

Training transits: a path of promotion of employability for mothers of the Spanish Neighborhoods of Naples

Transiti formativi: un percorso di promozione dell'occupabilità per le mamme dei Quartieri Spagnoli di Napoli

Marianna Capo^{a,1}

^a *Università degli Studi di Napoli Federico II*, marianna.capo@unina.it

Abstract

The right to lifelong learning has only recently been regulated in Italy with the introduction of Law 92/2012. The law recognizes the right to take advantage of accessible and effective training opportunities to improve the potentialities of adult individuals. This contribution presents an experience of certification of transversal outgoing skills aimed at achieving the two-year secondary school degree. The sample consists of 13 unemployed women aged between 18 and 44, residing in the Spanish Neighborhoods, one of the poorest neighborhoods of the Neapolitan city, who did not have the opportunity to complete higher education, having become mothers at an early age. The training proposal, launched as part of the activities of the OPENN Project (Offerta Percorsi Educativi Nuovi Napoli), aims at the implementation of a professional profile expendable in the field of childcare.

Keywords: training; transversal skills; autobiographical narrative; speaking; biographicity.

Abstract

Il diritto all'apprendimento permanente è stato recentemente normato in Italia con l'introduzione della L. 92/2012. La legge riconosce il diritto alla fruizione di opportunità formative accessibili ed efficaci per valorizzare le potenzialità dei soggetti adulti. Il presente contributo presenta un'esperienza di certificazione delle competenze trasversali in uscita finalizzata al conseguimento del biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il campione è costituito da 13 donne inoccupate di età compresa tra i 18 e i 44 anni, residenti nei Quartieri Spagnoli, uno dei quartieri più poveri della città partenopea, che essendo diventate madri in età precoce non hanno avuto l'opportunità di completare gli studi superiori. La proposta formativa, avviata nell'ambito delle attività del Progetto OPENN (Offerta Percorsi Educativi Nuovi Napoli), punta all'implementazione di un profilo professionale spendibile nel settore dell'assistenza all'infanzia.

Parole chiave: formazione; competenze trasversali; narrazione autobiografica; presa di parola; biograficità.

¹ L'autrice dell'articolo ha una borsa di ricerca nel seguente ambito: monitoraggio delle azioni formative realizzate e delle ricadute in termini educativi delle competenze acquisite dall'utenza target del progetto OPENN. La borsa è finanziata dal Centro di Ateneo.

1. Il progetto OPENN

Il progetto OPENN (Offerta Percorsi Educativi Nuovi Napoli) coinvolge famiglie con bambini in condizioni di fragilità socio-economica, sostenendo l'inserimento lavorativo di genitori disoccupati attraverso percorsi formativi professionalizzanti e/o di sostegno all'autoimprenditorialità. Considerato il contesto dei Quartieri Spagnoli, l'ampliamento dell'offerta dei servizi di nido e di prima infanzia diventa un riferimento per tutte le famiglie del quartiere che presentano un alto numero di nuclei mono-genitoriali e in condizioni di disagio sociale ed economico. Da questo punto di vista, il principale punto di forza e di innovazione del progetto è l'ampliamento dell'offerta dei posti disponibili e il miglioramento dei servizi all'infanzia, focalizzando il lavoro sulla formazione scolastica e professionale dei genitori dei bambini coinvolti. Il campione, in riferimento all'azione 2 del Progetto Openn, è costituito da 13 madri inoccupate, di età compresa tra i 18 e i 44 anni, residenti nei Quartieri Spagnoli, che non hanno avuto l'opportunità di completare gli studi superiori. In particolare, le attività formative sono state finalizzate alla certificazione delle competenze dell'obbligo scolastico per l'implementazione successiva di un profilo di assistente all'infanzia. In coerenza con tali obiettivi formativi, oltre alla realizzazione di 4 moduli per lo sviluppo delle aree disciplinari di base (italiano, inglese, matematica-scientifica e scienze umane) sono state previste le seguenti attività: Orientamento all'Occupabilità, Bilancio delle competenze, e un laboratorio narrativo autobiografico.

2. Le azioni di progetto

2.1. L'ampliamento e accesso ai servizi nido e scuola dell'infanzia

L'azione del progetto, da svolgersi nell'arco dei 36 mesi, prevede l'apertura di 2 sezioni Nido, tre sezioni di scuola dell'infanzia e la sperimentazione di un servizio 0-6 anni (L. 107/2015), ampliando così l'offerta di posti disponibili. Al termine del progetto dovrebbero essere assunti quattro educatori professionali, da reclutare prioritariamente all'interno dei Quartieri Spagnoli, e due genitori coinvolti nel progetto formati come assistenti all'infanzia.

2.2. Il Processo di selezione, sviluppo ed emancipazione dei genitori

I partner coinvolti nel Progetto OPENN, l'Associazione Quartieri Spagnoli Onlus e la Fondazione FOQUS, si sono attivati per la ricerca dei genitori da coinvolgere nel progetto. Attraverso uno sportello territoriale (a bassa soglia), i genitori hanno avuto la possibilità di accedere a un percorso di formazione e inserimento lavorativo. Sono stati, quindi, condotti dei colloqui che consentissero di individuare i genitori disponibili a dedicare parte del proprio tempo alla partecipazione al percorso di formazione. È stato, tuttavia, riscontrato un tasso di abbandono al percorso di formazione per sopravvenute esigenze personali.

2.3. Istruzione, formazione dei genitori e conseguimento dell'obbligo scolastico

Il liceo "A. Genovesi", in qualità di partner dell'associazione FOQUS, si è occupato del conseguimento dell'obbligo scolastico delle giovani mamme, selezionate dall'associazione partner. A tal fine, un gruppo selezionato di docenti del liceo "A. Genovesi" ha curato la progettazione e la realizzazione di percorsi formativi modularizzati e flessibili per lo sviluppo e la certificazione delle competenze trasversali in uscita, previste per il primo

biennio della scuola secondaria di secondo grado. I moduli sono stati articolati secondo i quattro assi culturali e finalizzati all'integrazione e al potenziamento delle aree disciplinari di base. La formazione dei genitori coinvolti ha consentito di conseguire l'obbligo scolastico, propedeutico a intraprendere il percorso di formazione di assistente per l'infanzia. L'obbligo scolastico è stato conseguito da 12 genitori nel mese di Luglio 2018; 10 hanno cominciato a Settembre il corso di 600 ore di formazione, al termine del quale sarà rilasciata la qualifica di educatore per l'infanzia/assistente di infanzia, consentendo così ai partecipanti di iniziare il tirocinio presso il Nido e la Scuola dell'infanzia partner del progetto.

3. Le attività formative: metodologie e strumenti

3.1. Metodologia e strumenti

È stato utilizzato un approccio andragogico-sistemico-relazionale (Knowles, 1996), nato dall'esigenza di prendere in considerazione le seguenti dimensioni:

- il bisogno degli adulti di apprendere e dell'utilità di tale apprendimento. Di conseguenza, il compito dei docenti è stato quello di aiutare le donne in formazione a prendere coscienza dei loro bisogni; il "bisogno di conoscere" delle donne contribuisce a potenziare "il sapere e saper fare" al fine di padroneggiare al meglio le varie situazioni della vita reale (ruolo genitoriale, sociale, ecc);
- il ruolo e la pregnanza delle esperienze precedenti per l'acquisizione di nuovi apprendimenti attraverso metodologie esperienziali (discussioni di gruppo, attività narrative, attività di problem solving, ecc.).

Gli obiettivi delle attività, impostate secondo l'approccio andragogico-sistemico-relazionale, (Knowles, 1996) sono stati, dunque, quello di far maturare una specifica sensibilità educativa nell'ambito delle relazioni genitoriali e di sviluppare una genitorialità competente come dispositivo di formazione per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e consapevole. Come strumenti sono stati utilizzati il questionario AVO² Giovani (Bosca, Grimaldi, Porcelli, Rossi, & Silvi, 2015), il questionario BdC (Striano & Capobianco, 2016) per l'autovalutazione delle competenze trasversali, entrambi con somministrazione al T₀/T₁ e la realizzazione di un laboratorio narrativo-autobiografico.

3.2 Il questionario AVO Giovani

Il questionario AVO Giovani è utilizzato per individuare il potenziale di risorse interne di un soggetto nell'intreccio con le variabili contestuali, curricolari e biografiche (Figura 1), in modo da esaltare il rapporto tra individuo e ambiente come legame imprescindibile per studiare e mettere in valore le reali competenze espresse dai soggetti stessi. Il questionario si compone di due versioni: la versione "AVO Giovani - Strumento per l'approfondimento qualitativo" mira a raccogliere informazioni su dati di vita (biografici, curricolari, professionali, formativi, ecc.); l'altra versione del Questionario "AVO Giovani, Potenziale interno di occupabilità", esplora le risorse personali che determinano il potenziale interno di occupabilità del soggetto, ovvero: (i) l'*adattabilità professionale*, articolata in 4 sotto-dimensioni; (ii) il *coping*, articolato nelle due classiche sotto-dimensioni (analisi e

² La Sigla Avo sta per Auto Valutazione Occupabilità.

valutazione della situazione ed evasione/evitamento); (iii) l'*autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro*, articolata in 4 sotto-dimensioni, (iv) l'*attribuzione causale*, articolata in 2 sotto-dimensioni (v); la *percezione del mercato del lavoro*, articolata in 4 sotto-dimensioni; (vi) le *reti sociali* e il *sostegno percepito*. Per ognuna delle dimensioni individuate e riconducibili al costrutto multidimensionale dell'occupabilità è stata messa a punto una scala di misura (Figura 2).

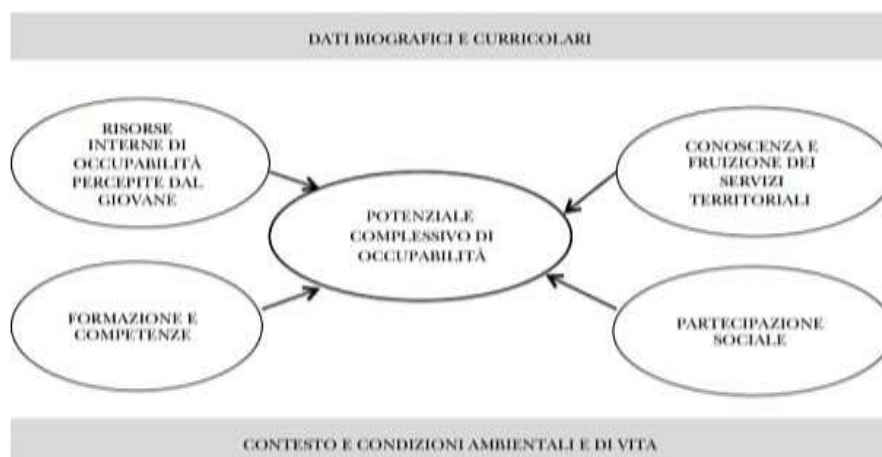


Figura 1. Potenziale complessivo dell'occupabilità secondo il modello Inapp, ex Isfol (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi & Bosca, 2015).

Attraverso il questionario AVO Giovani (Grimaldi, Rossi, Porcelli, 2015) è stata sviluppata e validata una misura "soggettiva" o disposizionale dell'occupabilità che aggrega in un solo indice alcuni fattori emersi dalla letteratura come particolarmente salienti. Questo indice, unitamente a una serie di variabili descrittive in riferimento alla storia curriculare del soggetto e alla lettura del contesto territoriale, danno una stima complessiva del potenziale di occupabilità di un soggetto.

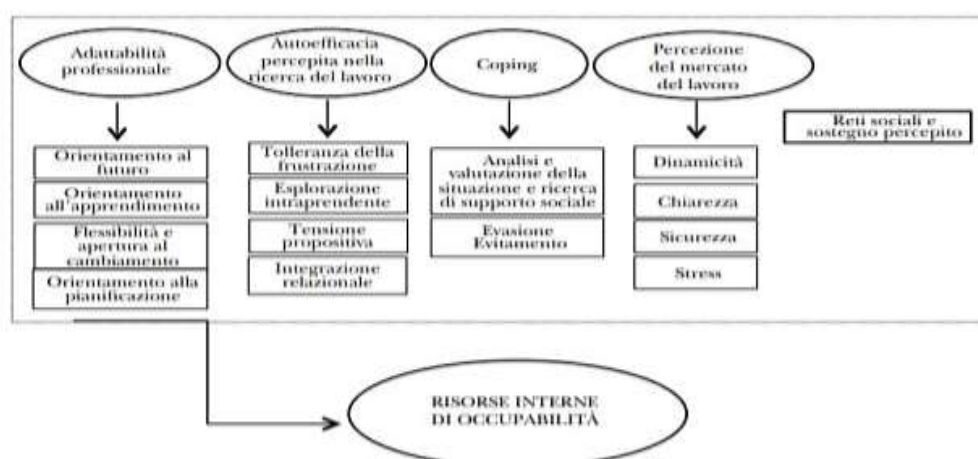


Figura 2. Indice del potenziale interno di occupabilità secondo il modello Isfol stimato nel questionario AVO Giovani, da Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi & Bosca, 2015).

3.3 Il questionario BdC

Nel dettaglio, il questionario BdC di auto-valutazione delle competenze è stato elaborato sulla base delle competenze chiave dell'European Qualification Framework (EQF), delle

Life Skills dell'OMS, competenze queste ultime ritenute fondamentali soprattutto in ambito lavorativo e in altri aspetti della vita in generale. Accanto a queste competenze indicate dall'EQF, il questionario prende in esame le Life Skills, ossia una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base che consentono ai soggetti di operare con competenza sia sul piano individuale sia su quello sociale. Delle dieci Life skills ne sono state prese in considerazione otto, poiché problem solving comunicazione efficace, che sono due Life Skills, già rientrano nelle competenze dell'EQF. Il questionario, composto da 54 items, con modalità di risposta su scala Likert graduata (da 1 – per niente – a 5 – moltissimo) consente ai soggetti di esprimere ed attribuire il proprio valore in merito alle competenze prese in esame. Questa formula di Bilancio di Competenze si configura come un'azione finalizzata all'esplorazione, auto-riconoscimento ed attivazione delle risorse personali dell'individuo. Il soggetto, esprimendo un proprio giudizio rispetto alla caratteristica di una determinata competenza, (ossia indicando quanto è d'accordo con un'affermazione da un minimo di 1 a un massimo di 5) riflette e acquisisce una maggiore consapevolezza di sé (Maiocchi & Porcelli, 2007).

4. Il questionario AVO Giovani: risultati e discussione

Il questionario AVO Giovani è stato somministrato al nostro campione. Il grafico seguente permette di visualizzare i dati aggregati per le singole scale al tempo T₀ (Figura 3) e al tempo T₁ (Figura 4).



Figura 3. Dati aggregati AVO al T₀.



Figura 4. Dati aggregati Avo al T₁.

POTENZIALE INTERNO DI OCCUPABILITA'		POTENZIALE INTERNO DI OCCUPABILITA'	
RISORSE DELL 'OCCUPABILITA'	GRUPPO	RISORSE DELL 'OCCUPABILITA'	GRUPPO
ADATTABILITA'	4,96428571	ADATTABILITA'	5,14166667
COPING - ANALISI DELLA SITUAZIONE	4,65714286	COPING - ANALISI DELLA SITUAZIONE	4,80833333
COPING - EVASIONE/EVITAMENTO	2,71428571	COPING - EVASIONE/EVITAMENTO	2,93333333
AUTOEFFICACIA	4,98571429	AUTOEFFICACIA	5,33333333
PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO	2,95714286	PERCEZIONE DEL MERCATO DEL LAVORO	3,1
RETI E RELAZIONI SOCIALI	3,27142857	RETI E RELAZIONI SOCIALI	3,25833333
INDICE SINTETICO	18,2428571	INDICE SINTETICO	18,7333333

Figura 5. Indice interno di occupabilità al T₀ e T₁.

Nel complesso i dati registrano un indice sintetico di occupabilità medio-alto (Figura 5). Il campione si percepisce come adattabile, orientato sufficientemente all'apprendimento e alla ricerca di soluzioni e dichiara altresì di utilizzare modalità per lo più attive per affrontare i momenti difficili, anche se il coping di evasione/evitamento risulta ancora abbastanza elevato (Figura 7). I dati mostrano anche una percezione del mercato del lavoro confusa, statica e insicura (Figura 8), nonché la presenza di reti sociali insufficienti ad assicurare un buon sostegno nella ricerca del lavoro. Rispetto ai dati relativi a ciascuna sottoscala delle dimensioni indagate dal questionario, si evince che, nonostante le donne siano propense ad affrontare i compiti evolutivi per prepararsi ad assumere in modo attivo un ruolo lavorativo, la sottodimensione relativa alla flessibilità e apertura al cambiamento registra punteggi bassi (Figura 6). Il gruppo si auto percepisce come poco preparato a perseguire con determinazione gli obiettivi prefissati e ad avviare a questo fine una coerente e funzionale azione di pianificazione.

I punteggi medi relativi alla scala di Autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro risultano essere sufficientemente alti: le convinzioni di efficacia delle donne riguardo alle diverse attività che possono intraprendere per cercare un lavoro sono, in generale, abbastanza positive (Figura 8). Tuttavia, le sottodimensioni relative all'esplorazione e all'intraprendenza e la tensione propositiva registrano mediamente i punteggi più bassi: prevale la percezione di non essere capaci di pianificare un proprio progetto professionale attraverso strategie efficaci cogliendo nuove opportunità. Le sottodimensioni dell'integrazione relazionale e della tolleranza alla frustrazione riportano, invece, punteggi mediamente più alti.

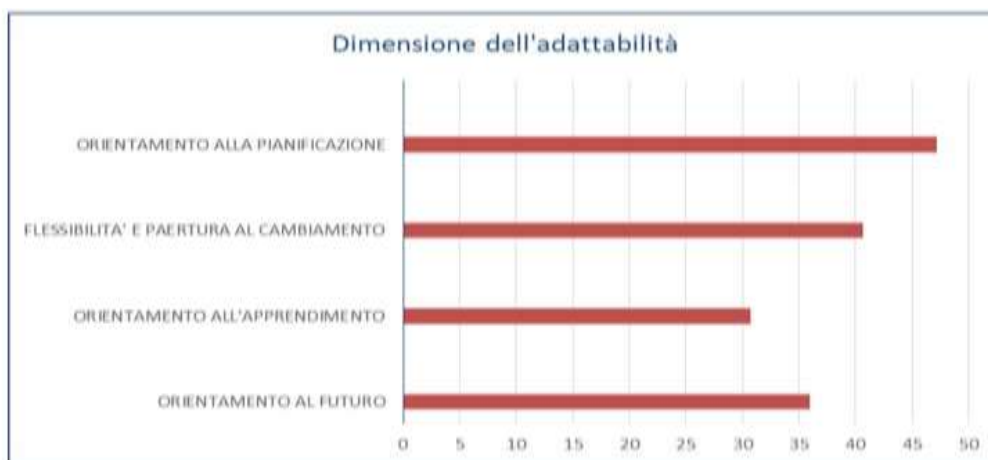


Figura 6. Grafico relativo alla scala Adattabilità del gruppo di donne.

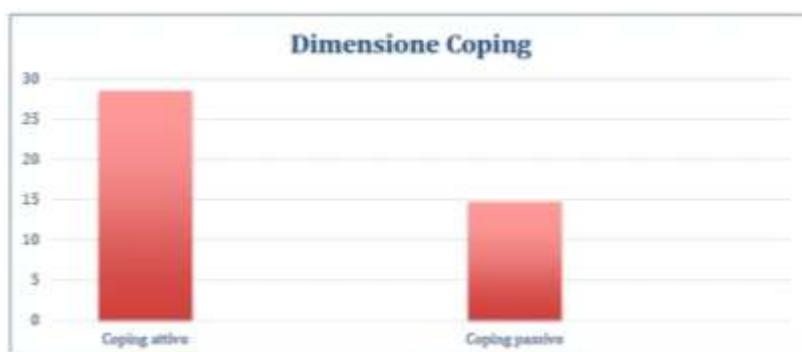


Figura 7. Grafico relativo alla scala di coping.



Figura 8. Grafico relativo alla scala di autoefficacia.



Figura 9. Grafico relativo alla Percezione del mercato del lavoro.

Rispetto alla percezione del mercato del lavoro (Figura 9) si evince che il campione percepisce il mercato del lavoro come confuso (8,8%) e come fonte di stress e frustrazione (8,7%), mentre le dimensioni staticità/dinamicità (7,4%) e insicurezza/sicurezza (7,4%) registrano punteggi più bassi.

5. Il questionario BdC: risultati e discussione

Dai risultati emersi è possibile individuare le competenze trasversali possedute dalle donne al T_0 ed al T_1 . Nel dettaglio si evince che al tempo T_0 le seguenti competenze rientrano in un livello debole: Comunicare (nella macro-categoria *relazione con la realtà*), Gestire le emozioni, Gestire le relazioni interpersonali, Interagire in gruppo e Autoconsapevolezza (nella macro-categoria delle *Life Skills*) (Figura 10). A un livello medio si dispongono le seguenti competenze: Progettare (della macro-categoria *costruzione del sé*); Risolvere problemi, Acquisire e interpretare informazioni; Agire in modo autonomo e responsabile (nella macro-categoria *relazione con la realtà*). Tra le competenze identificate come “forti” vi sono: Individuare collegamenti e relazioni (nella macro-categoria *relazione con la realtà*) e il Pensiero critico (nella macro-categoria delle *Life Skills*). In conclusione, al T_0 le donne dimostrano di non padroneggiare adeguatamente competenze come la gestione delle emozioni, la Gestione delle relazioni interpersonali e l’Autoconsapevolezza, fanno eccezione il Pensiero critico e l’Empatia che riportano punteggi medi.

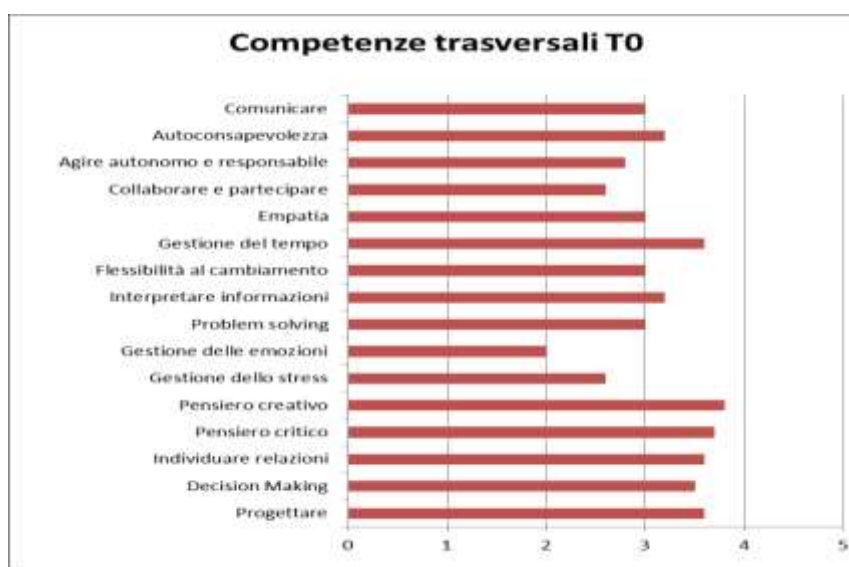


Figura 10. Grafico riassuntivo delle competenze trasversali possedute al T_0 .

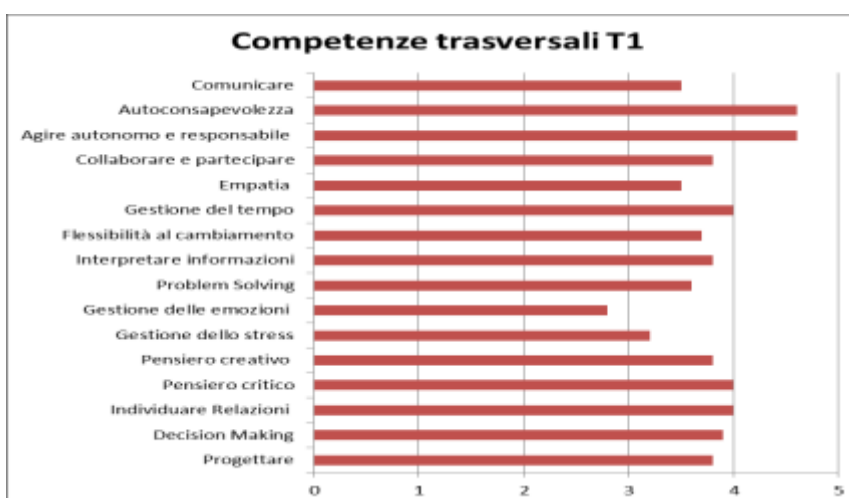


Figura 11. Grafico riassuntivo delle competenze trasversali possedute al T_1 .

Al termine delle varie attività previste nell'ambito del progetto (T₁), è stato somministrato nuovamente il questionario BdC. Dalla Figura 11 si evince un'implementazione di alcune competenze trasversali, seppur alcune di esse si attestano ancora su valori medi, nel dettaglio: Comunicare (3,5%), Autoconsapevolezza (4,7%), Agire in modo autonomo e responsabile (4,7%), Decision making (3,8%), Problem solving (3,7%), Flessibilità al cambiamento (3,7%), Gestione delle relazioni interpersonali (4%), e Gestione delle emozioni (2,8%) che si attesta ancora su un livello medio basso.

6. Il laboratorio narrativo

6.1. Presupposti teorici-metodologici

Il laboratorio narrativo, per le donne implicate nel progetto, si è rivelato uno spazio-tempo pedagogicamente funzionale al riconoscimento di immagini di sé, motivazioni e attitudini, dimensioni queste difficili da auto-valutare e sviluppare (Spencer & Spencer, 1995; De Carlo, 2011). Attraverso le varie attività proposte nel laboratorio narrativo, le donne sono state guidate: “nell’ancorarsi alla propria storia, il che significa ritornare con la mente e con il cuore agli eventi biografici [...] dando voce alla propria storia” (Capo, 2016, p. 140). Il laboratorio autobiografico è stato organizzato prevedendo l’adozione di un duplice registro narrativo (orale e scritto) e l’alternanza di due movimenti imprescindibili: movimento soggettivo (auto-riflessivo) finalizzato alla ricognizione auto-biografica degli eventi di vita; un movimento intersoggettivo (*generative learning*) orientato alla condivisione dei frammenti narrativi prodotti, garantendo l’adozione di una prospettiva “multipla” nei soggetti coinvolti (Schön & Argyris, 1998). Gli incipit narrativi sono stati ideati e proposti con l’intento di:

- favorire una auto-ricognizione degli eventi e delle esperienze formative precedenti, promuovendo una riflessione sulle conoscenze e competenze apprese ed acquisite (Domincé, 1992; Delory Momberger, 2000; Orofiamma, 2002; West, Alheit, Anders & Merrill, 2013);
- attivare, attraverso una rielaborazione delle proprie esperienze, una competenza di ri-progettazione ed autopresentazione personale e professionale, anche in un’ottica auto-promozionale (Rossi & Fabbri, 2005).

Ai fini degli obiettivi formativi previsti dal progetto OPENN, il laboratorio narrativo si è rivelato un utile dispositivo di accompagnamento all’autovalutazione delle competenze trasversali. Attraverso le varie attività proposte nel laboratorio narrativo le donne sono state incoraggiate a scrivere e a condividere una sorta di autobiografia essenziale, o “*pétite autobiographie*”³. A livello metodologico, si è scelto di proporre domande sugli eventi della storia personale e incipit evocativi che stimolassero prevalentemente l’immaginario e la dimensione metaforica. Di seguito si riportano, a scopo esemplificativo, alcuni incipit proposti nelle varie sessioni laboratoriali:

- “Sulla soglia: Io chi sono? A partire dalla storia del mio nome...”;

³Rispetto ai testi narrativi prodotti dalle donne, abbiamo utilizzato la definizione di una “*pétite autobiographie*” in quanto, pur essendo riusciti a incentivare, attraverso i diversi incipit evocativi, la costruzione di un *fil rouge* autobiografico, gli scritti delle donne hanno un’estensione complessiva di circa 30 - 40 pagine.

- “La mia costellazione familiare: legami, relazioni, intrecci...”;
- “Il mio presente: mi guardo allo specchio e vedo...”;
- “Con quali scarpe ho camminato ieri... quali scarpe scelgo di portare oggi... per andare dove...”;
- “Il mio sogno/progetto da realizzare...”.

La scelta metodologica di proporre determinate piste narrative metaforiche è stata suggerita dalla constatazione che le donne coinvolte nel percorso, non avendo mai sperimentato attività narrative – autobiografiche, fossero poco avvezze a parlare di sé con il rischio di banalizzare la narrazione (Formenti, 1998). Da qui l’idea di proporre metafore “autentiche”, generatrici di legami e connessioni “che portano in un altrove che prende consistenza e realtà e che può essere esplorato, trovando magari altre metafore inattese” (Fabbri, 2004, p.74). Raccontandosi, così, le donne sono diventate più consapevoli delle proprie caratteristiche, dei punti deboli e delle risorse.

6.2. Analisi fenomenologica dei testi narrativi

I testi narrativi prodotti dalle donne sono stati trascritti e analizzati assumendo una prospettiva ermeneutico-fenomenologica (Mortari, 2003; 2007; Smith & Osborn, 2003) e sono stati analizzati ricorrendo a una lettura olistica del testo (Mortari, 2007; Sità 2012; Smith & Osborn, 2003): dalla lettura emergono temi di vita ricorrenti, organizzati in un secondo momento in una mappa di *core-categories*, ovvero di categorie che si presentano con una certa frequenza in tutti i frammenti narrativi delle donne. Si è, inoltre, proceduto a una triangolazione (*investigator triangulation*) attraverso il coinvolgimento di più osservatori/ricercatori al fine di minimizzare il rischio di distorsioni. Dall’analisi delle interviste emergono le seguenti *core-categories*:

importanza preponderante dei legami familiari: i racconti delle donne narrano di legami familiari che conferiscono senso al loro fare quotidiano. Le donne raccontano, infatti, che in mancanza della figura materna e/o di un partner, hanno assunto interamente su di sé la cura di figli o fratelli più piccoli e, in generale, la gestione del ménage familiare. Le responsabilità familiari sono l’orizzonte di senso all’interno del quale inscrivere la propria biografia di vita e assorbono quasi totalmente il loro impegno quotidiano: “[...] Poi inizio a pensare che ho delle responsabilità familiari che assorbono quasi tutte le energie...” (Carmen). Questo, se da un lato sembra riflettersi positivamente sulla dimensione dell’adattabilità professionale (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, & Van Vianen, 2010; Savickas, 2011; Savickas & Porfeli, 2012), dall’altro sembra distrarle dalla possibilità di esplorare e pianificare la carriera nel contesto attuale;

predominanza della componente emotiva: dalle narrazioni emerge la presenza di emozioni intense (rabbia, risentimento, tristezza) e una non adeguata gestione delle stesse, che si traduce in una difficoltà nel valutare e perseguire razionalmente gli obiettivi: “[...] spesso mi sento sopraffatta dalle emozioni, come l’ansia, la paura, e poi è come se non riuscissi a valutare bene i passi, le azioni da compiere per risolvere una situazione ... è quasi paralizzante” (Gabriella);

incertezza nell’identificazione di aspettative per il futuro: le donne vorrebbero crearsi delle opportunità lavorative, per guadagnare maggiore autonomia e indipendenza, ma non sembrano in grado di pianificare le azioni: “Certo, vorrei fare qualcosa per me stessa, trovare un’occupazione che mi gratifichi, che dia l’opportunità di esprimermi non solo come madre, sorella maggiore, figlia devota, ma anche come donna che scopre che è in grado di fare altro ... è un po’ come quando sai che vuoi andare da qualche parte, ma non

sai dove precisamente, ne come ci puoi andare, forse è anche la paura, la mancanza di fiducia che mi impedisce di pensare” (Gabriella). Oppure: *“Oggi mi sento alla ricerca del mio “io” di un qualcosa in più. Sento di essere forse come una crisalide che aspetta il momento giusto per spiegare le ali. Ciò che non vorrei essere è quello che forse ho fatto fino ad ora, cioè accontentarmi”* (Daniela);

Incapacità di attivarsi per concretizzare i propri piani di vita: dai racconti si evidenzia un senso generale di impotenza, ovvero, sembra mancare alle donne la disposizione a pensare che il futuro sia controllabile e dipenda da loro e dalle loro scelte: “[...] c’è la voglia, il desiderio di crearmi qualcosa di diverso, magari un’opportunità anche lavorativa. Ci penso spesso, ma poi immagino tutto molto difficile, complicato, se non impossibile da realizzarsi” (Carmen).

6.3. Analisi lessicale delle narrazioni con il software T-lab

Attraverso il software T-Lab⁴ è stata condotta un’analisi testuale delle narrazioni autobiografiche che ha tendenzialmente confermato le evidenze empiriche emerse dall’elaborazione degli strumenti auto-valutativi AVO Giovani (Bosca, et al. 2015) e BdC (Capo, 2016) e dell’analisi fenomenologica (Mortari, 2003, 2007; Sità, 2012; Smith & Osborne, 2003). In particolare, sono state prese in considerazione le parole chiave dei vari frammenti narrativi e i diagrammi radiali. Il corpus, sottoposto ad analisi lessicale, è costituito dall’insieme dei testi narrativi prodotti dalle donne. Attraverso l’analisi lessicale delle narrazioni, e, quindi, a partire dai contesti elementari in cui sono inclusi i lemmi caratteristici, vengono identificati quattro cluster (Figura 12 e 13) ovvero: Supporto percepito e rete sociale (Cl_01); Agency (Cl_02), Sfera emotiva e aspettative future (Cl_03); Famiglia e presente (Cl_04). Di seguito, una tabella che riporta i lemmi caratteristici associati ai quattro cluster:

Cluster	Lemmi caratteristici
Cl_01 (Supporto percepito e rete sociale)	incontrare, percorso, capire, comprendere, immaginare, riuscire.
Cl_02 (Agency)	accompagnare, tempo, scegliere, affrontare, correre.
Cl_03 (Sfera emotiva e aspettative future)	sentire, meritare, desiderare, sogni, credere, libertà, realtà, credo.
Cl_04 (Famiglia e presente)	chiamare, camminare, bisogno, voglia.

Figura 12. Ripartizione dei cluster a partire dai lemmi caratteristici.

La Figura 14, invece, mostra la distribuzione percentuale dei cluster rispetto alla variabile TESTO, ovvero relativamente al tema biografico affrontato nelle varie narrazioni. Questo ci ha permesso di verificare e approfondire differenze legate a varie dimensioni biografiche. La prevalenza in tutti i testi dei lemmi appartenenti ai cluster *sfera emotiva e aspettative future* e *famiglia e presente*, confermerebbe che le donne non sempre riescono a gestire

⁴ Il T-Lab è un software costituito da strumenti grafici, statistici e linguistici ed è finalizzato all’elaborazione dei testi. Per l’analisi dei corpus è stata utilizzata la versione 8.1 del 2012.

efficacemente le emozioni e che la loro condizione attuale sembrerebbe vincolata alle necessità ed esigenze familiari, orientandole scarsamente al futuro.

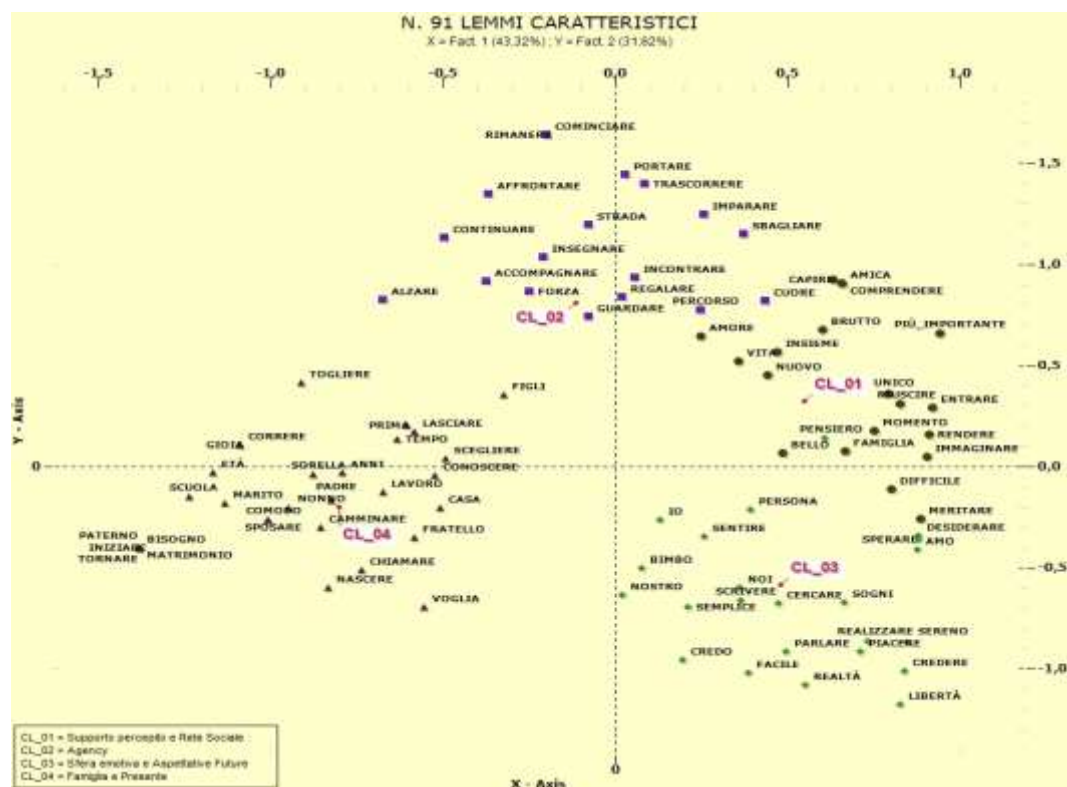


Figura 13. Ripartizione in cluster dei lemmi significativi.

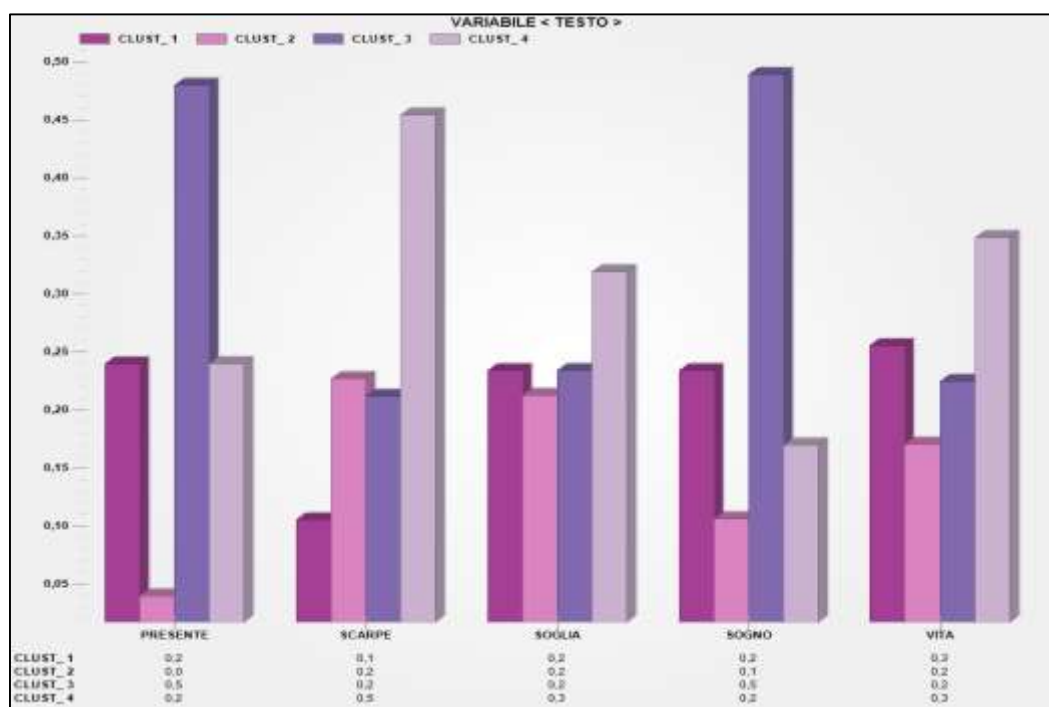


Figura 14. Distribuzione dei cluster relativa alla variabile TESTO.

Infine, la Figura 15 mostra la distribuzione dei cluster relativa alla variabile NOME, rappresentata dai nomi delle donne implicate nelle attività formative e che hanno preso parte al percorso autobiografico realizzando l'autobiografia essenziale. Il dato rilevante che emerge (Figura 15) è il livello medio basso di *agency* in tutti i soggetti del campione, che confermerebbe quanto emerso dall'analisi fenomenologica e dall'elaborazione dei questionari Avo Giovani, in cui emergeva un punteggio molto basso alla due sottodimensioni dell'adattabilità professionale (Orientamento all'apprendimento e Orientamento al futuro). Sembrerebbe, infatti, che la propensione delle donne a esplorare l'ambiente, a conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, non sia opportunamente finalizzata a mettere in atto azioni e piani in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo. Come si evince dalla Figura 15, tranne per il caso di Noemi (0.5) e Ilaria (0.4), si registra un livello medio-basso di supporto sociale percepito, dato che evidenzerebbe come la maggior parte del campione percepisca minimamente l'offerta, da parte delle varie agenzie territoriali, di informazioni, consigli, strumenti e collaborazione attiva rispetto alle più disparate esigenze e necessità. In conclusione, le donne sembrano, al momento, non ancora del tutto pronte a cogliere l'opportunità di credere in un reale cambiamento, inteso come spinta verso nuove occasioni di vita, per rilanciare i propri desideri, coltivando quotidianamente un sentimento di speranza funzionale alla concretizzazione dei propri progetti personali.

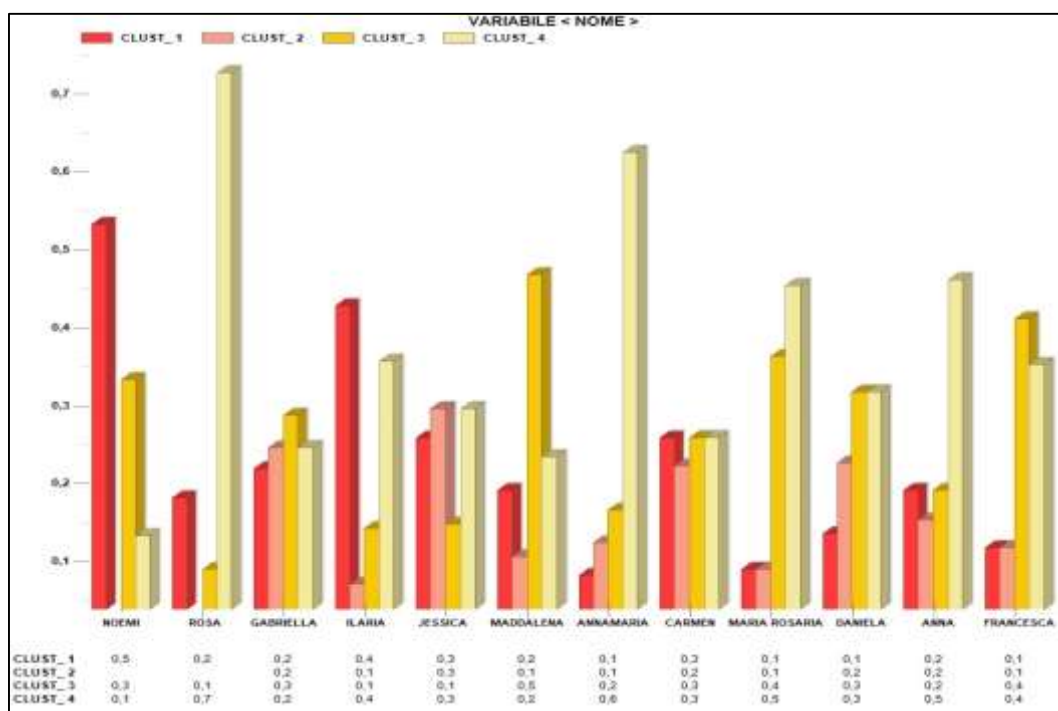


Figura 15. Distribuzione dei cluster relativa alla variabile NOME.

7. Conclusioni

Al termine delle attività formative sono stati riscontrati apprezzabili cambiamenti in termini di acquisizione e implementazione nelle donne di alcune competenze trasversali. Le metodologie e i dispositivi utilizzati nel laboratorio narrativo sono stati finalizzati alla realizzazione di un'autobiografia essenziale, che è stata inserita, al termine del percorso,

nel portfolio delle varie attività formative previste nella prima fase del progetto. Come si può evincere dalle valutazioni finali espresse dalle donne, le attività, previste nell'ambito del laboratorio autobiografico, hanno generato un generale effetto di autostima, eterostima ed esostima (Demetrio, 1996). L'effetto di autostima attiene all'auto- riconoscimento da parte delle donne della capacità di esprimere pensieri ed emozioni, organizzando un testo narrativo che racconti di sé stesse e dei loro eventi di vita. L'effetto di eterostima, generato dalle attività di condivisione, attiene alla possibilità per le donne di scoprire che la loro storia è degna di attenzione ed interesse agli occhi delle colleghe e della figura esperta. Infine, l'effetto di esostima è relativo alla scoperta da parte delle donne di una propria creatività espressiva e, quindi, all'opportunità di ri-conoscere sé stesse attraverso la realizzazione di un'autobiografia essenziale, ovvero di un testo che narra di sé stesse, dei legami significativi, delle paure, dei desideri e della libertà di immaginare e sperimentare nuove opportunità esistenziali (Demetrio, 2008). Di seguito, si riportano alcune considerazioni rispetto alle attività del laboratorio narrativo:

Rosa: "Inizialmente ero scettica rispetto a quest'attività... pensavo che forse non mi sarebbe stata utile e invece devo ricredermi... Ha avuto un forte impatto su di me, il laboratorio narrativo mi ha dato forza e consapevolezza... Mi sento più donna e meno una persona che si confonde in mezzo agli altri. Sì, credo che questo percorso mi abbia aiutato a distinguermi da e tra gli altri e a ritrovare il senso di tante cose... e poi la soddisfazione di scrivere un testo che mi descrive, che riveli a me stessa ed agli altri chi sono".

Francesca: "Quando ho iniziato questo laboratorio non avevo nessuna voglia... infatti le prime volte forse sono venuta con poco interesse, non mi interessava neanche di sapere cosa si faceva, ora invece sono le ore che ricordo con più piacere, entusiasmo e voglia di fare. Se potessi rappresentare il laboratorio con un colore, proporrei il verde... quello della speranza".

Gessica: "Le mie aspettative quando ho iniziato questo laboratorio erano quelle di conoscere meglio me stessa... e poi veramente è stato così. Il punto di forza di questo laboratorio è stato di farmi concentrare su me stessa, sentire e riconoscere l'importanza dei legami familiari. Il punto di debolezza poche ore... avrei voluto fare molte più ore...".

A partire dalle evidenze emerse e dai risultati raggiunti nella prima fase del Progetto OPENN, si vuole orientare il lavoro futuro alla realizzazione di attività finalizzate alla costruzione di un Digital Curricula Story, con l'obiettivo di implementare la dimensione dell'empowerment e dell'ammirazione di sé, ovvero il potere interno "al soggetto" (Bruscaglioni, 1995; Rossi, 2017), le strategie di emancipazione e promozione personale-professionale delle donne, valorizzandone ulteriormente gli apprendimenti relativi ai vari contesti formativi, formali, non formali e informali (Striano, 2015; Striano, in Striano, Melacarne & Oliverio, 2018). Il dispositivo Digital Curricula Story consiste in un breve racconto personale di circa 2 minuti realizzato con strumenti digitali e accompagnato da una sequenza fotografica. Esso è uno strumento che innova e supporta il tradizionale CV e contribuisce ad attivare, nei soggetti che lo realizzano, l'esplicitazione chiara e consapevole di aspetti quali: la visione del futuro, i punti di forza, le situazioni critiche superate positivamente e le competenze personali/professionali. In conclusione, è stato possibile individuare le criticità e i punti di forza delle attività realizzate nella prima annualità del progetto.

7.1. Criticità emerse

Le principali criticità emerse sono:

selezione del target non affidata al personale docente: il personale scolastico (docenti e dirigente scolastico) esprime un certo rammarico per non aver avuto la prerogativa di selezionare i soggetti in formazione e contribuire alla progettazione dell'intero percorso, in quanto le abilità di base necessarie per la formazione dovrebbero essere di competenza della scuola;

riduzione dei tempi di formazione: il gruppo docente e le donne destinatarie del progetto hanno manifestato l'esigenza di un'estensione dei tempi utili allo svolgimento delle varie attività previste e la necessità di conciliare maggiormente i tempi della formazione con gli impegni personali. In particolar modo, la valorizzazione di una dimensione narrativa-autobiografica richiede un tempo disteso e funzionale alla coltivazione della propria interiorità, fase questa che non può essere compressa o accelerata, pena una non agevole attribuzione di un senso agli eventi della propria vita. Da qui, l'idea in futuro di pianificare il percorso in un arco temporale più dilatato;

gestione delle difficoltà relazionali tra le donne: i docenti hanno molto lavorato rispetto alle difficoltà relazionali interne al gruppo riscontrando un forte individualismo. Inoltre, alle donne sono state offerte occasioni ed espedienti formativi, tra cui la certificazione delle competenze, funzionali alla gestione delle relazioni future con i bambini piccoli e i genitori;

networking: alcune criticità sono emerse anche nella conduzione delle azioni di monitoraggio, sia per quanto riguarda il rapporto con i partner, sia per la legittimità percepita dell'azione di monitoraggio da parte degli attori coinvolti. Tali criticità sono state affrontate attraverso azioni di monitoraggio ad altissimo coinvolgimento di utenti e operatori.

7.2. Ricadute positive

Le principali ricadute positive sono:

orientamento all'utilizzo dei contenuti disciplinari: i docenti si sono impegnati a trasmettere alle donne l'importanza di "padroneggiare" le discipline piuttosto che introdurle ai fondamenti epistemologici dei vari ambiti disciplinari;

pianificazione ottimale delle attività e incremento delle risorse personali del campione: nonostante le difficoltà iniziali, le attività formative sono state pianificate e realizzate efficacemente e, al termine del percorso, i docenti hanno avuto modo di notare dei cambiamenti significativi nel gruppo delle donne rispetto al tempo iniziale (T_0) ovvero: tempi di attenzione più lunghi, interesse e curiosità per i temi di attualità oltretutto per le discipline oggetto di studio, una maggiore capacità di cooperare in gruppo, una gestione più efficace delle emozioni;

adozione di un approccio interdisciplinare: al fine di creare una maggiore sinergia interdisciplinare tra i vari moduli didattici, i docenti del "Liceo A. Genovesi" hanno affrontato in maniera comune alcuni nuclei tematici, favorendo nelle donne l'allenamento, tra le altre competenze, al Problem solving, al Pensiero critico e all'Individuazione di nessi e relazioni concettuali. Al termine del percorso si sono notati nelle donne degli apprezzabili apprendimenti, soprattutto in termini di auto-valutazione ed implementazione delle competenze trasversali, apprendimenti e conquiste riscontrabili anche attraverso l'analisi dei questionari BdC effettuati al T_0 e T_1 . Nello specifico, l'aspetto evidenziato maggiormente è la comprensione del valore dell'impegno nella costruzione e promozione di sé stesse, conquista quest'ultima che non è stata raggiunta da tutte alla stessa maniera.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schon, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Bosca, M.A., Grimaldi, A., Porcelli, R., Rossi, A., & Silvi, E. (2015). Il questionario Isfol Avo Giovani. Studio di validazione. *Osservatorio Isfol*, V(4), 173–205.
- Bruscaglioni, M. (1995). Formazione Empowerment. In D. Demetrio (a cura di), *Fare, essere, formazione* (pp.33-44), *Adulità*, 2. Milano: Guerini Associati.
- Capo, M. (2016). My Patchwork skills: un dispositivo di ricognizione/promozione personale. In M. Striano & R. Capobianco (eds.), *Il Bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto* (pp.151-168). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili*. Milano: Edizioni Unicopli.
- De Carlo, M.E. (2014). *Formarsi Lifelong e Lifewide. Narrazione Innovazione e Didattica nell'università dell'apprendimento permanente*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Delory Momberger, C. (2000). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura Clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Cortina.
- Domincé, P. (1992). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Fabbri, D. (2004). Oltre la metafora. Riflessioni sull'uso e l'abuso delle metafore nella formazione. In D. Demetrio (ed.), *Tecniche narrative* (pp. 73-82). Milano: Guerini & Associati.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Contesti, pratiche, esperienze*. Milano: Guerini & Associati.
- Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. (2016). <https://www.isfol.it/primo-piano/avo-giovani-strumenti-per-12019occupabilita2019> (ver. 15.07.2019).
- Grimaldi, A., Rossi, A., Porcelli, R., Silvi, E., & Bosca, A. (2015). Il Questionario Isfol Avo Giovani. Studio di Validazione. *Osservatorio Isfol*, (4), 173– 205.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore (Original work published 1989).
- Maiocchi, E. & Porcelli, M. (2007). *Il bilancio delle competenze: una bussola per orientarsi, orientare le aziende e conoscere se stessi*. Centro Studi e Ricerche Associazione Italiana Risorse Umane.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In C. Niewiadomski & G. de Viller (eds). *Souci e soin de soi: liens et frontières entre histoire de vie*, (pp. 163-191). Paris: L'Harmattan.

- Pineau, G. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della terra*. Lecce: PensaMultimedia.
- Rossi, B. & Fabbri, L. (2005). Identità e narrazione. Pedagogia e didattica dell'orientamento. In F. Batini (ed.), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale* (pp. 39-62). Trento: Erickson.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della terra*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. M. (2010). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250 .
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673 .
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Striano, M., & Capobianco R. (eds.) (2016). *Il Bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M., (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli (Original work published 1993).
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (ed.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage Publications.
- Striano, M. (2015). La sfida del riassetto di competenze e life skills. In E. Marescotti (ed.), *Ai confini dell'Educazione degli Adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (pp. 123-135). Milano: Mimesis.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S., (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- T-Lab Software. <https://www.tlab.it/> (ver. 15.07.2019).
- West, L., Alheit, P., Anders S., Anderson, A., & Merrill, B. (2013). *Using Biographical and Life History Methods in the study of Adult and lifelong learning: European Perspectives*. Frankfurt: Peter Lang
- WHO. World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescent in schools*. Geneva: World Health Organization.