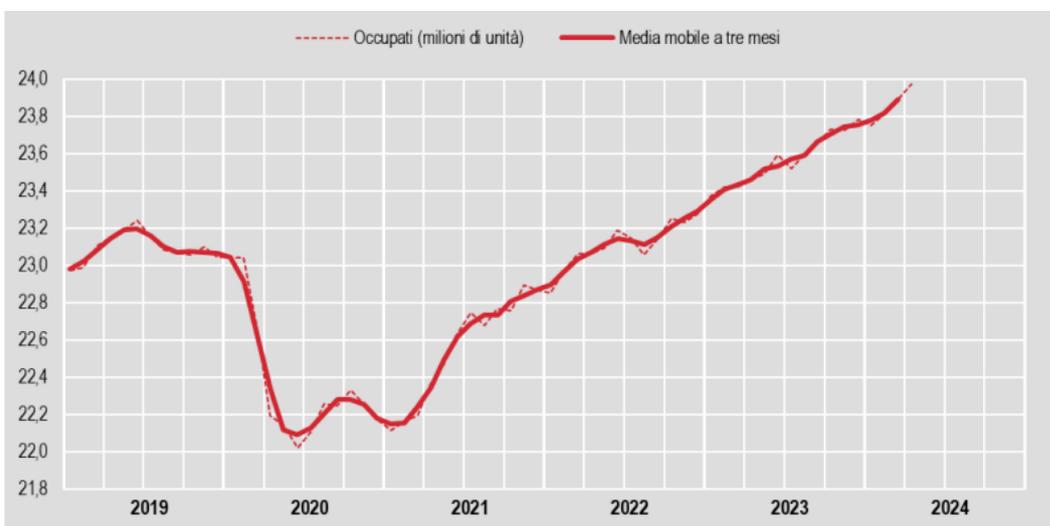
³ Strategia dell'Unione Europea per la crescita e l'occupazione

qualità e produttività del lavoro e ad ottenere una maggiore coesione e inclusione.

Dall'ultima analisi Istat, risalente ad aprile 2024, l'occupazione in Italia è lievemente in crescita, si parla di una crescita dello 0,4%, con un tasso d'occupazione al 62,3%. Il numero totale di occupati è di 23.975.000, superiore a 510.000 unità rispetto ad aprile 2023. Ecco rappresentato nel grafico 3.1 l'andamento dell'occupazione a partire dal 2019.

Grafico 3.1

Occupabilità in Italia



Quando si parla di disoccupati, s'intendono le persone fra i 15 anni e i 74 anni che, secondo il glossario Istat:

- hanno effettuato almeno un'azione attiva di ricerca di lavoro nelle quattro settimane che precedono la settimana di riferimento e sono disponibili a lavorare (o avviare un'attività autonoma) entro le due settimane successive;
- oppure, inizieranno un lavoro entro tre mesi dalla settimana di riferimento e sarebbero disponibili a lavorare (o ad avviare un'attività autonoma)

entro le due settimane successive, qualora fosse possibile anticipare l'inizio del lavoro.

Di conseguenza, le persone occupate vengono così definite:

- hanno svolto almeno un'ora di lavoro a fini di retribuzione o di profitto, compresi i coadiuvanti familiari non retribuiti;
- sono temporaneamente assenti dal lavoro perché in ferie, con orario flessibili (part time verticale, recupero ore, etc.), in malattia, in maternità/paternità obbligatoria, in formazione professionale retribuita dal datore di lavoro;
- sono in congedo parentale e ricevono e/o hanno diritto a un reddito o a prestazioni legate al lavoro, indipendentemente dalla durata dell'assenza;
- sono assenti in quanto lavoratori stagionali ma continuano a svolgere regolarmente mansioni e compiti necessari al proseguimento dell'attività (da tali mansioni e compiti va escluso l'adempimento di obblighi legali o amministrativi);
- sono temporaneamente assenti per altri motivi e la durata prevista dell'assenza è pari o inferiore a tre mesi.

In Italia per le persone con un rapporto di lavoro subordinato che hanno perduto involontariamente l'occupazione è prevista la NASpl, Nuova Assicurazione Sociale per l'Impiego, un'indennità mensile di disoccupazione, istituita dal decreto legislativo 4 marzo 2015, n.22. Dal punto di vista pratico la NASpl fornisce un valido aiuto economico a persone che, per cause di forza maggiore, si trovano senza un impiego e, di conseguenza, senza un'entrata economica.

3.2 Politiche attive

In Italia una persona disoccupata, tramite una procedura che si chiama “dichiarazione di immediata disponibilità”, può accedere al sistema di politiche attive che prevede un’iniziale profilazione della persona in relazione al suo grado di occupabilità, per poter così personalizzare un eventuale percorso che verrà proposto. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali definisce così il sistema di politiche attive: “Le politiche attive per l’occupazione sono iniziative, misure e programmi di istituzioni nazionali e locali che favoriscono l’inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro e che richiedono la partecipazione attiva delle persone che ne usufruiscono.”⁴ Con questa modalità l’aiuto economico che viene dato grazie alla NASpI viene integrato grazie alla possibilità concreta di avere accesso ai percorsi delle politiche attive con cui migliorare le proprie competenze e, quindi, lavorare personalmente per la propria occupabilità.

I servizi per il lavoro a livello territoriale sono organizzati secondo un modello di cooperazione tra parte pubblica (i centri per l’impiego) e privata (agenzie per il lavoro), che costituiscono il principale punto di accesso alle informazioni in materia di politiche sul lavoro. Presso i centri per l’impiego pubblici la persona si reca per un colloquio di prima accoglienza, per usufruire dei servizi e delle misure di politica attiva (orientamento formativo e professionale, accompagnamento al lavoro, tirocinio), per ottenere informazioni sulle opportunità di impiego a livello nazionale e comunitario (rete di consulenti EURES, *European Employment Services*, rete di cooperazione tra servizi per l’impiego Dell’Unione Europea, dello Spazio Economico Europeo e della Svizzera, istituito dalla Commissione) e per conoscere i percorsi di formazione finalizzati all’inserimento o al reinserimento lavorativo. Durante questo primo colloquio vi è un avvicinamento della persona alla fitta rete di opportunità e un primo aiuto per comprendere quale possa essere il percorso migliore. Fra le principali misure vi sono il programma GOL (Garanzia di Occupabilità Giovani)

⁴ Dal sito ufficiale del ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Ultima consultazione: 29/10/2024

e il Voucher Rafforzato, due politiche attive gestite anche dal Consorzio Cooperative Sociali CCS di Padova di cui fa parte Riesco scs, cooperativa sociale in cui si è svolto il percorso dell'autobiografia ragionata.

Il programma GOL (Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori) si sviluppa con l'obiettivo di attuare misure che favoriscano il reinserimento lavorativo, in un'ottica di inclusione economica e sociale. Ciò che il programma propone si sviluppa su cinque percorsi:

1. *Reinserimento lavorativo*: Per chi è relativamente vicino al mercato del lavoro, vengono offerti servizi di orientamento e supporto per facilitare l'ingresso o il ritorno nel mondo lavorativo;
2. *Aggiornamento (upskilling)*: Per i lavoratori che sono un po' distanti dal mercato, ma possiedono ancora competenze utili, sono previsti interventi formativi di breve durata con contenuti specifici per l'acquisizione di nuove competenze professionali;
3. *Riqualificazione (reskilling)*: Per chi è lontano dal mercato e ha competenze non più in linea con le esigenze attuali, sono offerte formazioni professionali approfondite, che generalmente elevano il livello di qualificazione rispetto al proprio attuale grado di istruzione;
4. *Lavoro e inclusione*: Per i casi con bisogni complessi, dove ci sono barriere che superano la sfera lavorativa, oltre ai servizi precedenti si attiva una rete di servizi territoriali (educativi, sociali, socio-sanitari, di conciliazione), simile a quanto avviene con il Reddito di cittadinanza e precedentemente con il Rei;
5. *Ricollocazione collettiva*: Analisi delle opportunità occupazionali in base alla situazione di crisi dell'azienda, alle competenze dei lavoratori e al contesto territoriale per individuare soluzioni adatte per tutti i lavoratori coinvolti;

Dopo aver svolto un colloquio iniziale presso il centro per l'impiego di competenza territoriale, la persona può venir indirizzata, appunto, verso una delle cinque linee del programma GOL. Talvolta prima di indirizzare le persone ad una linea in particolare, sono previste delle ore di Orientamento Specialistico Individualizzato (ORSI) e/o Accompagnamento al Lavoro (ACCLAV). In particolare si farà riferimento a queste ore e all'attività di chi gestisce questi colloqui, ovvero gli Operatori e le Operatrici del mercato del lavoro.

Un altro esempio di Politica attiva per il lavoro è il Voucher rafforzato. Il Voucher per il lavoro rafforzato è una misura di politica attiva finanziata con il Fondo regionale per l'occupazione di persone con disabilità (FRD) e rappresenta lo strumento universale per la gestione dell'intero percorso di inserimento lavorativo delle persone con disabilità iscritte agli elenchi del collocamento mirato dei Centri per l'impiego del Veneto. Consiste in un titolo di spesa, nella forma di budget individuale, che consente al beneficiario di ricevere servizi e strumenti di inserimento lavorativo gratuiti e personalizzati. Fra i servizi tra cui scegliere vi sono: servizi di supporto specialistico, accesso a percorsi di formazione, attività di tirocinio, tutoraggio aziendale, servizi di accompagnamento al lavoro.

In questa cornice appena presentata risulta importante fornire a queste persone un'occasione di valore che consenta di ritrovarsi, scoprendo le proprie potenzialità per poter rientrare nel mercato del lavoro. La necessità che emerge maggiormente è che la persona preveda una ripartenza proprio basata sulle proprie competenze. La condizione dell'assenza di lavoro, scriveva Freud (1961), si considera come una tra le dieci esperienze più traumatiche nella vita di una persona, paragonabile alla perdita del coniuge o al divorzio. La persona che si avvicina a questi percorsi è dunque in una fase intensa della vita, richiede, quindi, che l'operatore/operatrice che si avvicina alla storia lo faccia con professionalità. Le persone esperte che si occupano di gestire e condurre queste politiche prendono il nome di Operatori/Operatrici del mercato del lavoro (OML). Questa figura professionale lavora per enti accreditati ai servizi al lavoro e supporta e orienta i beneficiari delle politiche attive del lavoro.

Si presenta come una figura chiave, con un ruolo cruciale nella facilitazione dell'accesso al mercato del lavoro per le persone in cerca di occupazione e NEET⁵. L'attività dell'OML è identificabile come una forma di *accompagnamento* nei confronti della persona.

⁵ *Not in Education, Employment or Training*. Quota di popolazione di età compresa fra i 15 anni e i 29 che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o formazione

3.3 L'accompagnamento

Biasin (2010) ha analizzato nel dettaglio questa pratica cogliendo gli ambiti cui questo termine si lega, come ad esempio nel mondo educativo, in quello sociale, nelle psicoterapie, nella formazione professionale e aziendale. Il ruolo dell'accompagnatore, che può essere un educatore, un terapeuta o un altro professionista di supporto, è quello di essere un sostegno costante e sensibile per l'individuo che si trova in un percorso di crescita, apprendimento o cambiamento.

Le prime riflessioni di Biasin (2010, p. 11) si sono incentrate su ciò che viene alla mente utilizzando questa parola, "accompagnamento". scrive infatti: "evoca un'immagine positiva di aiuto, sostegno, cura legata ad una presenza solidale e amorevole". Quando parliamo di accompagnamento, intendiamo un modello di relazione che rappresenta un legame adattato in base alla finalità della relazione stessa ed esteso, eventualmente, a più di un destinatario. Dal punto di vista educativo l'accompagnamento designa un rapporto formativo incentrato su una modalità partecipativa che richiama la centralità della persona da accompagnare. Si sollecita l'accompagnato perché raggiunga l'autonomia; si instaura un legame volto a rafforzare e sostenere che, in una prima fase, guida e dirige. Di base la convinzione è relativa al fatto che affiancando una persona e camminando con lei, quest'ultima possa trovare la propria strada.

Il legame che si instaura fra accompagnatore e accompagnato è di tipo intersoggettivo e asimmetrico. Vi è un coinvolgimento totale degli interlocutori che comprende aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e corporei. L'obiettivo della relazione è far crescere l'altro, generare cambiamento, generare una trasformazione evolutiva attraverso una forma di decentramento-accentramento, oggettivazione-individualizzazione che mette al centro la persona accompagnata con il suo bagaglio di saperi, i suoi desideri, le sue potenzialità e fragilità.

Paul (2004) indica tre sinonimi principali intorno ai quali si costruiscono i principali significati dati al termine “accompagnamento”:

- Accompagnare come *condurre*: accompagnamento come direzionalità da seguire. Questa accezione sottolinea l'aspetto legato all'incitare qualcuno nel fare qualcosa, seguendo regole precise. Si rifanno a quest'idea alcune funzioni educative come l'istruire e formare;
- accompagnare come *scortare*: considera l'accompagnamento dal punto di vista più protettivo. Si riferisce alla vigilanza che può essere messa in campo dall'accompagnatore sulle possibili mancanze dell'accompagnato;
- Accompagnare come *guidare*: accompagnare orientando rispetto ad una decisione da prendere, fornire un consiglio finalizzato ad una scelta. I significati legati al verbo guidare si rifanno principalmente agli aspetti legati all'esperienza e alle competenze. L'accompagnatore sostiene così l'accompagnato nell'essere se stesso e/o per facilitarlo a realizzarsi.

In merito a queste tre sfaccettature dell'azione di accompagnamento Biasin scrive che “spaziano dal consiglio alla guida, dal supporto all'influenza, dall'orientamento all'aiuto, traducendosi essenzialmente in impegno e in attenzione all'assetto del legame con l'altro”. (p. 23) La pedagogia che sottostà a questo tipo di relazione è un'“attivazione dolce”, che considera l'individuo capace di cambiare il corso della sua vita (Astier, 2007).

Condurre, scortare e guidare rappresentano, come sopraccitato, le sfaccettature di significato del termine “accompagnamento”. A queste potremmo aggiungere: assistenza, consiglio, sostegno, e altri termini. Altrettanto ricco è il risvolto applicativo legato all’accompagnamento, ovvero gli ambiti di lavoro in cui esso si sviluppa. Le Bouedec (2001) ha individuato otto ambiti nei quali l’accompagnamento si articola:

1. *Ambito educativo e formativo*: l’accompagnamento si struttura nelle relazioni educative più conosciute: docente/allievo, formatore/formando, educatore/educando. In questo ambito l’accompagnamento si sviluppa con approcci personalizzati, volti a valorizzare le specificità del soggetto accompagnato. Fa parte di quest’ambito anche l’educazione degli adulti, in quel caso ci si riferisce ai percorsi di facilitazione dell’apprendimento e supporto all’attività di inserimento e riconversione lavorativa;
2. *Ambito musicale*: accompagnamento come sottofondo necessario ai solisti per sviluppare la propria partitura. Nella musica jazz, ad esempio, l’accompagnamento riguarda il sottofondo che permane quando ognuno sviluppa la personale parte di improvvisazione;
3. *Ambito sportivo*: si fa riferimento al lavoro dell’allenatore, con ruolo di guida negli sport sia individuali che di gruppo. L’obiettivo è duplice: sia il raggiungimento di una buona prestazione, sia la coesione fra i membri della squadra;
4. *Ambito della solidarietà e cooperazione*: accompagnamento riferito all’assistenza e agli scambi fra gruppi in difficoltà, necessitanti di un sostegno per poter progredire. In queste circostanze si necessita di un modello di sviluppo progressivo e valorizzante le peculiarità di ciascun gruppo. L’accompagnamento, in questo caso, si ispira ad una necessità “etica di solidarietà” (Le Bouedec, 2001 cit. in Biasin 2010);

5. *Ambito lavorativo e organizzativo*: l'accompagnamento riguardante direttamente il mondo economico-professionale. Storicamente ci si rifà al modello trasmissivo secondo cui i più anziani ed esperti formavano le nuove persone giovani che approcciavano il mondo del lavoro. Come si evince dal termine "trasmissivo" ci si basava su una logica imitativa. Nel contesto contemporaneo l'accompagnamento riguarda, invece, la funzione pratica di un tutor interno all'azienda, un tutor universitario, un ente; tutti questi soggetti si mettono a disposizione della persona neofita per aiutarla nell'inserimento lavorativo, nelle pratiche amministrative ad esso collegate, nel riconoscimento delle esperienze come potenziali crediti per il bilancio di competenze;
6. *Ambito clinico e sanitario*: accompagnamento riferito alle cure mediche, riabilitative, preventive. In questo ambito l'accompagnatore mette a servizio le sue competenze tecnico-professionali, sociali e umane con funzione di conferma o sostegno. L'esempio più comune di questo tipo di accompagnamento è la psicoterapia. Lo psicoterapeuta lavora mettendo in pratica una forma di aiuto rispettoso del soggetto, lo guida all'analisi di sé e della propria storia personale;
7. *Ambito giuridico e sociale*: accompagnamento riferito al supporto e sostegno dato ai soggetti che, temporaneamente o permanentemente, non sono in grado di esercitare i propri diritti, non riescono perciò ad esprimere la loro volontà. L'accompagnatore svolge una funzione di tutela e protezione, sono previste azioni di assistenza legale e/o sociale;
8. *Ambito spirituale*: accompagnamento inteso, fin dall'antichità, come pratica che conduce alla saggezza. L'accompagnatore svolge un ruolo di guida, nei confronti della persona accompagnata, per il suo cammino interiore e per la sua ricerca di sé.

Trasversale a tutti questi ambiti d'azione è la condizione in cui l'accompagnatore è osservatore partecipe nella conquista che l'accompagnato fa della consapevolezza di sé.

L'accompagnamento riferito ai percorsi delle politiche attive per il lavoro rientra pienamente nell'ambito educativo e formativo, ponendosi come un supporto essenziale per le persone che affrontano fasi di transizione o ricerca di nuove opportunità professionali. Questo tipo di accompagnamento si fonda sull'idea che l'apprendimento non sia un evento isolato, ma un processo continuo che accompagna l'individuo lungo tutto l'arco della vita. In questo senso, l'ottica *lifelong* e *lifespan* dell'apprendimento, che è ormai centrale nelle politiche formative odierne, sottolinea l'importanza di un'educazione permanente che si sviluppa e si adatta ai bisogni delle persone nel corso del tempo. L'accompagnamento, quindi, non si limita a una funzione orientativa legata a un singolo momento di cambiamento, ma diventa uno strumento strategico per sostenere l'evoluzione personale e professionale nel lungo termine. Questo implica non solo fornire strumenti per affrontare le sfide lavorative del presente, ma anche aiutare le persone a costruire competenze e resilienza per affrontare i futuri cambiamenti nel mercato del lavoro. In questo contesto, il ruolo dell'accompagnatore diventa cruciale: esso agisce come facilitatore dell'apprendimento continuo, incoraggiando l'autonomia e la consapevolezza nelle persone accompagnate, permettendo loro di affrontare con maggiore sicurezza e capacità critica i percorsi di sviluppo personale e professionale. Infine, la dimensione assunta è relazionale ed emotiva: il confronto con un orientatore, che offre ascolto e supporto, è essenziale per stimolare la riflessione sulle proprie esperienze e competenze. In questo modo, si favorisce un apprendimento non solo tecnico, ma anche legato alla crescita personale, creando percorsi di consapevolezza che contribuiscono all'integrazione sociale e al benessere complessivo delle persone

4 Accompagnamento nelle biografie

La teoria dell'accompagnamento appare come quella che meglio descrive la relazione che nasce fra operatore/operatrice del mercato del lavoro e la persona che intraprende un percorso di politiche attive.

In questo capitolo si presenterà un'intervista fatta ad un operatore del mercato del lavoro che ha partecipato al percorso di autobiografia ragionata. L'intervista esplicita meglio l'attività di questi operatori, verificando la teoria dell'accompagnamento presentata nel capitolo precedente e, inoltre, mette in luce come la narrazione di sé, durante i primi colloqui con le persone beneficiarie delle politiche attive, sia fondamento per strutturare un percorso ricco e che riesce ad aiutare veramente la persona nel suo percorso di reinserimento nel mondo del lavoro.

4.1 La condizione di disoccupazione

Nel capitolo precedente è stato presentato, dal punto di vista teorico, cosa s'intenda con "persona disoccupata". È importante riferire però anzitutto come la condizione di assenza di lavoro per molte persone rappresenti un punto di fragilità che richiede di essere seguito con cura e attenzione. Sono stati svolti alcuni studi sulla disoccupazione e sull'effetto che essa ha nella vita delle persone, in particolare si riporta uno dei primi studi moderni fatti sul tema, il caso dei disoccupati di Marienthal (Lazarsfeld, Jahoda, Zeisel, 1986). Il caso dei disoccupati di Marienthal è uno studio sociologico condotto negli anni '30, anni successivi alla crisi economica mondiale del 1929, in un piccolo villaggio austriaco chiamato Marienthal. Questo studio è stato realizzato per esaminare l'impatto sociale e psicologico della disoccupazione.

Negli anni '30, Marienthal era un centro industriale che aveva subito un grave declino economico a causa della crisi economica mondiale. Molti dei suoi abitanti non avevano il lavoro, e il tasso di disoccupazione aveva raggiunto livelli molto alti.

Analizzando la situazione gli studiosi si accorsero che la disoccupazione non solo influenzava le condizioni economiche delle famiglie, ma aveva anche effetti devastanti sul benessere psicologico e sociale delle persone disoccupate. Andava ad incidere su motivazione, speranza e senso di identità. Uno degli aspetti più significativi del caso è che dimostrò come la disoccupazione potesse portare a una spirale discendente di apatia, influenzando non solo gli individui, ma l'intera comunità. Fra le altre osservazioni si notò anche il fatto che molte persone non ricordavano più come avevano utilizzato il loro tempo durante la giornata; gli unici punti di riferimento rimasti erano alzarsi, pranzare e andare a dormire. Il caso offre una descrizione concreta delle conseguenze psicologiche e sociali derivanti dalla disoccupazione, che spaziano dalla disgregazione delle relazioni sociali al disorientamento legato alla percezione del tempo. Durante l'analisi di questi effetti, Jahoda, Lazarsfeld e Zeisel (1986) formularono quella che divenne la tesi centrale della ricerca, sostenendo che la disoccupazione genera uno stato di apatia tale da far perdere ai soggetti coinvolti le loro abilità, instaurando così un circolo vizioso tra la riduzione delle opportunità e il calo delle aspirazioni. Lazarsfeld definì questa situazione un "*crollò della struttura della personalità sociale*", una conclusione associabile anche alla realtà odierna.

Lavoro e tempo libero rappresentano oggi i principali indicatori di un benessere che non è più esclusivamente economico, ma richiesto anche per migliorare la qualità della vita. Di conseguenza, il tempo libero perde il suo valore quando non è più una risorsa preziosa, ma diventa l'intera occupazione della giornata, specialmente nel caso di individui che si trovano in una crescente condizione di povertà a causa dell'assenza di un reddito lavorativo e che faticano a dare al tempo un utilizzo significativo e soddisfacente.

Questo studio mette in luce la necessità di guardare il fenomeno della disoccupazione non solo dal punto di vista economico, bensì considerando anche l'impatto personale e sociale che questo fenomeno ha.

4.2 Il lavoro di accompagnamento degli OML

Le condizioni presentate dallo studio dei disoccupati di Marienthal negli anni 30 non si allontanano da ciò che anche attualmente si può riscontrare nelle vite delle persone che perdono il lavoro. Per approfondire questo tema, presentando anche le modalità di intervento previste in Italia, verrà presentata ora l'intervista svolta ad un operatore del mercato del lavoro che lavora in Riesco nell'ufficio risorse umane e, contestualmente, come OML per il Consorzio Cooperative Sociali CCS. Forte della sua partecipazione al progetto dell'autobiografia ragionata si è voluto provare a creare un collegamento fra questo strumento di narrazione e ciò che lui quotidianamente incontra nei percorsi di Politiche attive.

L'intervista condotta con l'operatore si è basata su un mix di domande predefinite e quesiti emersi spontaneamente durante la conversazione, con l'obiettivo di approfondire la sua attività all'interno di questi percorsi. Questo approccio semi-strutturato ha permesso di esplorare non solo gli aspetti tecnici del suo lavoro, ma anche le sfumature e le dinamiche che sono emerse durante il dialogo, offrendo una visione più completa e flessibile del suo contributo al progetto.

L'intervistato ha spiegato che, come Operatore del Mercato del Lavoro (OML), si occupa di attuare le politiche attive del lavoro della Regione Veneto, in particolare all'interno del progetto GOL (Garanzia Occupabilità dei Lavoratori). Questo progetto, ha specificato, si rivolge a "una platea di beneficiari piuttosto ampia", comprendendo disoccupati, over 55, NEET (giovani che non studiano né lavorano) e persone che, pur non percependo strumenti di sostegno come la NASPI, desiderano comunque "orientarsi rispetto al mercato del lavoro". Il ruolo dell'OML consiste principalmente nell'accompagnamento e nell'orientamento, aiutando le persone a "ridefinire, o meglio inquadrare, focalizzare se stesse rispetto al proprio futuro professionale" e alla loro situazione personale. Il lavoro prevede la valutazione delle competenze mancanti (gap analysis), la creazione di strumenti come curriculum e

candidature online, e anche un "accompagnamento emotivo" per chi ha perso fiducia nel reinserimento lavorativo. Inoltre, l'operatore si occupa di far comprendere alle persone, soprattutto quelle con disabilità, le opportunità esistenti e i loro diritti, poiché, spiega, molte persone non si sentono in diritto di ricevere questo tipo di accompagnamento.

Interessante è stato il termine *accompagnamento emotivo* utilizzato dall'operatore. Rimanda all'aiuto dato a quelle persone che perdono fiducia nelle proprie capacità e anche fiducia nel sistema lavorativo che, per varie cause e motivazioni, li sta escludendo dall'attività lavorativa. Dalle sue parole si comprende come siano varie le paure di una persona disoccupata, incontrate dall'operatore; da chi è spaventato all'idea di rientrare nel mondo del lavoro dopo tanti anni, a chi non si sente adatto all'uso degli strumenti digitali, a chi ha perso fiducia nelle proprie capacità. Il supporto emotivo, specifica l'intervistato, non è, nel suo caso, di tipo psicologico. È un supporto che mira a far sentire queste persone meno sole nel processo di ricerca che stanno affrontando, aiutando ad individuare ciò su cui lavorare e concentrarsi.

“Come operatore del mercato di lavoro, l'attività può essere questa di solito: io descrivo in cosa consiste il progetto, quindi delle ore di accompagnamento e di orientamento. Le ore possono consistere in definire un nuovo profilo professionale, fare una gap analysis, quindi vedere rispetto a un profilo identificato che competenze mancano alla persona per capire se c'è bisogno di formarlo, oppure se mancano gli strumenti alla persona per fare una ricerca del lavoro fatta bene, quindi filtrata, focalizzata, specifica, se la persona ha perso ormai le speranze, quindi lavorare anche su un tema di, come dire, sostegno e supporto, non psicologico ma emotivo, al fatto di non sentirsi soli e abbandonati rispetto poi a un'attività che può essere anche stancante e logorante, visto il mercato del lavoro che abbiamo attualmente in Italia.”

Per diventare OML è necessario, anzitutto, far parte di un ente accreditato ai servizi al lavoro. In questo caso l'ente è il Consorzio Cooperative Sociali CCS. La formazione specifica per questo tipo di attività viene erogata attraverso alcuni corsi organizzati dalla Regione Veneto. In alternativa, come

nel caso dell'intervistato, con un'anzianità di tre anni lavorati nel campo dell'orientamento e della formazione si può richiedere automaticamente il riconoscimento per svolgere l'attività come operatore del mercato del lavoro. L'intervistato ha acquisito queste competenze lavorando all'interno della Cooperativa Riesco, sia con persone con disabilità che senza, occupandosi di orientamento e piani di carriera. Inizialmente ha svolto attività di tutoraggio e, in modo informale, ha assunto il ruolo di orientatore, maturando le competenze direttamente sul campo negli ultimi dieci anni. Successivamente, la richiesta di accreditamento è stata accolta, permettendogli di operare ufficialmente come OML in Veneto.

Interessante è stato l'aspetto relativo alla domanda sulla tipologia di persone incontrate nei vari percorsi seguiti. Ha fornito un esempio sul programma GOL. Quest'ultimo prevede che vi siano cinque linee a cui poter essere indirizzati, ogni linea ha un livello di complessità crescente a seconda della situazione personale, socio-economica, situazioni di dipendenze, disabilità riconosciute o meno che la persona può vivere. Dopo essere stati assegnati ad una linea, sono previste, come presentato nel capitolo precedente, delle ore di orientamento con un OML. Il supporto dato varia notevolmente: per alcune persone si tratta semplicemente di un confronto di orientamento, ad esempio per chi ha appena perso il lavoro ma ha gli strumenti per ricollocarsi. In altri casi, più complessi, si tratta di persone che sono fuori dal mercato del lavoro da molti anni, con difficoltà di vario tipo (familiari, logistiche, abitative, etc.) e/o con disabilità acquisite che richiedono una ridefinizione completa della carriera *"Immaginiamo una persona che ha sempre lavorato come muratore, e sono capitati casi simili, di 50 anni, che perde il lavoro. E' difficile pensare che si ricollochi non avendo gli strumenti linguistici o digitali necessari o comunità di riferimento: diventa tutto più articolato, soprattutto può essere una persona che arriva in depressione, rispetto a non riuscire a trovare lavoro, vedere il futuro buio e nero, e magari avere anche questioni familiari, divorzi, separazioni, figli a carico, e mancanza di soldi. Lì ovviamente nell'ora, nel livello di confronto, tutto questo magma viene fuori, si capisce bene che è diverso rispetto a un*

lavoratore che è in una situazione più stabile, più sicura, che ha semplicemente perso il lavoro, perché l'azienda è fallita, e si ricollocherà nei prossimi mesi.”

L'intervista è stata, inoltre, occasione di confronto sul tema dell'accompagnamento. Alla domanda su come egli concepisca il proprio accompagnamento al lavoro rispetto ai tre sinonimi di Paul (2004) condurre, scortare, guidare, l'intervistato ha fornito una metafora molto interessante: *“Calibro, come un alchimista, un po' le varie percentuali, quindi non ho un approccio unico, sempre uguale, ma a seconda del bisogno di guida, di protezione o conduzione mi adatto anch'io.”*. Considera importante adattarsi alle esigenze di chi viene accompagnato, in quanto adottare un'unica postura potrebbe risultare riduttivo. Ciò nonostante, ha sottolineato spesso l'importanza di strutturare la relazione di accompagnamento che nasce, chiarendo l'equilibrio che potrà esserci fra la flessibilità e l'obiettivo della relazione.

4.3 Il racconto di una vita

È stata proposta all'intervistato una riflessione in merito al percorso svolto da lui stesso sull'autobiografia ragionata, in Riesco.

L'obiettivo del progetto svolto in Riesco, approfondito nel capitolo due, è stato esplorare se la condivisione fra colleghi/e del proprio percorso di vita formativo possa promuovere e generare cambiamento nelle relazioni instaurate nel gruppo di lavoro. Con l'intervistato c'è stata l'occasione di capire il potenziale di questo strumento anche nel campo delle politiche attive. È evidente la differenza di utilizzo, rispetto agli obiettivi: nel contesto lavorativo la condivisione delle storie lavora sulla coesione del gruppo, facendo leva sull'ascolto attivo e il relativo riconoscersi nelle storie delle altre persone; in un contesto come quello delle politiche attive l'autobiografia ragionata, invece, consente di creare consapevolezza sulle proprie esperienze, rafforzando, ove possibile, la considerazione di esse, influenzando così la capacità di occupazione di una persona. L'operatore che ha svolto in Riesco questo percorso ha fatto emergere subito una certa risonanza tra questa metodologia e

il lavoro che quotidianamente svolge come OML. Durante gli incontri di orientamento, infatti, una parte fondamentale è la condivisione delle storie. Viene precisato che, durante questi colloqui che si svolgono, la raccolta delle informazioni avviene in maniera molto meno strutturata rispetto all'autobiografia ragionata. Viene condiviso però l'interesse nell'approfondire le esperienze di vita.

L'autobiografia ragionata offre strumenti utili nel lavoro di orientamento però, precisa l'intervistato, va tenuto conto di alcune importanti differenze che ci sono nel contesto di incontro con le persone beneficiarie delle politiche attive. Spiega, infatti, che anzitutto l'OML può trovare persone che non sempre sono disposte o capaci di raccontare la propria storia. Questa difficoltà può derivare da molteplici fattori: disabilità intellettive, mancanza di volontà, difficoltà di elaborazione delle esperienze, ferite aperte legate a certi momenti della vita. Proprio per fronteggiare queste resistenze lo schema che gli OML usano è meno strutturato rispetto all'AR: *“lo ho trovato risonanze tra l'autobiografia ragionata e il tentativo che faccio io durante gli incontri di farmi raccontare la storia della persona. In qualche modo c'è uno schema simile, magari non così chiaro, non così ben fatto rispetto all'autobiografia ragionata. Il canovaccio può essere molto più casuale, salti in avanti; quindi, la cronologia un po' si perde, oppure non ci sono i vari livelli, quindi scolastico-istituzionale, piuttosto che informale e di altro tipo”*. Al contrario, ha anche sottolineato come alcuni utenti spesso utilizzino lo spazio degli incontri per sfogarsi, trasformando il momento di orientamento in qualcosa che per loro assume le sembianze di psicoterapia, piuttosto che in una riflessione strutturata mirata al reinserimento del mondo del lavoro. In quei casi, dice, sarebbe importante a monte aver definito uno schema di lavoro in modo da non superare i confini. *“Altre persone [...] sfruttano gli incontri come luogo di racconto di sé; quindi, lì invece diventa quasi il lavoro dell'OML di perimetrazione perché la persona rischia di andare dentro dei vicoli infiniti e quindi diventa una sorta di psicoterapia più che un'autobiografia ragionata”*.

Dopo aver proposto all'operatore la possibilità di utilizzare delle domande guida per strutturare meglio il racconto delle persone, lui risponde che è

un'ipotesi che potrebbe considerare. È evidente che il percorso dell'autobiografia ragionata, per come è stato svolto in Riesco e proposto dai vari autori nel tempo, dovrebbe prevedere molte modifiche per essere adattato alla realtà delle politiche attive. L'intento, infatti, non è quello di cambiare la natura di questa metodologia, bensì comprendere quali parti di essa siano collocabili anche all'interno di questi percorsi. La persona inserita in questi programmi, durante queste ore di orientamento, riesce ad esplorare più a fondo la propria esperienza.

L'OML deve accompagnare nel racconto senza trasformarlo in un'interrogazione. L'intervistato ha definito il suo lavoro con un aggettivo che sottolinea la delicatezza e la cura con cui viene svolto: "*lavoro sartoriale*", a voler intendere la precisione con cui ogni percorso viene deciso sulla base delle esigenze della persona che si incontra e sulla base della sua storia. Più volte è stata rimarcata l'importanza di adattare le domande anche in base alla volontà di condivisione della persona. La scelta delle domande è elemento chiave per trovare un equilibrio tra una struttura di colloquio rigida e un'eccessiva libertà narrativa che non sempre può essere gestita al meglio dai partecipanti. L'intervistato ha sottolineato come l'esperienza dell'autobiografia ragionata abbia rafforzato la sua consapevolezza sull'importanza di modellare le domande per rendere efficace il colloquio con le persone. L'idea che si è posto è di formalizzare una *scheda d'intervento*, prevedendo, quindi, una linea guida per questi colloqui che lasci però uno spazio di adattamento adeguato.

Quest'intervista mette in luce l'attività degli OML ma, soprattutto, evidenzia qual è il punto d'inizio importante di questi percorsi: la narrazione di sé. Lo spazio di racconto che viene proposto alle persone rappresenta l'occasione per riscoprirsi e per far emergere competenze che talvolta risultano dimenticate. Quest'ultimo riferimento riguarda tanto le competenze *soft*, quanto quelle *hard*. L'approccio flessibile con cui gli OML svolgono il lavoro consente di costruire un percorso personalizzato per ogni beneficiario dei percorsi, al fine di migliorare la loro occupabilità.

Relativamente al progetto svolto in Riesco, si è evidenziato anche il contesto e gli obiettivi differenti legati alla narrazione di sé: l'autobiografia ragionata lì è stata proposta con l'intento di favorire la coesione di un gruppo, creando empatia attraverso la condivisione delle storie personali tra colleghi; questa è una delle modalità con cui lo strumento dell'autobiografia ragionata può essere usato. Una seconda modalità, più affine agli obiettivi dei colloqui di orientamento delle politiche attive, può anche essere applicata a livello individuale, diventando uno strumento potente per promuovere la consapevolezza di sé e migliorare l'occupabilità del soggetto. Nelle attività delle politiche attive molto è definito in base alle esigenze e alla disponibilità della persona beneficiaria delle politiche, differente da ciò che succede nell'autobiografia ragionata in cui lo schema è più strutturato e si presume che la riflessione profonda della persona sia presente a priori dall'inizio del processo, in quanto dipendente da una presenza volontaria e consapevole.

La flessibilità e sensibilità con cui operatori e operatrici del mercato del lavoro accompagnano le persone in questi percorsi lasciano intendere comunque la volontà di un reinserimento che non deve avvenire solo per motivi economici, bensì per aiutare nella crescita e nello sviluppo personali.

Conclusioni

Questa tesi ha evidenziato il potere trasformativo della narrazione di sé, esplorandola come un processo che agisce simultaneamente su più dimensioni: dalla dimensione individuale, che si concentra sull'autoconsapevolezza e la valorizzazione delle proprie capacità, fino a quella collettiva, che favorisce la costruzione di legami tra coloro che intraprendono un percorso condiviso.

La prima dimensione è emersa ad esempio nei percorsi delle politiche attive, dove al centro del processo c'è una persona che si trova senza occupazione e, con l'accompagnamento prezioso della figura dell'OML del mercato del lavoro, intraprende un percorso di orientamento che punta alla riscoperta delle proprie competenze per poter rientrare nel mercato del lavoro. Questi percorsi non sono sempre semplici, come è stato spiegato nell'intervista svolta con un operatore del mercato del lavoro, in quanto si incontra, talvolta, una resistenza da parte della persona beneficiaria delle politiche attive, derivante da situazioni personali di varia difficoltà. Nel caso in cui, però, la persona sia ben disposta nei confronti del percorso, ciò che nasce grazie ai colloqui è una relazione di accompagnamento che porta la persona a narrarsi valorizzando le competenze che ha e le esperienze svolte nel passato, ripartendo da esse per costruire un nuovo futuro lavorativo. Ciò che è emerso è la necessaria elasticità e flessibilità che questi percorsi richiedono, un continuo modellare il percorso in base all'esigenza della persona, per poter creare un clima favorevole alla condivisione dell'esperienza e di non giudizio.

Della seconda dimensione è stato esempio il progetto presentato nel capitolo due, sul percorso di autobiografia ragionata, svolto presso la Cooperativa Sociale Riesco. In quell'occasione l'esercizio del racconto di sé e della relativa condivisione ha creato uno spazio protetto di ascolto reciproco, mettendo in luce come il fatto di condividere storie personali possa rompere barriere, costruire fiducia e migliorare l'ambiente lavorativo, confermando che la narrazione può favorire lo sviluppo di una comunità più solidale e connessa. In questo secondo caso è stato evidenziato come ogni persona riesca ad osservare maggiormente l'utilità collettiva del percorso nel caso in cui abbia già,

personalmente, sviluppato occasioni di narrazione di sé in altri contesti. In caso contrario, primariamente la persona è portata ad osservare il beneficio che il percorso porta a se stesso/a, piuttosto che al gruppo (o comunità di lavoro).

Come emerge chiaramente da questa tesi, narrarsi non significa esporsi alla fragilità, ma, al contrario, è un atto di forza: raccontare la propria storia permette di riconoscere le risorse interne, farne un punto di partenza e affrontare il futuro con una consapevolezza nuova e, ascoltando la narrazione degli altri, abbattere un muro di indifferenza, costruendo un ponte con l'altro. La narrazione di sé rafforza, poiché non si fonda su altro che su ciò che siamo realmente, rendendoci più capaci di affrontare il mondo del lavoro e di stringere legami autentici nella comunità.

Bibliografia

- Astier, I. (2007), *Les nouvelles regles du social*, Paris: PUF
- Batini, F. (2019). *Ricostruire il proprio mondo per costruire il futuro: l'autobiografia ragionata*, in V. Alastra (ed.). *Narrazioni che insegnano mondi*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 129.138.
- Benelli, C. (2020) *La funzione formativa della memoria sociale*, Milano: Unicopli.
- Benelli, C., Bennati, D., Bennati, S. (2019), *Restituire parole. Una ricerca autobiografica a Lampedusa*, Milano: Mimesis.
- Biasin, C. (2009), *Che cos'è l'autoformazione*, Roma: Carocci.
- Biasin, C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Milano: Franco Angeli.
- Biasin, C., Chianese, G. (2022), *Apprendere in età adulta*, Milano: Mondadori.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J., Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Biffi, E. (2010), *Educatori di storie. L'intervento educativo tra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Milano: FrancoAngeli.
- Borgna, E. (2014), *La fragilità che è in noi*, Torino: Einaudi.
- Bottà, M. (2024), *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità*, Trento: Erikson.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino: Bollati-Boringhieri.
- Bruner, J. (1991), *La costruzione narrativa della realtà*, Roma: Laterza.
- Cardini M., Cirulli L., Doveri N., Molteni L., Sala M., *Integrazione lavorativa e fasce deboli*, Roma: Carocci.
- Clark, M.C., Rossiter, M. (2008). *Narrative learning in Adulthood. New directions for adult and continuing education*, 119, pp. 61-70
- Costa G., Gianecchini M. (2019), *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, Milano: Mc Graw Hill.

Dacre Pool, L., Sewell, P. (2007), The key to employability: developing a practical model of graduate employability, *Education + Training*, Vol. 49 No. 4, pp. 277-289.

Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D., (2012), *Educare è narrare. Le storie, la pratica, la cura*. Milano: Mimesis.

Depolo, M. (1985). La problematica psicosociale della disoccupazione [The psychosocial problem of unemployment]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 12(1), pp. 21–43.

Desroche, H. (1971), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris: Éditions Ouvrières.

Desroche, H. (1984), *Theorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Ottawa, Documento UCI n.1.

Draperi J.F. (2010), *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Montreuil: Presses de l'économie sociale.

Draperi, J.F., (2012), *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*, Genova: Erga.

Draperi J.F. (2005), *Rendre possible un autre monde. Economie sociale, cooperatives, and développement durable*. Montreuil: Presses de l'économie sociale.

Feintuch, A. (1955). Improving the employability and attitudes of “difficult to place” persons. *Psychological Monographs: General and applied*, 69 (7), pp. 1-20.

Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Milano: Guerini.

Freud, S. (1961). *The ego and the id*. In J. Strachey (Ed.), The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (Vol. 19, pp. 11-66) London: Hogarth Press.

Grimaldi, A., Porcelli, R., Rossi, A. (2014), Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, *Osservatorio Isfol*, IV, n. 1-2, pp. 45-63.

Grimaldi, A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità, *Città Ciofs-FP*, XVII(1), pp.12-17.

Grion V., Aquario D., Restiglian E. (2019), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, Padova: Cleup.

Hillage, J. and Pollard, E. (1998), *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*, Department for Education and Employment, London.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F., Ziesel, H. (1986), *I disoccupati di Marinaldi*, Roma: Ed. Lavoro.

Lago, D. (2012), *L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti*, MeTis anno II, n.1.

Lago, D. (2014), Ricercatori o consumatori di corsi? Gli adulti nel modello di apprendimento permanente di Desroche, *LLL/Focus on Lifelong Lifewide Learning*, n. 23.

Le Bouedec, G. (2001), *Une posture spécifique. Vers une définition opératoire*, in G. Le Bouedec, A. Du Crest, L. Pasquier, R. Stahe, *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.

Mariani, A.M (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano: Unicopli.

Metter, I. (1992). *Genealogia*, Torino: Einaudi.

Mortari, L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma: Carocci.

Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della formazione. *Educational Reflective Practices*, 1-2, 145-156.

Proust, M. (1993). *Alla ricerca del tempo perduto*, Milano: Mondadori.

Pellerey, M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma: CNOS-FAP.

Rabatel, A. (2009). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*, Lambert-Lukas.

Ricoeur, P. (1993), *Sé come un altro*, Milano: Jaca Book.

Ries, J. (2008). *Mito e rito, le costanti del sacro*, Milano: Jaca Book.

Rosenwald, G.C., Ochberg, R.L. (1992) *Storied Lives*, Yale University Press.

Smorti, A., Le narrazioni come processi trasformativi, *Psiche, Rivista di cultura psicoanalitica*, 1/2023, pp. 243-258.

Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E. and De Witte, H. (2013), Defining perceived employability: a psychological approach, *Education + Training*, Vol. 43 No. 4.

Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Paris: Esf Editeur,

Zannini, L., Gambacorti-Passerini, M., Rossini, G., Palmieri, C., (2016) *Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura*, MeTis, 06/2016.

Zaggia, C. (2021). *La convalida degli apprendimenti non formali e informali*, Lecce: Pensa multimedia.